

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 8 (313) ЛИСТОПАД**

**2017**

# ВІСНИК

## ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**№ 8 (313) листопад 2017**

**Частина I**

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 № 5 від 24 листопада 2017 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», 2017

## ЗМІСТ

### ШЛЯХИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ «СТАНДАРТІВ І РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ» В НАЦІОНАЛЬНІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1. **Гордійчук С. В.** Концептуальні основи якості вищої освіти в Європейському та національному просторі..... 6
2. **Муромець В. Г.** Механізми управління розвитком загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: досвід Сполученого Королівства та Північної Ірландії..... 17
3. **Птахіна О. М.** Міжнародний досвід щодо забезпечення якості вищої освіти..... 22

### МОДЕЛІ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

4. **Арістархова М. С.** Забезпечення якості іншомовної підготовки викладачів ВВНЗ у системі військово-педагогічного співробітництва..... 29

### КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

5. **Бадер С. О.** Медіа-компетентність учителя початкових класів: сутність і зміст..... 35
6. **Безбородих С. М.** Професійна підготовка майбутніх педагогів на основі компетентнісного підходу..... 42
7. **Боса В. П.** Зміст педагогічних умов формування мовленнєвої компетенстності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін..... 49
8. **Галушак І. Є.** Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх економістів..... 58
9. **Гладун Т. О.** Критеріально-діагностичний інструментарій вивчення соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти..... 65
10. **Зозуляк-Случик Р. В.** Компетентнісний підхід у процесі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в умовах модернізації вищої освіти..... 73
11. **Мороз В. П.** Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування..... 80

12.	<b>Морозова М. М.</b> Зміст фахової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей у процесі формування їх економічної компетентності.....	90
13.	<b>Павлюк Р. О., Лях Т. Л., Клішевич Н. А.</b> Підходи до розроблення стандарту ІКТ-компетентності у системі підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери на дослідницькій основі в Україні.....	98
14.	<b>Регейло І. Ю.</b> Ціннісні компетентності науково-педагогічних працівників: зарубіжний досвід.....	114
15.	<b>Рибчук О. О.</b> Використання дистанційної технології навчання у процесі розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ.....	123
16.	<b>Чуркіна В. Г., Косенко К. О.</b> Самоорганізація та самостійна робота управлінця як складники професійної компетентності.	130
17.	<b>Шевирьова І. Г.</b> Обґрунтування педагогічних умов формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	139

### **ЄВРОПЕЙСЬКА Й НАЦІОНАЛЬНІ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

18.	<b>Балендр А. В.</b> Основи побудови методики розробки галузевої рамки кваліфікацій сфери охорони кордону країн Європейського Союзу.....	148
-----	--	-----

### **МОДЕЛІ ОСВІТНІХ ІНДИКАТОРІВ ЯКОСТІ ОСВІТИ**

19.	<b>Дячок Н. В.</b> Професійна мобільність як індикатор якості освіти.....	157
20.	<b>Отравенко О. В.</b> Моніторинг як педагогічна категорія оцінювання якості знань майбутніх учителів фізичної культури.....	164

### **ВНУТРІШНІ І ЗОВНІШНІ АГЕНТИ Й АГЕНЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

21.	<b>Кондур О. С.</b> Роль міжнародного співробітництва вищого навчального закладу в системі забезпечення якості освіти.....	174
22.	<b>Мигович І. В.</b> Інтернаціоналізація як фактор впливу щодо трансформації систем вищої освіти країн Східної Європи.....	179

## ОСВІТА ТА ІННОВАЦІЇ

23.	<b>Білецький О. А.</b> Місце педагогічного цілепокладання у системі освіти.....	187
24.	<b>Заредінова Е. Р.</b> Дефініційний аналіз поняття «освітнє середовище ВНЗ».....	193
25.	<b>Літвякова Н. В.</b> Маркетинг у сфері освітніх послуг як управлінський і соціальний процес.....	200
26.	<b>Паславська І. С.</b> Ризик-менеджмент в Україні: стан дослідження проблеми та перспективи розвитку.....	208
27.	<b>Рижанова А. О.</b> Медіаосвіта як складова вищої освіти для інноваційного розвитку України.....	215
28.	<b>Старокожко О. М.</b> Стратегії поліпарадигмальності освітнього простору.....	223
29.	<b>Топольник Я. В.</b> Сучасні медіаосвітні технології як засіб модернізації вищої школи.....	231
30.	<b>Фіголь Н. А.</b> Педагогічна культура як фактор розвитку особистості учителя.....	237

## ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

31.	<b>Архипова С. П., Смерчак Л. І.</b> Самореалізація людей похилого віку: проблеми та пошуки.....	244
32.	<b>Бриндіков Ю. Л.</b> Технологія здійснення реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями, учасниками бойових дій..	252
33.	<b>Клімчук В. А.</b> Дозвілля як сфера соціального виховання дітей та молоді.....	260
34.	<b>Отрощенко Н. Л., Сенецький В. А.</b> Соціально-психологічний портрет неповнолітнього засудженого.....	267
35.	<b>Поліщук О. А.</b> Стан трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в Україні.....	277
36.	<b>Сапіга С. В.</b> Роль дорослих лідерів-скаутів у розвитку особистісного потенціалу підлітків-членів скаутських громадських об'єднань.....	288
37.	<b>Спіріна Т. П., Тимошенко Л. О.</b> Профілактика вживання алкоголю у підлітковому середовищі.....	295
38.	<b>Тунтуєва С. В.</b> Супервізія як метод професійної підтримки батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу та прийомних батьків.....	301
39.	<b>Циган Н. В.</b> Професійний розвиток соціальних працівників системи неперервної освіти.....	308
	<b>Відомості про авторів.....</b>	315

**ШЛЯХИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ  
«СТАНДАРТІВ І РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО  
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ  
ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ»  
В НАЦІОНАЛЬНІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

УДК 378:005.6 (4+477)

**С. В. Гордійчук**

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ**

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями:

Якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують основні аспекти освітнього процесу та його ефективність: відповідність освіти вимогам часу, що характеризується переходом до високотехнологічного інформаційного суспільства; якість освітньої діяльності, що забезпечує особистісний розвиток; відповідність навчальних досягнень здобувачів освіти до державних освітніх стандартів; динаміка індивідуальних досягнень у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації; позитивна мотивація навчання, готовність до пізнавальної діяльності; якість управління освітніми процесами, що мають бути спрямовані на основну мету системи освіти – забезпечити умови для всебічного розвитку, виховання громадянина демократичного суспільства; готовність керівних і педагогічних кадрів до інноваційних процесів [1].

В європейському просторі вищої освіти в кінці минулого і на початку цього століття вироблено низьку законодавчих та нормативних документів, які допомагають різним країнам відповідно до свого освітнього законодавства, а також зважаючи на автономію навчальних закладів, регламентувати процеси контролю і забезпечення якості освіти [2]. Натомість, аналіз літературних джерел виявив, що на сьогодні національних стандартів системи 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 [3; 4], а тому важливим завданням залишається розробка «дорожньої карти» для створення нормативної, організаційної та інституційної бази функціонування цієї системи [5; 1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, і на які спирається автор:

Проблемами формування та модернізації державної політики у сфері вищої освіти, концептуальними основами єдиного європейського освітнього простору та адаптацією законодавства України до його

інтеграції, новими підходами до якості освітньої діяльності та якості вищої освіти, оперують у своїх працях В. Луговий, В. Бугров, В. Ващук, А. Гожик, С. Гордійчук, Г. Єльнікова, Л. Кайдалова, Л. Калініна, С. Калашнікова, В. Кремень, Т. Лукіна, В. Шатило, Н. Шигонська.

Формулювання цілей статті (постановка завдання):

Основною *метою* цієї статті є аналіз нормативно-правових документів, що регламентують стратегічні цілі та завдання у сфері формування та вдосконалення європейського освітнього простору й системи забезпечення якості освітньої діяльності.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких *завдань*:

- висвітлення засад та напрямів формування якості освітньої діяльності у єдиному європейському освітньому просторі;
- аналіз нормативних документів забезпечення якості освітньої діяльності національного рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів:

Формування єдиного європейського освітнього простору є не лише проявом бажання інтегрувати національні освітні сфери в рамках Європейського Союзу, а й реальна можливість забезпечити умови для реалізації концептуально нової освітньої моделі, основою якої є мобільність та вільна траєкторія навчання. Засади та напрями формування єдиного європейського освітнього простору зафіксовані у низці документів, що відбивають стратегічні цілі та завдання у сфері формування та вдосконалення європейського освітнього простору. Так, ще у 1988 році ректори європейських університетів, висловлюючи надію на перспективу розширення співробітництва між усіма європейськими націями та усвідомлюючи роль університету у житті суспільства, підписали Велику хартію університетів (Magna Charta Universitatum). Основними принципами цього документу є те, що: система освіти змінюється і стає дедалі інтернаціональнішою; університет є самостійною установою, що здійснює викладання та навчання у відповідності до сучасних потреб та запитів суспільства, науки; основою університетського життя є свобода дослідницької і викладацької діяльності; навчальний заклад завжди є місцем, де викладач за допомогою досліджень та інновацій передає свої знання, а студенти збагачують свій розум цими знаннями. Також було визнано, що засобами для досягнення вищевикладених принципів є: взаємний обмін інформацією та документацією, спільні проекти, забезпечення якості освіти, мобільність викладача та студента [1].

Наступним кроком на шляху формування єдиного європейського освітнього простору стала Ліссабонська конвенція про визнання кваліфікації з вищої освіти у європейському регіоні (Ліссабон, 11 квітня 1997 року) [1]. Конвенція визначала: доступ до вищої освіти; процедуру оцінки якості навчання у вищому навчальному закладі або освітньої програми; оцінку індивідуальних кваліфікацій; кваліфікації з вищої



освіти; кваліфікації, що надають доступ до вищої освіти; визнання як формальне підтвердження компетентним органом якості іноземної освітньої кваліфікації; загальні та спеціальні умови, що повинні задовольнятися для доступу до вищої освіти або певного рівня цієї освіти чи для здобуття певного рівня кваліфікації з вищої освіти; механізми застосування цієї Конвенції.

Спільна Декларація «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти», що була підписана міністрами з Великобританії, Німеччини, Франції та Італії (Сорбонна, 25 травня 1998 року) наголошувала, що Європа є фундаментальною системою знань, основним завданням якої повинна бути інтелектуальна, культурна, соціальна та технічна база континенту. Проголошені принципи: студенти і вчені повинні вільно пересуватися і швидко поширювати знання по всьому континенту; різноманітність шляхів становлення професійної кар'єри; необхідність навчання і професійної підготовки протягом усього життя; відкритий простір європейської вищої освіти зберігає традиції університетів, однак спрямовує зусилля на ліквідацію бар'єрів і створення сприятливих умов для викладання та навчання, які розширили б мобільність і зробили співпрацю ближчою, ніж коли-небудь раніше; існування двох основних циклів: доступневого та післяступеневого; для отримання первинної освіти або продовження навчання в різних європейських університетах необхідно використовувати систему семестрів та кредитів (як це зроблено в схемі ECTS); на доступеному рівні повинні бути створені диверсифіковані програми, що включають можливість міждисциплінарних занять, розвитку знання іноземних мов та використання нових інформаційних технологій; на післяступеновому циклі повинен бути вибір між більш короткою за тривалістю програмою отримання ступеня магістра і більш тривалою програмою отримання докторського ступеня з можливістю переходу від однієї програми до іншої, однак незалежно від вибору, у кожній програмі акцент повинен бути зроблений на якості дослідницької та самостійної роботи; студентська та викладацька мобільність повинна бути повністю реалізована (студенти мають проводити принаймні один семестр в університетах поза своєю власною країною, а викладачі працювати в європейських країнах, відмінних від своєї власної); прогресивна гармонізація всіх ступенів і циклів навчання може бути досягнута через зміцнення вже існуючого досвіду (спільні дипломи, експериментальні ініціативи і діалог зі всіма зацікавленими особами) [1].

Створення національної системи управління якістю освіти тісно пов'язано з підписанням Болонської декларації про міжнародне співробітництво у сфері вищої освіти, що підписана у 1999 р. у м. Болонья (Італія) на рівні відповідальних за вищу освіту міністрів 29 європейських країн. Декларація започаткувала Болонський процес із створенням привабливого і конкурентоздатного Європейського простору вищої освіти. Основними цілями проголошено: запровадження

зрозумілих і порівнюваних академічних ступенів та їх двоциклової організації; прийняття системи кредитів, аналогічній Європейській кредитній трансферно-накопичувальній системі; сприяння мобільності студентів, викладачів, дослідників; розвиток європейського співробітництва із забезпечення якості та європейського виміру вищої освіти. Важливим положенням Болонської декларації є контроль якості освіти, що передбачає встановлення транснаціональних стандартів, згідно яких, оцінка якості освіти буде ґрунтуватися на отриманих студентами компетентностях та досягненні високої якості освіти завдяки єдиній методології і технології управління якістю, а також розвиток зв'язків в межах Європейської асоціації якості навчання [1].

Для оцінки досягнень і визначення напрямів та пріоритетних дій на наступні роки у травні 2001 року відбулася зустріч міністрів 32 країн, що задекларували намір бути залученими до європейської зони вищої освіти. За результатами звіту про сприяння Болонському процесу було підкреслено, що Болонська декларація, отримала широке сприйняття і використовувалася як основа для розвитку вищої освіти більшістю країн, що підписали Декларацію. Особливо було відзначено роботу Європейської асоціації університетів і Асоціації національних союзів студентів в Європі щодо забезпечення якості вищої освіти, співпраці з питань транснаціональної освіти та діяльності у сфері навчання протягом всього життя. З точки зору міністрів, подальші дії після досягнення мети Болонського процесу повинні бути спрямовані на: визнання кваліфікацій на інституційному, національному і європейському рівнях; дворівневу систему підготовки (бакалавр, магістр), що орієнтована на потреби навчального процесу та ринок праці; підтримання кредитної системи типу ECTS або іншої ECTS-сумісної системи, що полегшує доступ студентів до європейського ринку праці, розширює сумісність із світом праці, сприяє привабливості та конкурентоспроможності європейської вищої освіти; поліпшення мобільності студентів, викладачів, дослідників та апарату управління; формування змісту освітніх модулів згідно європейського підходу, що посилить рівень можливості працевлаштування випускників. Міністри визнали, що життєво важливу роль у реалізації єдиного європейського простору вищої освіти відіграють системи забезпечення якості освітньої діяльності, що формуються згідно європейських освітніх стандартів для полегшення визнання кваліфікацій в межах Європи. Було наголошено на потребі тісної європейської співпраці між мережами по забезпеченню якості вищої освіти, що базується на взаємній довірі в ухваленні національних систем забезпечення якості, а також поширенні прикладів кращих практик та механізмів акредитації/сертифікації та оцінки. Міністри закликали університети та інші вищі навчальні заклади, національні агентства і Європейську мережу забезпечення якості у вищій освіті (ENQA) співробітничати в кооперації з відповідними організаціями

країн, що не є членами ENQA, у встановленні загальних норм і створенні рекомендацій у зовнішній системі забезпечення якості освіти [1].

Послання Саламанського з'їзду європейських закладів вищої освіти «Формування європейського простору вищої освіти», що відбулось у березні 2001 року за участю 300 європейських вищих навчальних закладів, свідчило про підтримку принципів Болонської декларації і зобов'язань зі створення до кінця десятиліття Європейського простору вищої освіти. У документі окреслено базові принципи, серед яких: автономія навчальних закладів; освіта як відповідальність перед суспільством, що реалізується через її доступність та формування на користь особистості, громадянськості, соціальної доцільності; вища освіта заснована на наукових дослідженнях; організована диверсифікація. Наріжним каменем формування та існування єдиного європейського простору вищої освіти було визнано якість. Учасниками з'їзду підкреслено, що якість – головна умова для довіри, доречності, мобільності, сумісності й привабливості вищої європейської освіти. «... Дійсно, оцінка якості повинна враховувати мету та місію інститутів і програм. Вона потребує балансу між нововведеннями й традиціями, академічними перевагами і соціальною/економічною необхідністю, пов'язаністю програм і свободою вибору студентів. Вона охоплює викладання і наукові дослідження так само, як керування й адміністрування, сприйнятливість до студентських потреб і забезпечення позанавчальних послуг. Наявної якості не достатньо, вона має потребу в демонстрації й гарантіях, щоб одержати визнання й довіру від студентів, партнерів і суспільства вдома, в Європі та у світі...», – зазначено у Посланні. Ключовими питаннями якості мають бути:

- формування довіри (у Європі забезпечення якості не повинно ґрунтуватися на єдиному погляді щодо використання спільного набору стандартів. Шлях у майбутнє буде складатися в розробці на європейському рівні механізмів для взаємного прийняття результатів забезпечення якості з «акредитацією» як однією з можливих форм. Такі механізми повинні шанувати національні, лінгвістичні і дисциплінарні розходження, а також не переобтяжуючи університети);

- сумісність (знання, уміння, навички, що здобув студент під час навчання, повинні відповідати потребам ринку праці. Можливість працевлаштування з урахуванням перспективи навчання впродовж життя буде досягнута через цінності, властиві якійсній освіті; через розмаїття підходів і профілів дисциплін; через гнучкість програм, що дозволяють мати багато можливостей входження і виходу з них; через розвиток різноманітних навичок і умінь, таких як комунікація й мова; через здатність мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в команді і розвиватися соціально);

- мобільність (вільна мобільність студентів, персоналу і випускників є необхідною умовою існування Європейського простору вищої освіти, європейські університети хочуть розвивати велику

мобільність як за «горизонталлю», так і за «вертикаллю» за рахунок існуючих інструментів визнання й мобільності (ECTS, Лісабонська конвенція, Додаток до диплома, мережа з NARIC/ENIC)) [1].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013, визначає мету, стратегічні напрями та основні завдання, на виконання яких має бути спрямована реалізація державної політики у сфері освіти. Національна стратегія конкретизує основні шляхи реалізації концептуальних ідей та поглядів розвитку освіти через: аналіз сучасного стану національної системи освіти; основні проблеми, виклики та ризики; мету; стратегічні напрями та основні завдання.

Основними напрямами реалізації Національної стратегії визначено: оновлення законодавства України у сфері освіти; удосконалення структури системи освіти; модернізація змісту освіти; забезпечення національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; інформатизація освіти; посилення кадрового потенціалу системи освіти; підтримка наукової та інноваційної діяльності; модернізація системи управління освітою; розроблення та підтримка програми у сфері освіти; фінансове та матеріально-технічне забезпечення системи освіти; міжнародне партнерство; національний моніторинг та оцінка системи освіти та очікувальні результати.

Інформатизація освіти, згідно Національної стратегії, є пріоритетом розвитку освіти шляхом впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій, що забезпечують удосконалення освітнього процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Заходи, що спрямовані на задоволення інформаційних і комунікативних потреб учасників освітнього процесу, передбачають: формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в освітньому процесі та бібліотечній справі на всіх рівнях освіти; створення інформаційної системи підтримки освітнього процесу (забезпечення навчання, соціалізація, внутрішня система контролю тощо); повне забезпечення освітніх закладів комп'ютерними комплексами та мультимедійним обладнанням; створення електронних підручників; розвиток мережі електронних бібліотек; створення системи дистанційного навчання; створення вільного доступу навчальних закладів до світових інформаційних ресурсів; створення системи інформаційно-аналітичного забезпечення у сфері управління навчальними закладами, інформаційно-технологічного забезпечення проведення моніторингу освіти.

Модернізація системи управління освітою повинна здійснюватись на засадах інноваційної стратегії відповідно до принципів сталого розвитку, сучасних освітніх проектів, моніторингу, розвитку моделі державного-громадського управління у сфері освіти, в якій особистість, суспільство та держава стають рівноправними суб'єктами та партнерами.

Національна стратегія передбачає необхідність створення гнучкої, цілеспрямованої системи державно-громадського управління освітою, що буде забезпечувати якість освіти. Для досягнення модернізації системи управління освітою передбачено: оптимізацію та децентралізацію управління у сфері освіти, що дозволить здійснити перерозподіл функцій між центральними та місцевими органами управління; застосування професійного підходу до обрання та призначення керівників навчальних закладів; автономія навчальних закладів, що передбачає розширення прав і фінансову самостійність ВНЗ; подолання бюрократії шляхом удосконалення порядку звітності та перевірок навчальних закладів; здійснення професійної підготовки менеджерів освіти на основі компетентнісного підходу, здатних приймати управлінські рішення та ефективно використовувати наявний ресурс; розвиток автоматизованої системи управління освітою.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року передбачено, що ефективність реалізації управління у сфері освіти залежить від системи моніторингу та оцінки якості освіти, які повинні відповідати меті та завданням державної політики у сфері освіти, та управлінських рішень, що мають бути адекватні результатам і рекомендаціям моніторингових досліджень. Перспективними напрямками забезпечення моніторингу та оцінки якості освіти є: удосконалення системи зовнішнього незалежного оцінювання; створення моделі моніторингових досліджень для різних рівнів управління освітою; розробка системи показників якості освіти на національному рівні, що відображають умови, процеси та освітні результати; проведення моніторингу якості ресурсного забезпечення, освітніх процесів і результатів; оновлення системи освітньої статистики; оприлюднення результатів моніторингових досліджень за допомогою засобів інформаційно-комунікативних технологій [1].

Метою розбудови та функціонування якості освіти в Україні згідно Закону України «Про освіту» [1] є: гарантування якості освіти; формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою; постійне та послідовне підвищення якості освіти; допомога закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності у підвищенні якості.

Складовими частинами системи забезпечення якості є: система забезпечення у закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості у діяльності органів управління й установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти.

Система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти) може включати: стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти; систему та механізми забезпечення академічної доброчесності; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти; оприлюднені критерії, правила

і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти; створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування; інші процедури та заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти.

Система зовнішнього забезпечення якості освіти може включати: інструменти, процедури та заходи забезпечення і підвищення якості освіти, зокрема: стандартизацію; ліцензування освітньої діяльності; акредитацію освітніх програм; інституційну акредитацію; громадську акредитацію закладів освіти; зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання; інституційний аудит; моніторинг якості освіти; атестацію педагогічних працівників; сертифікацію педагогічних працівників; громадський нагляд; інші інструменти, процедури і заходи, що визначаються спеціальними законами; визначені цим Законом і спеціальними законами органи й установи, що відповідають за забезпечення якості освіти, а також спеціально уповноважені державою установи, що проводять зовнішнє незалежне оцінювання; незалежні установи оцінювання та забезпечення якості освіти.

Закон України «Про вищу освіту» передбачає систему поглядів на основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, регламентує умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами та поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях. Згідно Закону система забезпечення якості вищої освіти складається з:

- системи забезпечення вищими навчальними закладами/закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (системи внутрішнього забезпечення якості);
- системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів/закладів вищої освіти;
- система забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти та незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти передбачає здійснення таких процедур і заходів: 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 й зрозумілого звітування; проведення періодичних перевірок діяльності системи забезпечення якості та механізмів роботи з отриманими рекомендаціями; інших процедур і заходів.

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 [1].

Висновки та перспективи подальших досліджень: приєднання України до єдиного європейського освітнього простору є можливим за умови створення системи забезпечення якості вищої освіти, що має базуватися на принципах конкуренції, децентралізації, автономії, прозорості освітнього середовища, визначення кваліфікацій, контролю якості результатів, компетентнісному підході, свободі вибору в умовах ринку праці, що відповідають провідним сучасним європейським практикам.

### **Список використаної літератури**

**1. Кайдалова Л. Г.** Управління та забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах / Л. Г. Кайдалова, Т. І. Козлова // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – 2007. – №53. – С. 16–19. **2. Лукіна Т.** Види моніторингових досліджень. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – С. 40–48. **3. Шатило В. Й.,** Гордійчук С. В. Забезпечення якості освітньої діяльності як шлях реалізації Закону України «Про вищу освіту» / В. Й. Шатило, С. В. Гордійчук // Медична освіта. Науково-практичний журнал. – 2015. – №2. – С. 94–98. **4. Гордійчук С. В.** Застосування інтегрованої інформаційної системи управління освітнім процесом у медичному коледжі / С. В. Гордійчук // Педагогічні інновації:

ідеї, реалії, перспективи. Зб. наук. пр. – Вип. 2 (17). – 2016. – С.86–95.

**5. Оцінка** відповідності існуючих в Україні практик забезпечення якості вищої освіти європейським стандартам ESG – 2015 / В. А. Бугров, А. П. Гожик, А. М. Пижак та др. // Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – К. : Інститут вищої освіти НАПН України. – 2016. – №4.– С. 6–12.

**6. Гордійчук С. В.** «Аналіз нормативної бази функціонування системи забезпечення якості освіти на сучасному рівні» / Зб. тез II Міжнародної науково-практичної конференції «Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій» м. Київ. – м. Суми, 26–28 квітня 2017 р. – Ч. 1. – С. 117–125.

**7. Magna Charta Universitatum** (Болонья, 18 вересня 1988 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Magna\\_Charta\\_Universitatum.pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Magna_Charta_Universitatum.pdf)

**7. Конвенція** про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні; Ліссабон, 11 квітня 1997 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Lisbon\\_Convention\(1997\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Lisbon_Convention(1997).pdf)

**8. Спільна Декларація** «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» чотирьох міністрів, що представляють Велику Британію, Німеччину, Францію і Італію; Париж, Сорбонна, 25 травня 1998 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.edupolicy.org.ua/\\_dx/main\\_ua/high-edu\\_ua/bologna\\_ua.html](http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html)

**9. Спільна** декларація міністрів освіти Європи; Болонья, 19 червня 1999 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.edupolicy.org.ua/\\_dx/main\\_ua/high-edu\\_ua/bologna\\_ua.html](http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html)

**10. «До зони** європейської Вищої освіти» : Комюніке зустрічі європейських міністрів освіти; Прага, 19 травня 2001 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.edupolicy.org.ua/\\_dx/main\\_ua/high-edu\\_ua/bologna\\_ua.html](http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/high-edu_ua/bologna_ua.html)

**11. Послання** Саламанкського з'їзду європейських закладів вищої освіти «Формування європейського простору вищої освіти»; 29–30 березня 2001 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Salamanca\\_Convention\(2001\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Salamanca_Convention(2001).pdf)

**12. Національна** стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Указ Президента України від 01.07.2014р. № 1556-VII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

**13. Про** освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>

**14. Про** вищу освіту: Закон України від 11.07.2017 р. № 2122-VIII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

### **Гордійчук С. В. Концептуальні основи якості вищої освіти в Європейському та національному просторі**

У статті розглянуто концептуальні основи формування та модернізації єдиного європейського освітнього простору та нормативно-правові



документи, на основі яких реалізуються засади та напрями системи забезпечення якості освіти. Проаналізовано Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», що дало можливість окреслити мету, функціонування, складові частини, інструменти, процедури та заходи системи забезпечення якості освіти на національному рівні.

*Ключеві слова:* єдиний європейський освітній простір; якість освітньої діяльності; внутрішня та зовнішня системи забезпечення якості.

**Гордийчук С. В. Концептуальные основы качества высшего образования в Европейском и национальном пространстве**

В статье рассмотрены концептуальные основы формирования и модернизации единого европейского образовательного пространства и нормативно-правовые документы на основе которых реализуются принципы и направления системы обеспечения качества образования. Проанализировано Национальную стратегию развития образования в Украине на период до 2021 года, Закон Украины «Об образовании», Закон Украины «О высшем образовании», что позволило сформулировать цель, функционирование, составные части, инструменты, процедуры и меры системы обеспечения качества образования на национальном уровне.

*Ключевые слова:* единое европейское образовательное пространство; качество образовательной деятельности; внутренняя и внешняя системы обеспечения качества.

**Gordiichuk S. Conceptual Bases of the Quality Higher Education in the European and National space**

The article considers the conceptual bases of the formation and modernization of common European educational space and normative and legal documents on the basis of which the realization of principles and guidelines for ensuring the quality of the education system. Analyzed the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period until 2021, the Law "About Education" of Ukraine, the Law of Ukraine "About Higher Education", which allowed to formulate the purpose, operation, parts, tools, procedures and measures ensuring the quality of the education system at the national level.

*Key words:* a single European educational space; quality of educational activity; internal and external quality assurance systems.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 378:37.07(043.3)

**В. Г. Муромець**

**МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАГАЛЬНИХ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО (ОСВІТНЬО-  
НАУКОВОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД СПОЛУЧЕНОГО  
КОРОЛІВСТВА ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ**

Розвиток національної системи вищої освіти на основі компетентнісного підходу вимагає поступового запровадження європейських норм і освітніх стандартів до змісту вищої освіти. Зокрема, вітчизняна система підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів наразі зазнає суттєвих трансформацій, у зв'язку з чим актуалізується необхідність наукових досліджень у цій сфері. Наразі, актуальності набуває універсальність підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти відповідно до вимог європейських вимог, орієнтація на особистісну зорієнтованість освітнього процесу і посилення його інформатизації, визначає системоутворювальну функцію вищої освіти у забезпеченні якості сталого людського розвитку.

Проблеми розвитку докторської підготовки (PhD) у світі і в Україні в умовах глобалізації та євроінтеграції досліджували провідні вітчизняні науковці: М. Винницький, С. Калашнікова [4], В. Луговий [6; 10], І. Ліньова, Ю. Рашкевич [10], І. Регейло, О. Слюсаренко, О. Поживілова, Л. Стрельченко, Ж. Таланова [7; 8] та ін.

Вивчення зарубіжного досвіду щодо механізмів управління якістю докторської (PhD) підготовки на предмет упровадження наскрізних загальних (generic, transferable skills) компетентностей у контексті реалізації управлінської діяльності дозволив систематизувати основні механізми управління розвитком загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Метою підготовки кадрів найвищої освітньої кваліфікації в Україні є вироблення загального підходу до підвищення якості докторської підготовки, основним компонентом докторських (PhD) яких має бути просування новітніх знань за допомогою оригінальних досліджень. Як зазначається у Законі України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. №1556-VII передбачає введення третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, на якому здобувачам надається освітній і водночас перший науковий ступінь доктора філософії [3].

Відповідно до Бельгійського комюніке (2009) Міністрів освіти країн ЄС – Болонський процес 2020 – Простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі, вища освіта має бути заснована на сучасних наукових дослідженнях і сприяти зростанню кількості людей з дослідницькою компетентністю та здатністю до продукування та поширення інновацій.

Що стосується саме вимог до фахівців третього рівня вищої освіти, то відповідь на це питання дає нам Національна рамка кваліфікацій (2011), відповідно до якої доктор філософії – це фахівець, здатний розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності», у тому числі розробляти та реалізовувати інноваційні проекти, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику з метою розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем.

Освітньо-наукова програма передбачає надання здобувачам освітньо-наукового рівня у аспірантурі необхідних навичок для здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення. У той же час ми визначаємо, що підготовка здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти все більше має відповідати потребам сучасного ринку праці, а також містити новітні ідеї щодо підтримки наукових досліджень за кордоном.

Наразі існує низка ключових зацікавлених сторін, які визначають та сприяють досягненню передового досвіду (best practice) у галузі підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Одним із таких ключових гравців (key actors) є Європейська асоціація університетів (EUA). Метою створення EUA є асоційоване членство, спрямоване на розробку, просування та удосконалення докторської підготовки та навчання у Європі.

На цьому акцентується увага у положеннях, висновках та рекомендаціях щодо удосконалення докторських програм для Європейського суспільства знань, більш відомі як «Zalzburg Principles», прийняті у рамках Болонського процесу (2005 р.) Зазначимо, що у Рекомендаціях «Zalzburg Principles-2» (Зальцбург-II), прийнятому у 2010 р. представлено повний набір інструкцій з підготовки докторських дисертацій, які охоплюють характер докторської підготовки, його структури та умови для якісної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті реалізації управлінської діяльності. У зазначених рекомендаціях повністю визнається ключова роль університетів як акредитованих органів для отримання докторських (PhD) ступенів.

Під час його розробки освітніх програм (syllabus) для докторів філософії, на нашу думку, доцільно врахувати відповідний зарубіжний досвід, зокрема досвід Сполученого Королівства і Північної Ірландії, зважаючи на наявність у цій країні усталеної практики докторської підготовки та її високий рівень, що підтверджується міжнародними рейтингами.

На переконання О. Бойко [1], у контексті реалізації зазначеної проблеми, слушним є імплементація досвіду Сполученого Королівства та Північної Ірландії у систему забезпечення якості докторської (PhD) підготовки. Зокрема, саме орієнтація на навчання студентів дослідницьким та суміжним компетентностям тощо, через створення та акредитацію Центрів та Партнерства досконалості докторської підготовки. Основним завданням останніх і є підвищення стандартів докторської освіти на основі принципів високої якості, гнучкості, інституційної співпраці, міждисциплінарності [1, с. 29].

Власний досвід перебування у University of Limerick (ірл. Ollscoil Luimnigh) з ознайомчим візитом у рамках виконання проекту Project: «Structuring Cooperation in Doctoral Research, Transferrable Skills Training, and Academic Writing instruction in Ukraine's regions / DocHub/ Agreement Number – 2016 –3092/001-001 («Структурована співпраця в області докторських досліджень (підготовки), професійних навичок і академічного письма в регіонах України») виявив основні механізми розвитку управління розвитком докторської програми (табл. 1.)

*Таблиця 1.*

**Механізми управління розвитком загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті реалізації управлінської діяльності**

підготовка в докторантурі здійснюється за структурованими освітніми програмами дослідницького типу, які передбачають атестацію, що остаточно здійснюється акредитованим вищим навчальним закладом при контролі незалежної національної агенції із забезпечення якості;	для ефективного функціонування аспірантури формується якісне конкурентне та конкурентоспроможне національне освітньо-дослідницьке середовище, інтегроване в ЄПВІЦ, ЄДП, ЄДПО, з мережею високо рейтингових вищих навчальних закладів, необхідним ресурсним (фінансовим, кадровим, матеріально-технічним, інформаційним) забезпеченням, об'єктивною селекцією з добувачів ступенів (кваліфікацій)»
--	---

Вимоги до формування компетентностей докторантів у Сполученому Королівстві та Північній Ірландії визначені у документі «Спільна Декларація науково-дослідних рад щодо вимог до формування компетентностей у студентів докторських програм» [9], що містить перелік основних загальних та універсальних компетентностей, які необхідно формувати у докторанта впродовж навчання на докторській програмі із залученням різних механізмів, незалежно від спеціалізації.

У проєкті Tuning (Тюнінг «Гармонізація освітніх структур у Європі») [2] розглянуто окрім академічних спеціальних (фахових) компетентностей (subject specific competences) загальні (generic competences, transferable skills), на дослідження яких і спрямована наша дослідницька увага.

Наведемо перелік загальних компетентностей докторів філософії, який є універсальним, незалежно від спеціалізації:

- Здатність до формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального культурного кругозору.

- Здатність до стратегічного мислення, критичного аналізу, оцінки і синтезу нових та складних ідей.
- Здатність генерувати й науково обґрунтовувати нові ідеї й підходи до їх реалізації.
- Здатність ініціювати дослідницько-інноваційні проекти та автономно працювати під час їх реалізації.
- Здатність презентувати результати досліджень.
- Здатність налагоджувати наукову взаємодію, співробітництво, попереджати та розв'язувати конфлікти.

Таким чином, можна стверджувати, що у європейських документах у сфері вищої освіти визнано надзвичайно велику системоутворювальну роль вищезазначених загальних компетентностей незважаючи на дискусійний характер їх переліку. Однак розробка ефективних методів і технологій, які забезпечуватимуть розвиток загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти залишається недостатньо дослідженою.

Подальшим питанням для розв'язання цього питання є розроблення профілю (рамки компетенцій) здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти на основі парадигми лідерства у контексті реалізації управлінської діяльності.

### **Список використаної літератури**

- 1. Докторські** програми в Україні: досвід НаУКМА / Моренець В. П., Винницький М. І., Кострова Л. І. та ін. ; за ред. В. П. Моренця. – К. : Університет. вид-во «Пульсари», 2010. – 160 с.
- 2. Європейська** кредитна трансферно-накопичувальна система. Довідник користувача / пер. з англ., за ред. Ю. М. Рашкевича та Ж. В. Таланової. – 2-ге вид. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2015. – 106 с.
- 3. Закон** України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- 4. Національний** освітній глосарій: вища освіта [Текст] // 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
- 5. Національна** рамка кваліфікацій: Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
- 6. Таланова Ж. В.** Докторська підготовка у світі та Україні [Текст] : монографія / Ж. В. Таланова ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – К. : Міленіум, 2010. – 475 с.
- 7. Розроблення** освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт. : В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
- 8. Підготовка** докторів філософії (PhD) у Запорізькому національному університеті: навчально-методичний посібник / В. І. Меньяло та ін. – Запоріжжя : ЗНУ, 2017. – 152 с.
- 9. Порядок**

підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах): затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. №261. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF> **10. Постанова** Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 «Про затвердження національної рамки кваліфікацій». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> **11. Постанова** Кабінету Міністрів України від 29.04.15 року № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п> **12. ESG** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ihed.org.ua/images/pdf/standards-and-guidelines\\_for\\_qa\\_in\\_the\\_ehea\\_2015.pdf](http://ihed.org.ua/images/pdf/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf) **13. 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. **14. Tuning** Educational Structures in Europe. – [http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html), 25.10.2005 р. **15. The development of national qualification frameworks in Europe.** – Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2009. – 116 p. **16. Salzburg** Principles <http://www.eua.be/cde/about-euacde/euas-work-on-doctoral-education.aspx>

**Муромець В. Г. Механізми управління розвитком загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: досвід Сполученого Королівства та Північної Ірландії**

У статті представлено управлінські механізми розвитком докторських (PhD) програм. Проаналізовано основні тенденції розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті реалізації управлінської діяльності у закладах Сполученого Королівства та Північної Ірландії. Окреслено перелік загальних (transferable skills) компетентностей, які є наскрізними компетенціями, що формуються на будь-якій докторській (PhD) програмі незалежно від її спеціалізації.

*Ключові слова:* загальні (універсальні) компетентності, підготовка докторів філософії, компетентнісні засади, заклади вищої освіти, управлінська діяльність.

**Муромець В. Г. Механизмы управления развитием общих компетентности соискателей третьего (образовательно-научной) уровня высшего образования: опыт Соединенном Королевстве и Северной Ирландии**

В статье представлены управленческие механизмы развития докторских (PhD) программ. Проанализированы основные тенденции развития общих компетенций соискателей третьего (образовательно-

наукового) уровня высшего образования в контексте реализации управленческой деятельности в учреждениях Соединенного Королевства и Северной Ирландии. Определены перечень общих (transferable skills) компетенций, которые являются компетенциями, которые формируются на любой докторской (PhD) программе независимо от его специализации.

*Ключевые слова:* общие (универсальные) компетентности, подготовка докторов философии, компетентностный принципы, высшие учебные заведения, управленческая деятельность.

**Muromets V. Management of Development Mechanisms of Generic Competencies of third (Educational-Scientific) Higher Education Builders: Experience of the United Kingdom and Northern Ireland**

The article presents the managerial mechanisms for the development of doctoral (PhD) programs. The main tendencies of development of the general competencies of the applicants of the third (educational-scientific) level of higher education in the context of realization of administrative activity in the establishments of the United Kingdom and Northern Ireland are analyzed. There is a list of transferable skills competencies that are cross-cutting competencies that are formed on any PhD program regardless of its specialization.

*Key words:* generic (transferable) competence, preparation of doctors of philosophy, competency principles, institutions of higher education, management activity.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 378.091

**О. М. Птахіна**

**МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Україна визначивши курс на інтеграцію до освітнього та наукового простору Європи, здійснює модернізацію освітньої галузі в контексті європейських вимог. Запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою. Якість освіти – це складна багаторівнева система якостей, орієнтованих на забезпечення цілісного результату, що визначається рівнем відповідності цілей і результатів освіти.

Питання якості вищої освіти досліджували В. Андрущенко, І. Бех, К. Гнезділова, О. Демченко, В. Зінченко, М. Кисіль, К. Корсак, А. Кондрашихін, О. Левченко, В. Луговий, В. Пивоваров, П. Саух, Ж. Таланова, І. Тализіна, А. Токман, М. Степко, Є. Шульгін, С. Цимбалюк, Я. Яхніна та ін.

Найважливішим чинником створення та успішного розвитку Європейського простору вищої освіти в сучасних умовах є забезпечення якості освітніх послуг вищого навчального закладу.

В Європейському просторі вищої освіти вироблено низку законодавчих та нормативних документів, які допомагають різним країнам відповідно до свого освітнього законодавства, а також зважаючи на автономію вищих освітніх закладів, регламентувати процеси контролю і забезпечення якості освіти. Одним з найголовніших документів, у визначенні і дотримуванні стандартів якості вищої освіти, є «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (European quality assurance standards and guidelines – ESG), які у свою чергу ґрунтуються на наступних основних принципах:

- зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти;
- ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія несе із собою дуже серйозну відповідальність;
- система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цієї системи своїх завдань [5].

Стандарти і рекомендації із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти – це документ, що ухвалений на Болонському саміті в 2005 р. у Бергені (Норвегія) (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG), який містить стандарти та рекомендації для закладів і агенцій із забезпечення якості вищої освіти. ESG слугують основою не тільки для розбудови систем забезпечення якості вищої освіти на інституційному, національному та європейському рівнях, але й інструментом для визнання таких агенцій на європейському рівні. 4 березня 2008 року Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості освіти (EQAR) разом із 19 іншими країнами-учасниками Болонського процесу.

Ключова мета «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти» – сприяти спільному розумінню забезпечення якості навчання і викладання. ESG забезпечують критерії на європейському рівні, за якими оцінюються агентства забезпечення якості та їх діяльність. ESG ґрунтуються на таких чотирьох принципах забезпечення якості: заклади вищої освіти несуть первинну відповідальність за якість вищої освіти, що надається; забезпечення якості відповідає різноманітності систем вищої освіти, закладів вищої освіти, програм і студентів; забезпечення якості сприяє



розвитку культури якості; забезпечення якості враховує потреби та очікування студентів та суспільства.

Задля підвищення прозорості якості європейської вищої освіти утворено Європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти (EQAR), засновником якого стала група чотирьох основних консультативних членів із супроводу болонського процесу, до якої увійшли Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (ENQA) Європейський союз студентів (ESU) Асоціація університетів Європи (EUA) Європейська асоціація закладів вищої освіти (EURASHE), яка отримала робочу назву «група Е – 4». Метою EQAR є надання громадськості чіткої та надійної інформації щодо агентств забезпечення якості, які функціонують у європейських країнах.

У 2012 році Група Е4 (ENQA, ESU, EUA, EURASHE) спільно з Міжнародною освітою (EI), Конфедерацією європейського бізнесу «БІЗНЕСЄВРОПА» та Європейським реєстром забезпечення якості вищої освіти (EQAR) оновили ESG. Оновлення ESG зосереджено на забезпеченні якості стосовно навчання і викладання у вищій освіті, включаючи навчальне середовище та відповідні зв'язки з дослідженнями та інноваціями.

Наприклад в Австрії за забезпечення якості вищої освіти відповідає The Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria (AQ Austria). Основними нормативно-правовими документами щодо забезпечення є Federal Act on the Organisation of Universities and their Studies, Universities Act 2002 – UG та The Act on Quality Assurance in Higher Education, HS-QSG. В Данії за забезпечення якості вищої освіти відповідає Danish Evaluation Institute (EVA) та The Danish Accreditation Institution (DAI), а правову базу складають The Danish Evaluation Institute (2012), The Accreditation Act on higher education institutions (2013), Guide to institutional accreditation (2013), Guide to programme accreditation: Existing programmes and local provision of programmes (2013), Guide to programme accreditation: New programmes and local provision of programmes (2013). Забезпечення якості включає впровадження системи забезпечення якості на усіх рівнях організаційної структури закладу освіти та передбачає роботу щодо зміцнення і розвитку якості та актуальності освітніх програм [3].

В Італії за забезпечення якості вищої освіти відповідає The Holy See's Agency for the Evaluation and Promotion of Quality in Ecclesiastical Universities and Faculties (AVEPRO). Основними нормативно-правовими документами щодо забезпечення є The Apostolic Constitution Sapientia christiana (1979), Statute of the Holy See's Agency for the Evaluation and Promotion of Quality in Ecclesiastical Universities and Faculties (2007), The Nature, Context and Purpose of Quality Assurance: Briefing Note for Ecclesiastical Universities and Faculties (2008), Time Scale for Quality Review Internal Evaluation Quality Assurance Guidelines for Ecclesiastical Universities and Faculties Preparing the Self-Evaluation Report: Notes of Guidance for Faculties and Service Units. Рівень якості вищої освіти оцінюється за такими напрямками як: оцінювання наукових публікацій і

заявок на наукові гранти через систему експертної оцінки (peer-review system); залучення академічної спільноти до викладання та проведення наукових досліджень закордоном; залучення викладацького персоналу як зовнішніх експертів на міжнародному рівні; збору інформації щодо працевлаштування випускників, продовження навчання за престижними міжнародними програмами в системі післядипломної освіти; членства в комісіях щодо академічних посадових призначень; регулярного оцінювання викладання та навчання [3].

Концептуальною основою забезпечення якості вищої освіти Фінляндії виступають механізми безперервного вдосконалення. Вища освіта у Фінляндії є безкоштовною. Студенти платять лише незначну щорічну суму до студентського об'єднання/союзу, отримуючи за це значні знижки на харчування, медичні послуги та інші соціальні пільги. ВНЗ Фінляндії отримують більшу частину своїх фондів саме від Уряду, фінансування йде безпосередньо від національного Міністерства освіти і культури. Основним показником для державного фінансування є кількість студентів. Крім того, при фінансуванні враховується якість, ефективність і результативність діяльності конкретного навчального закладу. Університети Фінляндії несуть повну відповідальність за результати своєї діяльності (як освітньої, так і наукової), а відтак і за забезпечення належної її якості. Основний принцип функціонування системи забезпечення якості вищої освіти у Фінляндії визначено таким чином: «оцінювання замість інспектування».

Фінська рада з оцінки вищої освіти (Finnish Higher Education Evaluation Council – FINHEEC) працює при фінансовій підтримці Міністерства освіти, але є незалежною від нього і ВНЗ. Сфера відповідальності: координація та здійснення незалежної експертної оцінки адміністрації та інституту вищої освіти. Рада не приймає управлінські рішення, а проводить аудит системи забезпечення якості ВНЗ, акредитацію навчальних програм, надає консультаційні послуги при здійсненні оцінки, розробляє методологію оцінки та поширює кращі фінські та міжнародні практики у ВНЗ. FINHEEC публікує звіти про проведені оцінювання. Ця інформація перебуває у вільному доступі на веб-сайті Ради. Всі університети та інститути проходять оцінювання раз на 6 років. Функцію національного агентства забезпечення якості вищої освіти виконує Фінський центр оцінювання освіти (The Finnish Education Evaluation Centre, FINEEC). Ключовими принципами діяльності FINEEC є: незалежність оцінювання, оцінювання задля покращення (enhancement-led evaluation), активне оприлюднення результатів оцінювання [3].

Інтеграція українських університетів в європейський та міжнародний освітній простір пов'язана з необхідністю створення кардинально нової системи критеріїв оцінювання якості вищої освіти, яка відповідає міжнародним стандартам. Законом України «Про вищу освіту» у ст. 16, п.1 встановлено такі складові системи забезпечення якості вищої освіти:

- система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності (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 та інше);

- система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти передбачає: 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 вищої освіти та інше);

- система забезпечення якості в діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти передбачає: забезпечення наявності та ефективності процесів і процедур зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; забезпечення наявності достатніх і збалансованих ресурсів для здійснення процесів зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; забезпечення незалежності у діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти; підзвітність [2].

Як засвідчує міжнародна практика, необхідною умовою ефективного функціонування системи забезпечення якості вищої освіти є наявність системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти та дієва нормативно-правова база, спрямована на впровадження стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.

Умовами успішного розвитку освітніх систем, визнаними в світі, є: вибір і конкуренція, децентралізація та автономія, відповідальність за результати. Особливості сучасних критеріїв оцінювання якості освіти полягають в тому, що вони повинні передбачати: свободу для університетів у формуванні учбових планів; особливу увагу до якості підготовки фахівців; необхідність постійного вдосконалення освітніх програм з метою підвищення їх якості; стимулювання інновацій в освітніх стандартах. Запровадження вищими навчальними закладами заходів щодо імплементації Закону України «Про вищу освіту»,

сприятиме реалізації системи забезпеченню якості вищої освіти. Тому створення системи забезпечення якості для української вищої освіти має базуватись на цих принципах і відповідати провідним сучасним європейським практикам для підвищення конкурентоспроможності.

### **Список використаної літератури**

**1. Луговий В. І.** Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в процесі євроінтеграції / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вісник Нац. у-ту імені Тараса Шевченка. – Серія «Філософія. Політологія». – 2010. – № 94-96/2010. – С. 98–103 **2. Про вищу освіту :** Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/-show/1556-18> **3. Розвиток** системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Уклад.: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – К. : ДП «НВЦ «Пріори-тет», 2015. – 84 с. **4. Рябченко В.** Проблема якості вітчизняної вищої освіти в контексті освітянських реформ: ретроспектива й сучасність з позицій світоглядно-компетентнісного підходу / В. Рябченко // Вища освіта України. – 2015. – №1. – С. 12–27. **5. Стандарти і рекомендації** щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К. : ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с. **6. Шевченко Н. В.** Рейтингове оцінювання в моніторингу якості освіти / Н. В. Шевченко // Трансформація соціальних функцій образования в современном мире : материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Харьков, 17-18 февраля 2015 г.). – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – С. 428–433.

### **Птахіна О. М. Міжнародний досвід щодо забезпечення якості вищої освіти**

Якість освіти є тим показником, за яким визначається ефективність діяльності навчальних закладів, що відповідають сучасним вимогам та спроможні задовольнити освітні потреби особистості, суспільства, держави. Україна визначивши курс на інтеграцію до освітнього та наукового простору Європи, здійснює модернізацію освітньої галузі в контексті європейських вимог. У статті розглянуто принципи забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, проаналізован міжнародний досвід забезпечення якості вищої освіти, розкрито необхідність створення національної системи забезпечення якості, яка спрямована на введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості вищої освіти із урахуванням сучасних вимог ринку праці.

*Ключові слова:* стандарти якості вищої освіти, принципи забезпечення якості, складові системи забезпечення якості вищої освіти.

**Птахина О. Н. Международный опыт обеспечения качества высшего образования**

Качество образования является тем показателем, по которому определяется эффективность деятельности учебных заведений, отвечающих современным требованиям и способны удовлетворить образовательные потребности личности, общества, государства. Украина определив курс на интеграцию в образовательное и научное пространство Европы, осуществляет модернизацию образования в контексте европейских требований. В статье рассмотрены принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, проанализирован международный опыт обеспечения качества высшего образования, раскрыта необходимость создания национальной системы обеспечения качества, которая направлена на введение европейских стандартов и принципов обеспечения качества высшего образования с учетом современных требований рынка труда.

*Ключевые слова:* стандарты качества высшего образования, принципы обеспечения качества, составляющие системы обеспечения качества высшего образования.

**Ptakhina O. International Experience of Ensuring Quality of the Higher Education**

The quality of education is that indicator by activity of educational establishments, answering modern requirements and able to satisfy the educational necessities of personality, society, state, is determined. Ukraine having defined a course towards integration into educational and scientific space of Europe, carries out modernization of education in the context of the European requirements. In article considered the principles of ensuring quality in the European space of the higher education, analysed the international experience of providing quality of the higher education, a necessity is exposed the creation of national system of providing quality which is directed to introduction the European standards and the principles of ensuring quality in the higher education taking taking into account the modern requirements of labour-market.

*Key words:* the quality standards of the higher education, the principles of ensuring quality, making the systems of providing of quality of higher education.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2017 р.  
Прийнято до друку 24.11.2017 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

## **МОДЕЛІ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ**

УДК 355.237

**М. С. Арістархова**

### **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВВНЗ У СИСТЕМІ ВІЙСЬКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА**

Реформування Збройних Сил України, прискорена інтеграція вищої освіти України до Європейського простору вищої освіти, необхідність досягнення оперативної і технічної сумісності з країнами НАТО ставить перед вищою військовою школою нові завдання щодо якості підготовки фахівців. Недостатній рівень володіння іноземною мовою залишається однією із перешкод на шляху залучення викладачів вітчизняних ВВНЗ до спільних освітньо-наукових проектів, розроблення інтегрованих освітніх програм, активізації міжнародного співробітництва в галузі освіти та науки. Звідси пріоритетного значення набуває питання якісної іншомовної підготовки викладачів ВВНЗ, яка забезпечуватиме їхню академічну мобільність, постійне підвищення професійної компетентності, готовність успішно вирішувати освітньо-професійні завдання під час інтерактивної комунікації в умовах іншомовного комунікативного середовища.

Теоретико-методологічне підґрунтя порушеного питання становлять праці Н. Ануфрієвої, Ф. Бацевича, І. Бім, Л. Вікторова, А. Вітченка, Л. Гейхман, О. Єфімової, І. Зимньої, С. Козак, Г. Китайгородської, Н. Михальчук, С. Ніколаєвої, Т. Пахомової, Ю. Пассова, Н. Протасова, Дж. Равена, Н. Островерхової, І. Секрет, А. Субетто, І. Тарнопольського, Д. Хаймса, Н. Хомського та ін.

У сучасній науці під якістю іншомовної підготовки розуміють належний рівень іншомовної комунікативної компетентності, сукупність психофізіологічних властивостей, професійно важливих якостей, комунікативних здібностей та характеристик фахівця, які відповідають стандартам вищої освіти, державним вимогам до підготовки військових фахівців з вищою освітою [2, с. 34].

Особливої актуальності набувають наукові праці з розроблення питань якості іншомовної підготовки. Так, у працях колективу українських методистів під керівництвом С. Ніколаєвої визначено теоретико-методологічні засади викладання іноземних мов на компетентнісній основі, розроблено структуру іншомовної компетентності, підходи до її формування [4, с. 150].

Поділяємо позицію А. Вітченка, який витлумачує комунікативну компетентність викладача ВВНЗ як інтегральне складне явище, що

формується на основі знань основних прийомів і засобів міжособистісної комунікації, стилів мовлення, практичного досвіду комунікації різними мовами; вмінь постійно збагачувати власне мовлення, налагоджувати професійну і педагогічну комунікацію, досягати при цьому поставлених цілей; здатності виробляти власний педагогічний стиль спілкування на діалогічній основі, керуючись при цьому нормами сучасної літературної мови, правилами педагогічної етики, естетики словесної і вербальної дії, демонструвати культуру професійного і педагогічного спілкування, володіти інтерактивними комунікативними технологіями [4, с. 52].

Компетентнісний підхід в організації іншомовної підготовки передбачає набуття іншомовної комунікативної компетентності, яка дозволяє здійснювати іншомовну комунікацію, отримувати, передавати, аналізувати інформацію в умовах іншомовного середовища.

Іншомовна комунікативна компетентність відзначається інтегральним характером і складається з таких компонентів: мовленнєвої компетентності (аудіювання, говоріння, читання, письмо та переклад; мовної компетентності – (знання мовного матеріалу, рецептивних та продуктивних навичок його застосування); лінгвосоціокультурної компетентності, основними компонентами якої є соціолінгвістична, соціокультурна та соціальна компетентності [5, с. 74].

Якість іншомовної підготовки передбачає вільне володіння іншомовною комунікативною компетентністю, яка, у свою чергу, зумовлює необхідність формування таких особистісних і професійних якостей:

- налаштування на продуктивну діалогічну комунікацію;
- володіння активним іншомовним лексиконом, готовність постійно його поповнювати і збагачувати за рахунок пасивного лексичного запасу;
- виразність мовлення комуніканта, його здатність до активного і конструктивного самовираження в іншомовному спілкуванні;
- переконливість, логічність, точність мовлення, його відповідність сучасним літературним вимогам;
- живість, увиразненість, емоційність, образність мовлення, індивідуальний характер іншомовного спілкування.

Подальше вдосконалення іншомовної підготовки викладачів ВВНЗ передбачає поглиблення визначених особистісних і професійних якостей у системі післядипломної освіти, успішність якого досягається за допомогою сучасних технологій, способів і форм підвищення кваліфікації, найбільш ефективною з яких є закордонне педагогічне стажування.

Під закордонним педагогічним стажуванням викладачів ВВНЗ розуміємо продуктивну форму підвищення їх кваліфікації та професійного вдосконалення, яка має на меті поглиблення попередньо набутих компетентностей (загальних, професійних, фахових), розвиток умінь виконувати обов'язки на займаній посаді або посаді вищого рівня, опановувати кращий практичний досвід організації освітнього процесу у вищій військовій школі, відпрацьовувати особистісні якості для виконання професійних завдань за призначенням. Провідною умовою

участі в закордонному педагогічному стажуванні є якісне володіння іноземною мовою (мовою міжнародного спілкування) в обсязі, який дозволяє належним чином побудувати міжособистісну комунікацію та реалізувати відповідну програму.

Сучасна практика організації педагогічного стажування у системі військово-педагогічного співробітництва відзначається певними недоліками. Зокрема, стажування науково-педагогічних працівників ВВНЗ проводиться переважно за рахунок країн Північноатлантичного альянсу, що, на думку вітчизняних дослідників, не дозволяє повною мірою задовольнити освітньо-професійні потреби тих, хто проходить закордонне стажування [3, с. 188]. Простежується тенденція зведення закордонного педагогічного стажування до поглибленого вивчення мов, проведення мовних курсів, внаслідок чого звужуються можливості викладачів-стажистів щодо опанування сучасних технологій навчання, вивчення практичного досвіду викладання у провідних військових вишах. На нашу думку, іншомовна компетентність є тим інструментом, який забезпечує доступ викладача до закордонного педагогічного стажування, а тому її розвиток має бути спрямований на поглиблення професійної і фахової компетентностей, опанування передового досвіду підготовки військових фахівців за стандартами НАТО.

Налагодження системи закордонного педагогічного стажування дозволяє не тільки підвищувати рівень іншомовної підготовки викладачів українських ВВНЗ, але й поглиблювати академічні зв'язки між військовими навчальними закладами, вивчати та поширювати передовий досвід провідних військових вишів країн НАТО, залучати до розроблення спільних освітньо-наукових проєктів, розроблення інтегрованих освітніх програм, розвивати академічну мобільність і таким чином створювати сприятливі умови для вирішення порушеного наукового питання.

Якість розвитку іншомовної комунікативної компетентності викладачів ВВНЗ досягається шляхом поглибленого вивчення іноземної мови, яке здійснюється на основі опанування іншомовного професійного змісту, способів комунікації, досвіду. Занурення викладачів-стажистів в іншомовне середовище сприяє підвищенню мотивації вивчення іноземної мови, активізації мовленнєвої діяльності, інтенсивному засвоєнню нової професійної лексики, налагодженню продуктивної іншомовної комунікації у процесі спільного виконання професійних завдань, відпрацюванню вмінь отримувати, передавати, аналізувати іншомовну інформацію.

Найбільшу ефективність у розвитку іншомовної комунікативної компетентності забезпечують інтерактивні технології. Іншомовне інтерактивне навчання ґрунтується на постійній міжособистісній взаємодії, взаємонавчанні, де всі комуніканти є рівноправними суб'єктами навчання. Організація іншомовного інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації [6, с. 6].



Використання ігрових технологій сприяє розвитку іншомовної комунікативної компетентності шляхом створення різноманітних ситуацій, відпрацювання вмінь кваліфіковано характеризувати військово-педагогічну діяльність, ухвалювати рішення та їх реалізовувати в умовах іншомовного середовища.

Протягом останніх років Україна значно розширила напрямки міжнародної діяльності і впевнено тримає курс на інтеграцію до Європейського простору вищої освіти. Володіння іншомовною компетентністю для викладача ВВНЗ є одним із пріоритетних завдань у контексті розширення військово-педагогічного співробітництва, підвищення професіоналізму військових педагогів як провідників ідей реформування Збройних Сил України і вищої військової школи за стандартами НАТО. Дієвими способами розвитку іншомовної комунікативної компетентності викладачів ВВНЗ є академічна мобільність, занурення в іншомовне середовище, використання інтерактивних технологій на заняттях.

Перспективами подальших досліджень є пошук інноваційних шляхів і підходів до розвитку іншомовної комунікативної компетентності викладачів ВВНЗ, підвищення якості їх професійної підготовки в системі військово-педагогічного співробітництва.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Закон** України «Про вищу освіту» від 27.07.2017 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.  
**2. Вікторова Л. В.** Педагогічна складова забезпечення якості освіти / Л. В. Вікторова // Педагогічні науки. – 2014. – № 16. – С. 34–42.  
**3. Вітченко А. О.** Педагогічне стажування викладачів ВВНЗ: стан, проблеми, шляхи вдосконалення / А. О. Вітченко, С. С. Гайдаров // Вісник Національного університету оборони України. – 2016. – Вип. 1 (47). – С. 183–190.  
**4. Вітченко А. О.** Стандартизація вищої освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи вдосконалення / А. О. Вітченко // Науково-практичне видання «Вища школа» – 2016. – Вип. 9 (146). – С. 36–57.  
**4. Загальноєвропейські** Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [під ред. проф. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.  
**5. Екзамен** як форма контролю і оцінювання результатів навчання англійської мови професійного вжитку: матеріали XI Міжнарод. наук.-прак. конф. [Сучасні тенденції викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі], (Київ, 25 квітня 2015р.) / Нац. техн.ун-т України «КПІ». – К. : Нац. техн.ун-т України «КПІ», 2015. – 110 с.  
**6. Пометун О.,** Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2005. – С. 192.

**Арістархова М. С. Забезпечення якості іншомовної підготовки викладачів ВВНЗ у системі військово-педагогічного співробітництва**

У статті розкрито особливості забезпечення якості іншомовної підготовки викладачів ВВНЗ у системі військово-педагогічного співробітництва. Розкрито поняття «іншомовна підготовка викладачів ВВНЗ» як складова системи неперервної професійної освіти. Розглянуто шляхи вдосконалення іншомовної підготовки викладачів ВВНЗ за допомогою сучасних технологій, способів і форм підвищення кваліфікації, найбільш ефективними з яких є закордонне педагогічне стажування, використання інтерактивних технологій та занурення в іншомовне середовище.

*Ключові слова:* комунікативна компетентність викладача ВВНЗ, іншомовна комунікативна компетентність викладача ВВНЗ, закордонне педагогічне стажування, занурення в іншомовне середовище, інтерактивні технології.

**Аристархова М. С. Обеспечение качества иноязычной подготовки преподавателей ВВУЗ в системе военно-педагогического сотрудничества**

В статье раскрыты особенности обеспечения качества иноязычной подготовки преподавателей ВВУЗ в системе военно-педагогического сотрудничества. Раскрыто понятие «иноязычная подготовка преподавателей ВВУЗ» как составляющее системы непрерывного профессионального образования. Рассмотрено способы усовершенствования иноязычной подготовки преподавателей ВВУЗ, которая достигается с помощью современных технологий, способов и форм повышения квалификации, наиболее эффективными из них являются зарубежная педагогическая стажировка, использование интерактивных технологий и погружения в иноязычную среду.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность преподавателя ВВУЗ, иноязычная коммуникативная компетентность преподавателя ВВУЗ, зарубежная педагогическая стажировка, погружение в иноязычную среду, интерактивные технологии.

**Aristarkhova M. The Quality Assurance of Tutors of the HMEI Foreign Language Training in the System of Military-Pedagogical Cooperation**

The article deals with quality assurance peculiarities of the foreign language training of tutors of the Higher Military Education Institutions (HMEI) in the system of military-pedagogical cooperation. The definition of “foreign language training” as a part of the continuing professional development is described in this article. The ways of foreign language training improving of tutors of the HMEI is being considered. The use of modern technologies, methods and forms of advanced training in order to increase a professional competence, to solve successfully educational and professional

tasks during interactive communication under conditions of a foreign language communication environment, are analyzed in this article. And also the most effective ones, which helps successfully to develop a communicative competence of tutors of the HMEI, are a foreign pedagogical internships for academics, the usage of interactive technologies and an immersion in a foreign environment.

*Key words:* a communicative competence of tutors of the HMEI, a foreign language communicative competence of tutors of the HMEI, a foreign pedagogical internship for academics, an immersion in foreign language environment.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

## **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

УДК 378.147

**С. О. Бадер**

### **МЕДІА-КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СУТНІСТЬ І ЗМІСТ**

Реформування системи початкової освіти вимагає змін та доповнень у структурі професійної компетентності вчителів початкової ланки, адже «Нова школа» потребує нового педагога. З іншого боку, стрімкий розвиток медіа та масове використання медіа-засобів, у тому числі, в закладах освіти, потребують формування медіа-компетентності вчителів як носіїв інформації, джерело знань молодших школярів.

Зауважимо, що у Концепції нової української школи зазначено, що одним з пріоритетних завдань освіти є формування інформаційно-цифрової компетентності в учнів загальноосвітніх закладів, що являє собою «впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні». До складу інформаційно-цифрової компетентності учня входить інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [1, с. 11]. Це означає, що учитель має бути також медіа-компетентним та володіти всіма означеними навичками.

Проблема медіа-освіти та, відповідно, формування медіа-компетентності особистості широко висвітлена в розвідках зарубіжних учених, зокрема Р. К'юбі (R. Kubey), Л. Мастермана (L. Masterman), Дж. Поттера (J. Potter), О. Федорова тощо.

У сучасній українській науці з'являються спроби дослідити феномен медіа-освіти (Л. Найдьонова, І. Наумук, Г. Онкович), розкрити сутність та структуру понять «медіа-грамотність», «медіа-культура», «медіа-компетентність» (С. Балакірова, О. Баришпольць, О. Дем'янчук, О. Ковальчук, О. Коневщинська, Л. Найдьонова, І. Наумук, Г. Онкович). Натомість, проблема формування медіа-компетентності педагогів, зокрема, вчителів початкових класів, досліджена доволі фрагментарно.

Отже, мета статті вбачається в аналізі дефініції «медіа-компетентність учителя початкових класів», дослідженні її змістовних характеристик для більш кращого розуміння сутності проблеми.

Категорія «медіа-компетентність особистості» активно досліджується закордонними вченими, зокрема Р. К'юбі, Дж. Поттером, О. Федоровим тощо.

Так, Дж. Поттер розглядає медіа-компетентність особистості як сукупність таких складових: досвід, умінь щодо використання медіа та готовність до самовдосконалення. Вчений вважав, що досвід у роботі з медіа є мірилом для визначення рівня сформованості медіа-компетентності – чим більше такого досвіду у особистості, тим вище відповідний рівень. Наступний компонент медіа-компетентності передбачає наявність різних умінь щодо роботи та створення медіа-продукту. Крім того, Дж. Поттер вважає, що особистість має постійно вдосконалювати свій рівень взаємодії з медіа [2, с. 18].

Схожої думки дотримується Р. К'юбі, який визначає медіа-компетентність особистості як здатність аналізувати, використовувати, оцінювати та передавати повідомлення у різних формах [3].

О. Федоров, на початковому етапі дослідження проблеми ототожнював медіа-компетентність з медіа-грамотністю та зазначав, що вони виступають результатом медіа-освіти, яка триває все життя. У подальших розвідках О. Федоров прийшов до висновків про те, що медіа-компетентність є більш конкретним поняттям, та являє собою сукупність умінь особистості використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати медіа-тексти різних видів, форм та жанрів [4, с. 332–333].

У своїх розвідках М. Жижина наголошує на тому, що медіа-компетентність є не лише результатом медіа-освіти, а виступає, з одного боку, якістю особистості, з іншого – як система вимог до певного виду соціальної поведінки в медіа-просторі [5, с. 48–49].

Українська дослідниця Л. Найдьонова визначає медіа-компетентність особистості як компетентність у сприйнятті, створенні та передачі повідомлень за допомогою технічних і медіа-технічних систем з урахуванням їхніх обмежень. Учена зазначає, що медіа-компетентність нерозривно пов'язана з розвитком критичного мислення та здатністю до медіатизованого діалогу з іншими людьми [6, с. 430].

Цікаво, що схоже за сутністю є визначення цифрової компетентності особистості, подане С. Тришиною – інтегративна якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяють виробляти, приймати, прогнозувати та реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності [7].

Очевидно, що дослідники ототожнюють медіа-компетентність з певним набором знань, умінь та навичок у галузі використання медіа-засобів, роботи з медіа-контентом. Зауважимо, що Л. Найдьонова, О. Федоров наголошують на необхідності розвитку критичного мислення особистості для адекватної роботи з медіа та набуття медіа-компетентності.

Виходячи з розуміння сутності категорії «медіа-компетентність особистості», можна говорити про медіа-компетентність педагога,

структуру якої сьогодні досліджують І. Григор'єва (медіа-компетентність майбутнього педагога); Є. Іжко (медіа-компетентність студентів); С. Тришина (інформаційна компетентність педагога); О. Федоров (медіа-компетентність/медіа-грамотність педагога), Н. Шубенко (медіа-культура майбутнього вчителя музики) тощо.

В енциклопедичному словнику під редакцією О. Бодальова подається таке визначення медіа-компетентності педагога – це інтегративна якість особистості, що проявляється в готовності щодо вибору, використання, критичного аналізу, оцінювання, створення та передачі медіа-текстів в різних видах, формах та жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі [8].

О. Федоров трактує поняття «професійна медіа-компетентність педагога» як сукупність мотивів, знань, умінь, здібностей, що сприяють медіа-освітній діяльності в аудиторії різного віку [9, с. 51]. У своїх дослідженнях він подає критерії сформованості медіа-компетентності педагогів, що представляє інтерес для нашої розвідки. Серед них:

- мотиваційний – намагання підвищити рівень своїх знань та умінь у галузі використання медіа, інтерес до медіа;
- інформаційний – сукупність теоретичних знань в галузі медіа;
- методичний – методичні уміння в галузі використання медіа; наявність артистизму учителя;
- практико-операціональний (діяльнісний) – якість медіа-освітньої діяльності під час навчальних занять різних типів та дослідницької медіа-педагогічної діяльності;
- креативний – творчий початок в галузі медіа-діяльності [9, с. 45; 51–52]. Як було зазначено вище, учений робить особливий акцент на розвитку критичного мислення майбутніх педагогів як провідної умови формування медіа-компетентності.

У свою чергу І. Григор'єва подає таке визначення медіа-компетентності майбутнього педагога – це здатність особистості здійснювати культуровідповідні види діяльності на матеріалі засобів масової комунікації (пошук, відбір, використання, критичний аналіз, оцінка інформації, створення і передача медіа-текстів); вести професійно-культурний діалог і вирішувати професійні педагогічні завдання в умовах інформаційного суспільства: інтегрувати медіа-освіту в умовах навчального предмета; використовувати медіа-освітні технології на уроці; володіти досвідом реалізації соціально значущих медіа-освітніх проектів; володіти навичками організації медіа-освітнього простору освітнього закладу й уроку [10]. Таке трактування медіа-компетентності передбачає наявність у майбутніх фахівців теоретичних знань у галузі медіа, сформованість методичних умінь щодо упровадження медіа-технологій, використання медіа-засобів в освітньому процесі, уміння створювати власний медіа-продукт.

Говорячи про медіа-компетентність педагогів, О. Дем'янчук виділяє два аспекти її формування – загальноосвітній (готовність

використовувати медіа-технології в різних видах діяльності) і професійний (готовність застосовувати медіа-технології саме в освітньому процесі). На думку дослідника, професійний уміщує в собі методичну (оволодіння знаннями про зміст, форми, методи та засоби медіа-освіти) та технологічну (формування вмінь і навичок практичної реалізації методологічних, теоретичних та методичних знань у галузі медіа-освітньої діяльності) сфери використання [11, с. 21]. Виходячи з такої позиції, медіа-компетентність складається з теоретичних знань щодо сутності медіа, їх видів та певних навичок використання медіа як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності.

Учений називає компоненти медіа-компетентності вчителя, до яких включає: знання провідних тенденцій в галузі медіа, особливостей їх використання; критичне осмислення медіа-контенту з точки зору змісту освіти; уміння працювати медіа-засобами, володіння інструментальними засобами розроблення мультимедіа з метою використання в освітньому процесі; знання методів проектування електронних дидактичних засобів та вмінь працювати з ними в навчальному процесі; розуміння дидактичних властивостей різних медіа-засобів, їх можливостей щодо розвитку особистості слухачів; уміння здійснювати обґрунтований вибір мультимедіа-засобів для реалізації педагогічних цілей; уміння проектувати педагогічні цілі й завдання з урахуванням освітнього ресурсу електронних дидактичних засобів; знання особливостей сприйняття медіа-текстів; володіння навичками аналізу змісту медіа-текстів; здатність самостійно створювати медіа-тексти; уміння готувати конспекти лекцій-презентацій, фрагменти відео-супроводу в аналоговому й цифровому форматі, електронні навчально-методичні комплекси; уміння здійснювати роботу з електронною поштою (e-mail); уміння проводити адміністрування Web-сайту (Web-сторінки), віртуальні консультації, відео- конференції [Там само]. Як бачимо, дослідник робить акцент на прикладних уміннях студентів щодо роботи з медіа-засобами, медіа-технологіями для подальшого провадження власної професійної діяльності на високому рівні.

Чимало дослідників, зокрема І. Григор'єва, О. Дем'янчук, О. Федоров, В. Шарко підкреслюють, що процес формування медіа-компетентності майбутніх педагогів варто провадити послідовно, із зануренням студентів у спеціальне медіа-середовище, що органічно доповнює освітнє середовище та передбачає активне використання в ньому медіа-засобів та медіа-технологій.

Цікавими є розвідки І. Казакова, Ю. Тюнникова, які вважають, що медіа-компетентність є складовою професійної компетентності педагога та вказують на доцільність використання технології самопроектування такої компетентності під час навчання у виші. Трактуючи сутність поняття «медіа-компетентність педагога», вчені роблять спробу поєднати інформаційну компетентність з умінням критично осмислювати сучасні

медіа-тексти. Саме тому, медіа-компетентність, на думку І. Казакова, Ю. Тюнникова, вміщує в себе такі функції педагога:

- розпізнання, аналіз та критична оцінка медіа-текстів;
- створення, використання медіа-текстів для рішення педагогічних задач;
- формування в учнів здатності критично оцінювати, використовувати та створювати медіа-тексти [12, с. 32].

Виходячи з цього, технологія самопроекування медіа-компетентності, на думку вчених – це діяльність майбутнього педагога щодо створення образу (моделі) власної особистості як носія медіа-компетентності на основі змістовного наповнення інваріантів такої компетентності в координатах високої медіа-культури и створення програми реалізації цього образу в провідних видах діяльності щодо медіа-сфери [Там само, с. 33]. Зауважимо, що інваріанти – це типові дії педагога з медіа-текстами, серед них автори виокремили: розпізнання, оцінку, перетворення та корекцію медіа-текстів.

Як бачимо, подана технологія спрямована на формування медіа-компетентності майбутнього педагога, що вміщує в себе сукупність знань, умінь та навичок щодо аналізу, розробки та впровадження медіа-текстів в освітній процес.

Очевидно, що для формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи важливо створити такі умови в межах вишу, які б дозволили озброїти студентів необхідними знаннями та навичками в галузі застосування медіа-технологій та медіа-засобів, критично осмислювати існуючий медіа-контент, впроваджувати медіа в освітній процес початкової школи у подальшій професійній діяльності. На нашу думку, це можливо лише за умови занурення студентів у спеціально створене медіа-середовище, що має функціонувати у вищих закладах освіти.

Отже, категорія «медіа-компетентність педагога» починає активно досліджуватись у сучасній науці, натомість, феномен медіа-компетентності майбутнього вчителя початкової школи ще потребує ґрунтовного вивчення. Аналіз існуючих зарубіжних та вітчизняних досліджень дозволяє констатувати, що медіа-компетентність особистості – це здатність використовувати медіа на основі критичного аналізу у повсякденному житті та професійній діяльності. Виходячи з цього, особистість постійно підвищує рівень власної медіа-компетентності у процесі інтеракції з медіа. З іншого боку, медіа-компетентність майбутнього вчителя початкової ланки – це інтегральна характеристика, що вміщує в себе теоретичні знання (про медіа-засоби, медіа-технології, їхні види, способи та методику використання в освітньому процесі початкової школи) та практичні навички роботи з медіа (уміння добувати, критично оцінювати, переробляти інформацію, володіти методикою використання медіа-засобів та медіа-технологій в початковій школі), вмотивована до запровадження медіа в освітній процес початкової школи.



**Список використаної літератури**

- 1. Нова** Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua>, 2016. – 35 с. **2. Potter W. J.** Media Literacy. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 2001. – 423 p. **3. Kubey R.** Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick, London, 1997. – 202 p. **4. Федоров А. В.** Медиаобразование история и теория. / А. В. Федоров. – М.: МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с. **5. Жижина М. В.** Медиаграмотность как стратегическая цель медиаобразования: о критериях оценки медиакомпетентности. / М. В. Жижина // Медиаобразование. Media Education. – 2016. – № 4. – С. 47–65. **6. Медіакультура** особистості: соціально-психологічний підхід. Навч. посібник. / О. Т. Баришполець, Л. А. Найдьонова, Г. В. Мироненко, О. Є. Голубева, В. В. Різун та ін. За ред. Л. А. Найдьоновой, О. Т. Баришпольця. – К.: Міленіум, 2009. – 440 с. **7. Тришина С. В.** Информационная компетентность как педагогическая категория / С. В. Тришина // Интернет журнал «Эйдос», 2005. Электронный ресурс. – Режим доступа [<http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>]. **8. Психология** общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – 2280 с. **9. Федоров А. В.** Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. / А. В. Федоров. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с. **10. Григорьева И. В.** Интерпретация понятия «медиаобразовательное пространство»: к проблеме систематизации научной терминологии / И. В. Григорьева // Вестник Томского государственного университета. – Психология и педагогика. – 2008. – №315 – С. 198–201. **11. Дем'янчук О.** Медіа-грамотність та медіа-компетентність викладачів як основа підготовки фахівців технічного профілю / О. Дем'янчук, П. Саварин // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2014. – №8. – С. 19–23. **12. Тюнников Ю. С.** Медиакомпетентность педагога: инновационный подход к самопроектированию. / Ю. С. Тюнников, И. С. Казаков, М. А. Мазниченко, А. М. Мамадалиев // Медиаобразование. Media Education. – 2016. – № 4. – С. 29–46.

**Бадер С. О. Медіа-компетентність учителя початкових класів: сутність і зміст**

Стаття присвячена проблемі формування медіа-компетентності сучасного вчителя початкової ланки освіти як провідної вимоги сучасності. Подано аналіз понять «медіа-компетентність», «медіа-компетентність вчителя початкових класів». З'ясовано, що категорія

медіа-компетентності тісно пов'язана з такими дефініціями як «медіа-грамотність», «медіа-культура». Визначено, що медіа-компетентність є результатом успішної медіа-освіти.

Розкрито структуру медіа-компетентності учителя початкових класів з огляду на вимоги сучасності. Доведено, що провідними компонентами сформованої медіа-компетентності учителя початкової ланки освіти є: мотиваційний (наявність стійкого інтересу та зацікавленості в опануванні медіа), когнітивний (наявність необхідних знань для роботи з медіа в початковій школі), технологічний (сформованість умінь щодо роботи з медіа-засобами), методичний (сформованість умінь інтегрувати медіа-технології в освітній процес початкової школи).

*Ключові слова:* медіа, медіа-засоби, компетентність, медіа-компетентність, медіа-компетентність учителя початкових класів.

**Бадер С. А. Медиа-компетентность учителя начальных классов: сущность и содержание**

Статья посвящена проблеме формирования медиа-компетентности учителя начальной школы как ведущему требованию современности. Представлен анализ понятий «медиа-компетентность», «медиа-компетентность учителя начальных классов». Выяснено, что категория медиа-компетентности тесно связана с такими дефинициями как «медиа-грамотность», «медиа-культура». Определено, что медиа-компетентность является результатом успешного медиа-образования.

Раскрыта структура медиа-компетентности учителя начальных классов с учетом требований современности. Доказано, что ведущими компонентами медиа-компетентности учителя начальных классов являются: мотивационный (наличие устойчивого интереса и заинтересованности в овладении медиа); когнитивный (наличие необходимых знаний для работы с медиа в начальной школе); технологический (сформированность умений, необходимых для работы с медиа-средствами); методический (сформированность умений интегрировать медиа-технологии в образовательный процесс начальной школы).

*Ключевые слова:* медиа, медиа-средства, компетентность, медиа-компетентность, медиа-компетентность учителя начальных классов.

**Bader S. Media-Competence of Primary School Teachers: Essence and Content**

The article is devoted to the problem of forming the media competence of the primary school teacher as the leading requirement of the present society. The analysis of the concepts «media competence», «media competence of a primary school teacher» is presented. It was found out that the category of media competence is closely connected with such definitions as «media literacy», «media culture». It is determined that media competence is the result of successful media education.

The structure of media-competence of the teachers of primary classes is opened with consideration of the requirements of the present. It is proved that the leading components of media-competence of primary school teachers are: motivational (having a stable interest and interest in mastering the media); cognitive (the necessary knowledge to work with media in primary school); technological (the formation of the skills necessary for working with media); methodical (the formation of skills to integrate media technologies into the educational process of primary school).

The need to create a special media-environment in higher education institutions for the successful formation of media competence of future primary school teachers is proved.

*Key words:* media, media tools, competence, media-competence, media competence of a primary school teacher.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 378.147

**С. М. Безбородих**

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

Головною метою сучасної освіти є формування всебічно розвиненої та компетентної особистості, яка буде застосовувати здобуті знання не лише в своїй подальшій професійній діяльності, а й постійно поповнювати та оновлювати їх. Зростання значення компетентності майбутніх педагогів є однією з найважливіших особливостей педагогічної освіти. Компетентний педагог не лише володіє певними знаннями, уміннями та навичками, що необхідні для його професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі; завжди саморозвивається; є конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг.

Підкреслимо, що серед українських науковців, у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, досить часто можна натрапити на тезу про необхідність запровадження компетентнісного підходу. Проте цей термін є досить новим. Поняття компетентнісної освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко вживають і досліджують уже понад десять років. Поки що в українському освітньому просторі недостатньо представлені наукові праці, присвячені цієї проблемі. Отже, перш ніж говорити про запровадження компетентнісного підходу, необхідно розібратися у значенні його у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Зазначимо, що світовий досвід і українські перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували українські вчені, як-от: Н. Бібік, Л. Ващенко, Г. Єльнікова, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін. У публікаціях і монографіях вітчизняних та зарубіжних вчених головна роль компетентнісного підходу в системі освіти вбачається в підсиленні практичної орієнтації освіти, виходячи за межі «ЗУНівської» освіти.

Трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу насамперед визначається іншими принципами його відбору та структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття фахівцем компетентностей. Отже, компетентнісний підхід є важливим у підготовці майбутніх педагогів.

Тому *метою* нашої статті є теоретичне обґрунтування значення компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Підкреслимо, що протягом останнього десятиліття країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи (Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін.) розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, уміння та компетентності для забезпечення її гармонійного розвитку.

Актуальною серед зарубіжних дослідників також є проблема виокремлення ключових компетентностей. У робочій програмі Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» визначено вісім груп ключових компетентностей, кожна з яких включає визначення, а також перелік відповідних знань, вмінь і цінностей. Відтак, до переліку груп (або категорій) ключових компетентностей укладачі програми відносять: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математичну компетентність і базові компетентності у галузі науки і техніки, цифрову компетентність, вміння вчитися, міжособистісну, міжкультурну і соціальну компетентності, громадянську компетентність, підприємливість, культурне вираження [4].

Термін «компетентність» став активно вживатися науковцями й практиками з 90-х років XX ст. Але протягом всього XX століття дослідники намагалися з'ясувати зміст та сутність вказаного поняття, розглядаючи різні аспекти педагогічної діяльності, розробляючи критерії оцінювання праці педагога і, відповідно, визначаючи обсяг знань та вмінь необхідних йому для виконання професійних обов'язків.

Виходячи з того, що у психолого-педагогічній літературі компетентність розглядається як категорія, що характеризує людину як суб'єкта певного виду діяльності і забезпечує досягнення успіхів, вважаємо, оцінювати наступні її компоненти: структура знань і умінь, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності, її результативність і здатність до її удосконалення. Іншими словами, у компетентності розглядаються готовність і здатність людини до діяльності зі «знанням

справи». Останнє залежить від таких п'яти основних елементів: глибоке розуміння суті завдань і проблем, які розв'язуються; наявність досвіду у даній сфері; уміння обирати засоби і способи діяльності, адекватні конкретним. Під таким кутом зору розглядається компетентність у працях І. Ісаєва, І. Зязюна, В. Сластьоніна, П. Щербаня, В. Ягупова.

На думку І. Зязюна, головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями [2, с. 13].

Відповідь на виклики «інформаційної революції» і формування глобального ринку бачиться у кінцевій мети освіти із знань на компетентності. При цьому під компетентністю звичайно розуміється якась інтегральна здатність вирішувати виникаючі в різних сферах життя конкретні проблеми. Така здатність, звичайно ж, припускає наявність знань, але, як справедливо вказується в теоретичних розробках, присвячених обґрунтуванню компетентнісного підходу, потрібно не стільки мати свої в розпорядженні знання, скільки володіти певними особовими характеристиками і уміти у будь-який момент знайти і відібрати потрібні знання в створених людством величезних сховищах інформації. В цьому значенні компетентнісна модель освіти, на думку її розробників, відрізняється від знанневої приблизно так само, як знайомство з правилами шахової гри від самого уміння грати [1].

Зазначимо, поняття «підхід» у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють певним чином на когось. У науковому розумінні поняття «підхід» трактується як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності [5].

Підкреслимо, що довгий період у системі вітчизняної освіти панував підхід, який ґрунтувався на передачі майбутньому фахівцеві лише відповідних знань з певної предметної галузі, а його уміння, здібності та навички не висувалися на перше місце. Сьогодні ситуація змінилася. Безумовно, конкретні предметні знання не можна виключати зовсім з освіти майбутнього педагога, але головною метою сучасної освіти є виховання всебічно розвиненої, компетентної, конкурентоспроможної особистості, забезпечення можливостей для її постійного самовдосконалення.

Компетентнісний підхід в системі освіти також розробляють В. Байденко, В. Болотов, П. Борисов, Б. Ельконін, І. Зимня, Т. Іванова, Є. Коган, В. Лаптев, О. Лебедев, Л. Луценко, Н. Селезньова, Ю. Татур, І. Фрумін, С. Шишов та ін.; активно вивчаються проблеми професійного розвитку педагогів з позицій компетентнісного підходу (О. Бондаренко, Г. Данченко, М. Захарійчук, Г. Лісовенко, С. Клепко, Л. Пуховська, Т. Сорочан та ін.).

Досліджуючи проблему компетентнісного підходу звернемо увагу на те, що він переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в

учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Це вимагає від педагога змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку він відігравав роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [6].

Відмітимо, компетентнісний підхід у системі освіти має інноваційний характер, і протистоїть системі освіти, яка панувала в радянській педагогіці – «знання – уміння – навички» (ЗУН). В сучасних умовах значно швидше відбувається застаріння інформації, ніж завершується період навчання в середній школі чи у вищому навчальному закладі. Сучасне суспільство потребує майбутніх педагогів не з «механічно» набутими знаннями, а з духовно-особистісним, творчим та культурним досвідом.

Необхідно відзначити, що освітні системи сучасних розвинених країн, одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами інтеграції до єдиного європейського освітнього простору вважають орієнтацію навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Прийнято вважати, що набуття життєво важливих компетентностей дозволяє людині вільно і правильно орієнтуватися в сучасному інформаційному суспільстві та адекватно реагувати на динаміку змін на конкурентному ринку праці. Набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності адекватно реагувати на запити часу. Компетентність – це інтегрована результативно-діяльнісна характеристика освіти. В самому загальному випадку компетентнісний підхід націлює людину на адекватні реакції в сучасному суспільстві; інформаційному полі; орієнтація на ринку праці; подальшій освіті [6].

Підкреслимо, що О. Пометун, під поняттям «компетентнісний підхід» розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [5]. Як наголошує Г. Єльнікова, що конкретних знань з певної спеціальності сьогодні недостатньо, і вони виконують підпорядковану роль [3].

Вважаємо, що передчасним є ствердження про повний розрив з «ЗУНами». Виникають досить великі сумніви на рахунок того, що

компетентнісний підхід такий же універсальний, як «знаннєвий», а тому може претендувати на повну заміну останнього. Думки розробників нової освітньої парадигми роздвоюються: з одного боку, як і раніше очаровує можливість відкриття нової глобальної перспективи, з іншого – відчувається і побоювання: як би при цьому не втратити тверду опору під ногами. Така роздвоєність приводить до виникнення якихось компромісних подвійних конструкцій, в яких компетентнісний підхід поєднується з «ЗУНівським». Формули такого поєднання різні: компетенції і компетентності надбудовуються над знаннями, уміннями і навичками, формуючи їх міждисциплінарні зв'язки; обидві моделі співіснують, займаючи різні сектори і рівні освітнього простору (наприклад, знаннєво-академічний тип освіти реалізується на початковій і основній, а компетентнісний – в професійній школі) і т.д. З цих сумнівів в даний час виникає дещо ослаблене трактування компетентнісної парадигми – вже як часткової альтернативи «знаннєвої» педагогіці. При такій постановці питання компетентнісний підхід не протистоїть «ЗУНам», оскільки він лише спеціально підкреслює значення досвіду, умінь, навичків, але зберігає методологічну і методичну самостійність у визначенні контрольних параметрів і пріоритетів [1].

Сьогодні виникає проблема перегляду цільових установок, уточнення критеріїв професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті компетентнісного підходу. Тому ставляться перед професійною освітою завдання орієнтуватися на підготовку кадрів, що володіють високим рівнем компетентності. Щоб перейти до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність. Необхідна не заміна однієї моделі іншою, а постійне співіснування двох парадигм: знаннєво-предметної і культурно-компетентнісної. Таким чином, можливо розділити номенклатуру професій на знаннєві і компетентнісні. Зрозуміло, розподіл цей умовний, оскільки і ті, і інші обов'язково присутні в кожній з них, хоча співвідносяться в загальній структурі професійної підготовки по-різному. Останні в більшості своїй відносяться до організаційних видів діяльності, що опосередковують інтерактивні зв'язки і взаємодії.

Усе вищезазначене дає підставу узагальнити, що компетентнісний підхід є важливим у підготовці майбутніх педагогів. Він потребує відповідної системи запровадження змін у змісті освіти, а саме: визначення переліку ключових компетентностей; визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них; ідентифікації їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами (визначення переліку та змісту галузевих і предметних компетентностей); встановлення рівня та показників сформованості компетентностей на кожному етапі; розроблення системи контролю та корекції процесу формування компетентностей майбутніх педагогів.

Отже, *компетентнісний підхід* є основою кардинальних змін, орієнтирів і завдань сучасної системи освіти. Ідеєю компетентнісного

підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка дозволяє майбутнім педагогам бути гнучкими, мобільними, конкурентоспроможними, вміти презентувати себе на ринку праці.

Таким чином, ми можемо зробити такий висновок, проблема компетентнісного підходу в системі освіти є однією з головних серед провідних напрямів вдосконалення національної системи освіти. Компетентнісний підхід – один із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти; доповнює низку освітніх інновацій. Сьогодні школі потрібні конкурентоспроможні педагоги, які вміють працювати з людьми, з колективом, глибоко розуміють і знають свою роль у суспільстві, вміють використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці, тобто професійно компетентні.

Вважаємо, що перспектива розробки визначеної проблеми пов'язана з подальшим поглибленням вивчення змісту компетентнісно-орієнтованої освіти.

#### **Список використаної літератури**

**1. Андреев А.** Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 14–21. **2. Зязюн І.** Філософія поступу і прогнозу освітньої системи [текст] // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / І. Зязюн. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18. **3. Єльнікова Г.** З досвіду організації підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Г. Єльнікова // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – №2. – С. 66–69. **4. Локшина О.** Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. – 2007. – №1. – С. 16–21. **5. Овчарук О.** Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / О. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. **6. Химинець В.** Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [текст] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

#### **Безбородих С. М. Професійна підготовка майбутніх педагогів на основі компетентнісного підходу**

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена зростанням значення компетентності майбутнього педагога. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності, бути всебічно обізнаною та конкурентоспроможною людиною. Особливу роль у формуванні компетентності особистості майбутнього фахівця відіграє компетентнісний підхід у системі освіти. Тому *метою* нашої статті є теоретичне обґрунтування значення компетентнісного підходу у



професійній підготовці майбутніх педагогів. Визначено, що проблема компетентнісного підходу в системі освіти є однією з головних серед провідних напрямів вдосконалення національної системи освіти. Компетентнісний підхід – один із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти; він доповнює низку освітніх інновацій.

*Ключові слова:* компетентність, компетентнісний підхід, майбутні педагоги, професійна підготовка.

**Безбородых С. Н. Профессиональная подготовка будущих педагогов на основе компетентностного подхода**

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена ростом значения компетентности будущего педагога. Компетентность помогает специалисту эффективно решать разнообразные задачи, относящиеся к его профессиональной деятельности, быть всесторонне осведомленным и конкурентоспособным человеком. Особую роль в формировании компетентности личности будущего специалиста играет компетентностный подход в системе образования. Поэтому целью нашей статьи является теоретическое обоснование значения компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих педагогов. Определено, что проблема компетентностного подхода в системе образования является одной из главных среди ведущих направлений совершенствования национальной системы образования. Компетентностный подход – один из факторов, способствующих модернизации содержания образования; он дополняет ряд образовательных инноваций.

*Ключевые слова:* компетентность, компетентностный подход, будущие педагоги, профессиональная подготовка.

**Bezborodyh S. Professional Training of Future Teachers Based on a Competent Approach**

The actuality of the material presented in the article due to the increasing importance of competence of future teachers. Competence helps the specialist to effectively solve various tasks related to his professional activities, to be fully knowledgeable and competitive person. A competent role in shaping the competence of the future specialist is played by the competent approach in the education system.

Therefore, the purpose of our article is the theoretical substantiation of the importance of a competent approach in the training of the future teachers. It is determined that the main idea of the competence approach is competence-oriented education, which aims at the complex acquisition of various knowledge and practical practices through which a person successfully implements himself in various fields of his professional training.

The use of a competent approach in the education system today depends not on the economic growth in our country, but above all on the level of comprehensive development and personality education. Competence is analyzed

within the competent approach as an individual's ability, which is independently realized in her during her studies, based on her educational and life experience.

*Key words:* competence, competent approach, future teachers, professional training.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 378.011.3

**В. П. Боса**

### **ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

Актуальність дослідження змісту педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін визначається потребами підвищення ефективності фахової підготовки студентів й оновлення змісту вищої освіти відповідно компетентнісному підходу. Саме педагогічні умови як елемент системи освіти визначають характер й ефективність педагогічних змін і, відповідно, вимагають характеристики їх змісту та сутності для різних напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців.

В основу дослідження покладено результати аналізу ученими феномену впливу педагогічних умов на цілеспрямовані освітні процеси навчання, виховання, формування, розвитку. А саме, розгляд педагогічних умов як засобів розв'язання наявних проблем у сфері освіти: пошуку заходів, форм, методів і засобів вирішення педагогічних завдань (В. Андрєєв [1], В. Беліков [3], О. Назарова [11], А. Найн [12] та ін.); характеристику зовнішніх і внутрішніх обставин реалізації педагогічних процесів (М. Зверєва [7], Є. Козирєва [8], А. Сівцева [16] та ін.). Усвідомлення ролі педагогічних умов дає підстави пошуку їх змісту для підвищення ефективності викладання фахових дисциплін майбутнім учителям іноземних мов.

Відповідно до представленої актуальності й розробленості проблеми у науковій літературі метою дослідження є пошук педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов та обґрунтування їх сутності та змісту.

На попередньому етапі дослідження нами шляхом експертного оцінювання науково-педагогічних працівників у сфері викладання фахових дисциплін майбутнім учителям іноземних мов було виділено систему значущих педагогічних умов, що визначають ефективність

процесу формування мовленнєвої компетентності студентів: моніторинг індивідуальних недоліків в усному та письмовому мовленні та їх усунення; стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення; введення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань; створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін.

Охарактеризуємо зміст кожної виділеної педагогічної умови та її зв'язок з компонентами технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

1. Моніторинг індивідуальних недоліків в усному та письмовому мовленні та їх усунення.

Дослідниця іншомовної діяльності учнів у межах освітнього простору Т. Полонська основними ознаками вивчення іноземної мови визначає цілісність як сукупність видів мовленнєвої діяльності та організованість як взаємодію усіх видів мовленнєвої діяльності [13]. Саме моніторинг як метод оцінки результатів фахової підготовки відповідає означеним ознакам, оскільки передбачає системний цілісний процес організації регулярного аналізу рівня мовленнєвої компетентності студентів. Тобто, саме моніторинг передбачає безперервне, тривале спостереження навчального процесу й управління ним [5].

Моніторинг індивідуальних недоліків в усному та письмовому мовленні являє собою багаторівневу систему діагностики якості фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови, що спрямована на постійне спостереження за процесом вивчення фахових дисциплін та порівняння наявних результатів із запланованими (бажаними) [2].

Методика організації освітніх моніторингів описана у роботах В. Беспалько [4], І. Макухи [10], Л. Сергєєвої, Г. Русанова, І. Ілько [15], С. Єрмакової [6] та ін. Однак, представлені роботи ґрунтуються переважно на систематичному відстеженні результатів навчального процесу, відображених у ЗУНах – навчальній успішності, якості знань, тощо. Натомість, індивідуальні особливості мовлення майбутніх учителів іноземних мов як індикатор фахової підготовки ще не були предметом окремого дослідження.

Відповідно, на основі аналізу науково-методичної літератури, ми спроектували етапи та зміст моніторингу індивідуальних недоліків в усному та письмовому мовленні майбутніх учителів іноземної мови (табл. 1).

*Таблиця 1.*

**Етапи та зміст моніторингу індивідуальних недоліків в усному та письмовому мовленні майбутніх учителів іноземної мови**

<b>Етап</b>	<b>Зміст</b>
Організаційний – обґрунтування вихідних положень	Формування критеріїв та показників моніторингового дослідження рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін.

Методичний – вибір діагностичного інструментарію	Добір методів діагностики рівня мовленнєвої компетентності та виявлення індивідуальних недоліків мовлення студентів залежно від тем фахових дисциплін.
Діагностичний – відстеження рівня мовленнєвої компетентності студентів у процесі вивчення фахових дисциплін	Проведення діагностичних зрізів рівня мовленнєвої компетентності студентів відповідно до критеріїв і показників; фіксація особливостей усного й письмового мовлення майбутніх учителів; аналіз причин недоліків у мовленні.
Корекційний – упровадження умов, форм і методів навчання, спрямованих на корекцію недоліків мовлення	Корекція змісту, умов, форм і методів вивчення фахових дисциплін з урахуванням освітніх потреб і запитів майбутніх учителів іноземних мов та рівня їх мовленнєвої компетентності
Аналітичний – кількісний та якісний аналіз результатів діагностики рівня мовленнєвої компетентності студентів	Вивчення динаміки рівня мовленнєвої компетентності майбутніх учителів через систематичне відстеження результативності упровадження відповідних умов, форм і методів

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити основні принципи здійснення моніторингу індивідуальних особливостей мовленнєвої компетентності студентів: об'єктивність – вірність і точність у визначенні мовленнєвої компетентності студентів; систематичність – регулярність аналізу мовленнєвих недоліків, взаємодоповнюваність різних видів контролю рівня мовленнєвої компетентності студентів (поточного, метатичного, підсумкового); цілеспрямованість – адекватність та відповідність навчального матеріалу поставлений у моніторингу меті, зв'язок між моніторингом індивідуальних особливостей писемного й усного мовлення студентів та форм навчання; тематичність – дозованість засвоєння студентами навчального матеріалу, відмова від неперервного потоку інформації шляхом структурування навчального матеріалу у процесі вивчення фахових дисциплін та моніторинг засвоєння окремих тем.

2. Стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення.

В основі активності особистості лежить мотивація до здійснення певної діяльності, яка визначає траєкторію розвитку та поведінки людини. Структура мотивації особистості охоплює такі форми реалізації потреб як: інтереси, прагнення, переконання, установки [18].

Інтерес у психології розглядається як мотив, що відображає емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості та характеризуються шириною, глибиною й стійкістю. Відповідно, стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення передбачає спеціально організовану діяльність викладача фахових дисциплін, спрямовану на розширення, поглиблення й забезпечення стійкості пізнавальних інтересів студентів через емоційне насичення навчальних курсів та методів і форм навчання. Це видається можливим за умови спрямування процесу вивчення іноземної мови не лише на діяльність і спілкування студентів,

але й на особистість майбутніх філологів з метою формування позитивних установок і стійких інтересів на розвиток іншомовного мовлення. Тобто, використання навчальних завдань, спрямованих на задоволення пізнавальних інтересів студентів, дозволяє сприяти мимовільному запам'ятовуванню й оволодінню іноземною мовою.

Важливим стає не зміст навчального завдання, а спосіб його виконання, тому значення набуває надання знанням особистісного смислу, пов'язаного із часовою перспективою власного професійного й особистісного становлення. Це пов'язано із вибіркоким ставленням студентів як до окремих навчальних дисциплін, так і навчальних завдань.

Провідним фактором позитивної мотивації до вивчення іноземної мови дослідники називають усвідомлення значущості навчальних дисциплін (І. Зимня, О. Леонтьєв, Н. Симонова та ін.).

Г. Рогова класифікує мотивацію до вивчення іноземних мов як комунікативну (бажання спілкуватися), лінгвопізнавальну (ставлення до мовного матеріалу) та інструментальну (сприймання форм і методів навчання) [14].

Відповідно, розрізняють три групи мотивів у навчанні студентської молоді: безпосередньо-спонукальні, перспективно-спонукальні, інтелектуально-спонукальні [19]. Ми вважаємо за доцільне об'єднувати й використовувати усі три групи мотивів: безпосередньо-спонукальні через створення ситуації успіху в іншомовному мовленні; перспективно-спонукальні через технології цілепокладання та побудови кар'єри студентської молоді; інтелектуально-спонукальні через використання інтерактивних діалогічних методів навчання фахових дисциплін.

Основним інструментом стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення є застосування активних методів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів через активну розумову та практичну залученість.

Детальніше застосовані методи описані нами у технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

3. Уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань.

Ми розглядаємо комунікативні завдання студентів як різновид використання методу аналізу ситуацій (кейсу), спрямовані на розгляд та обговорення фахової проблеми з практики навчання іноземної мови, що не передбачає наявності єдиної вірної відповіді.

Згідно з Концепцією викладання іноземних мов, процес роботи над фаховими кейсами передбачає аналіз значної кількості правильних тверджень, які «змагаються між собою за ступенем істинності» [9].

Використання таких комунікативних завдань-кейсів створює умови для фахової комунікації студентів, у процесі якої вони оволодівають системою професійних ролей, рефлексують власні цінності й установки, формулюють ближні та дальні цілі вивчення іноземної мови, набувають досвіду прийняття рішення у суперечливих ситуаціях, тощо.

Методика застосування кейс-навчання студентів під час навчальних і виробничих практик реалізується в три етапи: 1) Підготовчий етап – до початку практики студенти ознайомлюються зі змістом комунікативного завдання залежно від теми (змістового модулю); 2) Діяльнісний етап – власне навчальна або виробнича практика студентів, під час якої майбутні учителі іноземних мов фіксують проблемні комунікативні ситуації, які відбулися; 3) Аналітичний етап – після навчальної/виробничої практики спільне обговорення комунікативних завдань, їх змісту, учасників і методів вирішення.

Наведемо приклад застосування комунікативних завдань під час навчальної практики майбутніх учителів іноземної мови.

Підготовчий етап. Тема комунікативних завдань: встановлення й налагодження контакту з усіма суб'єктами освітнього простору у ЗНЗ (учнями, колегами, батьками, адміністрацією). Перед початком практики студентам пропонується фіксувати усі проблемні ситуації, пов'язані зі знайомством, взаємодією та налагодженням контактів у середовищі проходження практики.

Також можливі теми кейсів: медіація у вирішенні конфліктів в учнівському середовищі; мотивація учнів до вивчення іноземної мови; організація оцінювання навчальних досягнень учнів у ЗНЗ; самопрезентація у процесі іншомовної комунікації.

Діяльнісний етап. Студенти збирають і оформлюють проблемні ситуації для кейсів відповідно до поставленої теми (2-3 ситуації) за планом: вихідні умови ситуації, учасники ситуації, очікувані результати комунікації у ситуації, реальні результати комунікації у ситуації.

Аналітичний етап. Студенти презентують зібрані комунікативні ситуації, викладач аналізує їх з позиції знань, необхідних для вирішення проблеми та різних точок зору щодо її протікання й вирішення. Методом мозкового штурму збираються різні сценарії поведінки у презентованій ситуації. Відбувається дискусія щодо найбільш доцільної стратегії комунікативної поведінки.

Методологічним завданням використання комунікативних ситуацій є забезпечення зв'язку навчання з майбутньою професійною діяльністю студентів. Воно реалізується через забезпечення низки дидактичних принципів застосування кейс-стаді при вивченні іноземної мови: активізації пізнавальної діяльності через урахування соціального та професійного досвіду, індивідуальних особливостей студентської молоді; наступності й перспективності через доцільний вибір тем кейсів та поступове ускладнення їх змісту(педагогічна умова щодо моніторингу індивідуальних недоліків в усному та письмовому мовленні та їх усунення); забезпечення емоційного благополуччя особистості через добровільність та свободу вибору ролі та міри участі у виконанні комунікативних завдань; співробітництва шляхом чергування індивідуальних і групових форм навчання у демократичній атмосфері із застосуванням діалогічних інтерактивних методів (педагогічна умова

щодо створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін); наочності й реалістичності через висвітлення і аналіз реальних кейсів із практики роботи вчителя іноземної мови; прагматизму й цілеспрямованості через планування очікуваних результатів роботи з комунікативними завданнями, сформульованими у вигляді мовної компетентності та розвитку фаховості майбутніх учителів іноземної мови (педагогічні умови щодо організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у сфері усного та писемного мовлення; стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення).

Таким чином, використання комунікативних завдань дозволяє інтегрувати зміст реалізації визначених педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Застосування у процесі навчальних і виробничих практик майбутніх учителів іноземних мов комунікативних ситуацій дозволяє досягнути таких цілей формування мовленнєвої компетентності студентів: здатність діагностувати, аналізувати та вирішувати фахові комунікативні ситуації з урахуванням умов їх виникнення й протікання; уміння обґрунтовувати власну точку зору, вести дискусію, активно слухати та будувати комунікації з іншими; вміння самостійно шукати додаткову інформацію та використовувати її для розв'язання навчальних, професійних, особистісних завдань; критичність мислення й толерантність як основа професійної міжкультурної комунікації майбутніх учителів іноземної мови; здатність до саморозвитку в змінних умовах інформаційно-комунікативного середовища.

4. Створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін.

Загалом, введення педагогічної умови щодо створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін відповідає вимогам загальноєвропейських рекомендацій із вивчення іноземних мов щодо гуманізації та демократизації навчального процесу.

Сприятливе комунікативне середовище як умова ефективності формування мовленнєвої компетентності студентів є відображенням вікових особливостей юнацтва, які характеризуються прагненнями до самовираження через можливість відстоювати свою думку, цінності й переконання.

Відповідно, створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін, на нашу думку, характеризується декількома напрямками педагогічної діяльності: 1) підбір іншомовного матеріалу актуального для студентів проблемного характеру; 2) стимулювання студентів до обміну думками, роздумами, ставленнями; 3) створення атмосфери демократичності, рівності, толерантності у педагогічному спілкуванні.

Тобто, в основі сприятливого комунікативного середовища лежить принцип демократичної взаємодії усіх суб'єктів навчання, що реалізується у діалогічних методах навчання: дискусіях, обговореннях,

круглих столах, дебатах, рольових іграх, імітаціях, імпровізаціях, Інтернет-спілкуванні (усне мовлення). Писемне мовлення, за такої умови, розвивається через підготовку студентів до занять – використання іншомовних Web-ресурсів, підручників, посібників для написання резюме, анотацій, текстів доповідей, анотування та реферування фахових статей іноземною мовою [17].

Використання зазначених методів навчання у процесі вивчення фахових дисциплін означає свідому побудову співробітництва й рівності мовленнєвих партнерів, відмову від стандартних шляхів вирішення комунікативних завдань, забезпечує інтенсивну мовленнєву практику студентів у відносно вільній творчій атмосфері [17].

На нашу думку, створення сприятливого комунікативного середовища у вивченні фахових дисциплін виходить за межі лише методичного підходу до організації занять, інтегруючи у собі сприятливий психологічний клімат навчання, інтерактивні методики та техніки навчання.

Сприятливий психологічний клімат при вивченні іноземних дисциплін характеризується позитивним ставленням усіх суб'єктів комунікації до себе та до інших; наявністю стану рівноваги, спокою та захищеності як базових потреб ефективної навчальної діяльності; відкритістю до взаємодії й усвідомленням цінності освітніх комунікацій.

Важливим елементом такої групової роботи є використання айс-брейкерів (технік створення доброзичливої атмосфери та подолання труднощів у спілкуванні). Як-от, вправи: «Комплімент» (учасники по черзі говорять іншим компліменти, намагаючись акцентувати позитивні якості мовленнєвих партнерів); «Вам повідомлення» (по колу передаються повідомлення «Я рада/ий тебе бачити», «У тебе гарна посмішка», тощо); «Подарунок» (учасники дарують партнерам щось нематеріальне: «Я дарую тобі сонце, щастя») і т.д. [20].

Таким чином, представлені нами педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін є системними, науково і практично обґрунтованими. Нами охарактеризовано зміст та методичні передумови їх впровадження у процес фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Наступним етапом дослідження буде доцільним експериментальна перевірка їх впливу на результати формування мовленнєвої компетентності студентів.

### **Список використаної літератури**

- 1. Андреев В. И.** Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
- 2. Бабінець С.** Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз / С. Бабінець // Освіта.ua. – 2008 [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://osvita.ua>
- 3. Беликов В. А.** Философия образования личности: деятельностный аспект : [монография] / В. А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.
- 4. Беспалько В. П.** Мониторинг качества обучения



средство управления образованием / В. П. Беспалько. – М. : Мир образования. – 1996. – №2. – С. 31–36. **5. Дахін А.** Моніторинг: концепція й застосування / А. Дахін // Освіта.ua. – 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua> **6. Єрмакова С. С.** Сутність, зміст та функції моніторингу професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ / С. С. Єрмакова // Південноукраїнський правничий часопис. – 2001. – №1. – С. 288–292. **7. Зверева М. В.** О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – 1987. – №1. – С. 29–32. **8. Козырева Е. И.** Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е. И. Козырева // Методология и методика естественных наук : [сб. науч. тр.]. – Вып. 4. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с. **9. Концепція** викладання іноземних мов у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка – К., 2009. – 27 с. **10. Макуха И. А.** Педагогический мониторинг как фактор повышения качества успеваемости студентов учреждений среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Макуха. – Армавир, 2005. – 186 с. **11. Назарова О. Л.** Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже / О. Л. Назарова // Информатика и образование. – 2003. – №11. – С. 79–84. **12. Найн А. Я.** Инновации в образовании : [монография] / А. Я. Найн. – Челябинск : ИПР МО РФ, 1998. – 288 с. **13. Полонська Т. К.** Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи : метод. рек. / Т. К. Полонська. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 80 с. **14. Рогова Г. В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с. **15. Сергеева Л. М.** Моніторинг фахового успіху випускників професійних навчальних закладів / Сергеева Л. М., Русанов Г. Г. ; За ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Сергеевої. – К. : ТОВ «Етіс Плюс», 2008. – 96 с. **16. Сивцева А. С.** Определение содержания понятия «педагогические условия» методом контент-анализа / А. С. Сивцева // Вісник Житомирського державного університету. – 2014. – Вип. 4 (76). – С. 139–143. **17. Ситняківська С. М.** Технологія організації білінгвального навчання фахівців соціальної сфери фаховим дисциплінам у вищому навчальному закладі / С. М. Ситняківська // Вісник ЖДУ імені Івана Франка. – 2016. – Вип. 1 (83). – С. 138–145. **18. Столяренко О. Б.** Психологія особистості / О. Б. Столяренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pidruchniki.com> **18. Формування** позитивної мотивації студентів засобами активних методів навчання // Мир знаній [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mirznanii.com> **19. Шпорталюк Н. С.** Створення сприятливого психологічного клімату на уроках англійської мови в початковій школі / Н. С. Шпорталюк [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://makovschool.at.ua>

**Боса В. П. Зміст педагогічних умов формування мовленнєвої компетенстності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін**

У статті охарактеризовано сутність і зміст системи педагогічних умов формування мовленнєвої компетенстності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. Встановлено роль і методичні передумови упровадження у процес вивчення фахових дисциплін моніторингу індивідуальних недоліків мовлення, стимулювання інтересу молоді до вдосконалення мовлення, введення комунікативних завдань у систему практичної підготовки майбутніх учителів та створення сприятливого комунікативного середовища у навчанні.

*Ключові слова:* педагогічні умови, мовленнєва компетенстність, формування мовленнєвої компетенстності майбутніх учителів, процес вивчення фахових дисциплін, фахова підготовка.

**Боса В. П. Содержание педагогических условий формирования речевой компетенстности будущих учителей иностранных языков в процессе изучения профессиональных дисциплин**

В статье охарактеризованы сущность и содержание системы педагогических условий формирования речевой компетенстности будущих учителей иностранных языков в процессе изучения специальных дисциплин. Установлена роль и методические предпосылки внедрения в процесс изучения профессиональных дисциплин мониторинга индивидуальных недостатков речи, стимулирование интереса молодежи к усовершенствованию речи, введение коммуникативных задач в систему практической подготовки будущих учителей и создания благоприятной коммуникативной среды в обучении.

*Ключевые слова:* педагогические условия, речевая компетенстность, формирование речевой компетенстности будущих учителей, процесс изучения профессиональных дисциплин, профессиональная подготовка.

**Bosa V. Content of Pedagogical Conditions of Formation of Linguistic Competence of Future Teachers of Foreign Languages in the Process in the Study of Proffetional Disciplines**

The article describes the essence of the system of pedagogical conditions of formation of speech competence of future foreign language teachers in the process of studying of special disciplines. According to the relevance and elaboration of the problem in the scientific literature, the aim of the study is the search of pedagogical conditions of formation of speech competence of future foreign language teachers and their justification of essence and content. The role and methodological preconditions of implementation in the process of studying of special disciplines of monitoring of individual speech, encouraging young people's interest in speech improvement, introduction of communicative tasks in the system of practical training of future teachers and create a favorable communicative environment in learning. Thus, the

presented pedagogical conditions of formation of speech competence of future teachers of foreign language in the course of studying of special disciplines are systematic, scientifically and practically justified. We characterized the contents and methodological preconditions of their implementation in the process of professional preparation of future teachers of a foreign language. The next step will be feasible experimental test of their influence on the results of the formation of speech competence of students.

*Key words:* pedagogical conditions, speech competence, formation of speech competence of future teachers, process of studying of professional disciplines, professional training.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко Т. Г.

УДК 378.01

**І. Є. Галушак**

### **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

Наразі українська вища освіта перебуває на новому етапі реформування, суть якого полягає у модернізації всієї системи підготовки фахівців. Приєднання України до Болонського процесу потребують переходу вищої школи на нову концепцію підготовки майбутніх педагогів – кваліфікованих фахівців, які володіють своєю професією, здатні ефективно і творчо працювати на рівні світових та європейських стандартів у мінливих умовах ринку, готові до постійного професійного розвитку, соціальної і професійної мобільності. Розв'язання цього завдання забезпечується реалізацією компетентнісного підходу у вищій професійній освіті.

Компетентнісний підхід у сучасній парадигмі освіти розглядається як один із напрямів модернізації освіти, оскільки він дозволяє ліквідувати дистанцію між когнітивним, діяльнісним, і особистісним рівнями розвитку особистості.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців підсилює практичну орієнтованість освіти, її предметно-професійний аспект, підкреслює роль досвіду, висуває на перший план не лише інформованість, а й уміння вирішувати життєві та професійні проблеми, акцентує увагу на результатах освіти. За такого підходу як результат розглядається здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях. Компетентнісний підхід – це підхід, за якого результати освіти визначаються значущими за межами освітньої системи [4, с. 48–49].

Розвиваючи уявлення, що вже склалися в науці, вважаємо, що під компетентнісним підходом до професійної освіти слід розуміти єдину систему визначення цілей, відбору змісту, організаційного і технологічного забезпечення процесу підготовки на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, які гарантують високий рівень і результативність професійної діяльності.

Зауважимо, що компетентнісний підхід у системі освіти насамперед пов'язаний з концепцією «ключових компетенцій». У зарубіжній освіті однією з найсуттєвішою складовою компетенції виокремлюють уміння, що передбачає і навичку, оскільки оволодіння компетенцією означає здатність використовувати наявні знання і досвід у конкретній ситуації. Тобто дієве вміння (і навичка) не можуть бути ізольовані від компетенції, в рамках якої воно й реалізується.

Компетентнісна парадигма сучасної освіти є предметом посиленої дослідницької уваги сучасних науковців (Я. Герчинський (Польща), Г. Гостенс (Бельгія), Ю. Гриз (Німеччина), А. Маркова (Росія), О. Овчарук (Україна), Е. Шорт (США) та ін).

Багато науковців досліджували сутність компетентісного підходу в освіті та проблеми формування ключових компетенцій фахівців. Ці тенденції можна знайти у працях таких дослідників, як: В. Байденко, В. Вестера, І. Зимньої, В. Зінченка, Н. Кузьміної, А. Маркової, І. Пометун, Дж. Равена, І. Тараненка, Р. Уайта, А. Хуторського тощо. Так, у контексті проведених вітчизняними науковцями досліджень (В. Баркасі, П. Горностай, І. Козич, Г. Копил, Є. Немцова, В. Нечипоренко, О. Савченко та ін.) компетентності визнано ключем до оновлення змісту освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні основних підходів та концептуальних засад компетентної підготовки майбутнього економіста.

Розкриття сутності проблеми розпочнемо з аналізу основних понять – «компетенція» і «компетентність». Варто зазначити, що в психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки щодо розуміння «компетентності» як категорії, її структури і видів. Полеміці підлягають такі поняття, як компетентність і компетенція, ключові компетенції, компетентнісний підхід.

Насамперед звернемось до словникових джерел. Так, за новим тлумачним словником української мови «компетенція» – добра обізнаність із чим-небудь; «компетентний» – який має достатні знання в який-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий [5, с. 305].

В словнику іншомовних слів ми знайшли таке тлумачення цих понять. «Компетенція» – коло питань, в яких дана особа володіє пізнанням, досвідом. «Компетентність» – 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, що дозволяють судити про щось. Поняття «компетентний» тлумачиться як: 1) той, хто володіє компетенцією; 2) знаючий, обізнаний в певній галузі [9, с.247].

У науковий обіг поняття «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід», увійшли з професійної сфери, тому більшість

європейських дослідників розглядають «компетентність» як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження. Виходячи з того, що в перекладі з латинської мови слово «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, – компетентність у певній галузі трактується як «володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній» [3, с. 9], тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

В. Красевський, А. Хуторський пропонують розвести ці поняття, використовувати їх паралельно, але вкладаючи в них різний зміст: Компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності.

Тобто, компетенцію, за А. Хуторським, потрібно розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності. Аналогічне розведення понять пропонує А. Дахін, говорячи про освітню компетенцію та освітню компетентність. Освітня компетенція як рівень розвитку особистості учня пов'язана з якісним опануванням змісту освіти. Освітня компетентність – це здатність учня здійснювати складні культуровідповідні види діяльності. Отже, освітня компетентність – це особистісна якість, що вже склалася.

У вітчизняній літературі уживаються поняття «компетентність» та «компетенція». С. Бондар подає таке визначення: «Компетенції – це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів» [7]. С. Шишов визначає компетенцію як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню. «Компетенція не зводиться ні до знань, ні до навичок, бути компетентним не означає бути ученим чи освіченим», – наголошує він [6]. І. Родигіна, провівши глибокий аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури щодо даної проблеми, зазначає, що поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», «компетентність» же пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю [8]. Тому доцільно в педагогічному сенсі користуватися саме терміном «компетентність».

Українські вчені по-різному визначають поняття компетентності. На думку М. Холодної компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. І. Родигіна вважає, що компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загально предметні мисленнєві дії чи логічні операції, а

конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині.

Поряд із поняттям «компетентність» використовується поняття «компетенція». С. Холліфорд під компетенцією розуміє здатність, необхідну для вирішення завдань та отримання необхідних результатів діяльності; Е. Зеєр – діяльнісні знання, вміння, навички, досвід, тобто інтеграцію в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів розв'язування завдань; за Дж. Равеном це інтегрована цілісність знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну діяльність, здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність, мотивовану здатність; за Г. Ларіоною – критерій прояву готовності до діяльності. Саме особистісні компетенції дають можливість досягти успішності у професійній діяльності. Відсутність у фахівця розвинених належним чином власне особистісних компетенцій (комунікативність, презентабельність, толерантність, гнучкість тощо) значно знижує рівень результативності та ефективності професійної діяльності. Професійна комунікативна компетентність передбачає насамперед наявність професійних знань, а також загальної гуманітарної культури людини, її вміння орієнтуватись в навколишньому світі, умінь і навичок спілкування [2, с. 48].

Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, «надбання» студента.

У науці відомі спроби структурувати зазначені поняття, хоча однастайності у поглядах не спостерігається. Наприклад, для одних дослідників компетентність – це єдність когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [1]; інші у її структурі виділяють мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [2, с. 34–46]; зарубіжні дослідники переважно визначають три основних елементи в компетентнісній освіті – знання, уміння і навички, цінності (ставлення); експерти програми «DeSeCo» вважають, що структура компетентності охоплює пізнавальні ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння [2, с. 10].

Інтегрування зазначених підходів дозволяє стверджувати про те, що структурними компонентами компетентності можна вважати знання, уміння й навички та ціннісне ставлення.

Значущість знань у структурі компетентності очевидна з огляду на те, що, з одного боку, вони слугують базою для формування умінь і навичок, а з іншого – існує особливий вид знань – про способи діяльності, представлений у формі правил, пам'яток, алгоритмів тощо, який забезпечує процесуальний аспект навчання. Діяльнісний підхід в освіті націлює на оволодіння відповідними умінями і навичками – предметними (спеціальними) і загально-навчальними (міжпредметними), які слугують базою для формування інтегрованої якості особистості – уміння вчитися.

Однак компетентність не зводиться лише до знань, умінь і навичок, оскільки знати, як виконувати ту чи іншу діяльність чи вміти її

виконувати, ще не гарантує бажання працювати, творчого ставлення до роботи.

Професійно-педагогічну підготовку майбутнього економіста доцільно розглядати через поняття «професійна компетентність», яка означає сукупність особистісних якостей, знань, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Професійна компетентність є складним поняттям і передбачає єдність фундаментальної або предметної, психолого-педагогічної та методичної компетентностей.

Формування економічної компетентності передбачає засвоєння студентом не окремих, відірваних один від одного елементів економічних знань, умінь та якостей, а оволодіння сукупністю освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер. Це, зокрема, навчальний компонент, що передбачає:

- розвиток теоретичного компоненту економічної компетентності, який забезпечує майбутнього фахівця економічними знаннями, що сприяють успішній організації професійної діяльності та здійснення економічного виховання, створюють основу для формування сучасного економічного мислення;

- розвиток практичного компоненту економічної компетентності майбутнього фахівця, який визначається, насамперед, сукупністю професійних умінь і навичок, що зумовлюють функціональну готовність вирішувати завдання економічної діяльності. Це інформаційно-інтелектуальні, прогностично-проективні, організаційно-регулятивні, рефлексивні, емоційно-вольові уміння і навички;

- розвиток особистісного компоненту економічної компетентності, який утворює такі професійні й особистісні якості, як: професійно-світоглядні (зацікавленість і активність у професійно-економічній підготовці), професійно-поведінкові (вимогливість щодо своєї діяльності), особистісно-значущі (гуманістична спрямованість особистості, адекватна самооцінка тощо).

На основі проведеного аналізу можна зробити висновок, що компетентнісний підхід став визначальним у вищій освіті. На нашу думку, використання компетентнісного підходу у ході модернізації вищої освіти є необхідним. Для того, щоб визначити якість підготовки майбутніх фахівців, необхідно знати рівень компетентності в певній галузі. Тому цей підхід потребує змін у поглядах щодо оцінювання, структури, форм, змісту підготовки майбутніх спеціалістів у відповідності до вимог сучасного ринку праці.

Отже, основними способами формування економічної компетентності у майбутніх фахівців економіки є економічна освіта й економічне виховання. Економічна компетентність фахівця має змістову і функціональну специфіку в залежності від характеристик його фахової діяльності, її структура може бути подана у вигляді теоретичного, практичного і особистісного компонентів, які, в свою чергу,

утворюються сукупністю економічних знань, умінь, навичок, якостей і здібностей, що входять до змісту підготовки студентів.

Подальші наукові розвідки у цьому напрямку спрямовуватимемо на поглиблення теоретичного обґрунтування та розробку педагогічної технології формування економічної компетентності майбутнього фахівця економіки.

### **Список використаної літератури**

- 1. Болотов В. А.,** Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
- 2. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
- 3. Краевский В. В.,** Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
- 4. Матійків І.** Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – №3. – С. 44–53.
- 5. Новий** тлумачний словник української мови. – у 4-х томах, К.: «Аконіт», II том, 1999. – С. 305.
- 6. Овчарук О.** Перспективи впровадження компетентнісного підходу у зміст освіти в Україні // Педагогічна думка. – 2004. – №3. – С. 3–7.
- 7. Парашенко Л. І.** Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 73–84.
- 8. Родигіна І. В.** Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
- 9. Словар** иностранных слов. – 18 изд., стер. – М.: Педагогика, 1989. – С. 247.

### **Галушак І. Є. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх економістів**

У статті проаналізовано концептуальні засади компетентної підготовки майбутнього економіста та обґрунтовано доцільність використання компетентнісного підходу у професійному навчанні економістів. Підкреслено, що компетентнісна парадигма сучасної освіти є предметом посиленої дослідницької уваги сучасних науковців.

Автор зазначає, що компетентнісний підхід у сучасній парадигмі освіти розглядається як один із напрямів модернізації освіти, оскільки він дозволяє ліквідувати дистанцію між когнітивним, діяльним, і особистісним рівнями розвитку особистості.

Розглянуто підходи до тлумачень понять «компетентність» і «компетенція», до характеристики рівнів їх сформованості та критеріїв визначення в психолого-педагогічній літературі. Зроблено теоретичне обґрунтування поняття «формування професійної компетентності». Уточнено компонентний склад професійної компетентності фахівців у галузі економіки.



*Ключові слова:* компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, професійна компетентність, майбутні економісти.

**Галушак И. Е. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих экономистов**

В статье проанализированы концептуальные основы компетентной подготовки будущего экономиста и обоснована целесообразность использования компетентного подхода в профессиональном обучении экономистов. Подчеркнуто, что компетентностный парадигма современного образования является предметом усиленного исследовательского внимания современных ученых.

Автор отмечает, что компетентностный подход в современной парадигме образования рассматривается как одно из направлений модернизации образования, поскольку он позволяет ликвидировать дистанцию между когнитивным, деятельностного и личностным уровнями развития личности.

Рассмотрены подходы толкований понятий «компетентность» и «компетенция», к характеристике уровней их сформированности и критериев определения в психолого-педагогической литературе. Сделано теоретическое обоснование понятия «формирование профессиональной компетентности». Уточнение компонентный состав профессиональной компетентности специалистов в области экономики.

*Ключевые слова:* компетентность, компетенция, компетентностный подход, профессиональная компетентность, будущие экономисты.

**Galushchak I. Competency Approach in the Training of Future Economists**

The article analyzes the conceptual foundations of the competent training of a future economist and substantiates the expediency of using the competence approach in the professional training of economists. It is emphasized that the competent paradigm of modern education is the subject of intensive research attention of modern scholars.

The author notes that the competence approach in the modern paradigm of education is considered as one of the directions of modernization of education, since it allows eliminating the distance between the cognitive, activity and personal developmental levels of the individual.

Approaches to the interpretation of the concepts of "competence" and "competence", to the characteristics of levels of their formation and criteria of definition in psychological and pedagogical literature are considered. Competence is understood as a real requirement for the students to master the totality of knowledge, ways of activity, experience, and attitude from a certain field of knowledge, personal qualities that functions in the society, and competence - as the real personality traits of the student and experience.

Theoretical substantiation of the concept of "formation of professional competence" is made. The component composition of professional competence of specialists in the field of economy is specified.

Further scientific investigations in this direction will be directed at deepening the theoretical substantiation and developing the pedagogical technology for forming the economic competence of a future specialist in the economy.

*Key words:* competence, competence, competency approach, professional competence, future economists.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 373.3-056.34:005.336.2(045)

**Т. О. Гладун**

**КРИТЕРІАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ  
ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ В УМОВАХ  
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Гуманістична парадигма сучасного суспільства наголошує на праві кожної людини на навчання та розвиток згідно з її можливостями. Найбільш ефективним шляхом включення дитини в суспільство є навчання у школі або в домашніх умовах при наданні ефективної підтримки родині.

В умовах соціально-економічних змін перед освітою постає завдання не лише надати учням певний рівень знань, умінь і навичок щодо основних напрямків розвитку, але й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, досягати соціально-значущих цілей, ефективно взаємодіяти і вирішувати життєві проблеми. Особливе значення це має для дітей з аутизмом. Оскільки, симптоми аутизму ускладнюють соціалізацію дитини, засвоєння соціальних ролей, пов'язаних з функціонуванням у різних соціальних інститутах, налагодженням взаємин з оточуючими людьми.

Дослідженням ідей щодо включення осіб із вадами здоров'я у суспільство, розроблених в аспекті сприяння їх соціальному розвитку займалися О. Дікова-Фаворська, Є. Клопота, О. Молчан. Вивченню основ соціально-педагогічної діяльності з цією категорією осіб приділяли увагу Н. Грабовенко, І. Макаренко, Н. Мирошниченко, П. Плотникова, Т. Соловійова, С. Тесленко, О. Хорошайло, О. Шароватова, М. Чайковський О. Рассказова, С. Харченко, К. Волкова, М. Андреева. та

ін. Особлива увага приділяється шкільному віку як ключовому етапу формування соціальної компетентності в працях дослідників Н. Калініна, О. Кононко. Дослідження, пов'язані з розвитком соціальної поведінки дітей з аутизмом А. Душка, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко, К. Островська.

Актуальність пошуку шляхів розв'язання проблеми розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти, зумовлена низкою суперечностей між:

- задекларованими на державному рівні завданнями соціальних служб, щодо допомоги сім'ям які виховують дитину з інвалідністю, та не завжди ефективною допомогою соціальних служб;
- визначеною міжнародним та українським законодавством рівністю прав дітей з інвалідністю та їх батьків й не прийняттям суспільством, яке ускладнює їх інтеграцію в соціальне середовище;
- між необхідністю компетентного використання вчителями і батьками критеріально-діагностичного інструментарію та відсутністю системи надання знань вчителям;
- між необхідністю продуктивного функціонування різнорівневої системи соціально-педагогічної діяльності з підвищення ефективності соціалізації дітей з аутизмом в сучасних умовах розвитку суспільства та відсутністю дієвої науково обґрунтованої системи.

Зважаючи на виявлені суперечності та актуальність дослідження обумовлена необхідністю розробки проблеми соціальної компетентності; уточнення критеріальної бази та умов розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом; розробка методичного забезпечення, важливістю виявлення груп ризику щодо соціальної дезадаптації в ранньому віці та розробки програм корекції порушень розвитку соціальної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

**Мета** статті полягає в обґрунтуванні критеріально-діагностичного інструментарію щодо дослідження стану соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти

Розробка критеріально-діагностичного інструментарію для вивчення розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти на основі загальних принципів психодіагностики (А. Душка, Н. Компанець, Т. Куценко, Т. Скрипник, Г. Смоляр, Є. Шиянов, Д. Шульженко, А. Чуприков, Т. Сак, М. Веденіна, О. Гаврилушкина, Т. Галкіна, Дж. Зидж, Х. Кумен, Д. Рурда, Дж. Хаген, К. Дизалво, Д. Освальд, Н. Юрэн, К. Стэгнити та ін.) корекційно-розвивальних (В. Тарасун та Г. Хворова), традиційних та нових підходів до соціального дослідження (Ю. Волков), а також основних домінант соціально-педагогічної діагностики (Р. Овчарова, Ю. Гончаров, І. Курліщук, Ю. Лисенко, О. Хендрік, Т. Швець), теорія поліморфності структури дефекту (Л. Виготський, М. Певзнер, Ж. Піаже, та ін.). концепція індивідуального генетичного дослідження особистості

(С. Максименко, В. Мерлін,); вчення про психологічні аспекти діагностики аномального розвитку дітей (В. Лубовський, С. Рубінштейн, Б. Зейгарник), типологія акцентованих особистостей (К. Леонгард), теорія інтеріоризації та екстеріоризації розумових дій (П. Гальперін); концепції особистісно-зорієнтованого емоційно насиченого виховання (І. Бех), положення про індивідуально-диференційований підхід під час педагогічного вивчення дітей (В. Бондар, І. Єременко); положення про психолого-педагогічні основи корекційного спрямування навчання (О. Хохліна); положення про провідний стійкий когнітивний стиль аутичної дитини (В. Тарасун); теорія причинно-наслідкових моделей психічного прогнозування особливостей, характерних для аутизму (S. Baron-Cohen; D. Denneh, U. Frith, A. Leslie). теоретичні та практичні підходи до формування соціальних компетенцій у дітей (Н. Калинина, О. Борисова, Е. Левикова, О. Гаврилушкина).

На основі аналізу наведених вище джерел та уточнення з урахуванням реальних умов проведення експерименту (зокрема, кількісної та якісної характеристики вибірки) розроблені принципи експериментального дослідження, дослідницькі завдання, систематизація даних про особливості розвитку дитини на момент дослідження, вивчення особливостей найближчого оточення дитини та його ролі стосовно цілісного процесу її соціального розвитку послідовність процедур, організація роботи, визначення відповідних методів, які дозволили нам оцінити існуючий в освітній практиці стан розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти.

Проведення нами експериментального дослідження розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти ґрунтується на таких принципах: єдності методології й діагностики, структурно-динамічної цілісності, комплексного підходу до розв'язання проблеми дослідження, об'єктивності, єдності діагностики й соціального виховання школярів.

У процесі розробки критеріальної бази дослідження нами було ураховане загальне визначення поняття соціальної компетентності, складові, критерії, показники оцінки соціальних характеристик особистості, зокрема дітей молодшого шкільного віку (М. Андрєєва [1], О. Рассказова [3]), а також й специфіка розвитку такої компетентності у осіб з аутизмом (А. Чуприков, Г. Хворова [6]).

Виходячи з цього, розвиток соціальної компетентності розуміється нами як детермінований певною соціальною ситуацією процес, в якому індивідом на основі природних можливостей напрацьовується здатність до продуктивної соціальної взаємодії у різних життєвих обставинах (як критичних, так і повсякденних), забезпечується успішність у різних видах діяльності у суспільстві, здатність до розв'язання конкретних соціальних завдань, з використанням набутих умінь і навичок,

навчального і життєвого досвіду, соціальних цінностей і розвинених особистих орієнтацій.

Соціальна компетентність дитини молодшого шкільного віку з нормативним розвитком відрізняється від соціальної компетентності дитини такого ж віку з інвалідністю, зокрема з аутизмом, і шлях досягнення поставленої мети має низку ускладнень і специфічних характеристик, які необхідно враховувати у процесі розробки критеріїв.

Розробка експериментальної схеми дослідження здійснювалась з опорою на зазначенні вище принципи а сутнісні характеристики, з урахуванням наступних складових процесу розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, серед них наступні: особистісна (поведінка, діяльність, спілкування, особистісні якості суб'єктів процесу, психологічна основа освітнього процесу), технологічна (форми, засоби, методи, прийоми, етапи, способи організації формування соціальної компетентності), інформаційна (зміст просвіти; когнітивна основа педагогічного процесу).

На основі зазначеного вище, у якості критеріїв визначення розвитку соціальної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом нами було обрано: когнітивний (соціальні знання); емоційно-ціннісний (рівень сформованості соціальних емоцій та цінностей і вміння користуватися ними відповідно до ситуації, адекватність саморозуміння особистості), практично-діяльнісний (рівень засвоєння соціальної поведінки у суспільстві), соціально-мобільний (адекватність вирішення соціальних задач). Цей вибір обґрунтовується тим, що, виходячи з аналізу праць вчених (М. Андреева [1], О. Рассказова [4]), соціальна компетентність особистості включає в себе соціальні знання (когнітивна складова), соціальні цінності (ціннісна складова) й просоціальну поведінку (діяльнісна складова).

Враховуючи визначені О. Рассказовою характеристики внутрішніх та зовнішніх ознак розвитку соціальності учнів [3, с. 165–170], за першим когнітивним критерієм особливу увагу ми надаємо одночасному вивченню комунікативної компетентності й успішності учнів у класному колективі, оскільки першопричина порушення емоційного і соціального розвитку при аутизмі багатьма дослідниками розглядається особлива когнітивна дефіцитарність. М. Rutter (1983) наводить дані, про те, що більшість дітей з аутизмом при тестуванні оцінюються як розумово відсталі. В. Hermelin, N. O'Connor (1970) показують, що специфіка порушення розумового розвитку при аутизмі зв'язана з нездатністю активно переробляти інформацію й інтегрувати неї з уявленнями і схемами, що містять минулий досвід, тому оцінюється рівень соціальних знань дитини, та уміння застосувати їх на практиці, а також береться до уваги соціальна успішність учнів у класному колективі. Тому що останнє є показником соціальної компетентності.

Одна з найбільш відомих концепцій, яка пов'язує аутизм з первинним когнітивним дефіцитом, є теорія У. Фріт, яка ґрунтується на експериментальних дослідженнях (U. Frith, 1992). Вона припускає, що

аутизм характеризується специфічним дисбалансом в інтеграції інформації. На її думку, нормальний процес переробки інформації полягає у тенденції зводити розрізнену інформацію в єдину картину, зв'язану спільним контекстом або «центральною зв'язкою»

Другий емоційно-ціннісний критерій – відображає адекватність саморозуміння особистості, оскільки основний механізм формування РДА розглядає патологію сприймання як себе так і інших. Головним чином – його дезорганізацію у бік гіпо- та гіперактивності (K. Goldstein), надсензитивність до подразників усіх модальностей (B. Rimland, 1974 та ін.).

Третій практично-діяльнісний критерій – допомагає оцінити рівень засвоєння соціальних умінь, соціальної поведінки та соціальну активність, тобто соціальної поведінки в суспільстві.

Визначивши змістовні характеристики критеріїв та рівнів розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом ми звернулися до пошуку діагностичного інструментарію, який би максимально достовірно та зручно виявив необхідну для аналізу інформацію. З цією метою нами були підібрані та адаптовані методики, що досить часто застосовуються для доказовості результатів у психолого-педагогічних досліджень, а також розроблений авторський інструментарій (Див. табл.).

*Таблиця*

**Критерії, показники, методики оцінки соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти**

№	Складові	Критерії	Показники	Методика оцінювання
1.	Особистісні	Когнітивний	Комунікативна компетентність	1) Інтерв'ю з батьками (3 год) 2) Інтер'ю з вчителем 3) Опитувальник соціально-комунікативної компетентності батьків (СКК)
			Успішність учнів у класному колективі	1) Діагностичні критерії МКХ-10 2) Соціометрія
		Емоційно-ціннісний	Адекватність само розуміння особистості	4) Тест «Саллі і Енн», «Смартіс» (хибні очікування) 5) Шкала тестів розумового розвитку А. Біне – Т. Сімона
			Соціальні емоції	1) Тест «Веселі смайли?» 2) Тест М. Люшера
			Культурнообумовлені репрезентації	1) Тест «Полароїдом»
			Соціальні якості	1) CARS (Дитяча рейтингова шкала аутизму) – стандартизований

№	Складові	Критерії	Показники	Методика оцінювання
				інструментарій для оцінювання порушень аутистичного спектру у дітей віком від 2-х років
2.	Технологічні	Практично-діяльнісний	Соціальні уміння	1) Опитувальник СНАТ 2) опитувальник ASC
			Соціальна поведінка	1) Методика «Психолого-освітній профіль» (PER-R) 2) Спостереження за учнями в умовах шкільного середовища; експертні оцінки рівня розвитку соціальних умінь дитини
			Соціальна активність	1) Спостереження за дитиною у насиченому соціальними стимулами середовищі; 2) «Методика реєстрації соціальної активності дитини»
3.	Інформаційні	Соціально-мобільний	Адекватність вирішення соціальних задач	1) Рольова гра «Мій клас», «Моя сім'я» 2) Авторські соціально-педагогічні ситуації 3) Адаптована методика «Картки-життєві історії»
			Здатність до компенсації	1) Методи якісних (експертних) оцінок педагогів та батьків; 2) Опитування батьків за авторською методикою

Зважаючи на обґрунтований нами інструментарій критеріального дослідження, упровадження якого у практику інклюзивного навчання учнів з аутизмом, на нашу думку, забезпечить всебічне вивчення особистості дитини в умовах інклюзивного освітнього середовища шкіл з соціально-педагогічних позицій, дасть підстави більш чітко висвітлити основні проблеми щодо розвитку соціальної компетентності учнів цієї категорії у шкільних колективах. Вивчення зазначених проблем дозволить адаптувати до реальних умов шкільного середовища та потреб дітей з аутизмом існуючі [1; 2; 4; 5; 6] та розробити нові технології взаємодопомоги, волонтерської підтримки, спілкування між учнями та педагогами, розвитку творчості, активності, ініціативи дітей.

**Висновки.** Створення інклюзивного освітнього середовища в системі освіти України потребує консолідованих зусиль із боку вчителів, батьків, громадських організацій і загалом держави, що спрямовані на усвідомлення значущості порушеної проблеми та нагальні заходи.

Як результат ранньої діагностики і раннього втручання відмічається скорочення аутистичної симптоматики, поліпшення загального розвитку,

академічного й інтелектуального функціонування, спілкування з однолітками.

В умовах ранньої діагностики та корекції, більшість аутичних дітей можуть навчатись у загальноосвітній школі, нерідко виявляти обдарованість в окремих галузях науки і мистецтва.

### **Список використаної літератури**

**1. Андрєєва М. А.** Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис. ... к.пед.наук : 13.00.05 / Марія Олександрівна Андрєєва ; Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». – Славянськ, 2014. – 270 с. **2. Рассказова О. І.** Досвід реалізації проекту «Уроки толерантності» в навчальних закладах м. Харкова / О. І. Рассказова, В. В. Гладун, Т. О. Гладун // Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: Наук.-метод. журнал. – Вип. 1. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. – С. 65–68. **3. Рассказова О. І.** Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія і технологія: монографія / О. І. Рассказова. – Х. : ФОП Шейніна О. В., 2012. – 468 с. **4. Рассказова О. І.** Теорія і практика розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти : дис. ... докт. пед. наук. : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ольга Ігорівна Рассказова. – Харків, 2014. – 400 с. **5. Рассказова О. І.** Програма соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з проблемами здоров'я як засіб розбудови інклюзивного суспільства / О. І. Рассказова // Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко. – Харків, 2012. – Вип. XXIX. – С. 126–138. **6. Чуприков А. П.** Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога : [навч. посіб.] / А. П. Чуприков, Г. М. Хворова. – Львів : МС, 2012. – 184 с.

### **Гладун Т. О. Критеріально-діагностичний інструментарій вивчення соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти**

За мету статті взято поглиблене вивчення із соціально педагогічних позицій критеріально-діагностичного інструментарію дослідження соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти. Методами дослідження виступали аналіз наукової літератури, синтез, систематизація поглядів учених на питання діагностики внутрішньої та зовнішньої ситуації розвитку дітей з аутизмом. В ході дослідження авторкою було визначено сутність соціальної компетентності й ураховано специфіку та складові її розвитку у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Проведене дослідження забезпечило підстави для розробки принципів діагностики розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти. Авторка запропонувала критерії і показники



розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти. В роботі представлені відомі класичні та інноваційні авторські методики діагностування соціальної компетентності дітей з аутизмом. Дослідження дало можливість зробити висновки, що за умови ранньої діагностики та корекції, діти з аутизмом швидше і успішніше інтегруються в соціум, що в свою чергу дає можливість для освітньої і соціальної інклюзії.

*Ключові слова:* діти з аутизму, діагностика соціальної компетентності, критерії, показники, діагностичні методики.

**Гладун Т. О. Критериально-диагностический инструментарий изучения социальной компетентности детей младшего школьного возраста с аутизмом в условиях инклюзивного образования**

Цель статьи состоит в углубленном изучении социально-педагогических позиций критериально-диагностического инструментария изучения социальной компетентности детей младшего школьного возраста с аутизмом в условиях инклюзивного образования. Методами исследования выступали анализ научной литературы, синтез, систематизация взглядов ученых на вопросы диагностики социальной компетентности детей с аутизмом. В ходе исследования автором было определено понятие «социальная компетентность» и учтена специфика ее развития у детей младшего школьного возраста с аутизмом. Проведенное исследование дало автору основания для разработки принципов развития социальной компетентности детей младшего школьного возраста с аутизмом в условиях инклюзивного образования. Автор предложил критерии и показатели развития социальной компетентности детей младшего школьного возраста с аутизмом в условиях инклюзивного образования. В работе представлены известные классические и инновационные авторские методики диагностирования социальной компетентности детей с аутизмом. Исследование позволило сделать выводы, что при ранней диагностики и коррекции, дети с аутизмом быстрее и успешнее интегрируются в социум, в свою очередь это дает возможность для образовательной и социальной инклюзии.

*Ключевые слова:* дети с аутизмом, диагностика социальной компетентности, критерии, показатели, диагностические методики.

**Hladun T. Critical-Diagnostic Tools to Study a Social Competence of Children of Elementary School Age with Autism in Conditions of Inclusive Education**

The goal of the article was a depth study of social pedagogical positions of critical-diagnostic tools to study a social competence of children of elementary school age with autism in conditions of inclusive education. The methods were an analysis of scientific literature, a synthesis, a systematization of views of scientists in diagnostic questions about an internal and external situation of development of children with autism. During the research the

author was identified an essence of social competence, and a specificity and components thereof were taken into account in children of a junior school age with autism. The carried out study has provided a basis for a development of diagnostic principles of a development of a social competence of children of elementary school age with autism in conditions of inclusive education. The author has proposed criteria and indicators of a development of a social competence of children of elementary school age with autism in conditions of inclusive education. The article represents known classic and innovative authoring techniques of a diagnostics of a social competence of children with autism. The study enabled to make conclusions, which are in conditions of an early diagnostics and correction, that children with autism integrate into society more quickly and more successful, which provides an opportunity for educational and social inclusion in its turn.

*Key words:* children with autism, diagnostics of a social competence, criteria, indicators, diagnostic methods.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 374.28(09)

**Р. В. Зозуляк-Случик**

### **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Системотворчим компонентом методології дослідження процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників виступає компетентісний підхід. Адже глобалізаційні процеси та трансформація соціально-політичних, економічних відносин у Європі зумовлюють зміну і масштабність соціальних завдань у сучасному українському суспільстві. Це спонукає до нових викликів у вищій професійній освіті, котра покликана здійснювати підготовку конкурентоспроможних, компетентних працівників соціальної сфери, котрі мають володіти сучасними технологіями соціального партнерства, життєзабезпечення соціальних груп, колективу, сім'ї, індивіда, бути кваліфікованими й мобільними. Досягнення означених цілей великою мірою продиктоване рівнем професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників, котрі навчаються в університетах, рівнем сформованості їх морально-духовної сфери.

Відомо, що компетентісний підхід в освіті почав формуватися у західній науковій літературі із 60-х років, а у вітчизняній – із 90-х років

XX століття як результат зростання вимог ринку праці до особистості фахівця.

«Компетентність» у перекладі з латинської – «competentia», від «competo» – спільно добиватися, досягати, відповідати, підходити. У словниках дана категорія трактується як «володіння знаннями, що дозволяють робити висновок про що-небудь», «обізнаність у чому-небудь», «авторитетність, повноправність» тощо. У широкому сенсі слова, «компетентний» (лат. competens, competentis – здатний) – той, що «знає, досвідчений у певній галузі»; «має право відповідно до своїх знань робити висновок будь-що» [4; 6; 8; 9; 14].

Проблемам компетентнісного підходу у фаховості значну увагу приділяли як зарубіжні, так і вітчизняні науковці В. Багрій, В. Баранюк, В. Беспалько, Л. Волошко, І. Єлісєєва, Б. Жиганов, Е. Зеєр, Д. Іванов, П. Каравелло, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Овчарук, Дж. Равен, С. Рачев, О. Пометун, В. Романова, Г. Селевко, М. Чобітько та інші. Його розробкою у професійній освіті займалися Федеральний статистичний департамент Швейцарії, Національний центр освітньої статистики США та Канади. Саме вони створили програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» («DeSeCo») [7, с. 10], стверджує, що структура компетентності охоплює пізнавальне ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання й уміння.

**Метою статті є** обґрунтування дослідження професійно-етичної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах компетентнісного підходу.

Ідея єдності процесу формування особистості як професіонала і професіонала як особистості, тобто суб'єкта життєдіяльності загалом, спонукають до продуктивної розробки структури професійної компетентності як кінцевого результату і показника сформованості якості професійної підготовки фахівця. Так, Дж. Равен у праці «Компетентність у сучасному суспільстві» наголошує, що формування фахівця – це не тільки і не стільки створення комфортних внутрішніх і зовнішніх умов діяльності, скільки виховання фахівця як особистості. Науковець уточнює, що знання, уміння і навички складають виконавчу складову професійної діяльності й успішно формуються лише у випадку особистісного прийняття та усвідомлення важливого суспільного значення певної мети, що й визначає формування справжньої відповідальності, ініціативи та готовності до діяльності. За його твердженням, «компетентність – це специфічна здібність, що потрібна для ефективного виконання певної дії у конкретній предметній сфері, яка охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [11, с. 6].

На відміну від традиційних знань, умінь і навичок, спрямованих на засвоєння встановленого в державних стандартах набору навчальних предметів, компетентності зорієнтовані на розвиток суб'єктності та пов'язані з культурою мислення, рефлексією, самостійністю,

відповідальністю за прийняті рішення і вчинки в органічній єдності з духовно-моральними, ціннісними настановами особистості, незалежно від сфери й галузі їх застосування.

На основі цього доходимо висновку, що ключовою ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-зорієнтована освіта, що спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності. Звідси компетентнісний підхід у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах означає сформованість ключових етичних компетентностей, до яких належать професійно-етичні знання, уміння й особистісно-моральні якості; професійна майстерність майбутніх соціальних працівників; усвідомлення суспільно-моральної цінності професії студентом; управління процесом формування ключових етично-моральних чеснот.

Разом із тим ми погоджуємось із твердженням науковця В. Беспалько, що формування професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи у університетах виступає як «педагогічна система, що являє собою сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та навмисного педагогічного впливу на формування особистості фахівця» [2, с. 6].

Дослідник В. Ягупов конкретизував суть компетентності. На його думку, компетентність – це «підготовленість (теоретична і практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна), наявність позитивних ставлень і розвинених якостей особи та її готовність (професійна, особистісна, психологічна) як суб'єкта діяльності до певного виду діяльності» [13, с. 51].

Разом із терміном «компетентність» у педагогічних дослідженнях розглядається поняття «професійна компетентність». Із аналізу наукових джерел випливає, що йдеться про професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденній діяльності.

Нам імponує твердження науковця В. Сластьоніна, котрий професійну компетентність подає як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, яка з рівнем знань і вмінь, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, відображає й соціально-моральну позицію особистості [12, с. 34–35]. Співзвучні стосовно цього і думки Т. Браже про те, що професійна компетентність фахівця, котрий працює у системі «людина–людина», визначається не тільки базовими знаннями й уміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилями взаємодії з людьми, загальною культурою та здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [3, с. 90–92].

Узагальнюючи результати вивчення поданих підходів до професійно-етичної компетентності соціального працівника, вважаємо доцільним наголосити на тому, що професійно-етично компетентний майбутній соціальний працівник є всебічно (особистісно, професійно,

морально) підготовлений до здійснення професійної діяльності в соціумі, яка спрямована на морально-етичні аспекти здійснення допомоги і захисту тим особам суспільства, котрі цього потребують.

Отже, опираючись на сказане вище, можемо сформулювати напрями розвитку компетентнісного підходу:

- чітке виокремлення системи понять і логіки формування важливих у професійно-етичному спрямуванні спеціально структурованих моральних знань, умінь, навичок, що відповідають сучасним поняттям «професійна компетентність», «етична компетентність соціального працівника»;

- визначення орієнтирів у конструюванні змісту процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах;

- окреслення стрижневих, загальних і спеціальних професійних компетенцій, більш точної й діагностично виваженої системи виміру рівня етичної компетентності майбутнього соціального працівника на всіх етапах його професійної підготовки [1, с 149].

Також проведений аналіз наукових джерел дав нам можливість виокремити види і суть компонентів професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників з комплексною опорою на ціннісно-моральні, професійно-етичні знання та вміння, особистісні та професійно важливі якості, які є ознакою готовності до фахової діяльності, а саме:

- загальнокультурний – розглядається як наявність стійкої системи духовних, моральних та культурних цінностей майбутніх соціальних працівників;

- аксіологічний – пов'язаний із формуванням ціннісних орієнтацій майбутнього соціального працівника, умінням обирати цільові і смислові установки для розв'язання комплексних професійно-етичних завдань;

- фаховий – передбачає наявність глибоких професійних знань і широку ерудицію у сфері вирішення соціальних проблем на всіх рівнях суспільної структури і конкретного її члена, у тому числі: наявність системи технологічних, морально-етичних знань і умінь означеної професії, способів виконання окремих функцій і застосування сучасних механізмів, методів, форм і засобів при захисті прав та інтересів усіх членів суспільства; високий рівень культури фахівця соціальної роботи;

- комунікативний – означає високий рівень знань закономірностей спілкування, міжособистісних взаємин, оволодіння принципами толерантності, застосування засобів інтеркультурної взаємодії, здібності до емпатії, самоконтролю, взаємин, культури вербальної і невербальної взаємодії;

- психологічний – включає знання соціальним працівником основ загальної психології, психологічних основ професійної діяльності та професійної підготовки фахівців соціальної сфери до кризової психосоціальної допомоги вразливим групам населення: літнім людям, сім'ям, що мають дітей з обмеженнями здоров'я ;

- аутопсихологічний – включає уміння усвідомлювати цілі, сутність, зміст і результати власної діяльності; знання про способи професійно-етичного самовдосконалення;

- моніторинговий – розглядається як сукупність безперервних контрольних дій, які дають змогу спостерігати та коригувати процес формування професійно-етичної компетентності. Причому моніторингом у побудові навчальної діяльності є якість професійно-етичної підготовки майбутніх соціальних працівників [5, с. 125–127].

Ми дотримуємось твердження науковця Л. Петренко, котра зазначає, що компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих спеціалістів вимагає вилучення із змісту освіти того, що не має безпосереднього стосунку до майбутньої професії. «Її реалізація здійснюється шляхом структурування змісту освіти у вигляді низки компетенцій, необхідних для виконання професійних функцій. На жаль, перехід на компетентнісну парадигму навчання в вітчизняній професійній освіті здійснюється повільно» [10, с. 125–127]. Так, у системі навчально-методичної роботи університетів чіткого виокремлення професійно-етичних компетентностей майбутніх соціальних працівників нами не виявлено. Тому, вважаємо, що планування навчально-виховної роботи з майбутніми соціальними працівниками на компетентнісній основі є вимогою часу. Звідси постає необхідність у професійно-етичному формуванні майбутніх соціальних працівників університетів компетентнісного підходу, що вимагає кардинальних змін у зміст вищої освіти, зокрема самоосвіти. Очікуваними показниками їх запровадження в освітній процес університетів є посилення результативного компоненту моделі саморозвитку і самоосвіти студентів спеціальності «Соціальна робота», наповнення мети, змісту відповідних дисциплін реалістичним смислом.

Отже, компетентнісний підхід до формування професійної етики соціальних працівників в університетах передбачає їх професійну підготовку, орієнтовану на засвоєння етичних і професійно-моральних знань, умінь і особистісних якостей, важливих для визначення характеру, мети й завдань його майбутньої діяльності, спрямованої на формування професійно досконалих, соціально активних, морально стійких громадян України.

Безперечним фактом є те, що компетентність та професіоналізм є базовими у діяльності фахівців соціальної сфери, що включають: необхідний рівень загальноосвітніх знань, вимоги до схильностей та інтересів, медичні, психофізіологічні, вимоги до інтелекту та емоційно-вольової сфери, морально-ділових якостей. Тому в безпосередньому взаємозв'язку з компетентнісним підходом у дослідженні засад формування професійної етики соціальних працівників в університетах знаходиться акмеологічний підхід. Адже саме ключові професійні компетентності є наріжним каменем їхньої фаховості, а проблеми професійного зростання особистості, її успішності залишаються

центральною для акмеології. Означене зумовлює подальше дослідження акмеологічного підходу у процесі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників.

### **Список використаної літератури**

- 1. Без'язикий Б. І.** Теоретичні і методичні засади формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Б. І. Без'язикий. – Харків, 2016. – 435 с. **2. Беспалько В. П.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с. **3. Браже Т. Г.** Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – №8. – С. 89–94. **4. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с. **5. Михюк М. І.** Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Михюк Марія Іванівна. – К., 2016. – 652 с. **6. Ничкало Н. Г.** Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий / Европейский фонд образования ; Национальный «Центр Украина». – К. : Науковий світ, 2004. – 67 с. **7. Овчарук О. В.** Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. **8. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, – [4-е изд., доп.]. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с. **9. Педагогічна майстерність** : підруч. / [Зязюн І., Крамущенко Л., Кривоніс І. та ін.]; / за ред. І. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 286 с. **10. Петренко Л. М.** Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук у формі наук. доповіді : 13.00.04 / Петренко Лариса Михайлівна. – К., 2014. – 670 с. **11. Равен Дж.** Компетентность в современном общении: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [пер. с англ.]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с. **12. Сластенин В. А.** Педагогика : учеб. пособ. для высш. учеб. завед. / Сластенин В., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. ; под ред. В. А. Сластенина. – [4-е изд., стереотип.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 576 с. **13. Ягунов В. В.** Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягунов // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи : зб. наук. пр. – К. : Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України, 2012. – Вип. 2. – С. 45–59. **14. Яременко В.** Новий тлумачний словник української мови [текст] : у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконт, 2006. – Т. 2. – 926 с.

**Зозуляк-Случик Р. В. Компетентнісний підхід у процесі формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в умовах модернізації вищої освіти**

У статті обґрунтовано особливості здійснення професійної підготовки соціальних працівників на засадах компетентнісного підходу в умовах модернізації вищої освіти України. Уточнено сутність поняття «компетентність» у соціальній роботі. Виокремлено роль компетентнісного підходу в професійно-етичній підготовці фахівців. Здійснено теоретичний аналіз психологічної, педагогічної, соціологічної наукової бази задля виокремлення поглядів науковців на процес формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів соціальної сфери. Сформульовано напрями розвитку компетентнісного підходу та окреслено види і суть компонентів професійно-етичної компетентності майбутніх соціальних працівників з комплексною опорою на ціннісно-моральні, професійно-етичні знання та вміння, особистісні та професійно важливі якості.

*Ключові слова:* компетентнісний підхід, вища освіта, професійна підготовка, соціальний працівник, соціальна робота.

**Зозуляк-Случик Р. В. Компетентностный подход в процессе формирования профессиональной этики будущих социальных работников в условиях модернизации образования**

В статье обосновано особенности осуществления профессиональной подготовки социальных работников на основе компетентностного подхода в условиях модернизации образования Украины. Проанализировано сущность понятия «компетентность» в социальной работе. Выделены роль компетентностного подхода в профессионально-этической подготовке специалистов. Осуществлено теоретический анализ психологической, педагогической, социологической научной базы для выделения взглядов ученых на процесс формирования профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы. Сформулированы направления развития компетентностного подхода и обозначены виды и сущность компонентов профессионально-этической компетентности будущих социальных работников с комплексной опорой на ценностно-нравственные, профессионально-этические знания и умения, личностные и профессионально значимые качества.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, высшее образование, профессиональная подготовка, социальный работник, социальная работа.

**Zozulak-Sluchik G. Competence Approach in the Process of Formation of Professional Ethics of Future Social Workers in the Conditions of Modernization of Higher Education**

In the article the peculiarity of the training of social workers on the basis of competence approach in the conditions of modernization of higher



education of Ukraine. Clarified the essence of the concept "competence" in social work. Highlighted the role of the competence approach in professional ethics training. Carried out a theoretical analysis of psychological, pedagogical, sociological scientific base to highlight the views of scientists on the process of formation of professional competence of future specialists of social sphere. Formulated directions for the development of competence-based approach and identifies the types and nature of the components of professional and ethical competence of future social workers with a comprehensive, building on values-the moral, professional and ethical knowledge and skills, personal and professionally important qualities.

*Key words:* competence approach, higher education, vocational training, social worker, social work.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 38.017.66

**В. П. Мороз**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ  
СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ**

В умовах високої конкурентоспроможності спеціалістів та економічної державної нестабільності актуальним постає питання формування не тільки освіченої та професійно обізнаної молоді, а й досвідченої в питаннях управління колективом, планування та організації власної діяльності, ефективної комунікативної взаємодії під час навчання в вищому навчальному закладі, тобто з розвиненими лідерськими якостями. Основним фундаментом до здобуття практичного досвіду лідерства є активна робота в органах студентського самоврядування, реалізації соціально значущих проєктів, у тому числі міжвузівських.

Проблему лідерства, розвитку лідерських якостей особистості висвітлено в дослідженнях вітчизняних (М. Гаврилюк, О. Євтихов, Н. Жеребова, Р. Кричевський, А. Лутошкін, Б. Паригін, А. Петровський, Л. Уманський, О. Уманський, О. Чернишов та інші) та зарубіжних (Е. Богардус, К. Берд, К. Бланшар, М. Вебер, Р. Стогдилл, П. Херсі, Ф. Фідлер та ін.) науковців. Зокрема, у працях Л. Конишевої, А. Макаренка, О. Маковського, І. Морозова, О. Нестулі, М. Рожкова, С. Русової, В. Сухомлинського, С. Шацького, Л. Шигапової розкрито проблеми виховання лідера в колективі.

*Метою статті є визначення організаційно-педагогічних умов формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування.*

Студентський вік є сензитивним для формування лідерських якостей в силу своїх психічних особливостей, оскільки в юнацькому віці починається процес життєвого і професійного самовизначення людини, з'являється потреба в суспільно корисній діяльності, формуються переконання, почуття обов'язку і відповідальності, певного рівня розвитку досягають такі волевові якості, як самостійність, ініціативність, наполегливість та ін. Однак питання формування лідерських якостей студентів у сучасних соціально-економічних умовах опрацьовані недостатньо.

В основу визначення організаційно-педагогічних умов формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування ми покладемо низку наукових принципів і підходів.

Уважаємо, що у процесі діяльності органів студентського самоврядування перш за все слід керуватися загальними *принципами* гуманістичного виховання: безперервного загального розвитку, культуровідповідності, системності, природовідповідності, включення особистості в діяльність, індивідуально-особистісного виховання, полісуб'єктності, ціннісно-сміслової спрямованості, індивідуально-творчого підходу, наступності та безперервності [1]. Орієнтація на ці принципи, на нашу думку, зумовлюється гуманістичною спрямованістю діяльності студентських громадських об'єднань, яка полягає у визнанні цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, а також виховним аспектом позааудиторної сфери діяльності ВНЗ, у системі якої функціонують студентські громадські об'єднання.

Для нашого дослідження конститутивною є думка академіка Б. Лихачова, який відзначає, що принципи навчання й виховання належать до групи власне педагогічних закономірностей, а суворе їх дотримання активно сприяє успішному вирішенню виховних суперечностей, забезпечує безболісне входження кожної дитини в систему колективних стосунків і засвоєння соціального досвіду [2].

У теорії виховання «принципи виховання – це основні вимоги до діяльності педагога, вихідні положення, якими керується вихователь у побудові виховного процесу: визначенні його змісту, форм організації спільної діяльності, методів, засобів тощо» [3].

Отже, принципи лежать в основі відбору змісту, організації й методів виховання і виявляються у взаємозв'язку й взаємозумовленості між об'єктивними закономірностями виховного процесу й цілями, які стоять у вихованні.

На підставі аналізу педагогічної літератури ми вважаємо, що у процесі виховання лідерських якостей у студентів важливо застосовувати наступні принципи: єдності біологічного і соціального, гуманізму у формуванні лідерських якостей, створення виховуючого середовища,

толерантності і комунікативної спрямованості, діалектики у вихованні і самовихованні лідерів, включення студентів у соціально значимі відносини з позиції лідера [4].

Формування лідерських якостей особистості у діяльності органів студентського самоврядування потребує не тільки ретельного дотримання основоположних принципів, але й означення *методологічних підходів*, котрі складають стратегію дослідницької діяльності.

Як показав аналіз наукової літератури методологічне підґрунтя вивчення проблеми формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування повинно забезпечуватися суб'єктно-діяльнісним, особистісно зорієнтованим, суб'єкт-суб'єктним, культурологічним, системним, акмеологічним науковими підходами [5].

Науковий підхід ми розуміємо як стратегічний напрям, відповідно до якого здійснюється формування та розвиток лідерських якостей студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Виховання лідерських якостей студентів насамперед повинно базуватися на засадах суб'єктно-діялісного підходу (А. Петровський, С. Рубінштейн).

Розкриття, виховання і самовиховання студентами лідерських якостей відбувається в діяльності (участь у навчальній трудовій, спортивній художній та іншій діяльності і самодіяльності).

Включаючись у діяльність, студент переходить у позицію суб'єкта виховання. Лідер по суті є суб'єктом групових відносин, і діяльність наставника, який опікує і спрямовує процес розкриття його лідерських якостей, вимагає як від першого, так і від другого діяльності (від педагога – супроводу, від студента – прояву творчості в діяльності) і рефлексії щодо цієї діяльності.

Застосування суб'єктно-діялісного підходу дає змогу виявити чинники, що впливають на суб'єктність позиції студентів-активістів, розвиток лідерських якостей студентів під час їхньої діяльності в органах студентського самоврядування (А. Абульханова-Славська, В. Беспалько, Д. Леонтьєв, С. Подмазін). Суб'єкти управління в діяльності органів студентського самоврядування – це активісти, голови органів студентського самоврядування, що здійснюють управлінську діяльність. Дослідники зазначають, що в системі управління складаються суб'єкт-об'єктні відносини як по горизонталі між паралельними підструктурами, так і по вертикалі між ієрархічними підструктурами. Таким чином, для здійснення управлінського процесу необхідною є наявність мотивації, здібностей керування в суб'єктів управління та бажання виконувати розпорядження в об'єктів управління для того, щоб процес управління мав двосторонній зв'язок [6].

Для нашого дослідження методологічно важливим є розуміння того, що у вищому навчальному закладі (ВНЗ) особистість студента не «підганяється» під комплект заздалегідь програмованих якостей, як

справедливо зазначає С. Савченко, а створюються умови для повноцінного прояву й гармонійного розвитку всіх особистісних функцій студентів, що характеризує *особистісно орієнтований підхід* [7].

При формуванні лідерських якостей майбутніх фахівців необхідно розглядати студентів як учасників навчально-виховного процесу, суб'єктів пізнання і діяльності, носіїв перетворювальної активності. Розвиток лідерських якостей можливий за умови залучення студентів до різних видів соціально значимої діяльності. При цьому вихованець перетворює світ і себе у ньому відповідно до ідеального проекту. Суб'єкт-суб'єктний підхід передбачає поєднання педагогічного впливу і активності студента на засадах рівноправного партнерства, характеризує готовність сторін до взаєморозуміння, взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності. У рамках такої взаємодії суб'єкти націлюються на досягнення спільної виховної мети (формування лідерських якостей).

У процесі формування лідерських якостей майбутніх фахівців важливо застосовувати системний підхід, що забезпечить розкриття цілісності виховного процесу в усій багатоманітності зв'язків і залежностей, умов і факторів, суб'єктів, детермінуючих чинників середовища, в якому функціонує система. Максимально ефективно цей процес може бути реалізованим лише системно, коли розкриваються, враховуються і використовуються головні зв'язки і залежності між елементами (неподільними частинами системи): методологічними підходами у вихованні студентської молоді, педагогічними умовами, формами і методами, процесуальністю (етапами виховання), діагностичним інструментарієм.

Системний підхід як теоретико-методологічна основа дослідження був реалізований у працях багатьох учених, а саме: І. Блауберг, Б. Гершунський, С. Гончаренко, А. Здравомислова, Ю. Конаржевський, П. Щедровицький, Е. Юдін та ін. У межах нашого дослідження необхідність проєкції *системного підходу* на процес формування лідерських якостей студентів спричинюється розумінням студентського самоврядування як важливої підсистеми в системі управління вищим навчальним закладом, що викликано соціально-педагогічними чинниками впливу на студентську молодь. Охоплюючи всі сфери життєдіяльності вищого навчального закладу (навчальну, наукову, виховну, спортивну, дозвілля) та функціонуючи на всіх рівнях (академічної групи, факультету, гуртожитку, університету), діяльність студентського самоврядування як елементу управління навчальним закладом здійснюється в напрямку основних стратегічних завдань освітнього закладу. При цьому залучення студентів до суспільно-громадської діяльності сприяє формуванню комунікативних, організаційних, управлінських якостей. З іншого боку, системний підхід передбачає розгляд формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування як певної педагогічної системи та дає можливість розкривати закономірні зв'язки між окремими її компонентами; забезпечує

цілісність, взаємозв'язки всіх компонентів формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування як складової загальної культури особистості. Спираючись на системний підхід як загальнонауковий було визначено вектор дослідження в напрямку сукупного, систематичного, комплексного запровадження організаційно-педагогічних умов формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Визначивши основні наукові принципи та підходи, що лежать в основі формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування, перейдемо до обґрунтування *організаційно-педагогічних умов*, при створенні яких процес формування набуде ефективності.

За висновками Л. Васильченко, до основних організаційно-педагогічних умов формування лідерських якостей студентів належать: варіативність програм формування з урахуванням індивідуальних програм самоосвіти; залучення керівників до активної пізнавальної та практичної діяльності з метою усвідомлення ними процесу управління; оволодіння керівниками знаннями, вміннями та навичками ефективного управління на основі використання інтерактивних методів і форм навчання; використання таких форм, методів і засобів, які б дозволили розвинути професійні навички слухачів за рахунок диференціації, інтегративного підходу до побудови змісту й технології процесу навчання [8].

А. Давлетова визначає такі педагогічні умови ефективного формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: урахування специфіки формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності, розвиток в майбутніх учителів стійкої мотивації до формування якостей лідера, стимулювання рефлексивного ставлення до процесу формування лідерських якостей, здійснення постійного моніторингу рівня сформованості у студентів лідерських якостей [9].

Н. Мараховська обґрунтувала й експериментально перевірила такі педагогічні умови ефективності формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: спрямування мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього вчителя на лідерство в процесі навчання; здобуття майбутнім учителем сукупності інтегрованих знань про лідерство в педагогічній діяльності; забезпечення розвитку лідерських умінь майбутнього вчителя в процесі навчання; набуття майбутнім учителем практичного досвіду лідерства під час педагогічної практики [10].

І. Прокопенко під педагогічними умовами формування лідерських якостей студентів розуміє взаємопов'язаний і взаємодіючий комплекс заходів навчально-виховного процесу, що забезпечує розвиток особистісних мотивів навчання студента, наближення характеру його навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутньої діяльності,

перехід студента на більш високий рівень здійснення управлінської діяльності [11].

За дослідженням О. Позднякова, організаційно-педагогічними умовами формування лідерських якостей майбутніх фахівців виступають: організація цілеспрямованого процесу поступового формування управлінської компетентності з урахуванням навчальних стандартів і результатів педагогічного моніторингу розвитку професійної компетентності; інтеграція теоретичної та практичної підготовки студентів до управлінської діяльності, що передбачає ознайомлення студентів із профільними управлінськими навчальними дисциплінами, програмами виробничої практики; високий рівень педагогічної культури викладацького складу, що забезпечує суб'єкт-суб'єктні взаємодії під час підготовки у вищому навчальному закладі; удосконалення технологічного забезпечення навчальної підготовки шляхом застосування активних й інтерактивних методів, що дозволяють студентам проявляти управлінську культуру під час розв'язання професійних завдань [12].

На думку З. Гапонюк організаційно-педагогічними умовами успішного формування у студентів лідерських якостей є: виділення завдань формування лідерських якостей у пріоритетний напрямок професійної підготовки студентів; демонстрування викладачами зразків лідерської поведінки у процесі навчальної взаємодії зі студентами; забезпечення у навчально-виховному процесі можливостей для проявлення студентами ініціативи і самостійності; ігрове моделювання у педагогічному процесі способів виконання студентами лідерських функцій майбутньої професійної діяльності; індивідуалізація професійної підготовки студентів на основі діагностики та корекції їхніх лідерських якостей; підвищення психолого-педагогічної компетентності професорсько-викладацького складу щодо формування лідерських якостей у студентів [13].

Л. Шигапова виділяє такі організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх фахівців в процесі діяльності органів студентського самоврядування:

- Підвищення рівня інформованості студентів стосовно лідерства. Лідерські здібності студентів можуть розвиватися і удосконалюватися за допомогою проведення тематичних занять, що знайомлять з життям видатних лідерів. Під час таких занять необхідно заохочувати молодь аналізувати особисті якості кожного лідера, його мотивацію, а також суспільний вклад і стиль лідера. Має бути зроблений акцент на все, що впливає на формування особистості кожного лідера.

- Створення відповідного виховного простору в процесі діяльності органів студентського самоврядування.

- Залучення студентів до роботи Школи лідерів [14].

На думку Я. Яхніна, такими умовами виступають:

- створення в студентському громадському об'єднанні середовища соціальної взаємодії, сприятливого для соціального

становлення особистості студента як суб'єкта громадської діяльності, який усвідомлює й приймає лідерську потребу як цінність в особистісному розвитку і розуміє значення застосування лідерських якостей у процесі життєдіяльності;

- педагогічна підтримка активності суб'єктів соціальної взаємодії, яка полягає в залученні студентів до соціально-практичної лідерської діяльності у середовищі студентського громадського об'єднання;
- збагачення успішного лідерського досвіду шляхом формування соціальної відповідальності та креативно-творчих навичок, спрямованих на самоствердження і самореалізацію особистості у соціумі [15].

Визнано, щоб бути успішним, лідер повинен використовувати три типи управлінських навичок загального характеру: – навички аналізу – уміння зрозуміти кінцеву мету й можливі шляхи й досягнення – навички встановлення відносин – уміння захоплювати й вести за собою людей; – навички керування процесом – уміння здійснити його практично.

Тому, формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування, передбачає, по-перше, розвиток лідерських здібностей, умінь планувати, організовувати, управляти, встановлювати ділові демократичні контакти через забезпечення цілеспрямованого формування у представників студентського активу необхідних для управлінської діяльності знань і навичок, що передбачає послідовне впровадження активних форм роботи з представниками студентського активу (тренінгових занять, регіональних семінарів); по-друге, вдосконалення управлінської компетентності через поступове, систематичне застосування навичок управлінської діяльності в роботі органів студентського самоврядування під час поступове делегування управлінських повноважень студентам-керівникам студентського самоврядування в організації різних видів суспільно-громадської діяльності; по-третє, підтримку особистісного прагнення до саморозвитку та здатність до самоуправління через презентація учасниками студентського самоврядування досягнутих результатів в єдиному інформаційно-комунікативному полі [16].

О. Ступак виділяє такі організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх фахівців в процесі діяльності органів студентського самоврядування:

- поступове делегування управлінських повноважень студентам-керівникам студентського самоврядування в організації різних видів суспільно-громадської діяльності;
- забезпечення цілеспрямованого формування у представників студентського активу необхідних для управлінської діяльності знань і навичок у межах роботи Школи лідерів;
- презентація учасниками студентського самоврядування досягнутих результатів в єдиному інформаційно-комунікативному полі [17].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду з досліджуваної проблеми

дозволили виділити наступні організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування:

1) створення виховного простору, що передбачає забезпечення сприятливих умов для розвитку особистості в процесі діяльності органів студентського самоврядування; системне і комплексне формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів, пролонгований контроль процесу формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів; підвищення управлінської компетентності керівників органів студентського самоврядування;

2) поступове делегування управлінських повноважень студентам-активістам студентського самоврядування в організації різних видів суспільно-громадської діяльності;

3) забезпечення цілеспрямованого формування у представників студентського активу необхідних для управлінської діяльності знань і навичок у межах роботи Школи лідерів.

Таким чином, проведений огляд наукових досліджень дозволяє стверджувати, що не зважаючи на наявність значного наукового матеріалу, проблема формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування в нових соціально-економічних і культурних умовах розвитку суспільства залишається недостатньо дослідженою. Поза увагою науковців залишається визначення умов успішного формування лідерських якостей у ВНЗ. Тому на підставі наукового аналізу принципів, наукових підходів до процесу формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування нами було визначено комплекс організаційно-педагогічних умов, за яких цей процес набуде ефективності (створення виховного простору, що передбачає забезпечення сприятливих умов для розвитку особистості в процесі діяльності органів студентського самоврядування; системне і комплексне формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів, пролонгований контроль процесу формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів; підвищення управлінської компетентності керівників органів студентського самоврядування; поступове делегування управлінських повноважень студентам-активістам студентського самоврядування в організації різних видів суспільно-громадської діяльності; забезпечення цілеспрямованого формування у представників студентського активу необхідних для управлінської діяльності знань і навичок у межах роботи Школи лідерів). Це було науково-теоретичною розвідкою й гіпотезою нашого дослідження. Тому наступним кроком стане експериментальна перевірка визначених умов та доведення або спростування їхньої ефективності.



**Список використаної літератури**

- 1. Мараховська Н. В.** Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Мараховська. – Х., 2009. – 20 с.
- 2. Семченко Н. О.** Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. О. Семченко. – Х., 2005. – 20 с.
- 3. Педагогическая** энциклопедия / под ред. Б. Балышева. – М. : ИСЭ, 1999. – 672 с.
- 4. Российская** педагогическая энциклопедия / под ред. В. П. Мануйлова. – М. : Большая рос. энцикл. – 1993. – 1376 с.
- 5. Буряк Т. П.** Сучасні підходи до лідерства / Т. П. Буряк. – К. : Наук. думка, 2009. – 200 с.
- 6. Антонюк М. С.** Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи / М. С. Антонюк // Сучасні педагогічні технології у вищій школі. – К., 1995. – С. 111–113.
- 7. Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Савченко Сергій Вікторович. – Луганськ, 2004. – 455 с.
- 8. Васильченко Л. В.** Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. – Х. : Основа, 2007. – 176 с.
- 9. Давлетова А. И.** Развитие лидерских качеств студентов педагогического вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. И. Давлетова. – М., 2007. – 24 с.
- 10. Мараховська Н. В.** Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мараховська Наталя Владиславівна. – Х., 2009. – 254 с.
- 11. Прокопенко І. А.** Формування професійно-менеджерської культури майбутнього вчителя : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Прокопенко Ірина Андріївна. – Х., 2008 – 226 с.
- 12. Поздняков А. П.** Формирование управленческой культуры будущего специалиста социальной работы в вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. П. Поздняков. – Тамбов, 2007. – 39 с.
- 13. Гапонюк З. Г.** Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов гуманитарных вузов : автореф. дис. на соиск. учен. степенеканд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / З. Г. Гапонюк. – М., 2008. – 24 с.
- 14. Шигапова Л. П.** Формирование лидерских качеств студентов вуза в деятельности органов самоуправления : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. П. Шигапова. – Казань, 2008. – 22 с.
- 15. Яхнін Я. К.** Сучасні підходи до виховання лідера / Я. К. Яхнін. – К. : Наук. думка, 2010. – 143 с.
- 16. Дяків А. А.** Виховання лідера /

А. А. Дяків. – К. : Наук. думка, 2011. – 231 с. **17. Ступак О. Ю.** Роль студентського самоврядування в процесі соціалізації студентської молоді / О. Ю. Ступак // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Ч. II. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2010. – Вип. LII. – С. 199 – 205.

**Мороз В. П. Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування**

У статті на основі аналізу наукових принципів та підходів проблеми формування лідерських якостей особистості визначено організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування, до яких належать: 1) створення виховного простору, що передбачає забезпечення сприятливих умов для розвитку особистості в процесі діяльності органів студентського самоврядування; системне і комплексне формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів, пролонгований контроль процесу формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів; підвищення управлінської компетентності керівників органів студентського самоврядування; 2) поступове делегування управлінських повноважень студентам-активістам студентського самоврядування в організації різних видів суспільно-громадської діяльності; 3) забезпечення цілеспрямованого формування у представників студентського активу необхідних для управлінської діяльності знань і навичок у межах роботи Школи лідерів.

*Ключові слова:* лідерські якості, студентське самоврядування, вищий навчальний заклад.

**Мороз В. П. Организационно-педагогические условия формирования лидерских качеств студентов высших учебных заведений в процессе деятельности органов студенческого самоуправления**

В статье на основе анализа научных принципов и подходов к проблеме формирования лидерских качеств личности определены организационно-педагогические условия формирования лидерских качеств студентов высших учебных заведений в процессе деятельности органов студенческого самоуправления, к которым относятся: 1) создание воспитательного пространства, предусматривающего обеспечение благоприятных условий для развития личности в процессе деятельности органов студенческого самоуправления; системное и комплексное формирование лидерских качеств студентов высших учебных заведений, пролонгованный контроль процесса формирования лидерских качеств студентов высших учебных заведений; повышение управленческой компетентности руководителей органов студенческого самоуправления; 2) постепенное делегирование управленческих

полномочий студентам-активистам студенческого самоуправления в организации различных видов социально-общественной деятельности; 3) обеспечение целенаправленного формирования у представителей студенческого актива необходимых для управленческой деятельности знаний и навыков в рамках работы Школы лидеров.

*Ключевые слова:* лидерские качества, студенческое самоуправление, высшее учебное заведение.

**Moroz V. Organizational and Pedagogical Conditions of Formation of Leadership Qualities of Students of Higher Educational Institutions in the Process of Activity of Student Self-Government Bodies**

In the article on the basis of the analysis of scientific principles and approaches to the problem of formation of leadership qualities of the person defined organizational and pedagogical conditions of forming the leadership qualities of students of higher educational institutions in the process of activity of student self-government bodies, which include: 1) the creation of an educational space, which provides for the provision of favorable conditions for personal development in the process of student self-government bodies activity; specific and complex formation of the leadership qualities of students of higher educational institutions, the presentation of the process of forming the leadership qualities of students of higher educational institutions; increase of managerial competence of heads of bodies of student self-government; 2) the gradual delegation of administrative powers to students-activists of student self-government in the organization of various types of social and public activities; 3) ensuring the purposeful formation of representatives of the student's assets necessary for the management of knowledge and skills within the framework of the School of Leaders.

*Key words:* leadership qualities, student self-government, higher educational institution.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 378.14:33:001.891

**М. М. Морозова**

**ЗМІСТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ  
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ  
ФОРМУВАННЯ ЇХ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Сучасні вимоги підготовки фахівців різних галузей ставлять перед системою вищої освіти завдання з формування не лише

вузькоспеціальних професійних компетентностей студентів, а й так званих «другорядних», не пов'язаних напрямку з майбутньою професійною діяльністю компетентностей. Йдеться, як правило, про іншомовну компетентність, культурологічну та полікультурну компетентність, інші компетентності майбутніх фахівців. У цьому контексті, враховуючи існуючі євроінтеграційні наміри України та загальносвітові тенденції глобалізації, існування сучасного світового співтовариства в умовах ринкових відносин, важко переоцінити значущість сформованості економічної компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей.

Проблеми вищої загальноекономічної освіти в Україні були в центрі уваги дослідників: В. Боброва [1], Н. Ващенко [2], Л. Каніщенко [3], Е. Лоркитян [4]. Питаннями оптимізації вищої загальноекономічної освіти займався В. Гончаров [5]; соціально-психологічні аспекти економічної освіти досліджували М. Вієвська та Л. Красовська [6]; педагогічні технології в економічній освіті вивчала А. Земцова [7].

Проте, актуальним залишається питання перегляду та вдосконалення змісту фахової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей у процесі формування їх економічної компетентності.

**Мета** статті – визначити шляхи збагачення змісту дисциплін фахової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей темами, що відбивають сучасні економічні процеси у суспільстві, як однієї з педагогічних умов ефективного формування економічної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

Сутність економічної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей у нашому дослідженні ми розуміємо як комплексну інтегративну функціональну якість майбутнього фахівця гуманітарного профілю, в основі якої лежить розвинене економічне мислення й світогляд, а головними характеристиками якої виступають наявність у студентів фундаментальних наукових і прикладних знань у галузі економіки, знань правових норм, які визначають економічну діяльність, специфіки ділового спілкування, базових економічних понять, сформованість навичок та вмінь, необхідних для вирішення економічних проблем, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, готовність до здійснення ефективної економічної діяльності у майбутній професії, високий рівень розвитку відповідних особистісних якостей у сучасних умовах ринкової конкуренції.

Проведений нами аналіз існуючих навчальних планів та робочих програм з фахової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей Луганського національного університету імені Тараса Шевченка довів, що у структурі професійної підготовки студентів даних спеціальностей економічна складова є майже повністю відсутньою. Тому ми вважаємо, що однією з потенційно ефективних можливостей формування економічної компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей є збагачення змісту дисциплін фахової підготовки студентів даних

спеціальностей темами, що відбивають сучасні економічні процеси у суспільстві.

Говорячи про студентів-гуманітаріїв, які навчаються за спеціальностями «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Кіно- та телемистецтво», такі можливості ми бачимо у змісті дисциплін гуманітарного циклу («Українська мова за професійним спрямування», «Іноземна мова за професійним спрямування», «Філософія»), циклу дисциплін фундаментальної підготовки («Педагогіка», «Психологія», «Інформаційні технології»), дисциплін загальноосвітньої підготовки («Історія світової та української культури», «Мистецько-теоретичні дисципліни»).

В рамках визначених навчальних дисциплін студенти гуманітарних спеціальностей зможуть опанувати наступними темами та видами навчальної діяльності, які сприятимуть формуванню їх економічної компетентності:

- «Українська мова за професійним спрямування», «Іноземна мова за професійним спрямування» – використання текстів економічної спрямованості для перекладу, обговорення тощо;
- «Філософія» – філософські засади економічної науки;
- «Педагогіка» – економічна педагогіка як процес інтеграції економіки й педагогіки;
- «Психологія» – теоретичні питання економічної психології;
- «Інформаційні технології» – роль інформаційних технологій у сучасній економічній науці;
- «Історія світової та української культури» – погляд на мистецтво крізь призму економічної теорії, мистецтво як авангард економіки;
- «Мистецько-теоретичні дисципліни» – економічні засади вокальної, концертної, художньої діяльності, роль економіки у кіно та телевізійному менеджменті.

Щодо студентів гуманітарних спеціальностей, які навчаються за такими напрямками, як «Українська філологія», «Іноземна філологія», «Переклад», то можливості збагачення змісту дисциплін їх фахової підготовки темами, що відбивають сучасні економічні процеси у суспільстві, є навіть більш широкими, адже основною одиницею у процесі їх професійної навчальної діяльності виступає текст, а отже, ми маємо можливість використовувати тексти економічної спрямованості у змісті дисциплін їх практичної підготовки, таких як «Практика усного та писемного мовлення», «Теоретичний курс іноземної (або української) мови», «Вступ до мовознавства та спецфілології», «Теорія та практика перекладу» тощо. Основними формами роботи з такими текстами можуть бути відповіді на запитання, переказ, переклад, обговорення з використанням методів «круглого столу», «мозкового штурму», рольової гри, організація диспутів, колоквиумів, конференцій, аналітичних тренінгів, розв'язок ситуаційно-комунікативних задач тощо.

Обмежений обсяг наукової статті не дозволяє нам проілюструвати шляхи реалізації даної педагогічної умови у навчально-виховному процесі ВНЗ у повній мірі. Отже, надамо лише деякі приклади.

Так, при вивченні «Філософії» студентам було запропоновано для опанування таку тему: «Філософські засади економічної теорії». З лекційних занять студенти дізнались про важливість філософського осмислення економічного буття суспільства, яка підкреслювалася ще у теоретичних пошуках Ксенофонта, Платона та Арістотеля, про те, що, як відносно самостійна галузь досліджень філософія економіки започатковується у працях М. Вебера, В. Зомбарта, Б. Кроче, К. Маркса, Дж. С. Міля та А. Сміта, а у теоретичних надбаннях Ф. фон Гаска, Г. Зіммеля, Л. фон Мізеса та К. Поппера, а також С. Булгакова та Б. Яковенка, філософія економіки визначається за своїм предметом та основними функціями.

Ми доводили до відома студентів, що концептуальна позиція, яка формує визначення економічної свідомості як детермінованої соціально-культурним середовищем перманентно статичної структури, є актуальною лише в контексті її синхронічного аналізу, тобто аналізу логіки та функціональної структури економічного мислення у конкретно-історичному суспільстві і, відповідно, виключає аналіз діахронічного вектору її розвитку, не формуючи, таким чином, методологічного підґрунтя для дослідження процесів історичного становлення та розвитку економічного мислення у різних його формах та проявах.

Студенти дізнались, що філософія економіки є теоретичною основою визначення засадничих принципів економічної ідеології та основою формування відповідного рівня розвитку духовного капіталу суспільства як соціально-креативного чинника у структурі економічного мислення. При цьому у сфері теоретичної філософії вона функціонує як сфера проблематизації методологічних засад економічного знання, а у практичному вимірі філософія економіки розгалужується принаймні на два такі напрямки як філософія господарства та філософія бізнесу.

У структурі економічної свідомості студенти навчилися розрізняти такі рівні як економічне мислення, економічна культура, економічна ментальність, соціалізація та екстерналізація економічного знання, економічні цінності та економічна ідеологія, де економічна ідеологія має два основні рівні функціонування: глобальний (неоліберальна) та локальний (національна, господарська, корпоративна).

На практичних заняттях з даного модуля наголошувалось, що філософське осмислення теоретичних засад бізнесу як виду соціальної практики, основний зміст якої полягає в індивідуальному управлінні господарством та соціальної відповідальності перед споживачем, свідчить, що основним фактором філософії бізнесу, тобто основною його світоглядною засадою, є саме можливість реалізації у його межах індивідуального або колективного творчого потенціалу, що дає можливість формувати нові виміри соціально-економічного розвитку.

Тому бізнес, у доповідях студентів, постає як сфера екстерналізації та вільного акумулювання нового соціального знання, тобто як відкрита і гнучка система, що відіграє значну роль в процесі розвитку соціально-економічних систем. Студенти доходили висновку про те, що саме у межах бізнес-діяльності формуються відкриття у галузі господарювання, що, в свою чергу, відкриває можливості формування нових підходів до буття, які сприяють зміні уявлень про соціальну реальність та причинну зумовленість соціально-економічної діяльності.

У процесі викладання курсу з психології до уваги студентів гуманітарних спеціальностей було запропоновано вивчення модуля «Теоретичні питання економічної психології». На лекціях з даного модуля ми наголошували на тому, що аналіз процесів, які характеризують життєдіяльність людей у їх індивідуально-особистісному та суспільному, соціальному прояві, свідчить про виражену, наростаючу економізацію і психологізацію практично всіх форм і видів людської діяльності. Економізація проявляється в тому, що спосіб життя, спосіб існування людей стає усе більше пов'язаним з економікою праці та споживання, із соціальною економікою. Психологізація виражається в зростаючому впливі психіки, свідомості, психологічної орієнтації людей і соціальних груп на їхню поведінку в цілому, на відношення до життєвих подій, процесів, явищ і на економічну поведінку зокрема.

Ми підкреслювали очевидну обставину про те, що стан і розвиток економічних об'єктів, процесів, відносин рівною мірою залежить як від класичних факторів «земля», «праця», «капітал», «підприємницька ініціатива», так і від психологічних детермінант «цілі», «мотиви», «інтереси» виробників, споживачів, керівників, владних структур і їхнього морально-етичного наповнення, накопиченого народом духовно-морального капіталу. Без врахування цього двоїстого зв'язку неможливо зрозуміти, пояснити й тим більше направити в потрібну для народу, суспільства сторону соціально-економічну політику, що проводиться світовим співтовариством, державами, регіонами, корпораціями.

На практичних заняттях було доведено, що в основі економічної взаємодії (менеджер – підлеглий, ділові партнери, покупець – продавець, робітник – предмет праці, результат праці, винагорода за працю й т.д.) лежать певні закономірності поведінки людини, групи. Тому сучасний фахівець повинен опанувати навичками психологічного аналізу мотивів, стимулів, факторів соціокультурної детермінації економічної активності; формування економічного мислення та свідомості. Це, як зазначали студенти на заняттях, є необхідним як для глибокого розуміння економічних процесів і явищ, так і для використання знань закономірностей поведінки людини в прийнятті рішень, плануванні та прогнозуванні діяльності підприємства, проведення перетворень в окремих галузях і економіці в цілому.

У процесі опанування студентами курсом «Історія світової та української культури» ми також запропонували для вивчення студентами додатковий модуль під назвою «Мистецтво як авангард економіки».

Ми намагалися донести до студентів гуманітарних спеціальностей, що прогрес мистецтва, зазвичай, тісно пов'язаний з історією, соціальною динамікою, матеріальним виробництвом, економікою, політикою, торгівлею, потребами, цінностями і характером їх споживання, але як відносно самостійна сфера духовного виробництва мистецтво в своєму русі не просто відображає економічні умови та здійснювані факти, але й охоплює приховані процеси, логіку історії, зародження й формування сил, що рухають суспільство, причому не тільки тих, що діють нині, а й тих, що діяли в минулому, але не вичерпали свого позитивного потенціалу, а також потенціальні сили, заряджені на перебудову і зміни.

Ми наголошували на лекційних заняттях, що духовна культура як система та її окремі елементи не можуть повноцінно функціонувати без належної економічної бази і певних форм власності, політичних сил, які одержують свій вираз, насамперед, у діяльності держави, політичних партій і соціальних інститутів, які організовують, координують і контролюють діяльність людей у кожній її сфері, намагаючись надати певну спрямованість і усталеність.

У своїх доповідях студенти виходили з положення, що будь-яка діяльність входить у певну суспільну систему, є ланкою в системі засобів, які сприяють цілісному функціонуванню цієї системи. Мистецтво, на їхню думку, існує не саме як таке, а в єдності з іншими формами духовного виробництва, суспільного виробництва загалом, тому його «характеристики» залежать від загального розвитку суспільства, відтак і підхід до його проблем має бути, водночас, історичним і логічним. Історизм дозволив студентам гуманітарних спеціальностей розглядати мистецтво в динаміці розвитку і змін матеріального та духовного виробництва, а логіка дала змогу не лише визначити відмінність між мистецтвом та іншими формами суспільної діяльності, але й показати їх взаємодію як частин єдиного цілого.

У процесі експериментальної роботи зі студентами інститутів та факультетів культури та мистецтв нами у навчальний процес було впроваджено додатковий модуль «Економіка концертної (вокальної, художньої) діяльності» в рамках викладання курсів мистецько-теоретичних дисциплін.

У практичній частині модуля студентам було запропоновано скласти відомості щодо діяльності концертної (художньої) організації. Зокрема, було необхідно вказати загальну кількість приміщень (будівель), які постійно використовуються для здійснення концертної діяльності й які належать організації на правах власності, господарського ведення або оперативного управління, або які експлуатуються організацією на правах оренди, охарактеризувати технічний стан приміщень, розрахувати комерційну місткість залів, указати загальну чисельність працівників



організації на кінець року, включаючи працюючих на умовах договору, дати характеристику технічної оснащеності організації: указавши число персональних комп'ютерів, автоматизованих робочих місць, відбити надходження, отримані організацією від виступів, проведених самотужки (квиткова книжка належить концертній організації, самостійному колективу) і силами сторонніх організацій, указати загальну суму надходжень фінансових коштів за звітний період, яка складається з бюджетного фінансування установи, доходів установи від підприємницької й іншої діяльності, що приносить дохід, і доходів від здачі майна в оренду, навести дані про загальні видатки на оплату праці працівників, які перебувають як у штаті установи, так і запрошених для виконання робіт за договорами (контрактами) цивільно-правового характеру, навести дані про видатки установи на придбання встаткування й предметів тривалого користування, зроблених за рахунок доходів від підприємницької й іншої діяльності, що приносить дохід, цільових і благодійних внесків, а також коштів, що надійшли від оренди майна, яке перебуває у власності або оперативному управлінні установи.

Таким чином, студенти інститутів та факультетів культури та мистецтв отримували навички щодо врахування економічної складової в організації їх майбутньої професійної концертної (вокальної, художньої) діяльності.

Отже, у процесі нашого експериментального дослідження збагачення змісту дисциплін фахової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей темами, що відбивають сучасні економічні процеси у суспільстві, сприяло формуванню у студентів міцної системи знань у галузі економіки, розумінню цілей, завдань, основних ідей, категорій економічної теорії, накопиченню необхідного досвіду роботи з інформацією економічного спрямування, розвитку їх базових економічних вмінь та навичок.

### **Список використаної літератури**

**1. Бобров В.** Проблеми вищої освіти у створенні моделі інноваційно орієнтованої економіки / В. Бобров, О. Падалка // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 45–49. **2. Ващенко Н. В.** Развитие торгового предприятия на основе формирования и реализации инновационного потенциала персонала: теория и методология : монография / Н. В. Ващенко. – Донецк : ДонНУЭТ. – Краматорск : Каштан, 2015. – 505 с. **3. Канищенко Л. А.** Экономическое управление в системе хозяйствования / Л. А. Канищенко. – К. : Вища школа, 1980. – 296 с. **4. Локритян Э. Л.** Государство и рынок: Очерки экономической истории Украины / Э. Л. Локритян. – Х. : Ригер, 1997. – С. 104. **5. Гончаров В. И.** Менеджмент : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по эконом. спец. / В. И. Гончаров. – Минск : Мисанта, 2003. – 624 с. **6. Вієвська М. Г.** Соціально-психологічні аспекти діяльності менеджера [Текст]: навч. пос. / М. Г. Вієвська,

Л. І. Красовська. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. – 180 с.  
7. Земцова А. Л. Педагогические технологии в экономическом образовании / А. Л. Земцова // Профессиональное образование. – 2005. – № 9. – С. 14–17.

**Морозова М. М. Зміст фахової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей у процесі формування їх економічної компетентності**

У статті розкрито шляхи збагачення змісту дисциплін фахової підготовки студентів гуманітарних спеціальностей темами, що відбивають сучасні економічні процеси у суспільстві, з метою формування економічної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Зокрема, на конкретних прикладах проілюстровано, яким чином студенти гуманітарних спеціальностей можуть розвинути свої знання, навички та уміння з економіки у процесі вивчення фахових дисциплін.

Запропонований автором підхід сприяє формуванню у студентів міцної системи знань у галузі економіки, розумінню цілей, завдань, основних ідей, категорій економічної теорії, накопиченню необхідного досвіду роботи з інформацією економічного спрямування, розвитку їх базових економічних вмінь та навичок.

*Ключові слова:* економічна компетентність, студенти гуманітарних спеціальностей, дисципліни фахової підготовки, зміст фахового навчання, педагогічна умова.

**Морозова М. Н. Содержание профессиональной подготовки студентов гуманитарных специальностей в процессе формирования их экономической компетентности**

В статье раскрыты возможности обогащения содержания дисциплин профессиональной подготовки студентов гуманитарных специальностей темами, которые отражают современные экономические процессы в обществе, с целью формирования экономической компетентности будущих специалистов гуманитарного профиля. В частности, на конкретных примерах проиллюстрировано, каким образом студенты гуманитарных специальностей могут развивать свои знания, навыки и умения в области экономики в процессе изучения профессиональных дисциплин.

Предложенный автором подход способствует формированию у студентов целостной системы знаний в области экономики, пониманию целей, задач, основных идей, категорий экономической теории, накоплению необходимого опыта работы с информацией экономического направления, развитию их базовых экономических умений и навыков.

*Ключевые слова:* экономическая компетентность, студенты гуманитарных специальностей, дисциплины профессиональной подготовки, содержание профессионального обучения, педагогическое условие.

**Morozova M. Content of Professional Training of Students of the Humanities in Process of Formation of Their Economic Competence**

Viewing economic competence as a complex integral functional quality of a would-be specialist which lies in students' developed economic thinking and outlook and which main characteristics are connected with the fundamental scientific and applied knowledge in the field of economics, acquaintance with the legal norms which regulate the economic activity, the peculiarities of business communication, operation of basic economic notions, the formed habits and skills necessary for solving economic problems related to the future professional activity, the readiness to carry out economic activity in the future profession, a high level of the development of personal qualities in conditions of modern market competitiveness, the author works out the ways of the enrichment of the content of disciplines of professional training of the students of the humanitarian profile with the topics that reflect current economic tendencies in the modern society.

The author insists that the suggested approach can be helpful in the process of the formation of an integral system of knowledge in the field of economy at such students, in their better understanding of the goals, tasks and main ideas and categories of the economic theory, in accumulating the necessary experience of work with the information dealing with economic issues and in developing the students' basic economic skills and habits.

*Key words:* economic competence, students of the Humanities, disciplines of professional training, content of professional education, pedagogical condition.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 004.01/.08.378.147.88+37.00(4)

**Р. О. Павлюк, Т. Л. Лях, Н. А. Клішевич**

**ПІДХОДИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ СТАНДАРТУ ІКТ-  
КОМПЕТЕТНОСТІ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ОСНОВІ  
В УКРАЇНІ**

Нині наскрізною проблемою новітнього освітнього середовища України є перехід до нової системи із осмисленням трансформаційних процесів, які відбуваються в політичній, економічній, освітній, науковій та науково-технічній галузях. Така проблема в системі вищої освіти України постає, перш за все, через низку реформ та глобалізаційних процесів, які, безперечно, впливають на свідомість та мислення

особистості. Реформи – це обов’язковий елемент переходу на новий етап розвитку як суспільства в цілому, так і конкретної особистості зокрема.

Реформи у системі вищої освіти (Закон «Про вищу освіту» 2014 року) та у науково-технічному секторі (Закон «Про наукову і науково-технічну діяльність» 2015 року) дають широкі можливості для підготовки висококваліфікованих фахівців та чітко регламентують освітню та наукову політику сучасних вишів і наукових установ. Зміни, задекларовані у зазначених законах, передбачають підготовку фахівців у системі вищої освіти та освіти упродовж життя, перш за все, з використанням дослідницьких технік, тобто у навчанні, заснованому на дослідженні або навчанні на дослідницькій основі (research-based education/learning) та із активним застосуванням ІКТ-технологій та інструментів у освітній та професійній діяльності. Зокрема ці реформи особливо стосуються професійної підготовки сучасних фахівців соціальної сфери, оскільки їх діяльність напряду пов’язана із роботою в суспільстві, оновленому суспільстві із різними категоріями клієнтів, постійним моніторингом суспільних трансформацій, дослідженням основних потреб, аналізом суспільних викликів, змін та особливостей життєдіяльності особистості у суспільстві тощо.

Окрім внутрішніх державних реформ освіти, на професійну підготовку фахівців, зокрема соціальної сфери, впливають світові тенденції оновлення освітнього середовища. Так, на Всесвітньому економічному форумі (Швейцарія, Давос, 2016р) експерти презентували ключові навички, якими повинен володіти успішний фахівець у 2020 році: комплексне розв’язання проблем, критичне мислення, креативність, управління людьми, координація дій з іншими, емоційний інтелект, складання суджень і ухвалення рішень, сервіс-орієнтування, взаємодія, ведення перемовин, когнітивна гнучкість [1]. Ці навички нового фахівця сучасного суспільства органічно складаються в структуру нової освітньої стратегії діяльності вищих навчальних закладів України, пов’язану із активним застосуванням ІКТ-технологій. Проте не всі виші України готові розпочати діяльність із оновлення освітньої стратегії та розвитком ІКТ-компетенцій сучасного фахівця. Це передовсім пов’язано із багатьма чинниками: матеріально-технічним забезпеченням вишу, вмотивованістю адміністрації та професорсько-викладацького складу, розумінням необхідності реформування системи освіти в цілому, урахування нових суспільних викликів, урахуванням швидких темпів глобалізації усіх суспільних процесів.

Способи використання ІКТ залежать від предмета, що викладається, завдань навчання та особливостей учнів. Та все ж важливо сформулювати базові принципи використання ІКТ у навчанні, і саме це завдання виконує проект ЮНЕСКО «Структура ІКТ-компетентності вчителів». Цей проект привертає увагу до численних способів, за допомогою яких ІКТ можуть трансформувати освіту. Інформаційні та комунікаційні технології надають змогу впроваджувати середовища

освіти, що швидко розвиваються, стирають межі між формальною та неформальною освітою та спонукають вчителів до розвитку нових способів передавання знань і навчання учнів. Зрештою, ці технології вимагають від освітян переосмислення комплексу вмінь і компетенцій, які знадобляться учням, аби стати активними громадянами та працівниками, повноцінними членами суспільства знань [2].

Проект ЮНЕСКО «Структура ІКТ-компетентності вчителів» може бути засадничим і для фахівців інших галузей, може слугувати опорою для розроблення ІКТ-стандарту підготовки спеціалістів різних царин, зокрема і соціальної сфери.

Проект «Структура ІКТ-компетентності вчителів» є частиною низки ініціатив ООН і її спеціалізованих агенцій (зокрема, ЮНЕСКО) зі сприяння реформуванню освіти та сталому економічному розвитку. Цілями ініціатив Millennium Development Goals (MDG), Education for All (EFA), UN Literacy Decade (UNLD), та Decade of Education for Sustainable Development (DESD) є зниження рівня бідності, зміцнення здоров'я та покращення якості життя, і освіта в цих ініціативах розглядається як важливий інструмент досягнення таких цілей.

Перед розробленням структури ІКТ-компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери розглянемо основні принципи та напрямки підготовки вищезазначеного фахівця до майбутнього професійної діяльності

В Україні професійна підготовка фахівців соціальної сфери (соціальних працівників, соціальних педагогів) здійснюється в системі неперервної професійної освіти. Така система включає в себе такі структурні компоненти: допрофесійну підготовку (що передбачає актуалізацію самопізнання і професійного самовизначення, допрофесійну підготовку і професійний відбір); різнорівневу професійну підготовку у ВНЗ (що здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодший спеціаліст, бакалавр, магістр); післядипломне навчання (яке передбачає підвищення кваліфікації, перекваліфікацію, оволодіння новими спеціалізаціями, професійний розвиток і самоосвіту) [3].

Системотворними елементами неперервної професійної освіти соціальних працівників є: вимоги й потреби суспільства та клієнтів, цінності, мета, зміст і технології соціальної і соціально-педагогічної діяльності, необхідність формування у фахівців готовності до виконання професійних обов'язків, професійної компетентності й професійно зумовлених особистісних якостей. Мета професійної підготовки соціальних працівників в умовах неперервної освіти полягає у формуванні професійно компетентного, конкурентоздатного й мобільного фахівця шляхом створення сприятливих умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування в системі різнорівневої професійної підготовки і професійного зростання на всіх етапах трудової діяльності.

Діяльність фахівців соціальної сфери спрямована на вирішення соціальних проблем людини і суспільства таких, як: соціальні і психологічні конфлікти, кризові, стресові ситуації; емоційні та психологічні проблеми; нужда і бідність; алкоголізм і наркоманія; насильство та дискримінація; етнічні й національні проблеми; злочини і правопорушення; безробіття та професійна адаптація; інвалідність й самотність; житлові проблеми. Соціальна робота не обмежується наданням допомоги людям, котрі цього потребують, а є одним із інструментів соціального контролю.

Основна мета професійної діяльності фахівця соціальної сфери: піклування про добробут, розкриття можливостей і здібностей особистості, сім'ї, суспільства до нормального соціального функціонування.

Функції фахівця соціальної сфери – це предметно-інструментальна основа його професійної діяльності. Професійні функції фахівця соціальної сфери дозволяють уявити структуру функціональних обов'язків як певну суму знань, умінь і навичок, які забезпечують професійну компетентність спеціалістів у практичній роботі.

Модель практичної соціальної роботи включає в себе три базових елементи: клієнт, фахівець та соціальна складова процесу змін, до якої, у свою чергу, належать соціальна складова поля клієнта, самого фахівця соціальної сфери, а також активність або енергія суб'єктів взаємодії, взаємний вплив учасників професійної взаємодії в соціальній роботі [4]. Науковці виокремлюють комплекс професійних функцій, які реалізуються фахівцями соціальних служб у процесі надання допомоги різним категоріям клієнтів.

Зупинимось детальніше на специфіці професійної підготовки фахівця соціальної сфери рівнів «бакалавр» та «магістр».

Головною ознакою професійної готовності бакалаврів є здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі власної професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. У процесі навчання та практичної підготовки студенти набувають концептуальних знань (включаючи певні знання з області сучасних досягнень) та умінь щодо розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів. Перед майбутнім соціальним працівником цього рівня підготовки стоять задачі з управління комплексними діями або проектами, на ньому лежить відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах. Щодо комунікативної складової кваліфікації, він має вміти донести до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, пропозиції з вирішення проблеми, спираючись на власні знання та досвід в галузі професійної діяльності.

Професійні види робіт, які вимагають кваліфікації бакалавра, згідно класифікатору професій, належать до розділу «фахівців».

Наразі в Україні на базі багатьох навчальних закладів здійснюється підготовка соціальних працівників освітнього рівня «магістр». Фахівець, який має диплом бакалавра, якщо він виявив у себе схильність до науково-дослідної і викладацької роботи, може продовжити навчання у магістратурі. Це дозволяє досягти певної завершеності підготовки на кожному з рівнів, допомагає фахівцям соціальної сфери оволодіти новим (вищим) освітньо-кваліфікаційним рівнем, сприяє підвищенню професіоналізму, розширенню спектру нових можливостей.

Із описаних характеристик діяльності фахівця соціальної сфери слідує, що ефективність підготовки висококваліфікованого спеціаліста залежить значною мірою від готовності до проведення різного роду моніторингу, тобто проведення соціальних та наукових міні- та глобальних досліджень. Отже, можемо зробити висновок, що ефективною у цьому аспекті буде підготовка фахівця в освітньому середовищі сучасного університету на дослідницькій основі та із сформованою на високому рівні ІКТ-компетентністю.

Переш ніж перейти до формулювання основних складників ІКТ-компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери, зацентруємо увагу на особливостях організації навчання на дослідницькій основі, оскільки вони впливають на змістове наповнення складників ІКТ-компетентності.

Система навчання на дослідницькій основі набула широкої розробленості у зарубіжних вищих навчальних закладах, проте, на жаль, в Україні цьому питанню приділено досить мало уваги. Навчання на дослідницькій основі розглядається як фрагментарна форма організації навчання, хоча давно доведено, що це вид активного навчання [7; 8], яке реалізується через конкретні форми, має свої ознаки та характеристики. Крім того, навчання на дослідницькій основі – це об'єднувальне поняття, яке охоплює ряд педагогічних підходів у процесі професійної підготовки студентів, спрямованої на розвиток дослідницьких умінь (постановка та вирішення завдань) [9].

Хоча у зарубіжних дослідженнях навчання на дослідницькій основі має свої методологічні основи, практики впровадження та позитивні експериментальні результати, в Україні воно розглядається як складова науково-дослідної роботи студентів університетів. Деякі аспекти навчання на дослідницькій основі як складової науково-дослідної роботи можна спостерігати у дослідженні моделей підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури [11; 12]; проектування систем відкритої освіти [13], систем науково-дослідницької діяльності студентів (бакалаврат/магістратура) [14]; розвитку студентської наукової діяльності як компоненту професійної підготовки [15]. Отже, можемо впевнено говорити, що система навчання на дослідницькій основі в

Україні не здобула свого розроблення, запровадження та перевірки ефективності застосування ні на теоретичному рівні, ані на практичному.

На основі результатів досліджень учених ми розуміємо навчання на дослідницькій основі як вид навчання, який має свою мету, зміст, методи, форми організації та засоби, і може реалізовуватись за допомогою певного набору технологій навчання. Підтвердження такої думки знаходимо у роботах відомих зарубіжних учених, дослідження яких стосувались методологічного базису навчання на дослідницькій основі. Так, підтвердженням того, що навчання на дослідницькій основі не може бути формою організації навчання знаходимо у працях Prince, M. & Felder, R. [16]; Mills, J. E. & Treagust, D. F. [17], які стверджують що навчання на дослідницькій основі може бути реалізоване за допомогою певних організаційних форм: проблемно орієнтоване навчання, проектно орієнтоване навчання, навчання на основі кейс-методів/технологій. Тобто ці форми організації навчання сприяють реалізації навчання на дослідницькій основі як виду навчання. Ifenthaler, D. & Gosper, M. [187] на основі теоретичного та емпіричного дослідження стверджують, що «навчання на дослідницькій основі ґрунтується на мультидисциплінарному підході для застосування різноманітних цілей та стратегій навчання з метою взмопов'язаного і логічного проведення дослідження та навчання/інструктування». Levy, P. & Petrulis, R. [19] у багатьох своїх працях неодноразово стверджують, що навчання на дослідницькій основі охоплює досить широкий спектр педагогічних цілей. Це означає, що поняття навчання на дослідницькій основі є дуже широким і на наше глибоке переконання (та за результатами досліджень провідних зарубіжних вчених у цій галузі) – це вид навчання.

Отже, відповідно до результатів досліджень зарубіжних учених, ми можемо зробити висновок, що навчання на дослідницькій основі – це комплекс педагогічних цілей, які об'єднанні основним завданням у розвитку дослідницької компетентності студентів (розвиток умінь постановки дослідницького завдання та пошук шляхів його вирішення).

Навчання на дослідницькій основі як вид навчання має такі ознаки: комплекс студентоцентризованих цілей навчання і викладання, які реалізуються через наукові дослідження; навчання студентів за допомогою постановки спеціальних завдань, які передбачають інтерпретацію експериментальних даних, кейси (завдання) для аналізу чи комплекс реальних життєвих ситуацій/проблем для вирішення/розв'язання; комплекс завдань, які містять конкретні інструкції, та які сприяють студентокерованому та консультативному дослідженню (викладач є консультантом); управління навчальним процесом відбувається за допомогою постановки питань та проблем/практичних завдань; навчання, засноване на пошуковій новизні та її актуальності; студентоцентризоване навчання, де викладач є фасилітатором. Зрозуміло, що ключовими елементами навчання на



дослідницькій основі є дослідницькі питання та проблемні ситуації, які передбачають їх експериментальну перевірку.

Відповідно до викладеного вище, варто зауважити, що ознаки навчання на дослідницькій основі є надзвичайно актуальними у зв'язку із сучасними аспектами реформації вищої освіти. Як вказано в ознаках навчання на дослідницькій основі, воно здатне надати вищій освіті того сучасного вигляду й відповідності кращим системам та практикам європейської та світової спільноти, надати можливість підготовки майбутнього фахівця в умовах практичного навчання, а не лише теоретичної підготовки.

Аналіз праць провідних європейських та світових науковців і практиків з питань характеристики системи навчання на дослідницькій основі дає підстави стверджувати, що такий вид навчання є ефективним для формування компетентного фахівця нового покоління. Ця проблема нині в Україні є як ніколи на часі, оскільки, стоячи вже багато років на порозі змін у системі освіти, Україна і досі не знайшла того вектору переходу від знаннєвої парадигми формування фахівця до практико орієнтованої, компетентнісної, відповідної сучасним європейським та світовим запитам суспільства.

Отже, розглянувши особливості діяльності та підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери, особливості навчання на дослідницькій основі, ми із впевненістю можемо стверджувати, що для ефективної підготовки професіонала нині особливої уваги набуває уміння активного застосування ІК-технологій та розвиток умінь у ефективного застосування ІК-технологій. Тобто постає питання про розроблення стандарту/структури ІКТ-компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери.

Для розроблення стандарту/структури ІКТ-компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери нами взято засадничі принципи Проекту ЮНЕСКО «Структура ІКТ-компетентності вчителів».

Рекомендована ЮНЕСКО Структура виходить із того, що вчителям недостатньо бути компетентними в галузі ІКТ і здатними навчати цього учнів. Учителі мають допомагати учням не просто навчатися з використанням ІКТ, а робити це творчо, розвивати співпрацю та вміння вирішувати проблеми, щоб у майбутньому стати ефективними громадянами та працівниками. Це тісно перегукується із діяльністю майбутнього фахівця соціальної сфери (соціального педагога, соціального працівника), тільки об'єктом діяльності тут стає не учень, а клієнт, а суб'єктом не вчитель, працівник соціальної сфери.

Структурі передбачено три різні підходи до навчання (три послідовні етапи розвитку фахівця соціальної сфери). Першим із них є підхід **«Технологічна грамотність»**, за якого майбутні фахівці соціальної сфери навчаються використовувати ІКТ для ефективного навчання. Другий отримав назву **«Поглиблення знань»** і дає змогу набувати глибоких знань із фахових дисциплін та застосовувати їх до

вирішення складних проблем реального життя. Третій підхід, «Створення знань», забезпечує набуття студентами, майбутніми фахівцями, навичок створювати нові знання, необхідні для побудови більш гармонійного, досконалого та заможного суспільства.

Трансформуючи структуру ІКТ-компетентності вчителів у структуру ІКТ-компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери, основні її компоненти можемо представити так (див. Табл. 1).

*Таблиця 1.*  
**Структура ІКТ-компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери**

	<b>Технологічна грамотність</b>	<b>Поглиблення знань</b>	<b>Створення знань</b>
<b>Розуміння ролі ІКТ в освіті та професійній діяльності</b>	Знання освітньої та соціальної політики	Розуміння освітньої та соціальної політики	Інновації в освітній та соціальній політиці
<b>Навчальна програма та оцінювання</b>	Базові компетентностей	Застосування компетентностей	Компетентності суспільства знань
<b>Освітня та дослідницька діяльність</b>	Використання технологій	Використання складних завдань	Самоосвіта
<b>ІКТ</b>	Базовий інструментарій	Складний інструментарій	Новітні технології
<b>Підвищення кваліфікації</b>	Грамотність у цифрових технологіях	Керування та спрямування	Фахівець соціальної сфери як зразок для наслідування

Така структура покликана донести роль ІКТ в освітній та соціальній реформі до відома фахівців соціальної сфери (нині практикуючих), а також до спеціалістів, які розробляють освітню політику та працюють у соціальній та освітній сфері й системі підвищення кваліфікації.

Стратегічною метою підходу «Технологічна грамотність» є набуття майбутніми фахівцями соціальної сфери, громадянами та працівниками здатності використовувати ІКТ для підтримки суспільного розвитку та підвищення ефективності економіки. З нею пов'язані й інші стратегічні цілі: підвищення рівня зайнятості населення, забезпечення усім громадянам доступу до високоякісних ресурсів та підвищення рівня грамотності та вмінь. Фахівці соціальної сфери мають усвідомлювати вказані цілі та вміти пов'язувати їх із відповідними компонентами програм освітньої реформи. Такий підхід обумовлює зміни у навчальній програмі, до якої мають бути включені заходи із вдосконалення та розширення вмінь, що становлять загальну технологічну грамотність, та розвиток навичок використання ІКТ у відповідному контексті навчання [2].

На ранніх етапах реалізації підходу «Технологічна грамотність» відповідні компетенції майбутніх фахівців соціальної сфери передбачають базові громадянські навички використання цифрових

технологій і вміння обирати й використовувати готове навчальне програмне забезпечення, ігри, тренувальне навчальне програмне забезпечення та веб-вміст у комп'ютерних класах або в обмежених комп'ютерних засобах звичайного класу з метою досягнення цілей стандартної програми, впровадження стратегій оцінювання, виконання модульних планів та методів дидактичного навчання. Також майбутні фахівці соціальної сфери повинні вміти застосовувати ІКТ для керування даними освітньої діяльності, суспільних активностей та підвищення своєї кваліфікації.

Метою підходу **«Поглиблення знань»** є розвинення здатності майбутніх фахівців соціальної сфери, клієнтів і працівників робити внесок у розвиток суспільства та економіки, шляхом застосування знань, отриманих під час вивчення фахових предметів, під час виконання складних високопріоритетних завдань, які постають у реальному житті, роботі та суспільних відносинах. Такі завдання можуть бути пов'язані з навколишнім середовищем, здоров'ям та вирішенням конфліктів. За такого підходу майбутні фахівці соціальної сфери повинні усвідомлювати стратегічні цілі й соціальні пріоритети та бути здатними визначати, розробляти й використовувати спеціальні навчальні та соціальні заходи для досягнення поставлених цілей і реалізації пріоритетів. Нерідко такий підхід вимагає внесення до навчальної програми змін, які відображають пріоритет розуміння перед охопленням матеріалу, та відповідної стратегії оцінювання, у якій основну увагу приділено розумінню завдань з реального життя. Під час оцінювання виконується аналіз здатності майбутніх фахівців соціальної сфери розв'язувати складні проблеми, а процедури оцінювання впроваджуються як складова навчального процесу. Педагогічні методики, пов'язані з таким підходом, передбачають навчання у співпраці, яке базується на виконанні поставлених завдань та реалізації проектів; студенти глибоко досліджують предмет і застосовують отримані знання, щоб знаходити відповіді на складні щоденні питання та вирішувати проблеми [2].

Метою підходу **«Створення знань»** є підвищення продуктивності через виховання студентів, клієнтів і працівників, які постійно беруть участь у створенні знань та інноваціях, користуються результатами цього процесу та навчаються протягом усього життя. За цього підходу майбутні фахівці соціальної сфери повинні не лише будувати власний освітній процес відповідно до цілей такої політики, а й брати участь у розробленні освітніх програм, спрямованих на їх досягнення. Освітня програма, яка реалізує такий підхід, має виходити за межі простого вивчення фахових дисциплін і включати освоєння навичок і вмінь суспільства знань, необхідних для створення нових знань. До них, зокрема, належать уміння вирішувати проблеми, взаємодіяти, співпрацювати, експериментувати, критично мислити та застосовувати творчі підходи. Такі вміння стають цілями навчальної програми та об'єктами нових методів оцінювання [2].

Створенню цього суспільства сприяє розмаїття мережевих пристроїв, цифрових ресурсів та електронних середовищ, які забезпечують технічну підтримку процесу створення знань та повсякчасного й повсюдного спільного навчання.

Кожному із визначених рівнів ІКТ-компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери притаманні певні знання та уміння. Зупинимось детальніше на їхньому описі.

*Таблиця 2*

**Знання та уміння, притаманні рівню  
Технологічної грамотності**

Вид діяльності	Знання та розуміння, вміння та здатності, формування суджень
Розуміння ролі ІКТ в освіті та професійній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обізнаність із документами щодо освітньої діяльності у галузі ІКТ;</li> <li>- розуміння впливу різних підходів до інформатизації освіти на учасників освітнього процесу;</li> <li>- здатність описати загальну мету інформатизації діяльності у соціальній сфері;</li> <li>- здатність описати загальні принципи використання ІКТ у власній діяльності;</li> <li>- уміння аналізувати перепони, які виникають у під час використання ІКТ у власній діяльності;</li> <li>- здатність усвідомлювати правові норми стосовно захисту інформаційних ресурсів як інтелектуальної власності;</li> <li>- здатність описати освітні результати, які будуть отримані у процесі ІКТ-освіти</li> </ul>
Навчальна програма та оцінювання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність використовувати ІК-технології в освітній та професійній діяльності;</li> <li>- розуміти основи соціальної політики у галузі розвитку ІК-технологій;</li> <li>- розуміння економічних основ застосування ІК-технологій у соціальній сфері;</li> <li>- дотримання етичних основ застосування ІК-технологій у соціальній сфері;</li> <li>- розуміння соціально-психологічних особливостей різних груп клієнтів при застосуванні ІК-технологій;</li> <li>- здатність здійснювати менеджмент у соціальній сфері засобами ІКТ</li> </ul>
Освітня та дослідницька діяльність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання ключових понять та процесів своєї предметної галузі;</li> <li>- розуміння впливу ІКТ на навчання та підвищення мотивації до навчання;</li> <li>- прогнозування передбачуваних результатів використання ІКТ у навчальній та дослідницькій діяльності;</li> <li>- дотримання законодавства та авторських прав при застосуванні ІКТ у навчальній та дослідницькій діяльності;</li> <li>- знання та дотримання положень про захист авторських прав при публікації чи використанні е-контенту;</li> <li>- уміння визначати ефективність ІКТ при досягненні освітніх та професійних цілей;</li> <li>- здатність використовувати електронні словники, енциклопедії, посібники, бази даних тощо;</li> <li>- створення документів із текстовими, графічними та табличними даними для забезпечення освітньої діяльності та</li> </ul>

	<p>роботи у сфері соціальних послуг;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- вибір відповідних ІКТ для моніторингу та поширення інформації про роботу із різними категоріями та групами клієнтів;</li> <li>- використання різного презентаційного програмного забезпечення, відеофільмів, анімацій та комп'ютерних моделей для підтримки освітнього процесу та ефективності роботи із різними категоріями та групами клієнтів;</li> <li>- використання сервісів та ресурсів Інтернет для здійснення освітньої та дослідницької діяльності;</li> <li>- використання поштових сервісів;</li> <li>- володіння методикою соціологічного дослідження та методами статистики із застосуванням ІК-технологій;</li> <li>- вміння проводити оцінку потреб особи та сім'ї із застосуванням ІК-технологій;</li> <li>- знання загальних принципів роботи репозитаріїв, науково метричних баз даних, електронних бібліотек, електронних журналів та вміння їх використовувати;</li> <li>- знання правил та структури написання статті про результати власних досліджень та особливостей їх презентації на різних конференціях, публікації у вітчизняних та зарубіжних виданнях тощо</li> </ul>
ІКТ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- базові знання апаратури комп'ютера та комп'ютерних мереж, їх використання (уявлення про апаратне й програмне забезпечення комп'ютера; розуміння таких понять як зберігання даних і пам'ять; знання, що таке комп'ютерні мережі та їх застосування; спроможність навести приклади застосування комп'ютерів у повсякденному житті; знання вимог техніки безпеки і факторів можливого шкідливого впливу комп'ютера на здоров'я людини);</li> <li>- знання загальних принципів роботи різних операційних систем та вміння працювати на комп'ютерах, що працюють під управлінням різних операційних систем: запуск комп'ютера для роботи, робота з довідковою системою;</li> <li>- знання загальних принципів роботи з інтернет-сервісами та вміння їх використовувати для комунікації, співпраці, пошуку, організації діяльності та публікації результатів суспільної та наукової діяльності;</li> <li>- розуміння базових принципів безпечної роботи в мережі Інтернет та захисту даних;</li> <li>- уміння використовувати основні операції із папками, файлами: створення, видалення, копіювання, редагування, перейменування, відновлення;</li> <li>- уміння опрацьовувати дані в середовищах: текстового процесора, табличного процесора, карт-знань;</li> <li>- уміння працювати з антивірусними програмами</li> </ul>
Підвищення кваліфікації	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вміння здійснювати та планувати професійний саморозвиток засобами ІК-технологій;</li> <li>- розуміння переваг використання ІКТ для підвищення якості та ефективності власної освітньої та дослідницької діяльності;</li> <li>- знання можливостей, переваг та недоліків застосування ІКТ у процесі підвищення власної кваліфікації;</li> <li>- використання ІКТ для комунікації із клієнтами, зовнішніми експертами та колегами з міжнародних соціальних, освітніх та</li> </ul>

	<p>наукових установ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- використання ІКТ для пошуку, організації, аналізу, інтеграції та оцінки відомостей, необхідних для професійного розвитку;</li> <li>- уміння здійснювати он-лайн підвищення кваліфікації, в тому числі за допомогою відкритих дистанційних курсів</li> </ul>
--	---

*Таблиця 3.*

**Знання та уміння, притаманні рівню  
Поглиблення знань**

Вид діяльності	Знання та розуміння, вміння та здатності, формування суджень
Розуміння ролі ІКТ в освіті та професійній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлення переваг інформатизації освіти;</li> <li>- знання інноваційних (педагогічних, інформаційних та соціальних) технологій та вміння їх застосовувати у власній освітній, дослідницькій та професійній діяльності;</li> <li>- розуміння впливу сучасних технологій на ринок праці та зміни вимог до рівня професійно-педагогічної та соціальної готовності випускника;</li> <li>- розуміння поняття неформальної освіти та можливостей її використання у самоосвіті та професійній діяльності;</li> <li>- здатність пояснити та проаналізувати принципи використання ІКТ у власній освітній та дослідницькій діяльності;</li> <li>- вміння аналізувати перепони, які виникають під час застосування ІКТ у власній освітній та дослідницькій діяльності та здатність знаходити ефективні шляхи їх вирішення;</li> <li>- участь у групових освітніх та соціальних ініціативах регіонального та національного рівнів</li> </ul>
Навчальна програма та оцінювання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність планувати систему оціни потреб соціальних груп засобами ІК-технологій;</li> <li>- здатність до аналізу сучасної соціальної політики та використання ІКТ для планування різних соціальних ініціатив;</li> <li>- уміння ефективно планувати економічну складову застосування ІК-технологій у соціальній сфері;</li> <li>- здатність до застосування етичних основ роботи із різними групами клієнтів з використанням ІК-технологій у соціальній сфері;</li> <li>- вміння застосовувати ІКТ при дослідженні психічних явищ у процесі взаємодії людей у великих та малих групах;</li> <li>- володіння ІКТ інструментами оцінювання і вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості та соціального оточення</li> </ul>
Освітня та дослідницька діяльність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання методології впровадження інноваційних соціальних та інформаційних технологій, розроблення соціальних проектів із застосування ІКТ;</li> <li>- розуміння індивідуально-особистісної траєкторії розвитку на основі використанні ІКТ;</li> <li>- ефективне та системне використання ІКТ у освітній та дослідницькій діяльності;</li> <li>- знання особливостей використання ІКТ для групової роботи;</li> <li>- застосування методів інтерактивної соціальної взаємодії на основі використання ІКТ;</li> <li>- використання освітніх сайтів для організації та проведення</li> </ul>

	<p>соціальних досліджень;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння аналізувати та описувати соціальні проблеми (у своїй власній й професійній діяльності), пов'язані із особливостями використання ІКТ;</li> <li>- аналіз ефективності використання ІКТ під час проведення соціальних досліджень та здійснення власної освітньо-дослідницької діяльності;</li> <li>- усвідомлення необхідності використання електронних засобів наукової комунікації: репозиторіїв, електронних бібліотек та журналів відкритого доступу, а також вебінарів та онлайн-конференцій;</li> <li>- представлення результатів власної наукової діяльності на основі використанні ІКТ: публікація статей в репозиторіях, участь в онлайн-конференціях, публікація у фахових електронних журналах</li> </ul>
ІКТ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- використання ІКТ для розвитку критичного мислення, творчості, вміння вирішувати проблеми, приймати рішення, здобуття знань своєї галузі, співпраці, пошуку інформації та публікації результатів своїх досліджень;</li> <li>- використання програмних засобів візуалізації даних;</li> <li>- використання ІКТ для створення дидактичних матеріалів, освітніх ресурсів;</li> <li>- використання ІКТ для спільної роботи із колегами, клієнтами</li> </ul>
Підвищення кваліфікації	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання критеріїв оцінювання відкритих електронних освітніх ресурсів;</li> <li>- знання етичних норм спілкування в Інтернеті та їх дотримання в електронній комунікації;</li> <li>- уміння знаходити та використовувати електронні ресурси для власного професійного саморозвитку;</li> <li>- уміння співпрацювати в мережі Інтернет для власного професійного розвитку;</li> <li>- уміння аналізувати та узагальнювати дані щодо переваг та недоліків спільної роботи засобами ІКТ з метою надання різних соціальних послуг;</li> <li>- уміння знаходити та проектувати різні інноваційні методи та форми підвищення якості результатів надання соціальних послуг різним групам клієнтів засобами ІКТ</li> </ul>

*Таблиця 4.*

### **Знання та уміння, притаманні рівню**

#### **Створення знань**

Вид діяльності	Знання та розуміння, вміння та здатності, формування суджень
Розуміння ролі ІКТ в освіті та професійній діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання успішних стратегій надання соціальних послуг різним групам клієнтів з використанням ІКТ;</li> <li>- участь у колективних соціальних ініціативах для поширення інформації про ефективність використання ІКТ у сфері надання соціальних послуг різним групам клієнтів;</li> <li>- розроблення та впровадження ефективних стратегій надання соціальних послуг різним групам клієнтів з використанням ІКТ</li> </ul>
Навчальна програма та оцінювання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знання методології формування навичок ХХІ століття на основі використання ІКТ у сфері надання соціальних послуг різним групам клієнтів;</li> <li>- створення власних професійних сайтів, блогів з метою</li> </ul>

	надання соціальних послуг різним групам клієнтів; - соціальна підтримка, надання соціальних послуг та оцінювання потреб різних груп клієнтів з допомогою ІКТ
Освітня та дослідницька діяльність	- налагодження комунікації, створення соціальних співтовариств та мереж; - опис досвіду у форматі, що дозволяє отримати відомості щодо інноваційних ідей та способів зміни соціальних практик з використанням ІКТ; - заходи та діяльність щодо проектування та конструювання спільноти практиків для адаптації досвіду та його впровадження у масову практику; - консультування суб'єктів інноваційного досвіду, надання їм методичної допомоги у технологізації соціального супроводу різних груп клієнтів
ІКТ	- знання особливостей роботи із сервісами Веб 2.0, Веб 3.0; - розроблення і впровадження різних соціальних проектів із використанням ІКТ; - розроблення і проведення телекомунікаційних соціальних проектів; - представлення результатів соціальних проектів, соціальних досліджень у вигляді діаграм та графіків; - створення та постійна підтримка власного блогу, вікі-сторінки, персонального освітньо-соціально-консультаційного середовища
Підвищення кваліфікації	- участь у міжнародних дистанційних курсах підвищення кваліфікації, проектах щодо підвищення кваліфікації; - використання мережі Інтернет для пошуку професійних курсів у соціально-педагогічній галузі; - участь у міжнародних відкритих курсах; - розроблення і проведення тренінгових програм для активізації використання ІКТ у сфері надання соціальних послуг різним групам клієнтів

Звісно, розроблення стандарту ІКТ-компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери в Україні, особливо із застосуванням системи навчання на дослідницькій основі, вимагає подальшого розроблення конкретних інструментів оцінювання діяльності. Подальший розвиток проблеми дослідження вбачаємо у розробленні саме інструментів оцінювання, які допоможуть вивчити питання ефективності формування ІКТ-компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери в Україні у процесі спеціально організованого освітнього процесу – у системі навчання на дослідницькій основі.

### **Список використаної літератури**

**1. 10 ключових навичок** до 2020-го [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [https://www.eduget.com/news/10\\_klyuchovix\\_navichok](https://www.eduget.com/news/10_klyuchovix_navichok). **2. Структура** ІКТ-компетентності вчителів. Рекомендації ЮНЕСКО. Версія 2.0. – 2011. – 100 с. **3. Веретенко Т. Г.** Вступ до спеціальності: соціальна педагогіка. Модуль 2 : навч. посіб. / Т. Г. Веретенко, О. М. Денисюк. – К. : Київ. ун-т



- імені Бориса Грінченка, 2011. – 124 с. **4. Вступ** до спеціальності: соціальна робота. Модуль 2 : навч. посіб. / Тимошенко Н. Є. – К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2014. – 264 с. **5. Спеціальність** 8.040202 «Соціальна робота» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vmurol.com.ua>. **6. Васюта О. І.** Вимоги до освітнього стандарту з соціальної роботи згідно Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] / О. І. Васюта. – Режим доступу : [http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchdpu/ped/2012\\_97](http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2012_97). **7. Wildt J.** (2010). 'Forschendes Lernen: Wie und Warum?', Presentation at Leibniz University Hannover, 13. October 2011, available online at: [http://www.zel.uni-hannover.de/fileadmin/institut/pdf/Forschendes\\_Lernen\\_Leibniz\\_University\\_Hannover\\_Prof.\\_Dr.\\_Dr.\\_Wildt\\_13.10.2011.pdf](http://www.zel.uni-hannover.de/fileadmin/institut/pdf/Forschendes_Lernen_Leibniz_University_Hannover_Prof._Dr._Dr._Wildt_13.10.2011.pdf). **8. Ludwig J.** (2011). Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung, available online at: <http://www.sq-brandenburg.de/files/bbhd03.pdf>. **9. Aditomo A.,** Goodyear P., Bliuc A.-M., Ellis R. A. (2013). Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. *Studies in Higher Education*, 38, 1239-1258. doi: 10.1080/03075079.2011.616584. **10. Батечко Н. Г.** Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти» / Н. Г. Батечко. – К., 2016. – 44 с. **11. Федірчик Т. Д.** Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : спец. : 13.00.04 / Тетяна Дмитрівна Федірчик ; Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2016. – 452с. **12. Прийма С. М.** Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування системи відкритої освіти дорослих в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сергій Миколайович Прийма ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2015. – 488с. **13. Бондаренко Н. О.** Педагогічні умови науково-дослідницької підготовки магістрів соціальної педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Бондаренко. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 20 с. **14. Луценко І. В.** Формування дослідницької культури майбутніх учителів у діяльності студентського наукового товариства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти» / І. В. Луценко. – Луганськ, 2011. – 20 с. **15. Прошкін В. В.** Сутнісні характеристики інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів / В. В. Прошкін // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – №22 (257). – Ч. VI. – 2012. – С. 77–83. **16. Prince M. J., & Felder, R. M.** (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95, no 2, P. 123–138. **17. Mills J. E. & Treagust D. F.** (2003). Engineering education – Is problem-

based or project-based learning the answer? *Australasian Journal of Engineering Education*, available at: [http://www.aeee.com.au/journal/2003mills\\_treagust03.pdf](http://www.aeee.com.au/journal/2003mills_treagust03.pdf). 18. **Ifenthaler D. & Gosper M.** (2014). Research-based learning: connecting research and instructions. *Curriculum Models for the 21<sup>st</sup> Century: Using Learning technologies in Higher Education*, 73-89. doi: 10.1007/978-1-4614-73-66-4\_5. 19. **Levy P. & Petrulis R.** (2012). How do first year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37 (1), P. 85–101.

**Павлюк Р. О., Лях Т. Л., Клішевич Н. А. Підходи до розроблення стандарту ІКТ-компетентності у системі підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери на дослідницькій основі в Україні**

Стаття присвячена вивченню особливостей застосування рекомендацій проекту ЮНЕСКО «Структура ІКТ-компетентності вчителів» у системі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Авторами на основі опрацювання основних концепцій та підходів до визначення принципів компетентнісного підходу у навчанні сформульовано ключові підходи до побудови стандарту ІКТ-компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Обґрунтовано теоретичну складову побудову процесу підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на дослідницькій основі шляхом розроблення принципів, методів, характеристик, ключових підходів та основних видів такої підготовки. Проведено паралелі та взаємозв'язки між системою підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на дослідницькій основі та особливостями розвитку ІКТ-компетентності на основі включення у професійну підготовку основних принципів розробленого стандарту.

*Ключові слова:* стандарт ІКТ-компетентності, професійна підготовка.

**Павлюк Р. А., Лях Т. Л., Клишевич Н. А. Подходы к разработке стандарта ИКТ-компетентности в системе подготовки будущего специалиста социальной сферы на исследовательской основе в Украине**

Статья посвящена изучению особенностей применения рекомендаций проекта ЮНЕСКО «Структура ИКТ-компетентности учителей» в системе подготовки будущих специалистов социальной сферы. Авторами на основе обработки основных концепций и подходов к определению принципов компетентностного подхода в обучении сформулировано ключевые подходы к построению стандарта ИКТ-компетентности будущих специалистов социальной сферы. Обоснованно теоретическую составляющую построение процесса подготовки будущих специалистов социальной сферы на исследовательской основе путем разработки принципов, методов, характеристик, ключевых подходов и основных видов такой подготовки. Проведены параллели и взаимосвязи между системой подготовки будущих специалистов социальной сферы

на исследовательской основе и особенностями развития ИКТ-компетентности на основе включения в профессиональную подготовку основных принципов разработанного стандарта.

*Ключевые слова:* ИКТ-компетентность, профессиональная подготовка.

**Pavliuk R., Liakh T., Klishevych N. Approaches to ICT-Competence Standard's Development in the Research-Based Training System of the Future Specialist of the Social Sphere in Ukraine**

The article is devoted to the study of the peculiarities of applying the recommendations of the UNESCO project "The Structure of ICT Competence of Teachers" in the system of preparation of future specialists of the social sphere. The authors formulate the key approaches to building of the standard of ICT competence of future specialists of the social sphere on the basis of elaboration of the basic concepts and approaches to the definition of the principles of a competent approach in education. The theoretical component of the construction educational process of the future specialists of the social sphere on the basis of research-based training principles is substantiated by developing principles, methods, characteristics, key approaches and the main types of such training. The parallels and interrelations between the training system for future specialists in the social sphere on the research-based training principles and the peculiarities of the development of ICT competencies are based on the inclusion into the professional training of the basic principles of the developed standard.

*Key words:* ICT competence, professional training.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Безпалько О. В.

УДК 378.1:378.4+140.8

**І. Ю. Регейло**

**ЦІННІСНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

Сучасний глобалізований світ та потреби суспільства знань висувають нові вимоги до цінностей особистості. В умовах імплементації Закону України «Про освіту» (2017 р.) особливі функції покладаються на науково-педагогічного працівника, зокрема на якість викладання, та постає необхідність щодо перегляду його професійних компетентностей і насамперед, цінностей, що є стратегічним орієнтиром у діяльності особистості загалом.

Проблему цінностей всебічно висвітлено в багатьох галузях зокрема, у філософії (Т. Андрущенко, Т. Калюжна та ін.), психології (Г. Балл, І. Бех та ін.), соціології (Є. Головаха, А. Ручка та ін.), державному управлінні (В. Козаков, С. Горбатюк та ін.), педагогіці (В. Луговий, Ю. Пелех та ін.).

Дослідження проблем професійної компетентності науково-педагогічного працівника здійснювалося за такими напрямками: професійна компетентність особистості (І. Бех, Н. Бібік, В. Кремень, В. Луговий, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.), особистісні якості (Н. Гузій, А. Незабутня, І. Сингаївська), оцінювання професійної компетентності (І. Булах, М. Мруга, А. Ставицький, І. Філончук), професійний розвиток (Я. Бельмаз та ін.) викладача тощо. Утім професійні компетентності науково-педагогічного працівника, їх складові, зокрема ціннісні компетентності, висвітлені недостатньо і представлені лише в наукових працях В. Лугового та ін. Саме тому на етапі визначення та вмотивованого обґрунтування для вітчизняного освітнього простору важливим є вивчення цінностей викладачів у площині кращих світових практик.

Мета статті полягає у висвітленні європейського досвіду визначення цінностей загалом та ціннісних компетентностей викладацького персоналу на підставі аналізу нормативних актів європейських інституцій, що, зокрема регламентують забезпечення якості вищої освіти.

Інтеграція України до Європейського Союзу зумовила її входження до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), що реалізується шляхом виконання не лише Болонського процесу, а й Лісабонського порядку денного (2009 р.) та втіленням його стратегії «Освіта і підготовка 2020» (2009 р.). Однією з чотирьох цілей зазначеної стратегії, які зобов'язуються досягнути країни ЄС, є підвищення якості і результативності освіти та професійної підготовки [1]. Саме забезпечення якості освіти, відповідальність за яку покладається на кожний навчальний заклад згідно з принципами їх автономії, стала основою створення ЄПВО, про що зазначалося в Берлінському комюніке (2003 р.) [там само].

Особливо розгорнуто проблему якості освіти представлено на Міністерській конференції в Єревані 14-15 травня 2015 р., де було ухвалено «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» у новій редакції. Європейські Стандарти і рекомендації мають на меті сприяти «створенню загальноприйнятої системи цінностей, сподівань та зразкової практики щодо якості та її забезпечення різними установами та агенціями у всьому Європейському просторі вищої освіти» [9]. У наведеному документі висвітлено цілі, принципи та орієнтири в цілому, які є вирішальними для успішного забезпечення якості та навчальних середовищ у вищій освіті. Так, стандарти щодо забезпечення якості мають три складові: внутрішнє забезпечення якості, зовнішнє забезпечення якості та агентства забезпечення якості, кожна з яких конкретизується в певній послідовності.

До стандартів внутрішнього забезпечення якості і віднесено викладацький персонал, роль якого є вирішальною поряд з досягненнями студентів та їхніми результатами.

У вітчизняному освітньому просторі ключові напрями реформування національної освіти щодо забезпечення якості освіти й освітньої діяльності започатковані Національною рамкою кваліфікацій (2011 р.) та ухвалені Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.). Зокрема, затверджено критерії, правила і процедури оцінювання науково-педагогічної діяльності та науково-педагогічних працівників. Однак лише в новому Законі України «Про освіту» (2017 р.) ухвалено вимогу щодо наявності професійних стандартів [2]. Саме професійні стандарти регламентують перелік професійних якостей викладацького персоналу та професійних і ключових компетентностей зокрема, цінностей. Тому здійснюючи добір викладацького складу, що проводиться на прозорих засадах, заклади вищої освіти повинні надавати перевагу науково-педагогічним працівникам, які володіють відповідними компетентностями і зокрема, ціннісними компетентностями.

Вивчення переліку ціннісних компетентностей викладацького персоналу на підставі здійснення аналізу світового досвіду сприятиме визначенню ціннісних компетентностей науково-педагогічних працівників, оскільки таким дослідженням з боку вітчизняних вчених приділено недостатню увагу.

Насамперед варто наголосити, що цінності особистості і суспільства в цілому є одним з пріоритетних напрямів досліджень, що здійснюються у світовому вимірі. Для проведення опитувань створено глобальний дослідницький проект Світове дослідження цінностей (World Values Survey), в якому вивчають зміни цінностей та їх вплив на соціальне і політичне життя. У проекті беруть участь вчені з понад 300 науково-дослідних установ, організацій, університетів та команд з багатьох країн, що становлять розгалужену мережу у межах Асоціації WVS з головним офісом в Австрії під керівництвом Виконавчого комітету, Наукового консультативного комітету та Генеральної асамблеї WVS [14].

Світове дослідження цінностей створене на основі Європейського дослідження цінностей (European Values Study), яке вперше було здійснено в 1981 р., нині охоплює майже 100 країн і сьоме опитування передбачається на 2017-2018 рр. Основними напрямками, що відображені в опитуванні є: підтримка демократії, толерантність до іноземних громадян та етнічних меншин, підтримка гендерної рівності, роль релігії та зміна рівня релігійності, вплив глобалізації, ставлення до навколишнього середовища, робота, сім'я, політика, національна ідентичність, культура, різноманітність, незахищеність та особисте благополуччя тощо [там само].

Щодо Європейського дослідження цінностей – це масштабна, міжнаціональна дослідницька програма досліджень (1981, 1990, 1999 та 2008 рр.), започаткована Європейською дослідницькою групою оцінок

систем (EVSSG) наприкінці 70-х років минулого століття, і тепер здійснюється в рамках фонду European Values Study (EVS). Дослідники мали на меті вивчення основних цінностей особистості зокрема, уявлення про ідеї, переконання, переваги, ставлення, цінності та думки громадян у всій Європі про життя, сім'ю, працю, релігію, політику та суспільство. Поглиблений аналіз результатів (2008 р.), що охопив 47 країн за участю близько 70 тис. осіб, стосовно Західної та Центральної Європи дав підстави для висновку про глибоку трансформацію сучасної культури, яка залежить від стадії соціально-економічного розвитку та історичних процесів, характерних для кожної нації. Нове опитування 2017 р. надасть змогу проаналізувати вплив економічних криз на нові цінності європейців [8].

З огляду на важливість проблеми цінностей особистості у міжнародному вимірі, привертає увагу модель компетентностей фахівця секретаріату та організаційні цінності, що розроблені в Організації Об'єднаних Націй. В ООН вважають, що організаційні цінності – це спільні принципи та переконання, які є основою роботи Організації та спрямовані на діяльність та поведінку їх співробітників. У процесі проведеного аналізу було виділено три групи організаційних цінностей: доброчесність, професіоналізм та повагу до різноманіття, що стали основними цінностями Організації і були включені в модель компетентностей [13]. Зокрема, доброчесність виявляється через представлення цінностей ООН в повсякденній діяльності та поведінці, провадження професійної діяльності без розгляду особистої вигоди; стримування непотрібного політичного тиску в процесі прийняття рішень; не зловживання владою; підтримка рішень в інтересах ООН, навіть якщо вони непопулярні; оперативне вжиття заходів у випадках непрофесійної або неетичної поведінки.

Головними ознаками професіоналізму є шанобливе ставлення до роботи та задоволення від усвідомлення досягнутих успіхів; майстерність в оволодінні спеціальністю; добросовісність та ефективність у виконанні обов'язків, дотримання термінів виконання відповідних зобов'язань та досягнення результатів; мотивація професійними, а не особистими проблемами; наполегливість у вирішенні проблем; збереження спокою у стресових ситуаціях [там само].

Повага до різноманітності полягає в ефективній роботі з людьми різних верств населення; гідне і шанобливе ставлення до людей; однакове ставлення до чоловіків і жінок; вияв поваги і розуміння різних поглядів та демонстрація такого розуміння у щоденній роботі та прийнятті рішень; вивченні власних упереджень та поведінки для уникнення стереотипних відповідей; недискримінації будь-якої особи чи групи людей [там само].

Входження України до Європейського Союзу зумовлює дотримання цінностей, на яких засновано ЄС та які є фундаментом вільного, сучасного і демократичного суспільства. До них віднесено

шість базових європейських цінностей: гуманістичне мислення (основна увага приділяється людині), раціональність (основним джерелом прийняття рішення є наявність підстави), світськість (поділ повноважень релігії і політики), верховенство права (правосуддя за світськими законами і конституцією), демократія (представники періодично обираються народом), права людини (універсальний закон, підготовлений для людей) [7].

Беручи за основу базові цінності ЄС, у Раді Європи для їх співробітників до кваліфікаційних рамок було розроблено 22 компетентності та ключові цінності, що передбачали ідеальні моделі поведінки, погляди та принципи [6]. Визначено три групи цінностей: професіоналізм, доброчесність, повагу, кожна з яких охоплювала відповідні показники. Зокрема, діяти професійно означає бути відданим меті та цілям організації, прагнути досягти найвищих стандартів. Основними індикаторами професіоналізму є: урахування принципів, цінностей та місії організації; прагнення до досконалості; наполегливість у здобутті результатів; відповідальність за дії і прийняті рішення та проблеми, що виникли; визнання обмежень і систематичне прагнення їх усунути; подання хорошого прикладу для інших; провадження діяльності згідно з політикою і рішеннями, прийнятими керівництвом організації [там само].

Доброчесність відповідно до ухваленого рішення Ради Європи – це чесність та етичність у діях і прийнятті рішень, а також незалежність і неупередженість у роботі від впливу зовнішніх подій. До основних індикаторів віднесено: вибір етичного напрямку дій; відкритість та чесність у спілкуванні з іншими; провадження незалежної діяльності від зовнішніх подій; збереження нейтральності та об'єктивності; підтримка цінностей та принципів Ради Європи в повсякденній діяльності та поведінці; заохочення інших діяти принципово [там само].

Повага виявляється в співпраці, наданні допомоги іншим колегам; ставленні до всіх з гідністю, повагою та без дискримінації щодо расового, етнічного або національного походження, статі, вірування, способу життя, сексуальної орієнтації, інвалідності тощо. Серед основних індикаторів виділяються такі: справедливе та однакове ставлення до людей; ефективна робота в полікультурному середовищі з людьми усіх верств суспільства; розуміння вагомості значення різноманітності; співпраця, вміння слухати і чути людей та інформування колег; відкритість для різних поглядів; визнання та оцінювання особистого внеску колег; розуміння та підтримка колег у разі виникнення проблем [там само].

Ураховуючи зазначене, привертають увагу визначення цінностей, що представлені в Угоді про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. Зокрема вказується, що відносини між сторонами ґрунтуються на спільних цінностях, а саме: на повазі до демократичних принципів, верховенства права, ефективного врядування, прав людини і основоположних свобод, у тому числі прав осіб, які належать до національних меншин, недискримінації осіб, які належать до меншин, і

повазі до різноманітності, людської гідності та відданості принципам вільної ринкової економіки, які сприяють участі України в Європейських політиках [3].

Виключно важливим для нашого дослідження є цінності, що віддзеркалюються у галузі освіти. Так, у доповіді Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) представлено не лише основні цінності, з-поміж яких: відкритість (залучення всіх учасників до обговорення та спільного розуміння критичних глобальних проблем), сміливість (випробування традиційної мудрості, починаючи з власної), новаторство (визначення та розв'язання нових і довгострокових викликів), етичність (авторитет ОЕСР ґрунтується на засадах довіри, цілісності та прозорості) [5]. Ключовим у вирішенні проблеми ставлення до глобалізації ОЕСР визначено глобальні цінності та їх співвіднесення до системи освіти різних країн. Ураховуючи це, позитивним, на думку ОЕСР, буде включення в 2018 р. до Програми міжнародних оцінок студентів (PISA) рамкової програми глобальних компетентностей з метою оцінювання взаєморозуміння молоді про глобальні проблеми та їх ставлення до культурного розмаїття і толерантності.

Утім першими кроками на шляху до визначення цінностей стало поглиблене обґрунтування на семінарі Болонського процесу (2006 р., Ватикан) привабливості Європейського простору вищої освіти через необхідність визнання базовими цінностями академічну свободу та інституційну автономію університетів, що є ознакою демократичних суспільств [110] і залишається актуальною і до нині [4].

Наголошувалося, що цінності європейського університету становлять основу континенту і відображають культурну спадщину Європи та гуманізм на засадах людиноцентризму. Гуманізм просуває невід'ємні від вищої освіти цінності: гідність особистості, роль розуму та науки в удосконаленні світу, повагу до емпіричних знань, віру в прогрес та пошук істини без короткострокової вигоди. Крім того, саме в університетах заохочуються спільні цінності через навчання / викладання та дослідження. Щодо академічної свободи, то з одного боку – вона походить від базових цінностей, створених університетом. З іншого – викладачі мають враховувати потреби студентів, які можуть мати протилежні погляди, і саме академічна свобода орієнтує на пошук істини та розумний дискурс. Водночас привабливість Європейського простору вищої освіти неможлива без чіткого визначення цінностей, що характеризують університет [11].

Позитивне значення у визначенні цінностей мають єдність у різноманітності та різноманітність в єдності як спосіб сприяння взаємодії, міждисциплінарних досліджень та діалогу між різними культурними та релігійними традиціями. Необхідно також звернути увагу на етичну відповідальність в межах програм та дослідницьких проектів університету [там само].



Ураховуючи наведені ціннісні орієнтири, у Великій Британії Академією вищої освіти спільно з університетами затверджено Національну рамку професійних стандартів для викладачів вищої освіти (2011 р.), яка включає три виміри профілю сучасного викладача-лідера: сфера діяльності, основні знання, професійні цінності з відповідними дескрипторами. До професійних цінностей віднесено такі дескриптори: повага до кожного здобувача і різних навчальних спільнот; сприяння здобуттю вищої освіти та рівних можливостей студентів; використання фактичних даних результатів досліджень з викладання та постійного професійного розвитку викладача; розуміння контексту вищої освіти, застосування професійної практики [120].

В урядових інструкціях Шотландії щодо запровадження стандартів для педагогічної освіти, підкреслюється, що загальними для викладачів усіх рівнів та предметів (з незначними відмінностями), є взаємодія та взаємозалежність трьох вимірів компетентностей – цінностей, знань та навичок, кожен з яких має свої дескриптори [10].

Таким чином, у країнах ЄС система цінностей є основою демократичного суспільства, і входження України до ЄПВО зумовлює переосмислення традиційних і створення нових цінностей, що мають бути узгоджені з новітніми європейськими стандартами. До ключових цінностей фахівців згідно з нормативними документами європейських і міжнародних інституцій віднесено доброчесність, професіоналізм та повагу до різноманіття. У зарубіжних університетах цінності є важливим чинником професійної компетентності викладача, що співвіднесені з загальнолюдським, загальноєвропейським виміром; віддзеркалюють цінності університету; є невід'ємною складовою дуальності «викладач-дослідник»; реалізуються на засадах студентоцентрованого підходу та академічної доброчесності; виявляються через повагу до різноманітності тощо.

З огляду на висвітлений зарубіжний досвід ціннісних орієнтирів постає необхідність вивчення ціннісних компетентностей науково-педагогічних працівників як одного із складових внутрішнього забезпечення якості освіти у вітчизняному освітньому просторі.

### **Список використаної літератури**

**1. Комюніке** конференції міністрів вищої освіти Європи, Берлін, 19 вересня 2003 року. [Електронний ресурс] // Законодавство України / Верхов. Рада України. – Текст. дані. – К., 2003. – Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994\\_754](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_754). **2. Про освіту** : Закон України. [Електронний ресурс] // Законодавство України / Верхов. Рада України. – Текст. дані. – К., 2017. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>. **3. Угода** про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони [Електронний ресурс] : ратифіковано Законом України від

16 верес. 2014 р. № 1678-VII // Законодавство України / Верхов. Рада України. – Текст. дані. – К., 2014. – Режим доступу: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984\\_011/](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984_011/). **4. Academic freedom and institutional autonomy – what role in and for the ehea?** Background document for the thematic session at the meeting of the Bologna Follow-Up Group, Bratislava, December 8 – 9, 2016. – Mode of access: [http://media.ehea.info/file/20161208-09-Bratislava/12/8/BFUG\\_SK\\_ME\\_52\\_9\\_Fundamental\\_values\\_669128.pdf](http://media.ehea.info/file/20161208-09-Bratislava/12/8/BFUG_SK_ME_52_9_Fundamental_values_669128.pdf). **5. Better policies for better lives** The OECD at 50 and beyond. – Mode of access: <http://www.oecd.org/>. **6. Competency Framework and Core Values.** – Mode of access: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&SecMode=1&DocId=1113958&Usage=2>. **7. Definition** of the most basic European Values. – Mode of access: [http://europaeischewerte.info/fileadmin/templates/Documents/ewdef\\_en.pdf](http://europaeischewerte.info/fileadmin/templates/Documents/ewdef_en.pdf). **8. European Values Study.** – Mode of access: <http://www.europeanvaluesstudy.eu>. **9. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG).** – K.: CS Ltd., 2015. – 32 p. **10. Supporting** teacher competence development for better learning outcomes. – 2012. – Mode of access: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf). **11. The Cultural Heritage and Academic Values of the European University and the Attractiveness of the European Higher Education Area.** Final Report Summary and Synthesis of the Bologna Process Official Seminar, 30 March – 1 April 2006, Vatican City. – Mode of access: [https://media.ehea.info/file/Academic\\_Values\\_2006/77/8/Holy\\_See\\_Seminar\\_final\\_report\\_582778.pdf](https://media.ehea.info/file/Academic_Values_2006/77/8/Holy_See_Seminar_final_report_582778.pdf). **12. The UK Professional Standards Framework** for teaching and supporting learning in higher education. – 2011. – Mode of access: <https://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/about/Staff, and, structure/Board/2011/142/B83b.PDF>. **13. United Nations Competencies for the Future.** [Електронний ресурс]. – Mode of access: [https://careers.un.org/lbw/attachments/competencies\\_booklet\\_en.pdf](https://careers.un.org/lbw/attachments/competencies_booklet_en.pdf). **14. World Values Survey.** – Mode of access: <http://www.worldvaluessurvey.org/>.

**Регейло І. Ю. Ціннісні компетентності науково-педагогічних працівників: зарубіжний досвід**

У статті проаналізовано європейський досвід дослідження цінностей загалом та ціннісних компетентностей викладацького персоналу, зокрема, як одного зі складових внутрішнього забезпечення якості освіти. Розкрито важливість дослідження проблеми цінностей і ціннісних компетентностей особистості в європейському та світовому співтовариствах. Охарактеризовано модель компетентностей фахівців секретаріату Організації Об'єднаних Націй. Представлено базові цінності Європейського Союзу, Ради Європи, Організації економічного співробітництва та розвитку. Висвітлено цінності, що ухвалені в Угоді про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. Проаналізовано

підходи до визначення цінностей в університеті відповідно до Болонського процесу. Розглянуто професійні цінності викладача вищої освіти у Великій Британії.

*Ключові слова:* цінності, ціннісні компетентності, ключові цінності, науково-педагогічні працівники, викладацький персонал, університети.

**Регейло И. Ю. Ценностные компетентности научно-педагогических работников: зарубежный опыт**

В статье проанализированы европейский опыт исследования ценностей в целом и ценностных компетенций преподавательского персонала, в частности, как одного из составляющих внутреннего обеспечения качества образования. Раскрыто важность исследования проблемы ценностей и ценностных компетенций личности в европейском и мировом сообществах. Охарактеризованы модель компетенций специалистов секретариата Организации Объединенных Наций. Представлены базовые ценности Европейского Союза, Совета Европы, Организации экономического сотрудничества и развития. Освещены ценности, принятые в Соглашении об ассоциации между Украиной и Европейским Союзом. Проанализированы подходы к определению ценностей в университете в соответствии с Болонским процессом. Рассмотрены профессиональные ценности преподавателя высшего образования в Великобритании.

*Ключевые слова:* ценности, ценностные компетентности, ключевые ценности, научно-педагогические работники, преподавательский персонал, университеты.

**Reheilo I. Value Competences of Academic Staff: Foreign Experience**

The European experience of studying the academic staff values (in general) and value competences (in particular), as one of the internal quality assurance in education components, is analyzed in the article. The importance of studying the problem of values and value competences of personality in the European and world community is revealed. The model of the United Nations Secretariat staff competences is characterized. The basic values of the European Union, the Council of Europe, Organization for Economic Cooperation and Development are presented. The values approved in the EU-Ukraine Association Agreement are highlighted. The approaches to define the academic values according to the Bologna process are analyzed. The professional values of the UK academic staff engaged in teaching in higher education are considered.

*Key words:* values; value competences; key values; academic staff; universities.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 378/004.78

**О. О. Рибчук**

**ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ  
У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВВНЗ**

Реформування Збройних Сил України, перехід до професійної армії, участь військовослужбовців в антитерористичній операції на сході України вимагає нових підходів до підготовки офіцерського складу. Це зумовлює запровадження змін у процес підготовки військових педагогів у напрямі підвищення рівня їхньої фахової компетентності, практичної підготовленості до вирішення складних військово-педагогічних завдань.

Педагогічна практика доводить, що оновлення теоретичних знань, підвищення кваліфікації має відбуватися систематично з урахуванням сучасного стану розвиненості науки та техніки. Враховуючи це, актуальності набуває необхідність розширення освітнього поля системи післядипломної освіти, яка має враховувати всі ідеї та можливості безперервної освіти. Станом на сьогодні Інтернет-технології багато аспектів нашого життя переносять у віртуальний простір, прискорюючи тим самим темпи розвитку інформаційного суспільства і долаючи географічні бар'єри. Не стає виключенням і освіта. Зараз для організації освітнього процесу вже не обов'язково тому, хто вчиться, знаходитись поруч з викладачем. Дистанційне навчання, поряд з традиційними формами, спроможне розширити освітнє поле, зробити навчання зручнішим та доступнішим.

Актуальність, значущість і доцільність даного дослідження зумовлено недостатньою розробленістю проблеми впровадження технології дистанційного навчання у процес розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисципліни вищих військових навчальних закладів (далі ВВНЗ) у системі післядипломної освіти, необхідністю обґрунтування, розроблення та втілення в освітній процес дистанційних курсів.

Теоретичному обґрунтуванню та практичній реалізації ідей дистанційного навчання присвячено низку досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених, зокрема таких: А. Бершадський, В. Беспалько, І. Булах, О. Васюк, Ю. Дідик, В. Ісаєнко, В. Олійник, І. Синельник, С. Яремчук та ін. (свої роботи присвятили проблемі дистанційної освіти); Дж. Андерсон, Ч. Ведемейер, Ст. Віллер, Т. Едвард, Р. Клінг (зарубіжні вчені, які досліджували перспективи розвитку дистанційної освіти) та ін.

Проте, незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемі розвитку дистанційної освіти та розроблення дистанційних курсів, проблема запровадження технологій дистанційного навчання у процес підвищення кваліфікації військових педагогів не стала предметом

окремого наукового дослідження. Особливо ця проблема актуальна на етапі розвитку інформаційного суспільства. Так, у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільства знань» (2005 р.) зазначено, що людина буде вчитися, жити і працювати в середовищі розподілених інструментів, ресурсів і користувачів, створюватиме свої власні мережі поширення знань, вирішуватиме етичні, юридичні, фінансові та інші проблеми, які пов'язані з виробництвом і циркуляцією відомостей і даних у мережі [1].

Метою статті є обґрунтування можливості впровадження технологій дистанційного навчання у процес розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Як зазначають дослідники проблеми застосування дистанційного навчання у процесі післядипломної педагогічної освіти, поняття «дистанційна освіта» має американське походження і було вперше використане Університетом штату Вісконсин в каталозі заочних курсів 1892 р. Приблизно до середини 70-х – поч. у 80-х рр. ХХ ст. це поняття перекладали як «заочне навчання» і використовували виключно як синонім понять «кореспондентне навчання», «домашнє навчання» (home-study), «незалежне навчання» (independent study) або як їх узагальнюючий еквівалент. Дистанційна освіта розвивалася паралельно з розвитком освітніх технологій і стала сучасною формою забезпечення доступності освіти на всіх рівнях [2, с. 306].

Відповідно, для її реалізації необхідні відповідні технології. Вітчизняні науковці поняття «технології дистанційного навчання» визначають як інформаційні технології створення, передачі та збереження навчальних матеріалів, організації й супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку [3, с. 5]. Ми вважаємо, що при визначенні дистанційного навчання слід зважати на те, що в основі дистанційної освіти лежать два різних підходи, а саме – дистанційне навчання, як кореспондентне (заочне), та дистанційне навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ). З урахуванням сучасного стану розвиненості ІКТ, вважаємо за доцільне приєднуватися до думки науковців [4], які вважають за доцільне організовувати дистанційне навчання на основі використання комп'ютерних технологій і можливостей мережі Інтернет.

Важливим для нашого дослідження є позиція Ч. Ведемейера, який вважає, що «дистанційне навчання включає дві основні вимоги – більшу доступність освіти для учнів і розвиток самостійності в навчанні. Ці цілі досягаються шляхом надання тому, хто вчиться широким можливостей у виборі місця і часу навчання..., а також самих навчальних програм [5, с. 3]. Саме ці можливості, що реалізуються шляхом застосування технології дистанційного навчання, є важливим доповненням традиційних форм перепідготовки і підвищення кваліфікації військових

педагогів, створюють додаткові умови для розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін.

Нині потенціал дистанційного навчання у післядипломній освіті військових викладачів повною мірою не реалізований. Підвищення їх кваліфікації відбувається шляхом залучення їх до проходження відповідних курсів – для викладачів, які не вчилися в ад'юнктурах і мають педагогічний стаж до 3 років – курси підвищення кваліфікації терміном до 2 місяців (начальний час – 432 години, із них: 286 годин на заняття під керівництвом викладача, у тому числі 6 годин на комплексний екзамен, 146 годин на самостійні заняття); для викладачів, які мають педагогічний стаж більше 3 років – що п'ять років курси підвищення кваліфікації терміном до одного місяця (начальний час – 216 годин, із них: 144 години на заняття під керівництвом викладача, у тому числі 6 годин на комплексний екзамен, 72 години на самостійні заняття). Відведений на курси час дозволяє поглибити знання із питань організації освітнього процесу у ВВНЗ і розвивати у слухачів уміння ефективного поєднання на практиці теоретичних знань з інноваційними педагогічними методиками й технологіями. Проте, значна частина проблемних питань і напрямів удосконалення педагогічної компетентності, зокрема, що стосується особливостей викладання спеціальних дисциплін, залишається поза увагою курсів, покладається на самостійне опрацювання слухачів. Сприятиме розв'язанню цієї проблеми використання можливостей дистанційного навчання.

Підґрунтям для реалізації ідей змішаного навчання (традиційної курсової підготовки та дистанційного навчання) є нормативно-правова база України щодо запровадження дистанційної освіти, а саме:

Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-19 (ст. 9. Форми здобуття освіти. Дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та ІКТ (п. 4.);

Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII (ст. 42. Форми навчання у ВНЗ. Навчання у ВНЗ здійснюється за такими формами: денна (очна); вечірня; заочна, дистанційна; екстернатна. Форми навчання можуть бути поєднані);

Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України від 20.12.2000 р.) (Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання);

Наказ МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 25.04.2013 р. № 466 (із змінами);

Наказ МОН України «Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових,

освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямами і спеціальностями» від 30.10.2013 р. № 1518.

На положення цих керівних документів ми опираємося в реалізації організаційно-педагогічної умови інтеграції форм курсового та міжкурсового підвищення кваліфікації викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ [6, с. 233].

На основі аналізу існуючих підходів до визначення поняття «дистанційне навчання» та відповідно до завдань власного дослідження визначили дистанційне навчання викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ у системі післядипломної освіти як форму післядипломного навчання, що передбачає використання комп'ютерних та ІКТ для забезпечення інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу на різних етапах перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ, а також їх самостійної роботи з навчальними матеріалами розміщеними в інформаційній мережі.

Таким чином, застосування технології дистанційного навчання у процесі розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ полягатиме у реалізації таких заходів:

- розміщення навчальних матеріалів (у вигляді навчальних курсів, довідкових матеріалів, навчальних посібників та ін.) у системі дистанційного навчання. Зміст навчальних матеріалів має доповнювати теоретичний матеріал, що включений у програму курсової підготовки. Це сприятиме індивідуалізації навчання, поглибленню теоретичних знань викладачів спеціальних дисциплін;
- контроль успішності тих, хто вчиться, за допомогою електронних тестів, розміщених у системі дистанційного навчання. Періодичне тестування дозволить визначати як актуальний стан розвиненості фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін, так і причини утруднень в опануванні педагогічного фаху, проблемні напрями підготовки;
- консультування викладачем тих, хто вчиться, за допомогою використання різних телекомунікаційних засобів – електронної пошти, відеоконференції, діалогів у режимі реального часу тощо;
- оперативне доповнення навчального змісту новою інформацією, що відповідає актуальному стану розвитку сучасної педагогічної науки.

Дистанційне навчання характеризується високою інтерактивністю процесу навчання, що виражається в постійних контактах між усіма його учасниками (викладачами та тими, хто вчиться) протягом усього періоду навчання, оперативному зворотному зв'язку, наявністю постійного контролю за навчальною діяльністю, надає справді навчальний характер всьому процесу пізнання. Високим рівнем інтерактивності відрізняються також і мережеві інформаційні ресурси, що використовуються як засіб дистанційного навчання, наприклад, електронні підручники, пошукові системи та інше.

Використовуючи можливості дистанційного навчання у післядипломній освіті викладачі спеціальних дисциплін не тільки здобувають конкретні компетентності, а й опановують способи їх набуття.

Найважливішим елементом дистанційного навчання є дистанційні курси, які розробляються викладачами за своїми дисциплінами. Кожен викладач сам вирішує, яким буде його курс, які мультимедійні елементи будуть використані. Досвід вказує на те, що використання динамічних об'єктів, наочних моделей тощо – значною мірою підвищує ефективність курсу.

Вважаємо доцільним, курс розбивати на розділи, які потрібно опанувати у визначений час. За підсумками опанування розділу передбачати тестування для визначення якості засвоєння матеріалу. За умови успішного складання тесту – відкривається доступ до наступних розділів, якщо результат тестування незадовільний – пропонується опрацювати розділ повторно.

Важливою характеристикою дидактичного процесу, що визначає його суть, є методи і засоби навчання. Саме завдячуючи їм досягаються цілі навчання. Загальноприйнятими у педагогічній практиці вважаються такі види навчальних занять, як: лекції, семінари, практичні заняття, заліки, іспити, самостійні заняття тощо. Всі вони мають місце у процесі дистанційного навчання, з деякою специфічною відмінністю.

Під час дистанційного навчання лекційні заняття можуть проводитися як в реальному часі, та і не у реальному, із застосуванням відеозв'язку або відеозаписів. Вважаємо, більш доцільним застосування текстових лекцій (електронних лекцій). Електронна лекція – це спеціально підібраний, значний за обсягом теоретичний матеріал, розміщений на відповідному ресурсі доступному для тих, хто вчиться. Крім того, програмне забезпечення дозволяє проводити в кінці лекції контроль засвоєння, розуміння навчальної інформації, виявляти ставлення до неї та інші аспекти.

Семінар, що проводиться у дистанційному навчанні, називається віртуальним семінаром (вебінаром), оскільки його учасники не бачать один одного, а обмінюються тільки текстовими повідомленнями. Семінар проходить не у реальному часі, при цьому викладач може оцінити активність кожного слухача.

Широкого застосування у системі дистанційного навчання отримав тестовий контроль, що застосовується як для самоперевірки, так і для проведення контрольних перевірок викладачем. Він дозволяє, з одного боку, перевірити повноту засвоєння інформації у тих, хто вчиться, а з іншого – забезпечує об'єктивність і оперативність отримання результатів навчання.

Досягнення бажаного ефекту від навчального процесу із застосуванням технології дистанційного навчання залежать від постійної і систематичної роботи всіх суб'єктів освітнього процесу – щоденно протягом всього періоду навчання.



Процес розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ має організовуватися на основі системного та гармонійного поєднання всіх доступних форм і засобів організації освітнього процесу в системі військової освіти. Дистанційне навчання як організаційна форма володіє значним потенціалом, що полягає у створенні осередку доступної і необхідної для професійного зростання інформації, можливості застосування діагностичних заходів, постійного оновлення та доповнення навчального змісту, його систематизації. Комплексне поєднання курсової підготовки та дистанційного навчання забезпечуватиме неперервність процесу розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні дистанційних курсів, спрямованих на розвиток фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ.

### **Список використаної літератури**

**1. К обществам знаний:** Всемирный доклад ЮНЕСКО [Текст]. – Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 2005. – 211 с. **2. Кулешова В. В.** Теоретичні і методичні засади формування психолого-педагогічної компетентності викладачів технічних дисциплін у системі післядипломної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Кулешова. – Харків, 2014. – 607 с. **3. Ісаєнко В. М.** Навчально-методичний посібник для викладачів щодо організації дистанційної форми навчання з перепідготовки та підвищення кваліфікації / За ред. Ісаєнка В. М., Кашина Г. С., Ніколаєва К. Д., Павлюченко Л. С. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – 100 с. **4. Ягупов В. В.** Інформаційно-комунікаційні технології в дистанційному навчанні майбутніх кваліфікованих робітників [електронний ресурс] / В. В. Ягупов // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: довід, проблеми, перспективи: зб. наук. пр. / За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. – Львів, 2015. – Вип. 4, ч. 2. – С. 202–205. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10783/> **5. Lewis R.** Embedding Open bearing in Higher Edication / R. Lewis. – Harlow, 1994. – 173 p. **6. Рибчук О. О.** Педагогічна модель розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти / О. О. Рибчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (2 (88)). – Житомир, 2017. – С. 231–236.

### **Рибчук О. О. Використання дистанційної технології навчання у процесі розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ**

Статтю присвячено обґрунтуванню можливості використання технологій дистанційного навчання з метою розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у процесі їх післядипломної освіти. Розкрито сутність понять «технології дистанційного навчання» та

«дистанційне навчання викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ у системі післядипломної освіти». Визначено цілі, завдання та основні заходи дистанційного навчання викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ з урахуванням їх поєднання з традиційними формами навчання. Надано характеристику основним методам та способам реалізації дистанційного навчання у процесі перепідготовки та підвищення кваліфікації військових педагогів.

*Ключові слова:* дистанційне навчання, викладачі спеціальних дисциплін, підвищення кваліфікації, розвиток, компетентність.

**Рыбчук О. А. Использование дистанционной технологии обучения в процессе развития специальной компетентности преподавателей специальных дисциплин ВВУЗ**

Статью посвящено обоснованию возможности использования технологий дистанционного обучения с целью развития специальной компетентности преподавателей ВВУЗ в процессе их последипломного образования. Раскрыта сущность понятий «технологии дистанционного обучения» и «дистанционное обучение преподавателей специальных дисциплин ВВУЗ в системе последипломного образования». Определены цели, задачи и основные мероприятия дистанционного обучения преподавателей специальных дисциплин ВВУЗ с учетом их сочетание с традиционными формами обучения. Охарактеризованы основные методы и способы реализации дистанционного обучения в процессе переподготовки и повышения квалификации военных педагогов.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, преподаватели специальных дисциплин, повышение квалификации, развитие, компетентность.

**Rybachuk O. The Usage of Distance Learning Technology in the Process of Professional Competence Development of HMEE Specialty Courses Lecturers'**

The article deals with the substantiation of the possibility of distance learning technologies usage in order to develop the competence of HMEE lecturers' in the process of their postgraduate education. The concepts "technology of distance learning" and "HMEE specialty courses lecturers' distance learning in the system of postgraduate education" are revealed. The goals, tasks and main means of distance learning of the HMEE specialty courses lecturers' are determined, taking into account their combination with the traditional forms of education. The article describes the main methods and ways of the distance learning realization in the process of retraining and advanced training of military lecturers.

It was established that the process of professional competence development of HMEE specialty courses lecturers' should be organized on the basis of a systematic and harmonious combination of all available forms and means of educational process organizing in the system of military education. In

particular, distance learning as an organizational form has a significant potential, which means creation of accessible and necessary information environment, the possibility of using diagnostic measures, continuous updating and supplementation of educational content, its systematization, which are required for professional growth. An integrated combination of course training and distance learning will ensure the continuity of the professional competence development process of HMEE specialty courses lecturers'.

*Key words:* distance learning, specialty courses lecturers, advanced training, development, competence.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 371.11

**В. Г. Чуркіна, К. О. Косенко**

### **САМООРГАНІЗАЦІЯ ТА САМОСТІЙНА РОБОТА УПРАВЛІНЦЯ ЯК СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Освітні заклади відіграють велику роль в житті суспільства, впроваджують результати наукових відкриттів, є центрами освіченості й професіоналізму. На думку ряду дослідників В. Андрущенко, В. Кременя, А. Мудрика, Г. Шевченко, А. Корецької, О. Матвієнко саме освіта покликана сприяти формуванню духовного потенціалу нації, духовному розвитку кожного члена суспільства [5]. Відкриття II половини XX ст. у галузі природничих наук в 70-х рр. підтверджує спільність закономірностей і принципів самоорганізації самих різних складних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.

Сучасні університети, академії відповідно до нового «Закону про освіту» є суб'єктами освітньої діяльності, «сприяють всебічному розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [5].

Сучасна освіта перебуває у стадії оновлення навчального змісту й удосконалення його структури, з метою передачі знання орієнтованого

на людиноцентричну парадигму, ґрунтується на ідеях компетентнісного, діяльнісного й особистісно-зорієнтованого підходів, сприяє консолідації громадян держави. Це актуалізує для вітчизняної системи освіти відповідно до «Закону про освіту» впровадження трьох видів результативності та якості освіти (формальної, неформальної, інформальної), здобуття певних професійних компетентностей, а також формування європейських цінностей та ідеалів, зміни уявлень про стандарти життя та стереотипи мислення.

**Метою статті** є обґрунтування значущості професійної компетентності управлінця, її складників самоосвіти та самостійної роботи.

Оскільки вчені наголошують на освіті як складнику успішної соціалізації, самоорганізації та самоevolюції, виникає необхідність підготовки особистості в складних умовах інформатизації та інтелектуалізації суспільства, використання інноваційних нано-, біо-технологій, наявності глобальних загроз (війн, катастроф, екологічної кризи).

Основні положення змісту вітчизняної освіти інтегрують знання різних галузей знання, що обумовлює зріст ролі інсайту (інтуїції), усвідомленого знання. Інтуїція визначається як механізм самоорганізації та самодобудови уявних образів, ідей та уявлень. «Управляти інтуїцією означає ініціювати власне добудовування, переструктурування розумового матеріалу» [7, с. 211]. Актуалізує дослідження синергетики, теорії хаосу, теорії дисипативних структур тощо, що концентрує свою увагу на аналізі усіх типів складних систем: складних, надскладних, відкритих і здатних до саморозвитку, самоорганізації та самоevolюції. Сучасна наукова картина світу і досягнення синергетики відкривають широкі можливості для моделювання освітніх процесів. Складні системи здатні до саморозвитку характеризуються відкритістю, обміном речовиною, енергією та інформацією з зовнішнім середовищем. У таких системах формуються особливі інформаційні структури, що фіксують («досвід» попередніх взаємодій).

Сьогодні пізнавальне та технологічне освоєння складних систем, що є саморозвиненими та інтелектуальними визначають стратегію науки і технології. Залучаються можливості сучасних біотехнологій і, перш за все, генетичної інженерії, систем сучасного проектування, коли береться не тільки та чи інша техніко-технологічна система, але й комплекс: людина – техніко-технологічна система, екологічна система, культурне середовище. До систем, що здійснюють саморозвиток та інтелектуалізуються належать: сучасні складні комп'ютерні мережі, які передбачають взаємини людина-комп'ютер, людина-медіа, людина-«глобальна павутина» – Інтернет.

Проблеми синергетики у суспільно-гуманітарних процесах розглянуто у працях І. Пригожина, П. Гуревича, Н. Моїсєєва, Л. Назаретяна, К. Делокарова, Є. Спіріна тощо. Вчені спираючись на методологію синергетики доводять що людина є особливою

надскладною системою, що постійно розвивається та еволюціонує. Методи синергетики дозволяють пояснити природу складних систем, їхню організацію, джерело саморозвитку. Надскладними є системи – світ, людина та суспільство, що підпорядковуються єдиним універсальним законам еволюції та самоорганізації [6, с. 41–42].

Термін «синергетика» впровадив німецький фізик, Герман Хакен (праця «Синергетика»), утворивши його з грецьких слів син – «спільне» і Ергос – «дія» – «співдія». Синергетика спиралася на міждисциплінарний підхід, на принципи, що керують процесами самоорганізації. Її провідним завданням стало з'ясування законів побудови організації, виникнення, упорядкованості. На відміну від кібернетики акцентувались питання управління та обміну інформацією, і принципи побудови організації, її розвитку [12].

У центрі сучасних уявлень про еволюційні процеси знаходиться поняття «самоорганізації», яке пов'язано з оновленням змісту та структури освіти, ідентифікації людини як суб'єкта власного розвитку.

Складні саморегулюючі системи можна розглядати як стійкі стани, як цілісності, що здатні до саморозвитку, коли відбувається перехід від одного виду саморегуляції до іншого. Саморегулюючим системам властива ієрархія рівневої організації елементів, здатність породжувати в процесі розвитку нові рівні.

Кожний новий рівень здійснює вплив на раніше сформовані, перебудовує їх, в результаті цього система знаходить нову цілісність. З появою нових рівнів організації система диференціюється, в ній формуються нові, відносно самостійні підсистеми. Що обумовлює трансформації управління, виникнення нових параметрів порядку, нових типів взаємин.

Л. Телиженко доводить, що синергетика, розкриває загальний для усіх систем механізм розвитку [6, с. 63]. Синергетичний підхід залучають з метою аналізу проблем про світ, людину та суспільство.

Синергетичний підхід до особистості це холістичний підхід до людини як цілісної істоти: єдності духу, душі й тіла, духу та матерії. Душевно – духовна реальність в синергетичному світі є невіддільною від особистості та її буття, і пов'язана з рівнями самоорганізації.

На основі синергетичного підходу до людини формується нова освітня парадигма, яка, виключає протистояння ідеального та духовного матеріальному, ґрунтується на розумінні природи людини як надскладної системи, яка постійно еволюціонує. Так І. Бурдє, і А. Гідденс доводять, що людина як раціональна істота творить більше, ніж вона знає теоретично, бо раціональність, характерна для повсякденності, і це взаємопроникнення індивіда соціального світу та його суб'єктивного прочитання, він виявляє справжню «онтологічну співучасть, принцип знання без свідомості, інтенціональності без інтенції...» [2, с. 25].

Синергетичний підхід передбачає перебудову змісту та методів навчання та виховання орієнтуючись на людину як цілісний,

космопланетарний феномен, що актуалізує нову концепцію духовної еволюції людини та суспільства.

На думку ряду дослідників феномена духовності особистості, духовного здоров'я, духовного зростання в межах традиційної науки та здатна вирішити лише частково: розглядається лише фізична та частково психологічні (душевні) складники людської істоти. М. Христенко визначає духовний потенціал як якісну зумовленість і передспрямованість етично-психологічного й інтелектуального змісту духовності, організоване «спрямування» до духовності [11, с. 13]. Є духовною сутністю та духовною потенцією людини опікуються духовно-релігійні та духовно-езотеричні філософські вчення. Таким чином, духовні потенції віртуально містять нескінченні можливості індивіда, обумовлюючи їх розкриття в процесі його самореалізації, що є особливою формою екзистенціальної спрямованості існування особистості на основі розгортання та проектування дійсності в контексті можливого.

Професійна особистість сфери освіти (управлінець, менеджер) має бути професійним лідером, здатним повноцінно виконувати свої функції та забезпечувати європейські стандарти адміністрування у галузі освіти, і в педагогічному колективі. Це обумовлює неперервність здобуття знання, реалізацію духовних потенцій, звернення до проблем сучасної науки, вивчення передового досвіду європейців в сфері освіти, розвиток творчості та креативності, усвідомлення себе особистістю.

Процес управління освітою – це діяльність об'єднаних у певну структуру суб'єктів управління, спрямована на досягнення мети управління шляхом реалізації певних функцій і застосування відповідних принципів і методів управління. Сутністю процесу управління є вплив на систему освіти, який характеризується: цілеспрямованістю, організаційною діяльністю, регулюванням, аналітичною роботою. Процес управління складається з таких стадій: визначення мети, прогнозування (моделювання), планування; організація, регулювання управлінських впливів; аналіз, контроль [4, с. 17]. Значущою для керівників, менеджерів, лідерів сфери освіти є освітня компетентність, що забезпечує змістову і технологічну сторони професійно-особистісного росту управлінців.

Наступ інформаційної епохи, що виражається в масовій комп'ютеризації, впровадженні інноваційних підходів до навчання та глобальної інформаційної бази радикально змінює не тільки порядок передачі знань, а й методи навчання.

У контексті сучасного мультикультурного, взаємопов'язаного і взаємозалежного світу, в абсолютно несхожих умовах відтворюється практика (ідея) середньовічних університетів, коли локальна корпорація «вивяляється в той же час інтернаціональною: її члени, викладачі та студенти прибувають з різних країн; вона інтернаціональна і за способом діяльності, бо наука не знає кордонів, і за своїми горизонтів, оскільки санкціонує *licentia ubique docendi* – право викладати всюди, чим і

користуються випускники найбільших університетів» [8, с. 42]. Але якщо простором середньовічного університету був весь християнський світ, то простором сучасного університету чи академії стає все світове співтовариство. І в світлі цього значення вища освіта університету як «спільноти комунікації» (Ю. Габермас) стає величезним. На думку Габермаса, головним законом вищої освіти (університету) є комунікація [10, с. 15]. Так, він відзначає комунікативні форми наукової та академічної аргументації пов'язують разом все різноманітні функції університетського навчального процесу. Своєю теорією мовних дій він підтверджує тезу про те, що розум є головною умовою існування суб'єктів, здатних говорити й діяти.

Синергетика – це мудрість м'якого управління, управління через поради та рекомендації, фактично управління як самоврядування. Синергетична знання говорить про те, як наслідувати природі у вирішенні конфліктів, в притирання частин до цілого, в розвитку від етапу до етапу. Синергетика допомагає виявити еволюційні, історичні шари мудрості в кожному з нас.

Теорія самоорганізації активно впроваджується в даний час в різних країнах в ряді наукових шкіл в найрізноманітніших аспектах (І. Пригожин, Г. Хакен, Ф. Варела, Е. Ласло, К. Майнцер, Б. Мандельброт, Е. Моран тощо), зокрема в методології сучасних дослідницьких програм, програм міждисциплінарних або трансдисциплінарних досліджень. Ця галузь знання ініціює глибокі зміни в методологічних підходах сучасної науки, в філософському погляді на світ, стилі наукового нелінійного мислення, нетрадиційного погляду на світ – синергетичне бачення світу.

Парадигма самоорганізації, синергетична парадигма, як відзначають І. Пригожин і І. Стенгерс, обумовлює новий діалог людини з природою, що призводить нового діалогу людини з самою собою і з іншими людьми. Нелінійна ситуація, ситуація біфуркації шляхів еволюції чи стан нестійкості нелінійного середовища, чутливості її до малих впливів, пов'язана з невизначеністю та можливістю вибору. Здійснюючи вибір подальшого шляху, суб'єкт орієнтується на один з власних досвідів, визначених внутрішніми властивостями середовища шляхів еволюції і в той же час на власні цінності. Обираючи найбільш сприятливий для себе шлях, з метою самореалізації, успішності в даному суспільстві. Синергетику тому можна розглядати як оптимістичний спосіб оволодіння нелінійної ситуацією. У сучасній ситуації прискореного та нестабільного розвитку світу це – оптимістична спроба зрозуміти принципи еволюції і коеволюції складних систем, розкрити причини еволюційних криз, нестабільності та хаосу, оволодіти методами нелінійного управління складними системами, що знаходяться в стані нестійкості.

Але проблема полягає в тому як в станах нестійкості, криз забезпечити самоврядування та самопідтримку освіти що сприятимуть розвитку.

Модернізація освіти має бути взаємопов'язана з орієнтирами на ідеали краси, яка з синергетичної точки зору може бути розглянута як проміжний феномен між хаосом і порядком. Краса – це не повна симетрія, або деяке порушення симетрії (порядку).

Синергетичний підхід до людини – це новий підхід до духовного здоров'я людини, індивідуальним або колективним (соціотерапія). Відкриваючи принципи від простого до складного, синергетика будує новий холізм. Синергетичний підхід до людини – це холістичний підхід. Якщо мова йде про здоров'я, то це гештальт-терапія. Лікування ототожнюється із «новим відкриттям себе», «повернення до самого себе». Основи гештальту пов'язують із ідеями німецького лікаря-психотерапевта Фрица Перлза.

Механізм творчого мислення, «роботи» інтуїції може бути розглянуто як механізм самоорганізації, самовідтворення візуальних і уявних образів, ідей і уявлень. Механізм самовідтворення (самоформування) спрямований на упорядкування, наслідування принципів системності. Установка (план, основна ідея або образ) виконують значущу роль в процесі стимулювання до дії.

Актуалізується збільшення різноманітності, переоцінки пізнавальних цінностей, відсікання «непотрібного», наявності «неправдивого знання», вибір і відбір пов'язаний із механізмом творчого мислення, аналіз варіантів вчинків, а вибір головного, що дозволяє організувати ціле. Самоорганізація і є цією ключовою ланкою, у якій інтелектуальне та словесне, вчинки та творчість пов'язані з безжалісним відкиданням, знищенням когнітивного (знаннєвого) хаосу.

Механізм самоорганізації та творчості в освіті це не просто «інсайт перебудова», це миттєва організація цілісної структури. Зокрема це духовний потенціал особистості, її цілісність відтворена у досвіді та соціальній активності, що може розглядатися у соціально-екзистційному вимірі та аксіологічно-культурному вимірі. Тому, наукове відкриття може бути інтерпретовано як реорганізація проблемного поля (поля питань), як кристалізація знання, вихід на структуру. Причому в науковій творчості, простежується ряд кристалізацій.

Синергетичне бачення історичного розвитку науки та культури складається з уявлень про принципову нелінійність і циклічний характер розвитку, нерівномірності темпів розвитку і чергуванні періодів «згущення інновацій» («сплеску талановитості») і «розрідження інновацій» в науці і культурі, інерції парадигмального свідомості і цінності маргінальних і архаїчних елементів в науці і культурі.

З позиції синергетики наукові революції можна ототожнити з «точками біфуркації» розвитку науки і культури. Наукові революції пов'язані з вибором між альтернативами і з поворотом, докорінною зміною в науковій картині світу. У передреволюційний, критичний період, як правило, відбувається «розмноження» наукових напрямків і шкіл, тобто переважають дивергентні тенденції. І саме ця різноманітність підходів,



концепцій та інтерпретацій конструктивно для вибору в «точках біфуркації» власних стійких тенденцій розвитку систем наукового знання. Одним з ключових елементів нової схеми передачі знань є система відкритої освіти. Це складана система, що виникла, як реакція на кризу в освіті, з наростанням розриву між освітою і культурою, освітою і наукою, відчуженням особистості від процесу освіти.

Серед шляхів еволюції (мета розвитку) здійснюється вибір шляху в точках розгалуження (точках біфуркації), що пов'язані з особливостями розгортання модернізаційних процесів. Справжній стан системи визначається не тільки її минулим, її історією, а й будується, формується з майбутнього, відповідно до потенційно новим порядком самоорганізації [10, с. 9–18].

Освітня компетентність передбачає сформованість «Я-концепції» керівника та її регулюючу роль у безперервній професійній освіті, готовність до безперервного професійно-особистісного саморозвитку, освітньої продуктивності.

Прогнозування розвитку професійної компетентності керівника може спрямовуватися за допомогою освітнього самовизначення (прийняття себе як об'єкта безперервної професійної освіти) і професійно-особистісного саморозвитку засобами освітньої діяльності [1, с. 14].

Категорія «професійна компетентність» сьогодні пов'язується з можливостями «інформальної освіти (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям. А також визначається рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [3].

Професійний розвиток керівники навчального закладу передбачає важливу якісну характеристику – потребу в постійній самоосвіті. Погоджуємось з висновками П. Підкасистого, який відзначає, що основою самоосвіти особистості є наявність потреби у конкретних знаннях тісно пов'язаних з розвитком потреби пізнання, яка проходить декілька фаз у своєму розвитку: виникнення потреби, її насичення та задоволення. Саме це складає серцевину самоосвіти як педагогічної проблеми, систематична організація розумової праці [9, с. 27].

Трактуючи особистість як складну систему, яка постійно саморозвивається, проходить відповідні ступені духовного зростання від людини егоцентричної спрямованості до людини з космічним рівнем свідомості. Сьогодні розглядаються закономірності духовного становлення людської істоти, її духовних потенцій, рівнів її духовного зросту та їх сутнісні властивості; внутрішні механізми духовної еволюції людини та кризи, через які вона проходить у процесі її духовного саморозвитку; визначено характерні ознаки духовно пробудженої

людини, планетарно-космічну місію високодуховної людини (В. Вернадський), духовна людина за богословськими, духовно-езотеричними, науковими підходами тощо.

Сьогодні актуалізуються ідеї самоосвіти, самоорганізації, самостійної роботи управлінця в галузі освіти спрямовані на формування його професійної компетентності.

З позицій синергетики освіти та спеціалізовані освітні заклади можна ідентифікувати як складні структуровані об'єкти. Принципи та методологію синергетики важливо застосовувати до розробки нових типів освітніх систем і комплексів в яких будуть звертатися до духовних потенцій особистості.

Актуалізуються питання пошуків фундаментальних структур і елементів цілісного, як і альтернативного та встановлення в пошуках інтегральних характеристик цілого.

Отже, процес самоосвіти, самоорганізації, самостійної та індивідуальної роботи є одним із шляхів формування професійної компетентності управлінця. Ця сфера є основою для досягнення вищого рівня професійної майстерності. Бо самоосвіта посідає особливе місце в системі формування професійної компетентності управлінців.

Цінністю самоосвіти є розвиток у фахівця здатності до самореалізації творчих потенцій, спрямованості на саморозвиток упродовж усього життя. Зміст самоорганізації керівника сфери освіти залежить взаємопов'язаний з рівнем його фахових знань, науково-теоретичною та методичною підготовкою, психологічною ерудиції, ступенем його відповідальності за виконання посадових обов'язків, від навичок самостійного оволодіння знаннями, від змісту мотивації власного вдосконалення. Таким чином, процес самоосвіти, самоорганізації є оптимальним шляхом формування професійної компетентності управлінця сфери освіти оскільки сприяє розвиткові здатності до самовдосконалення, самореалізації творчого потенціалу.

### **Список використаної літератури**

**1. Астафьев Б. А.** Здоровье природы и человека в свете теории генетического единства мира Сб по валеологии //Валеология: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку / Мат. VI міжн. наук.-практ. конф., квітень 2008: У 4-х т. Т. 3. / За ред. проф. М. Гончаренко. – Харків : 2008. –Т. 3. – 380 с. **2. Бурдые П.** Начала / П. Бурдые. – М. : Sociologos, 1994. – С. 25. **3. Вознюк О. В.** Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. [ел. ресурс], доступ до джерела <http://eprints.zu.edu.ua/9067/> **4. Державне управління у сфері освіти :** конспект лекцій з дисциплін нормативної частини магістерської програми за спеціальністю «Державне управління у сфері освіти» / авт. кол. : Н. Г. Протасова, С. В. Крисюк, Т. О. Лукіна та ін. ; за заг. ред. Н. Г. Протасової. – К. : НАДУ, 2012. – 60 с. **5. Закон України про освіту**

[ел. ресурс], доступ до джерела <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> 6. **Князева Е. Н.** Синергетика / Е. Н. Князева, Е. Н. Курдюмов – М. : Ком Книга, 2007. – С. 211–212. 7. **Курдюмов С. П.** Основания синергетики / С. П. Курдюмов, Е. Н. Князев. – СПб., 2002. – С. 211–212. 8. **Ле Гофф Ж.** Интеллектуалы в Средние века / Ж. Ле Гофф / пер. А. М. Руткевича. 1-е изд. Долгопрудный : Аллегро-Пресс, 1997. – 210 с. 9. **Пидкасистый П. И.** Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / И. П. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с. 10. **Хабермас Ю.** Идея университета. Процессы обучения / Ю. Хабермас // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 1994. – №4. – С. 9–18. 11. **Христенко М. А.** Духовный потенциал личности: проблемы актуализации: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – Волгоград: Б. и., 2003. – 26 с. 12. **Prof. em. Dr. rer. nat. Dr. h.c. mult. Hermann Naken:** Center of Synergetics [ел. ресурс], доступ до джерела <http://itp1.uni-stuttgart.de/en/institut/arbeitsgruppen/haken/cos.php>

**Чуркіна В. Г., Косенко К. О. Самоорганізація та самостійна робота управлінця як складники професійної компетентності**

В статті визначено вплив самоосвіти, самоорганізації, самостійної роботи управлінця в галузі освіти на розвиток його професійної компетентності. Здійснено аналіз основних умов ефективної самоорганізації та самостійної роботи управлінця. Розкрито зміст понять інсайту (інтуїції), «духовні потенції». Акцентовано увагу на трансформаціях в освіті, що обумовлює звернення до методології синергетики.

*Ключові слова:* самоосвіта, самоорганізація, професійна компетентність, духовність, неперервна освіта.

**Чуркина В. Г., Косенко Е. О. Самоорганизация и самостоятельная работа управленца как составляющие профессиональной компетентности**

В статье определено влияние самообразования, самоорганизации, самостоятельной работы управленца в области образования на развитие его профессиональной компетентности. Осуществлен анализ основных условий эффективной самоорганизации и самостоятельной работы управленца. Раскрыто содержание понятий инсайта (интуиции), «духовные потенции». Акцентовано внимание на трансформациях в образовании, что обуславливает обращение к методологии синергетики.

*Ключевые слова:* самообразование, самоорганизация, профессиональная компетентность, духовность, непрерывное образование.

**Churkina V., Kosenko K. Self-Organization and Independent Work of the Manager as Components of Professional Competence**

The article outlines the influence of self-education, self-organization, independent work of the manager in the field of education on the development

of his professional competence. The analysis of the basic conditions of effective self-organization and independent work of the manager is carried out. The contents of insights (intuitions), "spiritual potencies" are revealed. The emphasis is on transformations in education, which leads to an appeal to the synergetics methodology.

*Key words:* self-education, self-organization, professional competence, spirituality, continuous education.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 378.147

**І. Г. Шевирьова**

### **ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МЕДІА-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Сучасні інформаційні технології активно впливають на розвиток освіти в країні. Оскільки медіа стає невід'ємною частиною освітнього процесу в школі, то сучасні фахівці початкової ланки повинні бути обізнаними, грамотними та компетентними в галузі використання медіа-технологій. Очевидно, що майбутні спеціалісти мають вміло застосовувати медіа; мати власну точку зору щодо сучасних медіа-інновацій; володіти навичками критичного мислення; виступати ініціаторами розвитку інформаційних технологій у системі початкової школи. Варто додати, що лише медіа-компетентний учитель зможе навчити учнів вільно орієнтуватися в соціальних мережах; обирати з великого потоку інформації ту, яка потрібна для навчання; грамотно аналізувати дані, отримані з медіа; практично застосовувати набуті знання засобами медіа; інтерпретувати окремі терміни та символи медіа.

Проблема формування медіа-компетентності особистості не є новою. Їй присвячені дослідження зарубіжних (К. Безелгет, О. Гук, І. Жилавська, Р. К'юбі, М. Маклюен, Л. Мастерман, А. Немерич, О. Федоров, Е. Харт) та вітчизняних учених (В. Гаврильченко, О. Дем'янчук, Г. Онкович, В. Протопопова, А. Сулім, В. Шарко, Н. Шубенко). Зазначимо, що сутність поняття «медіа-компетентність учителя», умови її формування більш ґрунтовно розкрито в розвідках зарубіжних дослідників, натомість у вітчизняній науці означена проблема досліджена фрагментарно.

Отже, метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування медіа-компетентності учителя початкових класів для оптимізації підготовки майбутніх фахівців в умовах вишів.

Як відомо, Концепція Нової української школи містить базовий перелік умов, наявність яких передбачає реалізацію завдань сучасної освіти, в тому числі, і формування компетентностей з метою вдалого застосування новітніх інформаційних технологій. Так, у Концепції зазначено, що для поліпшення системи освіти необхідно: створити сучасне освітнє медіа-середовище (використовувати ІТ-технології, мультимедійні засоби, електронні освітні платформи тощо); запроваджувати компетентнісний підхід у навчанні, оволодіння молодими фахівцями інформаційно-цифровою компетентністю, що передбачає вміння та ефективне застосування інформаційних технологій, упровадження власних електронних розробок у практичну діяльність, знання сучасних основ програмування, активна робота з базами даних; знання мови медіа та впровадження етичних правил під час застосування новітніх інформаційних технологій. Наявність у вишах такого комплексу умов зумовлено ще і тим, що учень початкової школи, як зазначено в Концепції, має володіти інформаційно-цифровою компетентністю. Таким чином, ми вважаємо, що такі змістовні та ґрунтовні умови призведуть до формування не тільки інформаційно-цифрової, але й медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи [1].

Коротко зупинимось на сутності поняття «медіа-компетентність». Так, О. Федоров результатом умілого застосування медіа у практичній діяльності вчителя вважає сформовану медіа-компетентність [2].

І. Жилавська підтримує думку О. Федорова й підкреслює, що лише медіа-компетентний учитель зможе якісно та ефективно застосовувати медіа-технології у майбутній професійній діяльності [3].

Р. К'юбі говорить про те, що сформована медіа-компетентність особистості дає змогу аналізувати, інтерпретувати, передавати інформацію, отриману з медіа, в різних типах і формах [4].

Українська дослідниця В. Шарко акцентує увагу на тому, що дієвим показником готовності до професійної діяльності вчителя є сформована медіа-компетентність, яку учений розглядає як складову методичної підготовки вчителя [5].

Відповідно, для того, щоб сформувати високий рівень медіа-компетентності майбутніх учителів варто забезпечити освітній процес у вишах належними педагогічними умовами.

Як відомо, сучасна психолого-педагогічна література тлумачить поняття «умова» як відповідні чинники, які сприяють досягненню мети; діяльність, яка реалізується при наявності сприятливих обставин; положення, які гарантують ефективну роботу якогось процесу; сукупність даних, правил, які виступають базовим підґрунтям певного явища, задачі або справи [6].

Великий тлумачний словник сучасної української мови характеризує дефініцію «умова» як вимога, пропозиція, обставина, що висувається для чогось та з метою реалізації поставленої мети [7].

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що умова реалізується лише при наявності певних обставин, які вміщують у собі комплекс провідних правил, положень, чинників.

Таким чином, формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачає наявність необхідних обставин та чинників, які б сприяли ефективності формування медіа-компетентності.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу з проблеми, ми вважаємо, що для формування медіа-компетентності важливі такі педагогічні умови: формування у майбутніх фахівців позитивної мотивації щодо застосування медіа в освітньому процесі початкової школи; організація освітнього медіа-середовища у вишах; залучення майбутніх фахівців до цілеспрямованої, творчої медійної діяльності та створення власного медіа-продукту.

Виокремлення першої педагогічної умови – *формування у майбутніх фахівців позитивної мотивації щодо застосування медіа в освітньому процесі початкової школи* – зумовлено тим, що: по-перше, у майбутнього фахівця має сформуватися бажання стати компетентним у сучасному інформаційному просторі, допомагати однодумцям розв'язувати професійні задачі засобами медіа; по-друге, самостійно інтерпретувати інформацію, знаходити актуальні факти, новини, які є найбільш обговорюваними в соціальних мережах та інших контентах; по-третє, найголовніше, прагнення майбутніх фахівців стати медіа-компетентним у галузі інформаційних технологій та роботи з ними.

У сучасній науці мотивація визначається як діяльність, яка спрямована на реалізацію мотивів. Тобто, мотивація – це сукупність мотивів, які допомагають досягненню будь-якої мети. Мотивація, також, інтегрує особистісні якості з вимогами професійної діяльності. Відтак, мотивація передбачає ставлення особистості до навколишніх змін [8]. Якщо мова йдеться про те, що у складі мотивації лежать мотиви, то вони, в свою чергу, виступають сенсом діяльності; мотив спонукає до відповідної дії. Слід також зазначити, що в основі мотиву лежить інтерес, який є головним стрижнем у фаховій підготовці. Інтерес формується лише при наявності доцільно застосованих педагогічних умов. Вважаємо, що без зацікавленості унеможлиблюється досягнення будь-якої мети. Таким чином, процес мотивації вміщує в себе мотиви та інтерес. Дуже важливо, щоб у процесі професійної підготовки у майбутніх фахівців сформувалась позитивна мотивація, яка б спрямовувала та зумовлювала майбутніх фахівців звертати увагу на важливі та актуальні події, які відбуваються в сучасному кіберпросторі; систематично брати участь в обговоренні актуальних новин, фактів; перебувати в постійному стані пошуку корисної інформації. Відтак, позитивна мотивація націлює майбутніх фахівців бути сучасним та знаючим професіоналом в галузі медіа [9].

Так, наприклад, для того щоб сформувати позитивну мотивацію щодо застосування медіа в освітньому процесі початкової школи варто в процесі реалізації таких навчальних дисциплін як: «Дидактика

початкової школи», «Методика застосування комп'ютерної техніки в початковій школі», «Сучасний урок в початковій школі» або «Методика та технології початкової освіти» систематично:

- застосовувати комп'ютерні технології навчання (електронні підручники, контролюючі програми, тренажери, ігрові програми);
- організовувати навчання з використанням засобів мережових технологій (доступ до електронних бібліотек, банків, баз даних; організація дослідницьких груп, колективів);
- впроваджувати елементи дистанційного навчання (відкрита система управління навчанням – Moodle; віртуальні екскурсії; форуми для дискусій, чати; відео-конференції з представниками різних країн світу). Технологія дистанційного навчання дасть змогу майбутнім фахівцям не виходячи з аудиторії бути присутніми на лекціях видатних науковців, провідних педагогів в галузі освіти; стати свідками знаменних подій минулого і сьогодення; відвідувати музеї та культурні центри світу);
- практикувати проходження курсів освітньої програми «Intel. Навчання для майбутнього» (означена програма покликана допомогти майбутнім вчителям глибше засвоїти новітні інформаційно-педагогічні технології, усвідомити можливість їхнього застосування в роботі з молодшими школярами; оволодіти проектно-дослідницькими методиками, навичками роботи з мультимедіа й Інтернет ресурсами, створення навчальних проектів із широким використанням інформаційних технологій);
- виконувати проектно-творчі завдання (сучасне програмне забезпечення комп'ютерів дає змогу виконувати творчі завдання засобами програмних інформаційних технологій, зокрема, графічного, текстового редакторів).

Вважаємо, для того, щоб сформувати позитивну мотивацію у майбутніх учителів до використання медіа в освітньому процесі початкової школи необхідно інтегрувати професійно-орієнтовані дисципліни з засобами медіа та окресленими вище комп'ютерними технологіями навчання, створюючи, таким чином, медійне середовище. Відповідно, наступна педагогічна умова зумовлює **організацію освітнього медіа-середовища у вишах**, що допоможе майбутнім фахівцям зорієнтуватися на вимоги, які висуває сучасний освітній простір, опанувати необхідні знання та сформувати певні навички. Аналіз наукової літератури дає нам підстави казати про те, що медіа-середовище – це відповідне освітнє середовище, яке вміщує сучасні медіа-засоби: Інтернет, аудіо-, відео- техніка, мобільні телефони [10]; спеціально організоване навчальне середовище, де створені всі необхідні умови (наявність медіа-засобів, організація роботи щодо їх застосування) для кращого оволодіння медіа-технологіями [11].

Проаналізувавши навчальні плани спеціальності «Початкова освіта» циклу професійної та практичної підготовки ми дійшли висновку, що варто розширити використання медіа-засобів під час їх викладання (використання блогів, персональних сайтів, офф-лайн лекцій, електронних презентацій; хмарних технологій навчання (он-лайн сервіси

для навчального процесу, спілкування, тестування), системи дистанційного навчання, бібліотека, медіатека, участь у відеоконференціях). Застосування таких хмарних технологій зумовлює можливість виконання багатьох видів навчальної роботи, контроль і оцінки online; відкритість навчального середовища для майбутніх учителів; зниження потреби в спеціалізованих приміщеннях. Також, медіа виступають в якості засобів, які реалізуються за різноманітними напрямками: засіб індивідуалізації навчання, засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань; засіб творчої діяльності майбутніх фахівців; засіб заохочення до майбутньої професійної діяльності. Таким чином, інтеграція навчальних дисциплін з засобами медіа і є результатом організації відповідного медійного середовища.

Слід підкреслити, що медійне середовище – це не лише інтеграція медіа-засобів з навчальними дисциплінами, це і створення у вишах таких умов, які б дозволяли майбутнім фахівцям користуватися засобами медіа, комп'ютерними технологіями, перебуваючи у різних куточках освітнього закладу. Тому, постає питання щодо впровадження бездротової мережі Wi-Fi на території всього вишу з метою вільного доступу до електронних бібліотек, медіа-центрів, персональних сайтів, блогів викладачів. Мережа Wi-Fi сприятиме підвищенню самостійної активності студентів стосовно миттєвого пошуку, аналізу й застосуванню необхідної інформації; дозволить майбутнім учителям щохвилини користуватися соціальними мережами, знайомитись з навчальним контентом дисциплін на відповідних веб-сайтах та, безумовно, мати постійний зв'язок з викладачами, одногрупниками через програми сучасних електронних гаджетів з налаштованими додатками Skype, Vibe, WhatsApp. Означені додатки дозволяють швидко обмінюватися певними відомостями, корисними та цікавими посиланнями, здійснювати відеодзвінки. Таким чином, налаштована мережа Wi-Fi у кожному куточку вишу, застосування сучасних девайсів – все це також створює медіа-середовище для ефективної індивідуально-консультативної роботи з викладачами, провідними спеціалістами в галузі освіти.

Зазначимо, що будь-які знання в сфері медіа мають ціннісне значення для майбутніх учителів початкової школи, а особливо, якщо вони набуті під час практичної діяльності. Тому, третя педагогічна умова – ***залучення майбутніх фахівців до цілеспрямованої, творчої медійної діяльності та створення власного медіа-продукту*** – націлена на формування практичних навичок самостійної діяльності в системі «майбутній фахівець – медіа». Актуалізація такої умови зумовлена тим, що лише діяльність є узагальненою формою оволодіння будь-якими знаннями, які стають критеріальною ланкою для усвідомлення значущості власного професійного фаху. Практична медіа-діяльність спрямована на формування у майбутніх фахівців необхідного комплексу особистісних якостей, що дозволять вміло реалізувати на практиці набуті здібності в сфері медіа-технологій. Медіа-діяльність позитивно впливає на створення медіа-продукту. В свою чергу,



медіа-продукт трактується як результат праці або діяльності особистості; наслідок якоїсь дії або витвір. Тобто, медійна діяльність передбачає обов'язкове створення майбутніми фахівцями медіа-продукту, наприклад, це можуть бути електронні книги, мультимедійні тексти, інфографіка, інтерактивні плакати, електронні презентації, мультимедіа енциклопедія, комп'ютерні фільми, бази даних. Це поширює можливості удосконалювати навички в галузі Інтернет-технологій, аудіовізуального екранного простору; вивчення провідних правил щодо розповсюдження та розвитку масових комунікацій. Залучення майбутніх учителів до медійної діяльності за допомогою доцільного вибору традиційних та інноваційних методів, форм, прийомів стимулюють їхню активність до оволодіння структурними компонентами педагогічної діяльності. Активна діяльність майбутніх учителів початкової школи стосовно грамотного застосування медіа засновано на низці таких засад: аналіз сучасних медіа-технологій: мережа Інтернет, кіно, радіо, відео-, теле- передачі; систематичний перегляд провідних пізнавальних програм, які популяризують соціальні мережі, Інтернет-ресурси, програмне забезпечення; робота в Інтернеті, яка направлена на отримання цікавих фактів, новин в області медіа; пошук оригінальних Інтернет-сайтів. Ми вважаємо, що формування практичних навичок допоможе майбутнім учителям початкової школи визначитись з подальшими перспективами стосовно майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, розвиток медіа потребує від вишів ґрунтовного урахування особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів з огляду на те, що інформаційні технології стають головним рушієм сучасного світу. Вважаємо, що реалізація теоретично обґрунтованих нами умов, сприятиме ефективному формуванню медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Отже, в ході підготовки майбутніх учителів початкової школи слід організувати такі умови, які б сприяли розвитку критичного мислення, аналізу медіа-текстів, удосконалення практичних навичок в процесі застосування медіа, запобіганню маніпуляціям з боку медіа. Сучасні інформаційні технології мають неабиякий вплив на аудиторію і дуже важливо, щоб цей вплив був лише позитивний. Тому, головна задача вишів організувати навчання таким чином, щоб у майбутньому випустити висококваліфікованих фахівців, які вміло володіють засобами медіа, творчо мислять, активно співпрацюють з однодумцями, тобто випускник вишу має бути медіа-компетентним.

### **Список використаної літератури**

1. **Концепція** Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://mon.gov.ua/Новини/%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.
2. **Федоров А. В.** Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. / А. В. Федоров. – М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
3. **Жилавская И. В.** Медиаобразование молодежной аудитории /

И. В. Жилавская. – Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с. 4. **Kubey R.** Media Literacy in the Information Age / R. Kubey. – New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.), 1997. – 484 p. 5. **Шарко В.** Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя та її діагностування / В. Шарко // Інформаційні технології в освіті. – 2012. – № 13. – С. 84–90. 6. **Словник української мови:** в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 10. – С. 441. 7. **Великий тлумачний словник сучасної української мови** (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с. 8. **Хурум С.** Формирование мотивации достижения у подростков / С. Хурум // Вестник Адыгейского государственного университета. – № 5. – С. – 217–219. 9. **Гончарова Т. М.** Педагогические условия успешной реализации практико-ориентированной модели формирования медиакомпетентности студентов вузов / Т. М. Гончарова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 7. – 38–44. 10. **Наток С. Х.** Национально-культурные особенности формирования новой медийной среды (на примере малой республики) / С. Х. Наток // Вестник Кубанского социально-экономического института. – 2013. – № 3. – С. 109–114. 11. **Габидуллина А. Р.** Воспитательная медиасреда как условие формирования ценностных ориентаций студентов / А. Р. Габидуллина // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 10. – С. 25–29.

**Шевирьова І. Г. Обґрунтування педагогічних умов формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи**

XXI століття характеризується бурхливим розвитком медіа: Інтернет, кіно, телебачення, соціальні мережі, радіо. Такі засоби безпосередньо впливають на розвиток та становлення людини в сучасному соціумі. Стаття розкриває роль медіа для сучасної молоді, акцентовано увагу на тому, що інформаційні технології активно впроваджуються в освіті, що, в свою чергу, накладає відбиток на особливості освітнього процесу вишів. Тому, стаття присвячена обґрунтуванню педагогічних умов формування медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи; висвітлені погляди науковців щодо важливості формування медіа-компетентності; охарактеризоване поняття «умова». В свою чергу, визначено, які педагогічні умови сприяють ефективному формуванню медіа-компетентності майбутніх учителів початкової школи: формування у майбутніх фахівців позитивної мотивації щодо застосування медіа в освітньому процесі початкової школи; організація освітнього медіа-середовища у вишах; залучення майбутніх фахівців до цілеспрямованої, творчої медійної діяльності та створення власного медіа-продукту. Зазначено, що наявність таких педагогічних умов у вишах сприятиме підвищенню рівня медіа-компетентності, формуванню критичного мислення майбутніх фахівців.

*Ключові слова:* медіа, медіа-засоби, медіа-технології, медіа-компетентність, педагогічні умови формування медіа-компетентності майбутніх фахівців початкової ланки освіти.

**Шевырева И. Г. Обоснование педагогических условий формирования медиа-компетентности будущих учителей начальной школы**

XXI век характеризуется бурным развитием медиа: Интернет, кино, телевидение, социальные сети, радио. Такие средства непосредственно влияют на развитие и становление человека в современном социуме. Статья раскрывает роль медиа для нынешней молодежи, акцентировано внимание на том, что информационные технологии активно внедряются в образовании, что, в свою очередь, накладывает отпечаток на особенности образовательного процесса вузов. Поэтому, статья посвящена обоснованию педагогических условий формирования медиа-компетентности будущих учителей начальной школы; освещены взгляды ученых относительно важности формирования медиа-компетентности; охарактеризовано понятие «условие». В свою очередь, определены, какие педагогические условия способствуют эффективному формированию медиа-компетентности будущих учителей начальной школы: формирование у будущих специалистов положительной мотивации относительно применения медиа в образовательном процессе начальной школы; организация образовательной медиа-среды в вузах; привлечение будущих специалистов к целенаправленной, творческой медийной деятельности и создание собственного медиа-продукта. Отмечено, что наличие таких педагогических условий в вузах будут способствовать повышению уровня медиа-компетентности, формированию критического мышления будущих специалистов.

*Ключевые слова:* медиа, медиа-средства, медиа-технологии, медиа-компетентность, педагогические условия формирования медиа-компетентности будущих специалистов начального звена образования.

**Shevyreva I. Substantiation of Pedagogical Conditions of Formation of Media Competence of Future Primary School Teachers**

XXI century is characterized by rapid development of the media: Internet, film, television, social networking, radio. These funds directly affect the development and formation of man in modern society. The article reveals the role of the media for today's youth, focused on the fact that information technologies are being actively introduced into education, which in turn affects the features of the educational process of universities. Therefore, the article is devoted to substantiation of pedagogical conditions of formation of media competence of future primary school teachers; lit views of scientists on the importance of formation of media competence; is characterized by the concept of "condition". In turn, identify the pedagogical conditions promoting effective formation of media competence of future primary school teachers: the formation of the future specialists of a positive motivation regarding the use of media in

the educational process in primary schools; organization of educational media environment in universities; attracting future specialists to a focused, creative media activities and creation of own media product. It is noted that the presence of such pedagogical conditions in universities contribute to the enhancement of media competence, formation of critical thinking of future specialists.

*Key words:* media, media, media technology, media competence, pedagogical conditions of formation of media competence of future specialists of primary level education.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

## **ЄВРОПЕЙСЬКА Й НАЦІОНАЛЬНІ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

УДК 355.23;339.19

**А. В. Балендр**

### **ОСНОВИ ПОБУДОВИ МЕТОДИКИ РОЗРОБКИ ГАЛУЗЕВОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ СФЕРИ ОХОРОНИ КОРДОНУ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

В сучасних умовах глобалізації динамічні зміни відбуваються й у системі професійної підготовки персоналу Державної прикордонної служби України (ДПСУ), при цьому виникає потреба у відповідній адаптації й трансформації вітчизняних структур освітнього простору. Закордонний, а особливо європейський досвід підготовки прикордонників, є головним орієнтиром для українського прикордонного відомства на шляху до підвищення професійної компетентності персоналу. Узгодження із принципами Болонського та Копенгагенського процесів, сприяло розробці та впровадженню Агенцією FRONTEx Галузевої рамки кваліфікацій сфери охорони кордону країн ЄС (ГРК) [1], механізм розбудови якої потребує ретельного вивчення та впровадження в практику освітнього процесу відомчих навчальних закладів ДПСУ.

**Мета статті** – дослідити методику розробки ГРК прикордонної сфери діяльності Агенції FRONTEx з метою подальшого впровадження набутого досвіду в систему професійної підготовки персоналу ДПСУ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням теорії та практики професійної підготовки прикордонників займається значна кількість вітчизняних учених, серед яких: О. Торічний, М. Мацишин, О. Діденко, О. Богданюк. Дослідженнями професійної підготовки фахівців з охорони кордонів зарубіжних країн займалися Н. Ринденко, О. Кіреєв, І. Блощинський. Проблемам розробки вітчизняної Національної рамки кваліфікацій (НРК) на основі європейського досвіду присвячені чисельні дослідження науковців та менеджерів освіти: Ю. Зінковського, В. Кременя, В. Лугового, С. Мельника, Т. Морозової, Н. Ничкало, С. Сисоевої. Проте, наші розвідки засвідчили, що наразі ґрунтового аналізу методики розробки ГРК для підготовки прикордонників, практично не існує.

Сьогодні потреби в мобільності трудових ресурсів і розвитку всіх форм навчання протягом життя (Lifelong Learning) [2], викликають потребу в радикальних змінах в сфері професійної освіти. Перед навчальними закладами постає завдання щодо проектування освітніх програм з урахуванням професійних стандартів. Необхідною умовою

вирішення цього завдання є наявність сучасної, постійно оновлюваної рамки кваліфікацій, як в сфері праці, так і в сфері освіти. Побудові рамки передують затвердження на державному рівні національних рівнів кваліфікацій, узгоджених з міжнародним еталоном. Багато країн колишнього соціалістичного табору, а також країни СНД розробили свої Національні рамки кваліфікацій (НРК). Однак, створення НРК це лише перший крок. Подальший розвиток переходить на рівень проектування галузевих (секторальних) рамок [2].

Галузева рамка кваліфікацій – це інструмент для розробки, класифікації та визначення, розташованих на відповідних рівнях, знань, умінь та компетенцій. Це спосіб структурування існуючих та нових кваліфікацій, які визначаються результатами навчання. Дані рамки вказують на порівнюваність різних кваліфікацій і яким чином просуватись від одного рівня до іншого, в межах і між професіями або галузями (навіть переходячи з професійної до академічної освіти, якщо НРК побудовано за принципом включення професійних і академічних кваліфікацій в одній рамці).

За обсягом рамки можуть охоплювати всі досягнення під час навчання або бути обмеженими окремою галуззю чи, наприклад, стосуватись лише базової освіти, навчання дорослих або професійною сферою діяльності. Однак, усі кваліфікаційні рамки забезпечують основу для покращення якості, доступності, поєднання та визнання ринком праці кваліфікацій в межах країни, або на міжнародній арені.

Наразі не існує єдиного вірного підходу до розробки ГРК, і він також залежить від типу рамки (національна, регіональна, галузева). Проте, відповідно до міжнародного досвіду, ефективним є відображення процесу розробки як лінійного, щоб допомогти розробникам працювати із структурованим матеріалом. Розробка кваліфікаційних рамок має тенденцію до ітерації, оскільки прийняття рішень або поява проблем на окремих стадіях розробки може викликати повторний перегляд рішень прийнятих на попередніх стадіях.

У межах даної статті ми зупинимось на обґрунтуванні підходів до побудови методики розробки ГРК, яка, перш за все, передбачає такі комплекси методів дослідження: теоретичні – аналіз і узагальнення наукової і професійно-спрямованої літератури та інтернет-джерел для уточнення змісту базових понять та структури ГРК; системно-структурний аналіз нормативних та науково-методичних джерел, досвіту міжнародних освітніх проектів, таких як TUNING, INARM, TEMPUS – для простеження розвитку думки з проблеми проектування ГРК; порівняння – для співставлення продукту, що розробляється з іншими кваліфікаційними рамками – ЄРК, НРК, ГРК інших сфер діяльності, а також національними освітніми й професійними стандартами; синтез та абстрагування – для обґрунтування алгоритму побудови ГРК; моделювання – для побудови структурно-функціональної моделі системи підготовки прикордонників за ГРК; емпіричні – обсерваційні (спостереження); діагностичні (анкетування,

опитування, інтерв'ю, бесіда); методи експертних оцінок – для складання функціональної карти сфери діяльності з охорони кордонів на основі відгуків внутрішніх та зовнішніх експертів; статистичні – методи математичної статистики обробки отриманих даних, зокрема кваліметричні обчислення – для опрацювання отриманих результатів та забезпечення їхньої достовірності.

Розглянуті методи побудови ГРК застосовуються під час відповідних етапів процедури розробки. Проте, перш ніж говорити про етапи, самі рамки, керуючись досвідом CEDEFOP (Європейський центр розвитку професійного навчання, англ. The European Centre for the Development of Vocational Training), можна об'єднати за категоріями відповідно до стадій їх розробки. Тоді як така категоризація є завжди суб'єктивною та спрощує реальний стан речей, у цей спосіб можна критично розглянути окремі рамки та порівняти їх між собою. Необхідно зазначити, що в представленій категоризації стадій розробки ГРК, стадії не є взаємовиключними, і кваліфікаційна рамка може знаходитись на більш ніж одній стадії одночасно.

Перша – стадія вивчення: характеризується початком усвідомлення і зацікавленості, розумінням важливості ГРК для транскордонної діяльності; обговоренням ГРК на галузевих форумах.

Стадія концептуалізації: включає прийняття рішення щодо розробки ГРК; обговорення очікувань; акцент робиться на законодавчих аспектах, або на досягненні консенсусу на галузевому рівні; визначення ролі зацікавлених сторін, пошуку ресурсів, досягненні компромісів.

Стадія тестування: початок пілотних проектів.

Стадія впровадження: започаткування або призначення міжнародного або галузевого органу, який відповідає за розробку ГРК; погодження законодавства та забезпечення фінансування у даній галузі.

Стадія критичного аналізу: включає повторну концептуалізацію; аналіз впливу та прогресу; внесення змін до структури [3].

На першій стадії вивчення та організації роботи для відображення ієрархії підзвітності та обов'язків кожного, доцільним є розробити матрицю відповідальності проекту, найбільш поширений варіант якої відомий як RACI-матриця. Ця матриця є достатньо наглядною і дозволяє швидко контролювати виконання завдання. Існуючі алгоритми заповнення і методи перевірки дозволяють ефективно виявляти перевантажених або недовантажених виконавців та працівників, які не зайняті у виконанні завдання. Термін RACI є аббревіатурою:

Виконавець (Responsible) – позначення – R;

Відповідальний (Accountable) – позначення – A;

Консультант (Consult before doing) – позначення – C;

Спостерігач (Inform after doing) – позначення – I. (табл. 1) [4].

Таблиця 1

Позначення	Розшифровка	Опис
<b>R</b>	Виконавець (Responsible)	Виконує завдання, не несе відповідальності за вибір способу її вирішення, але відповідає за якість і терміни реалізації.
<b>A</b>	Відповідальний (Accountable)	Повністю відповідає за виконання завдання, приймає рішення відповідно до способу реалізації.
<b>C</b>	Консультант (Consult before doing)	Надає консультації під час вирішення завдань проекту, контролює якість реалізації.
<b>I</b>	Спостерігач (Inform after doing)	Може надавати консультації під час вирішення завдань проекту, не несе відповідальності.

Науковець Г. Маргаров пропонує здійснювати розробку рамок кваліфікацій використовуючи структурне проектування і попереднє заповнення рамок кваліфікацій, і після цього – актуалізацію рамок кваліфікацій з уточненням їх змісту. Структурне проектування проводиться зверху до низу за ієрархією рамок кваліфікацій. На даному етапі задається структура ієрархії і структури рамок кваліфікацій всіх ступенів з додаванням відповідних додаткових полів. При заповненні змісту рамок кваліфікацій в якості вихідних матеріалів повинні використовуватися зміст рамки кваліфікацій, під яким в ієрархії знаходиться проєктована рамка, а також всі доступні нормативні документи і бази даних, які містять результати навчання. В якості таких джерел можуть розглядатися професійні стандарти, описи трудових функцій, бази даних вакансій і т.і. Одним з найважливіших складових процесу актуалізації рамок кваліфікацій є визначення зацікавлених сторін (стейкхолдерів) та отримання від них необхідного зворотного зв'язку. Найбільш важливими зацікавленими сторонами є: ті, кого навчають; недавні випускники; прикордонні відомства країн; органи охорони державного кордону; відповідні державні установи, у тому числі відповідальні за зайнятість, економічний розвиток, конкуренцію та імміграцію; агенції із забезпечення якості; організації роботодавців та працівників; громадські та добровільні організації; професійні організації; взагалі будь-яка особа або організація, яка бере участь у консультаціях, повинна розглядатися як зацікавлена сторона [5].

Методика отримання зворотного зв'язку від зацікавлених сторін включає: експертні опитування у формі індивідуального, групового, поглибленого або формалізованого інтерв'ю, опитування, фокус групи, спільні обговорення, проте найбільш ефективними вважаються електронні форми анкетування. Як свідчить практика, для отримання більшої кількості корисних відповідей, бажано зосередитися на онлайн-опитуванні за допомогою добре відомих інструментів, таких як Google Forms, QuizMaker, ProProfs, або створення спеціального програмного забезпечення.



Методологічну основу етапу розробки ГРК складають метод функціонального аналізу і метод DACUM (скорочення від «Developing A Curriculum», що означає розробка освітньої програми). DACUM був вперше застосований в США з метою розробки програми корпоративного навчання. Він передбачає проведення керованих групових обговорень протягом дводенного семінару з досвідченими фахівцями, які в дійсності виконують операції, які аналізуються. На даному семінарі проводиться детальний аналіз обов'язків і завдань (компетенцій) необхідних для виконання тієї чи іншої роботи. Функціональний аналіз був розроблений в Великобританії в 80-х рр. Він передбачає складання професійної карти галузі з метою визначення її професійної структури. Проводиться аналіз відповідних професій для визначення основних функцій та пов'язаної з ними трудової діяльності, що здійснюється в рамках тієї чи іншої професії. Встановлюються критерії та параметри виконання трудової діяльності. Спочатку визначається мета області професійної діяльності у основних галузях, далі визначаються основні трудові функції, які підрозділяються на підфункції – для визначення результатів за кожною ключовою функцією. Також здійснюється послідовний аналіз модулів для визначення вимог виконання трудової діяльності [7].

У межах даної статті ми розглянемо методику розробки європейської ГРК для прикордонної сфери (з функціями берегової охорони), яка відповідно до проекту ECGFA NET (англ. European Coast Guard Functions Academies Network Project – Проект Мережі європейських академій, які готують фахівців для берегової охорони), яка включає усі розглянуті в статті методи та побудована за такими етапами:

**Етап 1. Визначення основних складових і ключових понять**

- визначення функцій, завдань, професійних компетенцій і профілів сфери діяльності з охорони кордонів;
- аналіз потреб у підготовці фахівців даної галузі із виїздами у підрозділи охорони кордону;
- визначення цілей та ключових характеристик ГРК;

**Етап 2. Визначення офіційних відповідальних органів і робочого плану**

- визначення міжнародної агенції, або місця для проведення зустрічей з питань розробки ГРК;
- призначення робочої групи для визначення рівнів навчання і результатів навчання;
- визначення зацікавлених сторін на міжнародному і національному рівнях;
- розробка чіткого робочого плану із зазначенням обов'язків виконавців, для чого складається «Матриця логічної побудови рамки» (Logical Framework Matrix) (Табл.1);

**Етап 3. Розробка структури ГРК**

- визначення архітектури ГРК;
- складання функціональної карти сфери діяльності з охорони кордонів (Табл.2);

*Таблиця 2*

Групи професійних функцій прикордонної сфери діяльності	Професійні функції прикордонної сфери діяльності

- визначення кількості рівнів навчання;
- підготовка проекту результатів навчання;
- підготовка проекту структури ГРК для підготовки фахівців берегової охорони (Табл. 3).

*Таблиця 3*

Рівні ГРК для підготовки фахівців берегової охорони				
Функції берегової охорони	1 (ЄРК 4) Знання, Уміння, Компетенції	2 (ЄРК 5) Знання, Уміння, Компетенції	3 (ЄРК 6) Знання, Уміння, Компетенції	4 (ЄРК 7) Знання, Уміння, Компетенції
1. Дотримання заходів безпеки на морі, включаючи регулювання руху суден	Дескриптори рівнів з профілями і професійними компетенціями	Дескриптори рівнів з профілями і професійними компетенціями	Дескриптори рівнів з профілями і професійними компетенціями	Дескриптори рівнів з профілями і професійними компетенціями
2. Забезпечення безпеки на морі, судні та в порту	Дескриптори рівнів з профілями і професійними компетенціями	Дескриптори рівнів з профілями і професійними компетенціями	Дескриптори рівнів з профілями і професійними компетенціями	Дескриптори рівнів з профілями і професійними компетенціями
3. ...	...	...	...	...

#### **Етап 4. Проведення консультацій**

- консультування з різними зацікавленими сторонами щодо проекту ГРК;
- отримання коментарів та пропозицій від зацікавлених сторін;
- перегляд ГРК після проведення консультацій;
- ухвалення кінцевої версії ГРК робочою групою або проведення зовнішнього оцінювання.

#### **Етап 5. Забезпечення якості**

- визначення консультативної групи для нагляду за виконанням вимог щодо контролю якості та мінімуму стандартів якості;
- узгодження застосування національних систем забезпечення якості;
- підготовка проекту документу щодо забезпечення якості.

**Етап. 6. Ухвалення ГРК**

- підготовка проекту спільного документу від різних країн (Спільна Декларація) для визначення механізму керівництва;
- прийняття ГРК представниками різних країн.

**Етап 7. Узгодження з НРК та розробка рекомендації**

- визначення стратегії поширення на міжнародному та національному рівнях;
- підготовка проекту документа з визначенням основних складових та ключових рекомендацій щодо розробки галузевих НРК;
- організація інформування й тренінгів для національних прикордонних відомств з питань ГРК та її узгодження з НРК [8];

Наступний етап це тестування 2-3 НРК протягом 6 місяців, за участі 2-3 країн. Потрібно зауважити, що кваліфікаційні рамки це процес, а не незмінюваний інструмент, тому він повинен проходити через етапи перегляду після впровадження.

Дані методи розробки ГРК, об'єднані у відповідні етапи, є гарним прикладом ефективної роботи з організації розробки ГРК для підготовки прикордонників країн ЄС. Дана методика включає новітні методи отримання й обробки інформації та може з успіхом використовуватись для побудови ГРК для будь-якого правоохоронного відомства.

Таким чином, сьогодні особливо актуальною вбачається роль ГРК в системі підготовки прикордонників країн ЄС, яка виступає інструментом забезпечення прозорості, гнучкості та мобільності тих, кого навчають. Тому, розглянуте у статті питання побудови методики розробки ГРК є важливим доробком у процес запровадження ГРК сфери охорони кордонів України.

Охарактеризована в статті методика розробки ГРК включає три групи методів: теоретичні, емпіричні, діагностичні та статистичні. Представлено варіант категоризації стадій розробки ГРК: стадія вивчення, концептуальна стадія, стадія тестування, стадія впровадження та критичного аналізу. Деталізовано методику розробки ГРК для функцій берегової охорони країн ЄС за такими етапами: визначення основних складових і ключових понять; визначення офіційних відповідальних органів і робочого плану; розробка структури ГРК; проведення консультацій; забезпечення якості; ухвалення ГРК; узгодження з НРК та розробка рекомендації.

Питання розробки ГРК прикордонної сфери діяльності вивчено ще дуже мало і тому потребує вивчення досвіду прикордонних відомств передових країн ЄС, що вимагає подальшого ґрунтового дослідження окресленого напрямку.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження структури та завдань ГРК для відомств з функціями берегової охорони країн ЄС, з метою її подальшого впровадження в систему підготовки персоналу ДПСУ.

**Список використаної літератури**

1. **Sectoral Qualifications Framework for Border Guarding (volume 1),**

FRONTEX, Warsaw, Rondo ONZ 1, 2013. – 173 p. **2. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)** [Електронний ресурс] // – Режим доступу: [http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4550\\_EQFbroch2008en.pdf](http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4550_EQFbroch2008en.pdf). **3. Вольпян Н. С.**, Проектирование секторальных рамок квалификаций в области информатики / В. В. Тихомиров, А. В. Разгулин, Л. Н. Парчевская, С. Ф. Сергеев, И. Ю. Харитонов, С. В. Чернышенко. – М.: Изд-во МаксПресс, 2015, – 220 с. **4. Грекул В. И.**, Коровкина Н. Л., Куприянов Ю. В. Методические основы управления ИТ-проектами. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pmexpert.ru/shop/detail.php?ID=6480>. **5. Bulgarelli A.**, Lettmayr C., Kreiml P. The Development of National Qualifications Frameworks in Europe, Publications Office of the European Union, 2009. **6. Маргаров Г.И.** Информационное обеспечение процессов разработки и применения рамок квалификаций / Вестник Университета (ГУУ). – № 19, 2014. – 211 с. **7. Совершенствование** системы профессиональных квалификаций. Реформирование системы профессиональных квалификаций в странах-партнёрах ЕФО [Електронний ресурс] // – Режим доступу: [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Publications\\_catalogue](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Publications_catalogue). **8. Coast Guard Functions Sectoral Qualification Frameworks.** Basic elements, key recommendations and methodology / European Coast Guard Functions Academies Network Project. WP-4, 2016.

**Балендр А. В. Основи побудови методики розробки галузевої рамки кваліфікацій сфери охорони кордону країн Європейського Союзу**

У статті розкрито особливості методики розробки галузевої рамки кваліфікацій (ГРК) для підготовки прикордонників країн Європейського Союзу. Розглянуті комплекси методів дослідження для побудови методики розробки ГРК, а саме: теоретичні, емпіричні, діагностичні та статистичні. Представлено та охарактеризовано стадії розробки ГРК: стадія вивчення, стадія концептуалізації, стадія тестування, стадія впровадження та критичного аналізу. Деталізовано методику розробки ГРК для функцій берегової охорони країн Європейського Союзу за такими етапами: визначення основних складових і ключових понять; визначення офіційних відповідальних органів і робочого плану; розробка структури ГРК; консультаційний процес; забезпечення якості; ухвалення ГРК; узгодження з національною рамкою кваліфікацій та розробка рекомендації.

*Ключові слова:* підготовка прикордонників, країни Європейського Союзу, галузева рамка кваліфікацій, результати навчання.

**Балендр А. В. Основы построения методики разработки отраслевой рамки квалификаций сферы охраны границы стран Европейского Союза**

В статье раскрыты особенности методики разработки отраслевой рамки квалификаций (ОРК) для подготовки пограничников стран

Европейского Союза. Рассмотрены комплексы методов исследования для построения методики разработки ОРК, а именно: теоретические, эмпирические, диагностические и статистические. Представлены и охарактеризованы стадии разработки ОРК: стадия изучения, стадия концептуализации, стадия тестирования, стадия внедрения и критического анализа. Детально рассмотрена методика разработки ОРК для функций береговой охраны стран Европейского Союза по следующим этапам: определение основных составляющих и ключевых понятий; определение официальных ответственных органов и рабочего плана; разработка структуры ОРК; консультационный процесс, обеспечение качества; принятия ОРК; согласования с национальной рамкой квалификаций и разработка рекомендации.

*Ключевые слова:* подготовка пограничников, страны Европейского Союза, отраслевая рамка квалификаций, результаты обучения.

**Ballend A. Fundamentals of Constructing a Methodology for Developing a Sectoral Qualifications Framework for the Border Protection Sphere of the European Union Countries**

The article describes the peculiarities of the methodology for developing a sectoral qualification framework (SQF) for the border guards of the European Union countries training. The research methods sets for construction of the methodology of the SQF development have been considered, such as: theoretical, empirical, diagnostic and statistical. The stages of development of the SQF have been presented and characterized: the stage of study, the stage of conceptualization, the stage of testing, the stage of implementation and critical analysis. A detailed methodology for the development of the SQF for coast guard functions of the European Union countries have been considered through the following stages: the definition of key components and key concepts; definition of official responsible bodies and operation plan; development of the structure of the SQF; consultation process; quality assurance; acceptance of SQF; harmonization with the National qualifications framework and developing recommendation. The experience of the European Union border guard agencies in order to introduce it into the training system of the State Border Guard Service of Ukraine. The author indicates that the State Border Guard Service of Ukraine requires such an experience and that presupposes further study of the border guard's training system of the European Union countries.

*Key words:* border guards training, European Union countries, sectoral qualifications framework, learning outcomes.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

## **МОДЕЛІ ОСВІТНІХ ІНДИКАТОРІВ ЯКОСТІ ОСВІТИ**

УДК 37.01

**Н. В. Дячок**

### **ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ІНДИКАТОР ЯКОСТІ ОСВІТИ**

За останнє століття розвитку освіти сприяло суспільне перетворення в країнах Організації Економічного Співробітництва та Розвитку. За цей період часу не було можливо цілком визначити кількість таких змін у часі. Наголосимо, що відсутність таких даних зробила неможливим слідування за темпом змін майже до половини минулого століття. Дані про освітні досягнення не були достатньо стандартизованими до 1990-х. У випадку відсутності певних даних було використано віковий метод виміру рівнів досягнення, щоб оцінити, скільки людей отримали освітні кваліфікації впродовж життя.

Слід розглянути якість вищої освіти як комплексну характеристику, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави. Сьогоднішня якісна освіта повинна давати можливість кожній людині залежно від його віку, інтересів та можливостей отримувати повноцінну, безперервну освіту відповідного рівня в усіх її формах. У межах реалізації болонського процесу існує Європейська система забезпечення якості (ENQA), відповідно до якої мають модернізуватися вітчизняні ВНЗ [1, с. 1016].

Зауважимо, категорія якості освіти виступає предметом вивчення багатьох наук від філософії, психології, педагогіки, менеджменту освіти до політології, соціології, економіки тощо. Сьогодні якість освіти є одним з основних понять педагогічної науки та теорії державного управління освітою. Якість освіти як об'єкт управління виступає одним із найважливіших показників, за яким, у міжнародній практиці, визначає результативність системи освіти будь-якої держави та ефективність управління нею. Більшість досліджень якості освіти здійснювались у межах педагогічної науки. Найчастіше предметом дослідження виступали якість знань, якість навчальних досягнень та результати освітньої діяльності. Якість освіти можна оцінити за певними показниками (індикаторами). Найпоширенішими системами освітніх індикаторів є Освітні індикатори Ради з освіти Європейського Союзу, Освітні індикатори Міжнародного Консультативного Форуму з освіти для усіх, Освітні індикатори ЮНЕСКО, ОЕСР [1, с. 1018].

Як вже зазначалося вище, серед числа освітніх інституцій, що забезпечують якість освіти, основне місце належить Європейській мережі агентств з якості (ENQA), метою якої став саме розвиток співпраці, обміну успішним досвідом та інтеграції національних систем

управління якістю. ENQA була заснована у 2000 р. У 2001 році на зустрічі європейських міністрів вищої освіти у Празі ENQA запросили до співпраці у визначенні єдиних критеріїв та стандартів гарантування якості. Берлінське комюніке підтвердило основним напрямком діяльності ENQA співпрацю з Європейською Асоціацією Університетів, Європейською Асоціацією вищих навчальних закладів та Національною спілкою студентів у Європі щодо розроблення спільних стандартів, процедур та напрямків забезпечення якості вищої освіти, дослідження та впровадження адекватних шляхів проведення ліцензування та акредитації для агентств і органів по забезпеченню якості та акредитації.

Варто зазначити, що саме вище зазначені освітні інституції сприяли у формуванні та розробці системи освітніх індикаторів, які успішно функціонують у багатьох країнах світу. За ініціативою ЮНЕСКО, починаючи із 1991 р., на основі аналізу освітніх індикаторів публікуються результати порівняльних досліджень стану освітніх систем багатьох країн світу. Аналогічні дослідження, починаючи з 1993 р., проводить також і ОЕСР. Так у доповіді «Погляд на освіту 2016: індикатори ОЕСР» подано інформацію:

- в середньому по країнах ОЕСР з 2005 по 2014 рік відсоток 20-24-річних учнів у вищій освіті виріс з 29% до 33%. Так як очікується, що в середньому 36% сучасної молоді в країнах ОЕСР отримає як мінімум один диплом з вищої освіти в віці до 30 років, число учнів-здобувачів вищої освіти буде продовжувати рости;

- найчастіше учні витрачають більше часу на завершення третинної програми, ніж це теоретично планувалося. В середньому, по країнах, по яких є індивідуальні дані про учнів, близько 41% студентів денного відділення, які навчаються на бакалавра, завершують навчання і отримують диплом в теоретично відведених на це терміни, а у 69% студентів на це йде термін аж до трьох років довше теоретично відведеного;

- вік викладацького складу росте, так як ця професія більше не приваблює молодих людей. Частка вчителів середньої школи у віці 50 років і старше зросла в період з 2005 по 2014 рік в 16 з 24 країн ОЕСР, по яких є дані. Так, в Італії і Португалії зараз менше 3% вчителів початкової школи молодше 30 років.

- незважаючи на економічний спад 2008 року, витрати на одного учня виросли на всіх рівнях освіти в середньому по країнах ОЕСР. У період з 2008 до 2013 року реальні витрати на одного учня виросли на 8% на рівнях освіти з початкового до після середнього нетретинне і на 6% на третинному рівні освіти. Однак фінансова криза зробила прямий вплив на заробітні плати вчителів: в середньому по країнах ОЕСР заробітні плати або були заморожені, або зменшилися з 2009 до 2013 року, і тільки останнім часом вони знову почали зростати [7].

Саме недоліки Української національної системи освітніх індикаторів, дозволило представити її лише епізодично в дослідженнях ЮНЕСКО, а в дослідженнях ОЕСР не дозволило представити і зовсім. Створення та

розвиток індикаторів став базовим для процесу вдосконалення розуміння результатів освіти і здатності країн обмінюватися набутим досвідом. У середині вісімдесятих стало очевидно, що відсутність міжнародних порівнянних статистичних даних заважає здатності здійснювати порівняння та користуватися досвідом країн з успішними навчальними системами. Тільки з розвитком міжнародних програм студентського обміну виникла можливість виявляти об'єктивні рівні знань, вмінь та навичок студентів в різних країнах світу. Саме тому головним завданням ОЕСР у проекті «Індикатори Освітніх Систем» і стало вироблення надійних міжнародних індикаторів в широкому діапазоні освітніх тем.

Наголосимо, що з самого початку свого існування проект «Індикатори Освітніх Систем» включав в себе стандартизацію існуючих даних про ресурси, організацію і рівні освітніх систем, щоб зробити можливим їх для міжнародного порівняння. Цілісність мети проявляється у її завданнях і тому викликає надзвичайний інтерес серед відповідних наукових спільнот у всьому світі.

Саме недооцінка в Україні освітніх індикаторів породжує проблему неможливості порівняння національної освітньої системи із зарубіжними. Ця відсутність унеможливорює функціонування ефективної національної системи моніторингу якості нашої освітньої системи. Адже лише на основі використання освітніх індикаторів можна здійснити об'єктивний аналіз ситуації та характеризувати тенденції, провести оцінювання результатів діяльності як системи в цілому, так і окремих її структур, визначити орієнтири для формування стратегій, програм. Окрім того, використання освітніх індикаторів дає можливість створити максимально сприятливі умови для формування державно-громадської системи управління освітою. Публікація результатів аналізу стану функціонування освітньої системи, проведеного на основі аналізу об'єктивних індикаторів, дає можливість розгорнути широку суспільну дискусію з тих чи інших освітніх проблем, порівняти українську освітню систему з національними системами інших країн світу [6].

Вважаємо за необхідне запропонувати розглянути професійну мобільність сучасного фахівця як індикатор якості отриманої ним освіти. Адже дивитися на професійну мобільність слід як на важливу якість у єдності з наступними ідеями: гуманізації, демократизації, випереджального і безперервного характеру освіти. Зв'язок з ідеєю гуманізації проявляється на рівні критеріїв відбору та конструювання змісту навчання у виші, а також визначення форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Зв'язок проблеми формування професійної мобільності з ідеями демократизації і безперервності професійної освіти виявляється у вигляді комплексу організаційно-педагогічних умов. У випадку принципу випереджального рівня професійної освіти цей зв'язок є подвійним (див. Рис. 1):





*Рис. 1. Рівні формування професійної мобільності*

Отже, на першому рівні (рівень конструювання змісту освіти та форм організації навчальної діяльності) та другому (рівень організаційно-педагогічних умов) стає зрозумілим, що в процесі навчання у майбутнього фахівця має бути створено деякий запас, «кладяць» знань і способів діяльності на майбутнє для адаптації до можливих змін у практичній професійній діяльності.

Відповідно до рівнів формування професійної мобільності та її зв'язку на рівні конкретної мети і засобів самовдосконалення особистості випускника ВНЗ, вважаємо за необхідне виокремити, сучасні типи професійної мобільності, які в свою чергу відповідають загальноприйнятим індикаторам якості вищої освіти:

1) за певних обставин випускник ВНЗ змінює сферу діяльності в рамках однієї широкої спеціальності, але при цьому явного професійного росту не відбувається;

2) характер діяльності працівника зазнає тих чи інших змін у зв'язку з призначенням на нову (вищу) посаду;

3) працівник змінює одну професію на іншу, тією чи іншою мірою подібну до першої, що дозволяє хоча б в обмеженому варіанті спиратися на набуті в процесі навчання у ВНЗ знання, уміння і навички: наприклад, викладач фізики ВНЗ переходить працювати до фізичної лабораторії науково-дослідного інституту і навпаки;

4) тип професійної мобільності, що означає кардинальну зміну професії, коли потрібно заново опановувати нове поле діяльності [4].

Тому можемо стверджувати, що професійна мобільність є водночас і засобом особистісного самовдосконалення, і, в деякому сенсі, його метою оволодіти більш широким спектром видів професійної діяльності, більше пізнати життя в усіх його проявах. Саме цей спектр пізнання та прагнення до «свіжих» знань можемо назвати одним з індикаторів освіти.

Пропонуємо вам порівняти вимоги до професійної мобільності відповідно зальноіснуючих вимог до індикаторів освіти, які в свою чергу відповідають загальноприйнятим вимогам, а саме див. таблицю 1.

Таблиця 1.

## Порівняння вимог до індикаторів освіти і професійної мобільності

№ п\п	Вимоги до індикаторів освіти	Вимоги до професійної мобільності
		<i>Фахівець, який володіє професійною мобільністю:</i>
1	узагальнювати/резюмувати інформацію, не спотворюючи її;	<b>вміє інтегрувати інформацію</b> (вміння інтерпретувати і представляти інформацію: узагальнення, порівняння та протиставлення даних); повинен вміти генерувати інформацію, застосовуючи, проектуючи, винаходячи або розробляючи її.
2	бути організаційно та структурно зв'язаними з іншими індикаторами, що дозволить провести загальний аналіз системи	розуміє взаємозв'язки та взаємозалежності в суспільному та особистісному розвитку і становленні
3	бути точними і порівнюваними	є конкурентоспроможною, робочою силою
4	давати можливість виявити проблемні або критичні сегменти у функціонуванні галузі	раціонально-критично мислить
5	бути порівнюваними з еталонними показниками або з аналогічними показниками за минулі роки	завжди знаходиться в порівнянні з еталонами фахівців минулих років на щабель вище тому, що володіє надзвичайною адаптативною якістю
6	були порівнюваними із міжнародними освітніми індикаторами	це необхідний вектор у забезпеченні міжнародної якості освіти

З огляду на вище сказане, зробимо висновок, що індикатори – не більше ніж метрика для вимірювання процесу наближення до цілей. Але насправді їх роль важко переоцінити. Індикатори можуть негайно викликати занепокоєння у національній системі через слабкі освітні результати, виявлені у порівнянні з міжнародними еталонними тестами; іноді, вони можуть навіть заохочувати сильніші країни здо консолідації своїх позицій. Коли індикатори будують профіль високоефективних освітніх систем, вони можуть також інформувати про можливі проекти удосконалення слабкіших національних систем освіти. Система вищої освіти в Україні XXI століття повинна не тільки забезпечувати фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх інтересів та здібностей, удосконалення професійної підготовки та підвищення їхньої кваліфікації, а й покликана формувати у випускників ВНЗ цілий ряд професійних та непрофесійних компонентів процесуально-діяльнісного характеру, до яких, зокрема, відносяться формування професійної мобільності. А сформована професійна мобільність включає в себе наступні компоненти: формування вмінь цілісного сприйняття оточуючого світу та відчуття єдності з ним, а також цілісного сприйняття процесу і

результату діяльності; оволодіння технологіями прийняття оптимальних рішень, вміннями адаптуватися до різних змін, прогнозувати хід тієї чи іншої виниклої в ході діяльності ситуації, попереджати негативні наслідки надзвичайних подій; оволодіння культурою системного підходу в діяльності та найважливішими загальнометодологічними принципами її організації, оволодіння принципами конструювання стійких систем, а також формування у майбутнього випускника ВНЗ толерантності в судженнях і діяльності, тобто сформувати професійну мобільність як частину фахових знань.

### **Список використаної літератури**

1. **Енциклопедія освіти** / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. **Павлова О. Ю.** Культурна інтеграція вітчизняних закладів вищої освіти до Європейського освітнього середовища / Павлова О. Ю., Мельничук Т. Ф., Мисюра Т. М. – К. : КІМ, 2012. – 298 с.
3. **Педагогіка** вищої школи : вступ до спеціальності: навчальний посібник / [уклад. Гура О.І.]. – К. : Центр навч. літ-ри, 2005. – 224с.
4. **Попков В. А., Коржуев А. В.** Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.
5. **Мищенко В. А.** Факторы формирования профессиональной мобильности в системе высшего профессионального образования [Текст] / В. А. Мищенко // Вестн. Югорского гос. ун-та. – 2008. – Вып. 4(11). – С. 59–63.
6. **Лікарчук І.** Освітні індикатори у контексті розбудови цивілізованої системи оцінювання якості загальної середньої освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/395-osvitni-indikatori-u-konteksti-rozbudovi-tsivilizovanoji-sistemi-otsinyuvannya-yakosti-zagalnoji-serednoji-osviti>.
7. **Education at a Glance 2017. OECD Indicators** [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2017\\_eag-2017-en#.WgP8PVW6\\_Dc#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#.WgP8PVW6_Dc#page1)

### **Дячок Н. В. Професійна мобільність як індикатор якості освіти**

Статтю присвячено проблемі якості вищої освіти. На основі аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел висвітлено зв'язок професійної мобільності та індикаторів якості освіти. Цей зв'язок впливає в аналізі вимог як до фахівця, який володіє професійною мобільністю, так і до індикаторів якості освіти. Індикатори якості освіти використовують для створення високоефективних освітніх систем, які в свою чергу повинні забезпечувати фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх інтересів та здібностей; удосконалення професійної підготовки та підвищення їхньої

кваліфікації; покликані формувати у випускників ВНЗ цілий ряд професійних та непрофесійних компонентів процесуально-діяльнісного характеру, до яких, зокрема, відносяться формування професійної мобільності. Зроблені у статті висновки можуть бути використані під час теоретичного обґрунтування та практичної розробки методики особистісного розвитку студентів галузі знань 01 Освіта.

*Ключові слова:* професійна мобільність, типи професійної мобільності, якість освіти, індикатори якості, освітня система.

**Дячок Н. В. Профессиональная мобильность как индикатор качества образования**

Статья посвящена проблеме качества высшего образования. На основе анализа, обобщения и систематизации научных источников освещена связь профессиональной мобильности и индикаторов качества образования. Эта связь следует в анализе требований как к специалисту, который владеет профессиональной мобильностью, так и к индикаторам качества образования. Индикаторы качества образования используют для создания высокоэффективных образовательных систем, которые в свою очередь должны обеспечивать вузовскую и послевузовское профессиональную и практическую подготовку, получение гражданами образовательно-квалификационных уровней в соответствии с их интересами и способностями; совершенствование профессиональной подготовки и повышения их квалификации; призваны формировать у выпускников вузов целый ряд профессиональных и непрофессиональных компонентов процессуально-деятельностного характера, к которым, в частности, относятся формирование профессиональной мобильности. Сделанные в статье выводы могут быть использованы при теоретическом обоснования и практической разработки методики личностного развития студентов области знаний 01 Образование.

*Ключевые слова:* профессиональная мобильность, типы профессиональной мобильности, качество образования, индикаторы качества, образовательная система.

**Diachok N. Professional Mobility as an Education Quality Indicator**

The article deals with the problem of the quality of higher education. On the basis of analysis, generalization and systematization of scientific sources, the link between professional mobility and the education quality indicators is highlighted. This connection stems from the analysis of requirements for a specialist who has professional mobility, as well as indicators of the quality of education. Educational quality indicators are used to create highly effective educational systems, which in turn should provide fundamental scientific, professional and practical training, and the acquisition of educational qualification levels by citizens in accordance with their interests, abilities and skills; improvement of vocational training and their qualification; called to form graduates of higher educational institutions a number of professional and

nonprofessional components of procedural-activity character, which include, in particular, the professional mobility formation. The conclusions made in the article can be used during theoretical substantiation and practical development of the method of the students personal development of the field of knowledge 01 Education.

*Key words:* professional mobility, types of professional mobility, quality of education, indicators of quality, educational system.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 378.016:796.071.4

**О. В. Отравенко**

### **МОНІТОРИНГ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗНАТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Досвід останніх років підтверджує, що однією з провідних тенденцій модернізації вищої педагогічної освіти в Україні, є посилення уваги до проблеми вдосконалення її якості. Як засвідчує аналіз практики найбільш розвинених країн світу, сучасний випускник ВНЗ повинен бути творчою особистістю, конкурентно здібною, професійно мобільною, володіти гарною фізичною і психологічною підготовленістю до подальшої життєдіяльності, володіти досвідом суб'єктності і професійно-особистісною компетентністю, здатною розробляти і упроваджувати нові технології в процес навчання і виховання та працювати в умовах інноваційного освітнього простору.

Щодо Постанови Кабінету Міністрів України № 1283 від 14.12.2011 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти» [5]: слід підкреслити, що нова освітня парадигма потребує змін основних підходів до якісної підготовки фахівців, у тому числі і майбутніх учителів фізичної культури.

Моніторинг в системі освіти був і залишається об'єктом уваги великої кількості дослідників: П. Анісимова, І. Анненкової, Н. Бенькович, В. Васильєва, І. Денькович, І. Капустіна, С. Полякова, В. Лазарева, Т. Лукіної, О. Локшиної, О. Фоміної, Є. Хрикова, О. Чорної та ін.

Проведений аналіз наукових джерел, засвідчує, що теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури обґрунтували у працях такі науковці: О. Ажиппо, Ю. Лянной, О. Тимошенко, Б. Шиян та ін.

Проте для того, щоб результати моніторингу стали основою для інноваційної професійної діяльності, його необхідно прогнозувати і

проектувати, особливо у сфері фізичної культури і спорту. Лише тоді він придбає керований, системний, розвиваючий характер, буде позитивно впливати на нововведення і коректувати їх розвиток. Посилення лише контролюючої функції може створити умови для дискредитації інноваційного розвитку. Щоб забезпечити керованість моніторингу, його вплив на інноваційний розвиток вишів, на якість освіти, необхідно вирішити ряд проблем методологічного, організаційно-педагогічного, управлінського характеру.

Мета роботи – на основі цілісного наукового аналізу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури визначити концептуальні основи дослідження та обґрунтувати теоретичні засади моніторингу як педагогічної категорії оцінювання якості знань студентів.

Система управління якістю освітнього процесу в Державному закладі «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» ґрунтується на положеннях Болонської декларації, Національної рамки кваліфікацій, Концепції стратегічного розвитку університету, Програми реформування управління університетом, Програми розвитку університету в освітній діяльності та на інших документах, що декларують входження університету до Європейського простору вищої освіти.

Стандарти забезпечення якості освіти (були затверджені у грудні 2013 р.) встановлюють рамкові вимоги до розробки освітніх програм і організації навчального процесу, його ресурсного забезпечення, процесу формування цілей та змісту навчання, якості викладацького складу, практичної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, адаптації студентів першого року навчання, моніторингу якості вищої освіти, що сприятиме підвищенню її якості, забезпеченню конкурентоспроможності випускників та престижу університету в європейському освітньому просторі.

Поняття та сутність моніторингу детально розглядається І. Анненковою, яка співвідносить його з поняттями «контроль» та «експертиза». Під моніторингом якості освіти у вищому навчальному закладі дослідниця розуміє інформаційну систему, яка постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного стеження за станом і динамікою розвитку основних складових якості освіти за сукупністю визначених критеріїв з метою вироблення управлінських рішень по коригуванню небажаних диспропорцій на основі аналізу зібраної інформації і прогнозування подальшого розвитку досліджуваних процесів [1].

Поряд з цим, науковець Є. Хриков, на підґрунті особливостей освітнього моніторингу, його місця в управлінській діяльності, визначив основні напрямки моніторингу [8; 9]: моніторинг контексту освітнього процесу; моніторинг ресурсів освітнього процесу; моніторинг ходу освітнього процесу; моніторинг результатів освітнього процесу.

Наші розвідки доводять, що об'єктами оцінювання можуть бути внутрішні і зовнішні характеристики якості освіти як процесу, результату чи системи загалом, тобто зміст освіти, відображений у навчальних

планах і програмах, підручниках та інших засобах навчання, рівень його засвоєння, демографічні показники доступу до освіти, дані кадрового і ресурсного забезпечення системи освіти, процесу навчання тощо [10].

Проблема модернізації системи контролю якості освіти України розкривається в роботах М. Згуровського [2]. Дослідник стверджує про необхідність модернізації системи контролю якості освіти України, зважаючи на наступні положення: моніторинг якості освіти має бути повним, постійним, прозорим, об'єктивним; перед вітчизняною системою ліцензування й акредитації стоять нові завдання щодо використання європейських стандартів якості; контроль якості повинен зосередитися не тільки на контролі навчального процесу, кадрів, науково-методичного забезпечення, а, в першу чергу, на контролі знань студентів і особливо випускників, визначаючи їхню компетентність і спроможність задовольняти вимоги ринку праці; акредитуватися мають не тільки навчальні заклади і спеціальності, але й окремі освітні програми; окрім внутрішньої оцінки якості неминуча зовнішня оцінка, яка надає можливість оцінювати навчальні програми за межами своєї країни за загальними критеріями.

Моніторинг якості професійної діяльності забезпечує постійний зворотний зв'язок, що прискорює процеси професійного розвитку та саморозвитку викладача і призводить до більш продуктивної його професійної діяльності й самореалізації на основі рефлексії та підвищує конкурентоспроможність вищого навчального закладу в цілому.

Заслужують на увагу визначення І. Анненкової, що моніторинг якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників є складовою частиною системи управління ВНЗ, у т. ч. системи менеджменту якості освіти. Його впровадження забезпечує прогнозування розвитку ВНЗ як складної соціальної синергетичної системи. Функціональний зв'язок моніторингу з усіма етапами управлінського циклу утворює замкнений цикл регулювання. Він є інформаційно-регулятивним супроводом професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Моніторинг забезпечує багатофакторний аналіз змін за низкою показників якості професійної діяльності, які дають можливість виявляти тенденції змін якості, прогнозувати їх і приймати не лише оперативні, а й стратегічні управлінські рішення [1].

Погоджуючись з думкою О. Чорної [6, с. 36], вважаємо, що моніторинг якості вищої освіти можна розглядати, як систематичне стандартизоване спостереження за станом і процесом цілеспрямованих кількісних і якісних змін у сфері вищої освіти, відслідковування її відповідності затвердженим освітнім стандартам з метою координованого управління процесом поліпшення якості вищої освіти.

Слід зауважити, що якість підготовки втілюється у відповідності студента, як майбутнього фахівця, вимогам галузі, в якій він працювати міг після закінчення ВНЗ і спроможність виконувати відповідні виробничі завдання. Дане поняття передбачає відображення результативності навчального процесу і надає можливість діагностувати професійні

компоненти випускника, а отже і ступінь його готовності як фахівця до входження у виробничу діяльність без тривалої адаптації [7, с. 91].

Нам імпонує думка Т. Лукіної, що моніторинг в освіті це спеціальна система збирання, опрацювання, зберігання і поширення даних про стан освіти, прогнозування динаміки і основних тенденцій її розвитку та розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі. Дослідниця підкреслює, що якість освіти відображає розвиток системи освіти і суспільства певного періоду та змінюється з часом залежно від вимог особистості, суспільства і держави [4, с. 519].

У роботах О. Локшиної моніторинг якості освітніх систем розглядається як інструмент контролю за відповідністю наявних ресурсів педагогічної системи і запланованим цілям, а оцінювання – функцією моніторингових процедур [3 с. 238].

Узагальнивши різні визначення, якість професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури у вищому навчальному закладі нами трактується як відповідність рівня підготовки професійним вимогам, що висуваються до нього як до творчого, конкурентноспроможного фахівця, який відповідає вимогам суспільства, ринка праці, роботодавців та виявляє високі результати у науковій, навчальній і спортивній діяльності й здатність до професійного саморозвитку і самовдосконалення. Моніторинг розглядаємо як цілісне системне явище, педагогічну категорію оцінювання якості знань студентів, сутнісну категорію теорії управління якістю освіти у вищому навчальному закладі. Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури пов'язаний із вирішенням кадрових завдань: підвищення результативності праці, потенціалу викладацького складу, стимулювання росту кваліфікації, професіоналізму, продуктивності педагогічної й наукової діяльності, розвитку мотивації й творчої ініціативи студентської молоді.

Підкреслимо, що одним із ефективних способів вирішення поставлених завдань є моніторинг, що дозволяє аналізувати, діагностувати і прогнозувати тенденції і напрямки розвитку системи освіти, коригувати освітню систему регіону, окремого міста чи діяльність конкретного освітнього закладу.

У формуванні концептуальних положень роботи ми виходили з того, що моніторинг якості професійної підготовки забезпечує постійний зворотній зв'язок та прискорює процеси професійного розвитку й саморозвитку майбутнього вчителя, здатність до інноваційної діяльності в умовах ступеневої освіти, і призводить до більш продуктивної професійної діяльності й самореалізації на основі рефлексії, індивідуалізації й інтегрального характеру навчання; гуманізму, креативної діяльності, самоорганізації складних систем, ціннісно-цільової сутності пізнання, інтегративності та взаємодії.



Утім, використання моніторингової діагностики, що включає показники успішності кожного етапу формування досліджуваної готовності, зумовлених її структурою, дозволить дати об'єктивну оцінку ефективності даної роботи і буде сприяти самовдосконаленню та саморозвитку студентів.

Провідна ідея концепції полягає в тому, що позитивні зміни в удосконаленні якості діяльності майбутніх вчителів фізичної культури можуть відбутися, насамперед, за рахунок внутрішньої перебудови в напрямі використання своїх можливостей і розвитку рефлексивно-оцінних навичок, розробки освітніх стандартів ВНЗ та спеціальності та сучасних освітніх технологій. Одним з ефективних способів вирішення поставлених завдань є моніторинг, що дозволяє аналізувати, діагностувати і прогнозувати тенденції і напрямки розвитку системи освіти, коригувати освітню систему регіону, окремого міста чи діяльність конкретного освітнього закладу.

Використання моніторингової діагностики, що включає показники успішності кожного етапу формування досліджуваної готовності, зумовлених її структурою, дозволить дати об'єктивну оцінку ефективності даної роботи і буде сприяти переведенню студентів в режим самовдосконалення та саморозвитку.

Запропонована концепція базується на засадах міждисциплінарної інтеграції і синергії основних підходів та трьох взаємопов'язаних концептах: методологічному, теоретичному та практичному концептах, що сприяє реалізації провідної ідеї.

Провідною ідеєю дослідження є також положення про те, що якісна підготовка майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах в умовах модернізації змісту освіти є багатофакторним процесом, у якому формується як фахова, так і професійно-педагогічна компетентність майбутніх учителів фізичної культури, що вимагає міждисциплінарної інтеграції та синергії наукових підходів, які входять до методологічного концепту.

Зазначимо, що методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів до концептуалізації теоретичних і методичних засад педагогічної діагностики і моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Отже, методологічну основу моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури складають головні положення провідних наукових підходів, зокрема міждисциплінарна інтеграція та синергія аксіологічного, системно-цілісного, компетентнісного, індивідуального, синергетичного, суб'єктно-діяльнісного, технологічного та кваліметричного підходів.

Так, завдяки аксіологічному підходу, визначено місце якості освіти в системі цінностей підготовки майбутніх учителів фізичної культури та контролю якості професійної підготовки студентів керівництвом університету в усіх його підрозділах.

Системно-цілісний підхід припускає розгляд професійної освіти майбутніх учителів фізичної культури в межах освітнього процесу навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту як педагогічну систему, яка характеризується цілісністю та єдністю, взаємодією та взаємозв'язком її структурних складових. Системно-цілісний підхід було використано для формування основних концептуальних положень моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ в умовах модернізації змісту освіти як педагогічної системи, що представлена структурними та функціональними компонентами на трьох рівнях (потенційному, процесуальному, результативному); розробки системи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури як засобу взаємодії керуючої і керованої підсистем.

У контексті компетентнісного підходу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ в умовах модернізації змісту освіти як результат їх навчально-наукової та професійно-педагогічної підготовки. Також компетентнісний підхід було спрямовано на визначення рівня соціально-професійної компетентності випускника як результату освіти майбутніх учителів фізичної культури. Взаємодія аксіологічного та компетентнісного підходів реалізується у гуманістичній місії, на яку має бути спрямована професійно-педагогічна діяльність майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі.

Зауважимо, що індивідуальний підхід дає змогу виявити індивідуально-психологічні особливості студентів як суб'єктів фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності, що допомагає створити умови для максимального розвитку кожного студента.

Синергетичний підхід ґрунтується на використанні ідей синергетики в педагогічних системах і можливостей застосування цієї науки в різних напрямках удосконалення освітнього процесу, зокрема для обґрунтування особливостей професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ в умовах інноваційного освітнього простору. синергетичний підхід передбачає постійне оновлення змісту, форм і методів навчально-наукового процесу шляхом інтеграції традиційних та інноваційних аспектів навчання, врахування відкритості педагогічної системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури та підвищення рівня моніторингу якості їх професійної підготовки. Синергетичний підхід у поєднанні з системним є теоретичною основою дослідження сучасних новітніх процесів у підготовці майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ в умовах модернізації змісту освіти, підвищення якості їх професійної підготовки.

Завдяки суб'єктно-діяльнісному підходу, що зорієнтований на розвиток професіоналізму, здатність до реалізації творчого потенціалу та продукування й творчого перетворення ідей і предметів навколишньої дійсності, у студентів значно підвищується спрямованість на саморозвиток та самовдосконалення.

Технологічний підхід дозволяє чітко визначити послідовні кроки що уможливлюють розробку та реалізацію системи педагогічної діагностики якості освіти, діагностування фахових та професійно-педагогічних компетенцій конкурентоспроможного фахівця фізичної культури та розробки і впровадження системи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах модернізації змісту освіти, реалізацію організаційно-методичного забезпечення.

Кваліметричний підхід дозволяє здійснити оцінювання якості освіти студентів та моніторингу освітнього процесу, якості професійної підготовки, що надає можливість оцінити динаміку рівнів сформованості спеціально-професійних компетенцій та соціально-професійної компетентності випускника; кількісного визначення якісних змін у професійній діяльності майбутніх фахівців фізичної культури.

З огляду на це в основу концепції дослідження покладено сукупність методологічних і теоретичних положень, що визначають стратегію модернізації професійної освіти майбутніх вчителів фізичної культури з метою визначення моніторингу якості професійної підготовки, що здійснюється шляхом впровадження системи педагогічної діагностики задля формування соціально-професійної компетентності випускника навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту як критерію якості його освіти та вирішення завдань дослідження моніторингу якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах які слугують методологічним підґрунтям дослідження процесу підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців.

У ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» ведеться постійна робота, спрямована на підвищення якості підготовки фахівців. У якості розробки моніторингу якості професійної підготовки фахівців з фізичного виховання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та другого (магістерського) рівня у навчально-науковому інституті фізичного виховання і спорту ведеться постійна робота, спрямована на підвищення якості підготовки фахівців. Регулярно викладачі кафедри теорії і методики фізичного виховання проводять опитування студентів з теоретичних та спортивно-педагогічних навчальних дисциплін для Вченої ради університету, комплексні контрольні роботи з перевірки залишкових знань студентів. Вчасно підготовлені до модульного контролю питання і тестові завдання, які є доступними для студентів у будь-який період їх навчання.

Викладачами кафедри розроблено дистанційні курси з фахових дисциплін. Методичне забезпечення навчального процесу передбачає, поряд із традиційними формами, впровадження нових технологій навчання; широке використання ресурсів локальної мережі кафедри та університету в цілому, використання мережі Інтернет та сучасних мультимедійних програмних засобів (Skype, соціальні мережі, електронна пошта, сайт дистанційного навчання Moodle) тощо.

Серед форм навчальної роботи більш активно за цей період почали використовуватися активні та інтерактивні форми. Студенти регулярно виконують практичні та творчі завдання, чимала кількість семінарських занять проводиться у формі дискусій. За останні роки всі курси викладаються із використанням мультимедійної техніки. Широко використовується візуальний ілюстративний матеріал.

Абсолютна успішність із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у студентів напряму підготовки 6.010201 «Фізичне виховання» та спеціальності 014:11 Середня освіта. Фізична культура»:

- які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», складає 100%, якість знань відповідно 73,6%. Середній бал одержаних в групі оцінок – 3,9;
- які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» (зі скороченим терміном навчання, термін навчання – 2 роки), складає 100%, якість знань відповідно 75,0%. Середній бал одержаних в групі оцінок – 4,0;
- у студентів, які навчаються за другим (магістерським) рівнем, складає 100%, якість знань відповідно 84,7%. Середній бал одержаних у групі оцінок – 4,1.

Отже, моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є складовою частиною системи управління вищого навчального закладу та пов'язаний із вирішенням наступних завдань: підвищення результативності праці студентів і викладачів, потенціалу викладацького складу, стимулювання росту професіоналізму, продуктивності педагогічної і наукової діяльності, розвитку мотивації і творчої ініціативи викладачів та студентів, конкурентоспроможності вищого навчального закладу, а також наступності навчання фізичній культурі школярів та студентів у системі «Сучасна школа – коледж – ВНЗ».

У результаті теоретичного аналізу науково-методичної літератури та практичного досвіду, ми переконалися що підсумкова оцінка якості професійної підготовки фахівців може бути представлена у вигляді комплексу з чотирьох груп критеріїв: якості мети, якості змісту підготовки, якості освітніх технологій і якості результату підготовки.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на вивчення інших проблем удосконалення якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

### **Список використаної літератури**

- 1. Аннієнкова І. П.** Моніторинг якості освіти у ВНЗ / І. П. Аннієнкова // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Тематичний випуск // Вища освіта України. – Додаток 4, том II (20). – 2010. – С. 404–413. **2. Згуровський М. З.** Стратегія інноваційного розвитку регіона на основі синтезу методологій предвидения и когнитивного моделирования / М. З. Згуровський, В. А. Панкратов // Системні дослідження та інформаційні технології: міжнародний науково-технічний журнал. – 2014. – № 2. – С. 7–17. **3. Локшина О. І.** Зміст

шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX- початок XXI століття): монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с. **4. Лукіна Т. О.** Моніторинг в освіті / Т. О. Лукіна // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 519–521. **5. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти.** (Постанова Кабінету Міністрів України № 1283 від 14.12.2011). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/cardnpd>. **6. Чорна О. В.** Розвиток системи моніторингу якості вищої освіти в Німеччині / Ольга Володимирівна Чорна // дис. Канд. пед. наук зі спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, Кривий ріг. – 2015. – 265 с. **7. Чорна О. В.** Моніторинг якості вищої освіти: міжнародний досвід / О. В. Чорна // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Вип. 18 : Інновації в навчанні фізики: національний та міжнародний досвід. – Кам'янець-Подільський, 2012. – С. 90–94. **8. Хриков Є. М.** Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки [Електронний ресурс] / Є. М. Хриков. – Режим доступу : <http://www.profsvita.org.ua/ru/career/articles/2.html>. **9. Хриков Є. М.** Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с. **10. Dill D. D.** Quality Assurance in Higher Education: Practices and Issues [Електронний ресурс] / D. D. Dill. – Режим доступу : <http://www.unc.edu/ppaq/docs/Encyclopedia.pdf>

**Отравенко О. В. Моніторинг як педагогічна категорія оцінювання якості знань майбутніх учителів фізичної культури**

У статті на основі цілісного наукового аналізу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури визначено концептуальні основи дослідження та обґрунтовано теоретичні засади моніторингу як педагогічної категорії оцінювання якості знань студентів.

Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є складовою частиною системи управління вищого навчального закладу та пов'язаний із вирішенням наступних завдань: підвищення оцінювання якості знань студентів, результативності праці студентів і викладачів, потенціалу викладацького складу, стимулювання росту професіоналізму, продуктивності педагогічної і наукової діяльності, розвитку мотивації і творчої ініціативи викладачів та студентів, конкурентоспроможності вищого навчального закладу.

*Ключові слова:* моніторинг, якість, майбутні учителі фізичної культури, професійна підготовка.

**Отравенко Е. В. Мониторинг как педагогическая категория оценивания качества знаний будущих учителей физической культуры**

В статье на основе целостного научного анализа профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры определена концептуальные основы исследования и обоснованы теоретические

основы мониторинга как педагогической категории оценивания качества знаний студентов.

Мониторинг качества профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры является составной частью системы управления высшего учебного заведения и связан с решением следующих задач: повышение оценки качества знаний студентов, результативности труда студентов и преподавателей, потенциала преподавательского состава, стимулирование роста профессионализма, производительности педагогической и научной деятельности, развития мотивации и творческой инициативы преподавателей и студентов, конкурентоспособности высшего учебного заведения.

*Ключевые слова:* мониторинг, качество, будущие учителя физической культуры, профессиональная подготовка.

**Otravenko O. Monitoring as an Educational Category for Quality Assessment of Knowledge in Future Physical Culture Teachers**

The article defines the concept of research based on the integral scientific analysis of vocational training in future physical culture teachers. It also substantiates the theoretical bases of monitoring as an educational category of assessment of students' knowledge.

Monitoring of vocational training quality in the future physical culture teachers is an integral part of the system of management of a higher educational institution and is related to solving the following tasks: enhancement of quality evaluation of students' knowledge, the efficiency of students' and teachers' work, the potential of the teaching staff, the promotion of professionalism, the productivity of teaching and research activities, the development of motivation and creative initiative of teachers and students, competitiveness of a higher educational establishment.

The research concept is based on the set of methodological and theoretical provisions that determine the strategy of development of vocational education in future physical culture teachers for the evaluation of quality of vocational training. It is implemented through the introduction of a system of educational diagnosis for the formation of socio-professional competence of a graduate of the educational and scientific institute of physical education and sports as a criterion for education quality and solving of research problems that serve as a methodological base of research of the process of qualitative training of future competitive specialists.

*Key words:* monitoring, quality, future physical culture teachers, vocational training.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017 р.  
Прийнято до друку 24.11.2017 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

## **ВНУТРІШНІ І ЗОВНІШНІ АГЕНТИ Й АГЕНЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

УДК 378.014

**О. С. Кондур**

### **РОЛЬ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ**

Згідно із Законом України «Про освіту» [1, стаття 1, п. 29] якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг. Рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ), що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань, дефініціюється у Законі України «Про вищу освіту» [2, стаття 1, п. 1.24] якістю освітньої діяльності. Задекларована в цьому Законі автономія університету вимагає побудови внутрішньої системи якості, яка має відповідати, з одного боку, вимогам стандарту ISO 9001, що впливає з документа, прийнятого в рамках Болонського процесу 2005 року «Стандарти та керівні принципи забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», а з іншого – внутрішнім потребам університету.

Основні завдання системи управління якістю освіти – це перевірка та аналіз результатів навчання, удосконалення освітніх програм, покращення мотивації співробітників, підвищення рівня викладання. Фактично система якості освіти складається з таких підсистем: забезпечення якості; оцінка якості; вдосконалення якості освіти.

Україна долучається до процесу інноваційної глобалізації, що дає нам всі шанси стати інноваційним макрорегіоном Східної Європи. Тому пріоритетними напрямками розвитку освітньої галузі є створення відкритого, освітнього, інформаційного, дослідницького середовища підготовки фахівців нового покоління з широким спектром необхідних знань і компетентностей згідно з визнаними міжнародними стандартами.

Питання міжнародного співробітництва в освітній галузі досліджували В. Андрущенко, Т. Антонюк, В. Бакіров, Ю. Беляєв, І. Вакарчук, М. Згуровський, О. Іванов, В. Кремень та ін. Значення розвитку міжнародних зв'язків вітчизняних ВНЗ для інтеграційних процесів української системи освіти в міжнародний освітній простір задекларовані в нормативно-правових документах. Наприклад, в Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «пріоритетними напрямами державної

політики щодо розвитку освіти є інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів» [3, стаття. 2].

Міжнародне співробітництво – стратегічний пріоритет діяльності ВНЗ. Проте в науковій літературі недостатньо описано його значення у забезпеченні якості освітньої діяльності. Дослідимо сучасні методи міжнародної співпраці у галузі вищої освіти.

Якість освіти в Болонському процесі є основною умовою для довіри та визнання ВНЗ на Європейському просторі. Для ефективної роботи ВНЗ важливими є як професійний досвід і компетентність викладачів у специфічних сферах діяльності, так і їхня взаємодія зі студентами в різних наукових сферах для забезпечення осіб з вищою освітою додатковими універсальними знаннями, які потрібні для прийняття відповідальних рішень. Європейська система забезпечення якості вищої освіти є трирівневою і реалізується на рівні кожного ВНЗ, на рівні держави та на міждержавному рівні, зокрема серед тих держав європейської спільноти, які є учасниками Болонського процесу [4].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [5, розділ VI] визначено основні види міжнародного освітнього партнерства. Зокрема для ВНЗ передбачено:

- організацію освітніх і наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном студентів і науково-педагогічних працівників;
- розширення участі науковців та студентів у різних проектах і програмах міжнародних організацій та співтовариств;
- вивчення досвіду зарубіжних партнерів стосовно модернізації системи освіти;
- проведення спільних наукових досліджень;
- проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів тощо.

Спільна праця з ВНЗ-партнерами дає можливість молодим науковцям публікувати матеріали та брати участь в наукових заходах на взаємовигідних партнерських умовах. Зауважимо, що в Україні найпоширенішою формою партнерства залишаються програми стажування студентів, навчальні курси та конкурси.

Одним з найяскравіших показників міжнародного визнання ВНЗ є членство у видатних світових асоціаціях та спільнотах, серед яких, наприклад: Велика Хартія університетів, Міжнародна асоціація університетів, Європейська асоціація університетів.

Серед сучасних видів міжнародної освітньої співпраці є програми зі спільними та/ подвійними дипломами. Наприклад, студенти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (ПНУ) мають унікальну можливість отримати другий диплом безкоштовно навчаючись у магістратурі провідних університетів Республіки Польща. Навчання у польських університетах відбувається на підставі двосторонніх угод паралельно з навчанням у магістратурі ПНУ.



№ п/п	Угода	Спеціальність
1.	Варшавський університет, Республіка Польща (навчання безкоштовне)	Міжнародні відносини
2.	Краківська академія імені Анджея Фрича Моджевського, Республіка Польща	Судова адміністрація
3.	Гірничо-металургійна академія імені Станіслава Сташца, Республіка Польща (навчання безкоштовне)	Інформатика в управлінні Прикладна математика
4.	Жешувський університет, Республіка Польща (навчання безкоштовне)	Прикладна математика Фізика Філософія Археологія Фізичне виховання
5.	Державна вища професійна школа імені Якуба з Парадижу в Гожові Великопольському, Республіка Польща (навчання безкоштовне)	Підприємництво
6.	Педагогічний університет імені Комісії Національної Едукації (навчання безкоштовне)	Соціальна робота
7.	Університет Марії Кюрі-Склодовської в Любліні, Республіка Польща (навчання безкоштовне)	Міжнародні відносини Плітологія

ПНУ має великий досвід співпраці з науковими центрами багатьох країн світу. Науковці університету беруть участь у міжнародних освітніх проектах, програмах, конкурсах, проходять стажування в закордонних університетах. Постійно ведеться пошук грантодавців, які сприяють розвитку міжнародної співпраці. Зокрема участь у програмі Еразмус+ – програмі Європейського Союзу на період 2014-2020 років, що підтримує проекти, партнерства, заходи і мобільність у сфері освіти, підготовки, молоді і спорту. Бюджет програми на 2014-2020 роки складає 14,7 млрд. євро. Серед інших напрямів, 60% бюджету всієї програми планується спрямувати на забезпечення академічної мобільності учасників освітньо-наукового процесу.

Так, в ПНУ реалізуються в рамках програми Еразмус проекти «Екологічна освіта для Білорусії, Росії та України», «Набуття професійних і підприємницьких навичок за допомогою виховання підприємницького духу та консультації підприємців-початківців». У програмі ЄС Еразмус + КА2 – Розвиток потенціалу вищої освіти виконується проект «Модернізація педагогічної вищої освіти з використання інноваційних інструментів викладання». Зазначимо, що цьогоріч саме ПНУ став переможцем конкурсу і вперше в історії Програми Темпус та Еразмус+ виступає грантоотримувачем і координатором цього останнього проекту. Основною метою проекту є модернізація навчальних планів педагогічних ВНЗ України шляхом впровадження найсучасніших методик викладання із використанням ІТ та методів дослідження результатів. MoPED значно вплине на якість вищої педагогічної освіти та покращить цифрові та дидактичні компетенції майбутніх вчителів шкіл, що, у свою чергу, повністю

відповідає проблемам та вимогам педагогічної вищої школи та підтримує амбіційні широкомасштабні освітні реформи в Україні.

Міжнародна діяльність будь-якого ВНЗ є фактором реформування та модернізації закладу в усіх аспектах та дає йому змогу виходити на світовий рівень. Проте є фактори, які обмежують частково співпрацю із закордонними університетами, а саме: загальна політична ситуація в Україні (воєнні дії на Сході), недостатнє фінансування освіти; посередній рівень володіння іноземними мовами наших студентів і викладачів; до кінця не завершений процес реформування освіти.

Міжнародна стратегія ВНЗ відображає його орієнтацію на підготовку молоді до життєдіяльності у глобалізованому світі та співпрацю з іншими країнами з метою покращення якості освіти. Тому необхідно постійно посилювати роль міжнародної діяльності в роботі всіх структурних підрозділів ВНЗ, активно залучати до її різноманітних видів студентську молодь.

Міжнародне співробітництво – стратегічний пріоритет діяльності ВНЗ. Серед стратегічних завдань університету повинні бути:

- 1) відповідність навчальних програм європейським та світовим стандартам;
- 2) створення умов для академічної мобільності науковців, викладачів та студентів, залучення іноземних фахівців і студентів до навчального процесу;
- 3) розвиток програм із спільними та подвійними дипломами;
- 4) впровадження удосконаленої системи управління якістю освіти, забезпечення участі професорсько-викладацького персоналу та студентів у формуванні культури якості;
- 5) осучаснення наукової бібліотеки, розширення електронного бібліотечного ресурсу та інтеграція власного репозитарію публікацій в інформаційний простір міста, країни та світу;
- 6) активізація участі науковців університету в міжнародних проектах та програмах;
- 7) підвищення позицій університету в провідних світових рейтингах.

Інтеграція в міжнародний освітній і науковий простір, розвиток міжнародних зв'язків і висока академічна мобільність є визначальними для підвищення конкурентоспроможності сучасних університетів. Співробітництво з міжнародними організаціями сприяє обміну новітніми освітянськими методиками та практиками

### **Список використаної літератури**

1. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page4>.
2. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Національна доктрина розвитку освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу:

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. 4. **Верхогляд О.** Проблеми міжнародної співпраці у сфері вищої освіти: контроль за якістю освіти [Текст] / О. Верхогляд // Вища школа. – 2010. – № 1. – С.15–23. 5. **Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.** [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

**Кондур О. С. Роль міжнародного співробітництва вищого навчального закладу в системі забезпечення якості освіти**

У статті описано, що європейська система забезпечення якості вищої освіти є трирівневою і реалізується на рівні кожного вищого навчального закладу, на рівні держави та на міждержавному рівні, зокрема серед тих держав європейської спільноти, які є учасниками Болонського процесу. Обґрунтовано, що пріоритетним напрямком розвитку вищої освіти в Україні є створення відкритого, освітнього, інформаційного, дослідницького середовища. Це середовище призначене для підготовки фахівців нового покоління, які матимуть широкий спектр необхідних знань і компетентностей відповідно до визнаних міжнародних стандартів. Для реалізації цього напрямку у внутрішній системі забезпечення якості освіти кожного вищого навчального закладу важлива роль міжнародного співробітництва. Описано його вплив на удосконалення освітньої, наукової, інноваційної діяльності закладу.

*Ключові слова:* якість освіти, система забезпечення якості, міжнародне співробітництво, академічна мобільність.

**Кондур О. С. Роль международного сотрудничества высшего учебного заведения в системе обеспечения качества образования**

В статье описано, что европейская система обеспечения качества высшего образования является трехуровневой и реализуется на уровне каждого высшего учебного заведения, на уровне государства и на межгосударственном уровне, в частности среди тех государств европейского сообщества, которые являются участниками Болонского процесса. Обосновано, что приоритетным направлением развития высшего образования в Украине является создание открытой, образовательной, информационной, исследовательской среды. Эта среда предназначена для подготовки специалистов нового поколения, которые будут иметь широкий спектр необходимых знаний и компетентностей в соответствии с признанными международными стандартами. Для реализации этого направления во внутренней системе обеспечения качества образования каждого высшего учебного заведения важна роль международного сотрудничества. Описано его влияние на усовершенствование образовательной, научной, инновационной деятельности.

*Ключевые слова:* качество образования, система обеспечения качества, международное сотрудничество, академическая мобильность.

**Kondur O. The Role of International Cooperation of Higher Educational Establishments in the System of Ensuring the Quality of Higher Education**

The article describes that the European system of ensuring the quality of higher educational establishments is three-leveled and implements at the level of each higher educational establishment at the state level and intergovernmental level, especially among the states of the European community that are participants in the Bologna Process. It is substantiated that the priority direction of the development of higher education in Ukraine is the creation of an open, educational, informational and research environment. This environment is intended for the training of specialists of a new generation who will have a wide range of necessary knowledge and competencies according to the determined international standards. The role of international cooperation is important for implementation of this direction in the internal system of ensuring the quality of education of each higher educational establishment. The modern forms of international cooperation of higher educational establishments are described here. Their influence on improvement of educational, scientific, innovative activity of the institution is shown.

Integration into the international educational and scientific space, the wide development of international relations and high academic mobility are crucial for increasing the competitiveness of modern universities.

*Key words:* quality of education, system of ensuring the quality, international cooperation, foreign educational institutions, academic mobility.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 341.221.4:378(4-11)

**І. В. Мигович**

**ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ  
ЩОДО ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН  
СХІДНОЇ ЄВРОПИ**

Становлення та розвиток систем вищої освіти обумовлені провідними тенденціями суспільного життя країни, але водночас вища освіта і сама стає важливим чинником соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, відіграє вирішальну роль у налагодженні процесів соціального згуртування, примирення та економічного зростання громади, а основним завданням сучасної системи вищої освіти стають професійна підготовка фахівців, здатних адаптуватись до динамічних змін у глобалізованому світі.

Кінець XX – початок XXI століття став періодом трансформацій в суспільно-політичному житті східноєвропейських країн і часом зближення європейських національних систем вищої освіти. Зауважимо, що у зв'язку зі створенням єдиного освітнього простору в умовах інтеграції сучасних освітніх систем Європи та світу одним з пріоритетних напрямів політики щодо розвитку вищої освіти є **сфера її інтернаціоналізації**, яка має сприяти реформуванню діяльності вищих навчальних закладів, охоплювати навчальний процес, організацію наукових досліджень, трансфер технологій, інноваційний розвиток ВНЗ.

Питаннями інтернаціоналізації вищої освіти у вітчизняних та зарубіжних педагогічних студіях займалися: Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятова, Н. Журавська, І. Задорожна, Т. Ключкович, Н. Лавриченко, М. Лещенко, А. Парінова, Г. Ржевська, А. Сбруєва, Г. Товканець, Дж. Айнер, П. Бок, М. ван дер Венде, У. де Вінтер, Х. де Вітт, Л. Власкену, Д. ван Дамме, Т. Келвемарк, Дж. Мастенхаузер, П. Нельсон, Дж. Стімпфл, Л. Уілсон та ін.

Більшість з названих дослідників визначають процес інтернаціоналізації системи вищої освіти як такий, що передбачає: співпрацю з органами державної влади, керівниками університетів, професорсько-викладацьким складом і студентами різних країн задля підтримки міжнародної складової вищої освіти. Здійснюється це шляхом розповсюдження національного досвіду певної країни, заохочення діалогу з питань освітньої політики, підтримки міжнародної співпраці та партнерства задля підвищення мобільності студентів, а також задля підтримки міжнародних обмінів з питань забезпечення якості на національному та інституційному рівнях, розвитку потенціалу лідерів університетів, підтримки ефективного та автономного управління університетів. *[Internationalization is]...the complex of processes whose combined effect, whether planned or not, is to enhance the international dimension of the experience of higher education in universities and similar educational institutions* («[Інтернаціоналізація] ... – це комплекс процесів, сукупний ефект яких, запланований чи ні, є спрямованим на підсилення міжнародного виміру досвіду вищої освіти в університетах та подібних до них навчальних закладах» – Переклад наш. – І. В.) [1].

Цей процес є можливим лише за умови розв'язання таких проблем, як модернізація основних структурних елементів системи національної освіти, оновлення змісту і технологій навчання, підвищення якості освіти в умовах зростаючих потреб ринку праці, моніторинг та творче використання позитивного педагогічного досвіду європейських країн, в яких система вищої освіти здобула світове визнання та наразі сприяє економічній і соціальній стабільності держави.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної, історичної наукової літератури, дисертаційних робіт з проблем розвитку європейської та української вищої освіти засвідчив, що залишається невирішеним протиріччя між суспільною потребою інтернаціоналізації українських

ВНЗ шляхом їхнього входження до європейського простору вищої освіти та недостатньою науковою обґрунтованістю шляхів вирішення цього завдання; спостерігаються й певні розбіжності між уявленнями українських науковців, управлінців у системі вищої освіти щодо напрямів та обсягу реформувань в цьому напрямку, оскільки жорстка конкуренція на міжнародному освітньому ринку призводить до того, що окремі аспекти української системи вищої освіти подекуди суперечать вимогам сучасного соціально-економічного середовища, в якому функціонують українські університети. Нова державна стратегія, підвищена увага ЗМІ та публічні дебати щодо питань освіти, зміни у чинному законодавстві, підкреслюють, що система вищої освіти має адаптуватися до сучасних умов, диверсифікувати та підвищувати свою ефективність через нові механізми управління [2, с. 217].

Зіткнувшись із зростанням кількості студентів (так звана абсолютизація вищої освіти) та скороченням державних коштів на підтримку освітньої сфери, уряди та університети країн Східної Європи, змушені адаптуватися до нових реалій, пішли на реформування національних систем вищої освіти. Посилення економічної інтеграції європейських країн сприяло впровадженню нових інформаційно-комунікаційних технологій, відкрило фінансові ринки та зробило доступною міжнародну мобільність [3, с. 6]. Важка промисловість та виробництво, а в більшості країн Центральної та Східної Європи, сільське господарство протягом останніх десятиліть перебувають у стані занедбання, що призвело до зростання конкурентоспроможності сфери знань та послуг. Наслідки таких змін в зовнішньоекономічному та соціальному житті Східноєвропейських країн мають вирішальне значення для національних систем вищої освіти. В якості виробників та розповсюджувачів знань ВНЗ стають провідними гравцями (*stakeholders*) та рушійною силою міжнародної конкурентоспроможності та економічного зростання країн [4].

Важливість освіти як сполучної ланки між економікою, державою, дослідженнями та інноваціями призвело до розробки нових національних методів управління вищою освітою. Сучасна реформа вищої освіти в посткомуністичних країнах – починаючи від часткового відступу держави як головного фінансиста та адміністратора і закінчуючи впровадженням поняття «підприємницький університет» – привертає увагу порівняльних соціологів та політологів [5, с. 371–394]. Перехід до ринкової економіки та ліквідація комуністичної ідеології спровокували повний перегляд балансу сил у вищій освіті країн Східної Європи. Зауважимо, що східноєвропейські країни відрізняються порівняно сильною економікою, відносно стійким урядом, демократією як формою керування, підтримують капіталізм та вільну міжнародну торгівлю, зв'язки політичного та військового характеру. У культурному сенсі країни східної спільноти мають спільну історію, схожі релігійні погляди, мови, традиції та цінності.

Системи вищої освіти в країнах Східної Європи створювались та розвивались під впливом освітньої системи Радянського Союзу, успадкованої і Україною. Проте реформи кінця XX ст., які відбувалися в цих країнах в тому числі і у сфері вищої освіти, свідчать про поступові зміни основних тенденцій розвитку національних систем вищої освіти Польщі, Чехії, Словаччини, Угорщини в рамках зокрема Болонського процесу.

На відміну від країн Західної Європи, в країнах Східної Європи реформи вищої освіти розпочалися на межі 90-х рр. XX ст. водночас з політичними змінами (відмова від тоталітарних політичних режимів) та переходом цих країн до ринкової економіки. За своєю масштабністю та швидкістю здійснення їх можна порівняти з реформами вищої освіти кінця 40-х – початку 50-х рр. XX ст., коли західна модель вищої освіти замінювалась соціалістичною моделлю. Кінець XX ст. відносно систем вищої освіти країн Східної Європи призвів до «процесу-навпаки»: соціалістична модель, яка була нав'язана у Східній Європі, замінювалась моделями Західної Європи та США. В повоєнні роки головною метою вищої освіти країн Східної Європи була підготовка «кадрів-будівельників соціалізму». Централізована, планова економіка забезпечувала тотальний контроль за працевлаштуванням випускників вищих навчальних закладів. Вища освіта протягом десяти років була частиною політичної та економічної систем. Це знаходило підтвердження в ідеологізації навчальних програм ВНЗ, особливостях організації студентського життя, змісті наукових досліджень, призначеннях на академічні посади, встановленні міжнародних зв'язків та взагалі супроводжувалося обмеженням академічних свобод і автономії вищих навчальних закладів.

Сьогодні системи вищої освіти країн Східної Європи характеризуються намаганням відійти від соціалістичної системи освіти та наблизитися до західних освітніх моделей. Це підтверджується низкою таких тенденцій, як: 1) зміна критеріїв вступу до ВНЗ; 2) самостійне визначення змісту навчальних програм та організації навчального процесу; 3) викорінення номенклатурної системи призначення на академічні посади; 4) створення органів колективного управління за участю викладачів та студентів; 5) заміна політичної звітності вищої школи на економічну; 6) посилення процесу диверсифікації систем вищої освіти; 7) незалежність міжнародних академічних зв'язків від політичних та ідеологічних завдань [6, с. 209].

До прикладу, **Словаччина** в процесі постсоціалістичного розвитку та інтеграції в європейський освітній простір пройшла шляхом реформ, результати яких дозволяють говорити про функціонування в країні системи вищої освіти європейського рівня. Трансформація розпочалася відразу після краху комуністичного режиму в Чехословаччині в 1989 р., цей етап тривав до розпаду спільної держави чехів і словаків у 1992 р. Для даного періоду характерні: демократизація системи управління ВНЗ,

демонтаж старих ідеологічних освітніх структур, розробка перспектив і орієнтирів розвитку вищої освіти. В травні 1990 р. було ухвалено Закон «Про вищі школи» [7, с. 681–689], який став поступом до європейської моделі вищої освіти. Другий етап трансформації охоплює 1993–1998 рр., коли політичний курс Словаччини визначали сили з яскраво окресленою прокомуністичною спрямованістю. Політичний контекст залишив відбиток на освітній системі, цілі розвитку якої коливалися між відкритістю (європеїзацією) та закритістю (націоналізацією). На противагу домінуючим стабілізаційним тенденціям у розвитку вищої освіти були спроби новачій на мікро-рівні освітнього процесу – діяльності освітніх неурядових організацій, ініціативних груп та педагогічних об'єднань, що розробляли навчальні, дидактичні матеріали різних альтернативних концепцій навчання. Третій етап розвитку вищої освіти, пов'язаний з її концептуалізацією і європеїзацією. В листопаді 1998 р. розвиток освіти було проголошено пріоритетним напрямком діяльності та взято курс на створення цілісної концепції розвитку виховання та освіти на тривалу перспективу [8, с. 28].

Важливим імпульсом європеїзації вищої освіти було підписання Словаччиною в червні 1999 р. Болонської декларації про єдиний європейський простір освіти [9], однією зі стратегічних цілей якої є створення умов для конвергенції національних систем вищої освіти. 30 серпня 2000 р. урядом Словаччини було ухвалено «Проект концепції подальшого розвитку вищої освіти в Словаччині на 21 століття» [10], в якому було зафіксовано стан розвитку вищої освіти, окреслено орієнтири і механізми змін, підтверджено необхідність руху в напрямку гармонізації словацької вищої освіти з загальноєвропейськими цілями Болонського процесу. Вступ Словаччини до Європейського Союзу у 2004 р. додав імпульсів реформуванню освіти в контексті виконання політичних планів і зобов'язань уряду, а також положень, зафіксованих у міжнародних угодах щодо розвитку Болонського процесу (Празьке комюніке (2001), Берлінське комюніке (2003) та ін.).

Таким чином, наслідком реформування системи вищої освіти Словаччини стало поглиблення інтернаціоналізації вищої освіти і науки, що сприяло розширенню багатосторонньої взаємодії словацьких ВНЗ, підвищенню їх конкурентноспроможності та відкритості, покращенню якості навчання та наукових досліджень. Словаччина долучилася до програм ЄС у сфері освіти, науки та фахової підготовки, що передбачають мобільність студентів та викладачів, партнерську участь університетів у спільних проектах (програми SOCRATES, da Vinci (1995 – 1999 рр.), SOCRATES II, da Vinci II (2000–2006 рр.), ERASMUS, Jean Monnet, TEMPUS, зорієнтовані на гармонізацію розвитку вищої освіти Словаччини відповідно до загальноєвропейських стандартів).

Отже, процес інтернаціоналізації визначаємо як процес досягнення певним продуктом, у даному випадку – вищою освітою, рівня міжнародного, міжкультурного та глобального масштабу, що включає



освітні цілі та функції і ґрунтується на декількох принципах: 1) соціокультурному – поглиблення знань про інші культури, сприяння міжнародному порозумінню; 2) політичному – сприяння формуванню політичних та налагодженню економічних зв'язків; 3) економічному – сприяння конкурентоспроможності випускників на глобальному ринку праці; 4) академічному – розширення міжнародних наукових досліджень. Пріоритетними діями в напрямку інтернаціоналізації є академічна мобільність студентів та спільні міжнародні наукові дослідження. Стримуючим фактором є обмежене фінансування. Серед найбільших проблем: доступ до інтернаціональної освіти переважно студентів із фінансовими можливостями та загальна комерціалізація освіти.

Констатуємо, що протягом останніх двох десятиріч у ході реформування вищої освіти у країнах Східної Європи спостерігалися такі зміни у сфері вищої освіти, обумовлені процесом інтернаціоналізації: 1) децентралізація і демократизація управління освітою; 2) підвищення автономії ВНЗ; 3) громадський контроль за рішеннями міністерств, розподілом коштів бюджету, діяльністю ВНЗ; 4) повна ліквідація монополії держави на створення навчальних програм і підручників; 5) вільна навчальна і економічна діяльність вищих навчальних закладів.

На відміну від комуністичної моделі вищої освіти, яка була підпорядкована державній і партійній владі, у проєвропейській моделі беруться до уваги соціальні фактори, а контроль за якістю освіти відіграє істотну роль, відбувається зростання ролі вищої освіти в стимулюванні регіонального розвитку, створенні регіональних інноваційних мереж і культурної атмосфери.

Отже, аналіз основних етапів та особливостей розвитку систем вищої освіти країн Східної Європи засвідчив, як складність трансформаційного шляху, так і можливість врахування східноєвропейського досвіду Україною, яка також проголосила курс на модернізацію і адаптацію системи вищої освіти до вимог Європейського Союзу.

### **Список використаної літератури**

**1. Organisation** for Economic Co-operation and Development // Curriculum Development for Internationalisation: Guidelines for Country Case Studies. – Paris : CERI/IEA, 1994. **2. Maassen P. A. M.** The Economy, Higher Education, and European Integration: An Introduction / P.A.M. Maassen, Åse Gornitzka // Higher Education Policy. – 2000. – Vol. 13. – № 2. – P. 217–225. **3. Farnham D.** Managing Academic Staff in Changing University Systems / D. Farnham. – Buckingham : Society for Research into Higher Education & Open Univ. Press, 1999. – P. 6. **4. Felt U.** University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy / U. Felt // EAU Convention of European Higher Education Institutions. – 2003. – [http://eua.uni-graz.at/Ulrike\\_Felt.pdf](http://eua.uni-graz.at/Ulrike_Felt.pdf). **5. Goedegebuure L.** Comparative Higher Education Studies: The Perspective from the Policy Sciences / L. Goedegebuure, F. van Vught // Higher Education. – 1996. – Vol. 32. –

P. 371–394. **6. Галаган А. И.** Образовательные реформы последнего десятилетия XX века в странах Центральной и Восточной Европы / А. И. Галаган // Соц.-гуманит. знания. – 2002. – № 2. – С. 209. **7. Zákon č. 172 / 1990 Z.z.** zo 4. mája 1990 o vysokých školách // Zbierka zákonov. – 1990. – Čiastka 30. – S. 681 – 689. **8. Programové vyhlásenie vlády SR** z 25. novembra 1998 [Електронний ресурс]. – Bratislava : Úrad vlády SR, 1998. – Режим доступу : [http://www.vlada.gov.sk/data/files/981\\_programove-vyhlasenie-vlady-slovenskej-republiky-od-30-10-1998.pdf](http://www.vlada.gov.sk/data/files/981_programove-vyhlasenie-vlady-slovenskej-republiky-od-30-10-1998.pdf). **9. The Bologna Declaration of 19 June 1999.** Joint declaration of the European Ministers of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOL-OGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOL-OGNA_DECLARATION1.pdf). **10. Uznesenie vlády SR** 685/2000 z 30. augusta 2000 k návrhu koncepcie ďalšieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. storočie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.vlada.gov.sk/uznesenia/2000/0830/u0685\\_2000.html](http://www.vlada.gov.sk/uznesenia/2000/0830/u0685_2000.html).

**Мигович І. В. Інтернаціоналізація як фактор впливу щодо трансформації систем вищої освіти країн Східної Європи**

У статті розкрито основні шляхи трансформації систем вищої освіти країн Східної Європи в контексті процесу інтернаціоналізації. Процес інтернаціоналізації визначено як процес співпраці з органами державної влади, керівниками університетів, професорсько-викладацьким складом і студентами різних країн задля підтримки міжнародної складової вищої освіти. Проаналізувавши зміни в системах вищої освіти країн Східної Європи з 1991 року і по теперішній час, було зазначено, що саме процес інтернаціоналізації є фактором, що впливає на трансформацію системи вищої освіти на шляху до модернізації основних структурних елементів системи національної освіти, оновлення змісту і технологій навчання, підвищення якості освіти в умовах зростаючих потреб ринку праці, моніторингу та творчого використання педагогічного досвіду іноземних країн.

*Ключові слова:* система вищої освіти, країни Східної Європи, процес інтернаціоналізації.

**Мигович И. В. Интернационализация как фактор влияния по отношению к трансформации систем высшего образования стран Восточной Европы**

В статье раскрыты основные пути трансформации систем высшего образования стран Восточной Европы в контексте процесса интернационализации. Процесс интернационализации определен как процесс сотрудничества с органами государственной власти, руководителями университетов, профессорско-преподавательским составом и студентами разных стран для поддержки международной составляющей высшего образования. Проанализировал изменения в системах высшего образования стран Восточной Европы с 1991 года и по

настоящее время, было отмечено, что именно процесс интернационализации является фактором, влияющим на трансформацию системы высшего образования на пути к модернизации основных структурных элементов системы национального образования, обновление содержания и технологий обучения, повышения качества образования в условиях растущих потребностей рынка труда, мониторинга и творческого использования педагогического опыта зарубежных стран.

*Ключевые слова:* система высшего образования, страны Восточной Европы, процесс интернационализации.

**Myhovych I. Internationalization as the Factor of Influence in the Context of Transformation of Higher Education Systems in the countries of Eastern Europe**

The article reveals the main ways of transformation of higher education systems of Eastern European countries in the context of the process of internationalization. The process of internationalization is defined as a process of cooperation with state authorities, university leaders, faculty and students from different countries to support the international component of higher education. After having analyzed the changes in the systems of higher education in Eastern Europe from 1991 up to the present, it has been noted that the process of internationalization is the factor that influences the transformation of the higher education system towards the modernization of the basic structural elements of national education system, updating of content and training technologies, improvement of the quality of education in the context of growing needs of labor market, monitoring and creative use of pedagogical experience of foreign countries. The essence of reforms in higher education in the countries of Eastern Europe is to implement measures to improve quality of educational services. New legislative acts include changes in the organization and management of research and higher education, which led the way to internal reforms in HEIs. Educational legislation of these countries became supported by a number of laws ensuring the democratization of education and research management. These laws provide higher education institutions with greater autonomy in terms of teaching and research, allow them to make independent decisions regarding their tasks and ways of their implementation, both at the general university level and at the level of the main structural divisions. All this has been enhanced by the process of internationalization, and has led to the intensification of many of its aspects in the national systems of higher education in the countries of Eastern Europe.

*Key words:* the system of higher education, the countries of Eastern Europe, the process of internationalization.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

## **ОСВІТА ТА ІННОВАЦІЇ**

УДК 37.013.42

**О. А. Білецький**

### **МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ**

Інноваційні процеси, що відбуваються в періоди соціо-культурних потрясінь вимагають від системи освіти максимального розкриття в людині її діяльнських основ, її індивідуального творчого потенціалу й, звичайно ж, досконалості цілепокладальної функції особистості.

Нові відносини в суспільстві, що виникли на грані XX – XXI століть і паростки нового сприйняття світу, уможливили деяке якісне зрушення в аналізі накопичених фактів, їхньому науковому осмисленні й, головне, у можливостях поширення знань.

Регулятором еволюції *homo sapiens* з певного моменту став соціум. У психології існує поняття «феномен Мауглі». Коротка суть його в тому, що на відміну від інших тварин, людина не має заздалегідь визначеної природою соціальної ніші. Вовчєня волею випадку, що надовго потрапив не до тієї нори (ведмежої, заячої), однаково виростє вовчєням. Людина ж куди потрапить, – звідти тим і вискочить. І ще – у вовчєняти вже є набір корисних знань, умінь і навичок [1, с. 122–123]. Для їхньої активізації не потрібно багато часу. В *Homo sapiens* ж – «чистий аркуш», «*carte blanche*». Він потребує не просто пристосування до гострих граней навколишньої дійсності, але й тривалого виховання й навчання.

У процесі соціалізації для дитини складається індивідуальна траєкторія засвоєння соціальних сфер і ролей.

У століття інформаційних технологій людина оточує себе золотом, отриманим у чужих тиглях. Тому важливо мати надійних дистанційних і орієнтаційних доглядачів.

У цьому контексті проблема цілепокладання набуває особливого значення й звучання.

Отже, метою цієї статті є пошук доцільного тлумачення поняття цілепокладання в освіті, розкриття сутності та визначення його місця у складі соціально значущих постулатів.

При розгляді специфіки педагогічних цілей і процесів цілепокладання в педагогіці, необхідно виходити з того, що дана проблема повинна розглядатися тільки в комплексі філософських, соціальних, психологічних і педагогічних знань. Філософські знання є методологічною основою й з їхнього погляду розглядаються й аналізуються всі питання даної проблеми.

Про це свідчить збільшення числа досліджень (кількості) по даній проблемі в сучасній філософії (Б. Братусь, М. Макаров, В. Пушкін,

Х. Ропанов, А. Чунаева й ін.) психології й педагогіці (А. Арсенєв, Г. Батурина й У. Байер, О. Тихомиров, В. Bloom та ін.).

Цілепокладанню, у свій час, приділяли багато уваги Г. Сковорода, М. Пирогов, М. Драгоманов, О. Духнович, К. Ушинський, Б. Грінченко.

Погляди видатних педагогів минулого щодо проблеми цілевизначення або цілетворення різнилися. Цілі, як педагогічна категорія, набували як теоретичного, так і практичного характеру.

Наприкінці ХХ століття дослідженню і аналізу проблеми цілевизначення приділяли багато уваги відомі педагоги як радянського, так і сучасного періоду. Це наукові роботи В. Беспалька, М. Бабанського, М. Данилова, В. Йосипова, І. Подласого, Б. Лихачова, В. Оконя тощо.

Дослідження категорії цілепокладання набуло особливої актуальності у період розбудови національної системи освіти в Україні. Проблема педагогічного цілепокладання привертає увагу вітчизняних і зарубіжних учених, що розглядають його у декількох аспектах: у системі загальної освіти, дидактиці, вихованні. Дидактичні та психологічні аспекти розв'язання цієї проблеми представлені у дослідженнях П. Анохіна, В. Беспалька, В. Бондара, М. Гриньової, М. Кларіна, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, О. Леонтєва, А. Маркової, В. Семиченко, Г. Сухобської, А. Хуторського, Ю. Швалба та ін.

Визначення педагогічної цілі є однією з головних характеристик педагогічних категорій.

Основні нормативно-законодавчі документи освіти, затверджені в перші роки незалежності Української Держави ознаменували початок розвитку нової соціально-педагогічної парадигми. Сутність її полягала, насамперед, у зміні основних орієнтирів, спрямованих на гуманізацію і демократизацію освіти та визначення окремої особистості, як центральної одиниці соціуму. «Концепція національного виховання» (1995 р.) та Закон України «Про світу (Україна ХІХ ст.)» (1996 р.) створили фундамент для розбудови власної самобутньої системи української освіти і виховання.

Результатом низки реформ, впроваджених протягом 26 років незалежності України, стала зміна орієнтирів освітньої галузі з соціоцентричного спрямування на антропоцентричне. Відійшовши від канонів радянської освіти, коли результатом освіти позиціонувалася людина «інтендована» (призначена) для держави [7, с. 106], основною метою і завданням української школи стало формування вільної, гуманістичної особистості, яка може знайти себе у демократичному суспільстві.

На сучасному етапі розвитку суспільства і школи в Україні зміни, що відбуваються у руслі основних тенденцій гуманізації і демократизації, повинні знайти своє відображення у категорії цілі і завданнях, що її конкретизують.

Це основні завдання розвитку освіти, а ціль – співвідношення освіти із розвитком особистості.

Головним завданням педагогіки на кожному етапі свого розвитку є приведення у відповідність виховання й освіти рівню розвитку

суспільства по різних напрямках і параметрах. Таким чином, цілі, зміст, форми й методи педагогічної діяльності прямо залежать не тільки від безпосередніх потреб суспільства, але й від його можливостей, а також від тих умов, у яких відбувається цей процес.

Оскільки цілетворення є одним з компонентів педагогічної діяльності, слід згадати й про інші основні компоненти педагогічного процесу, таких як зміст, форми й методи. Для того щоб ефективно управляти цілісним педагогічним процесом, необхідно вміти проектувати його цілі й завдання, які, у свою чергу, повинні опиратися на загальні цілі й потреби кожної окремої особистості й суспільства в цілому.

З часів Давньої Греції головною метою виховання вбачається виховання всебічно розвиненої гармонійної особистості. Але, досі не було розкрито механізму, або змісту цього поняття. Окрім того, не вказується кінцева мета і призначення такої особистості у суспільстві. На ці питання можна отримати відповідь лише через систему педагогічних цілей – цілепокладання.

Отже, метою цієї статті є пошук доцільного тлумачення поняття цілепокладання в освіті, розкриття сутності та визначення його місця у складі соціально значущих постулатів.

Аналіз педагогічної наукової літератури дозволив окреслити широке коло наукових праць, у яких в тій чи іншій мірі увага дослідників не оминала проблему цілевизначення у педагогіці. При чому, у багатьох дослідженнях аналізувалися лише основні аспекти її визначення.

Так, у праці О. Бобилєва, аналізується генезис ідеї цілевизначення в побудові навчання. Досвід цілевизначення як складової змісту освіти аналізується М. Лебедевим; цілі в системі освіти виявляються О. Лебедевим; і ґрунтовно аналізується генезис цілепокладання В. Новачковим.

Процеси цілетворення знайшли відбиття в роботах і закордонних авторів (С. Аткинсона, Дж. Козна, Н. Фізера, Б. Вейнера). В історико-педагогічній науці накопичений багатий досвід вивчення педагогічної спадщини кінця XIX – початку XX століття.

Історико-педагогічні дослідження проведені таким рядом вчених: В. Млинців (розвиток теорії й практики освіти), Н. Баркова (проблема морального ідеалу), Ю. Бузикова (розвиток гуманістичної демократичної традиції загальнонаукового плану), Є. Кирилова (проблема ідеалу виховання), С. Куликова (розвиток гуманістичної парадигми), А. Калачев (розвиток земських шкіл Росії), І. Лельчицкий (образ учителя), А. Орлова (розвиток експериментальних методів в дидактиці), Л. Панькова (ідея навчання, що виховує), Н. Ромаєва (гуманістична педагогіка), Н. Семенова (ідея про співвідношення індивідуального й соціального), Л. Романюк (проблема гуманізму в освіті), Н. Юдіна (концептуальні основи гуманістичної демократичної традиції).

Детальний аналіз проблеми визначення проблеми педагогічного цілепокладання був проведений у роботі І. Гриценко, у якій відображено різноманітність підходів до розуміння його суті[4, с. 23–24].

Завдяки цьому дослідженню ми маємо змогу розкрити значущість педагогічного цілепокладання як педагогічної категорії в різних іпостасях. Мова іде про проектування освіти, як суспільного інституту. Формування «головних» соціальних цілей освіти, що визначаються соціальним замовленням, повинно перетворитися в конкретні цілі освіти, виховання і розвитку, відображені у змісті освіти [2].

Далі повинно виступити конструювання педагогічного процесу. Даний аспект реалізується через здатність учителя ставити свідомі цілі. Через них, за допомогою батьків, відбувається керування навчальною діяльністю учнів. Ціль, прийнята учнями, перетворюється в мету їхньої діяльності з визначенням кінцевих результатів. Вона орієнтує суб'єкти діяльності в дидактичному середовищі на тактику і технологію досягнення мети [3, с. 234–238].

Але, яскравіше за все, сутність педагогічного цілепокладання проявляється у практичній професійній діяльності педагога (педагогічні компетенції). Вчитель через професійну діяльність, за словами А. Маркової «виробляє сплав з цілей суспільства і своїх власних і потім пропонувати їх для прийняття та обговорення учнями» [5].

Виходячи з даних положень, можна припустити, що коли у державі виникає необхідність зміни суспільного, або соціально-економічного чи політичного устрою (курсу), її фундаментом повинна стати школа і виконати соціальне замовлення. Вона може сама визначати систему цілей, змісту, методів, організаційних форм освіти.

Окрім того, школа повинна знаходитися у тісному взаємозв'язку із найближчим соціальним оточенням. В першу чергу, це батьки, органи освіти та самоврядування [6, с. 12].

Але такий підхід має і негативний бік. У першу чергу, це можлива некомпетентність учасників соціального замовлення. Невизначеність педагогічних цілей може привести до зруйнування загальної системи освіти. Так, кожен педагог бере на себе відповідальність за формування і подальший розвиток особистостей своїх учнів, які повинні стати гідними членами спільноти. При цьому він покладається на соціальні і педагогічні цілі, визначені іншими суб'єктами суспільного замовлення.

Аналіз перелічених аспектів педагогічного цілепокладання дає змогу проаналізувати стан сучасної освіти України і можливість прогнозування її подальшого розвитку.

Сучасний стан освіти України має виражений гуманістичний і демократичний характер. Ідея розвитку особистості стає не тільки загальною метою соціуму, а проголошується у державних документах. Це Закон України «про освіту» (1996 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Національній концепції системи виховання (1996 р.).

Але, проведення низки демократичних соціально-економічних реформ в Україні протягом «нульових» років ХХІ століття активувало зміни не тільки у суспільній сфері, але і в освітній галузі.

Зважаючи на потреби суспільства, педагоги були вимушені замислюватися не тільки над тим, «чому навчати?» і «як навчати?». Основним питанням, що потребувало нагального вирішення, стало «для чого навчати?».

Іншими словами кажучи, без наявності конкретної педагогічної і соціальної цілі було втрачено кінцевий результат загального цілепокладання. Причиною цього стало недоцільне визначення системи цілей. З 90-х років минулого століття в нашій країні метою виховання було встановлено формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Мета і система педагогічних цілей, таким чином, мала характер ідеалу майбутнього. Відповідно до неї склалися програми виховання. Сьогодні педагогами визнається нездійсненність такої мети виховання. При цьому у педагогів немає єдності в розумінні мети виховання.

Отже, виходячи з вищесказаного, можна зробити наступний висновок: для успішного конструювання і подальшого функціонування системи освіти, необхідно чітко накреслити загальну педагогічну ціль.

Проблема покладання в навчання й виховання може й повинна розв'язуватися тільки з урахуванням соціальних стандартів і рівня, на якому визначається подана проблема в педагогіці. Реалізація ефективного навчання й виховання можливе тільки за умови визначення конкретних цілей виховання особистості в даному суспільстві.

Безглуздо проектувати «гарну школу» з «гарним змістом», якщо немає чіткого визначення бажаного кінцевого результату. Саме через педагогічну ціль реалізується системотворча функція педагогічної діяльності. Від її визначення залежить вибір змісту, методів, засобів освіти. Оптимальне співвідношення кінцевих і проміжних цілей залежить від рівню розробленості проблеми й від теоретичної підготовленості професіоналів, що визначають конкретні цілі. Яка-небудь відділена ціль, що розглядається окремо, без співвідношення до кінцевої мети, приводить до вузького, утилітарного підходу в цілепокладанні.

Необхідно звернути увагу, що види педагогічних цілей різноманітні. Найбільш вагомими серед них виступають нормативні державні цілі освіти та суспільні цілі. Саме сполучення цілей, що визначено в урядових документах, у державних стандартах освіти та цілей різних соціальних груп суспільства, що відбивають їхні потреби, інтереси й запити з професійної підготовки, може дати можливість сформулювати єдину концепцію вітчизняного цілепокладання.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Асмолов А. Г.** Психология личности: Учебник / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
- 2. Бобылева О. А.** Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике[Текст]: (середина 50-х – 80-е гг. XX века): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. А. Бобылева. – Хабаровск, 2008. – 22 с.
- 3. Бондар В. І.** Дидактика: Підручник / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. –



264 с. **4. Гриценко І. В.** Сучасні підходи до проблеми педагогічного цілепокладання / І. В. Гриценко // 36. наук. пр. [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU\\_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9669843:%D0%9F%D0%B5%D0%B4](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9669843:%D0%9F%D0%B5%D0%B4). – 2014. – Вип. 65. – С. 21–26. **5. Психологія професіоналізму** / А. К. Маркова. – М. : МГФ «Знання», 1996. – 308 с. **6. Мирний К. І.** Інноваційно-освітні технології та їх розвиток / К. І. Мирний. – Х. : Фактор, 2009. – 218 с. **7. Руднева Е. Г.** Антропологічні та педагогічні ідеї Аристотеля / Е. Г. Руднева // Научный журнал «Знание. Понимание. Умение»: Гуманитарные науки (теория и методология). – 2007. – №3. – С. 105–108. **7. Чернобровкін В. М.** Цілепокладання у педагогічній діяльності / В. М. Чернобровкін // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / За ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смольсон. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 8. – Вип. 2. – С. 57–69.

**Білецький О. А. Місце педагогічного цілепокладання у системі освіти**

Визначення педагогічної цілі є однією з головних характеристик педагогічних категорій. Проблема педагогічного цілепокладання бере свій початок з становлення школи і відображає рівень розвитку суспільства.

У статті аналізується ступінь дослідження проблеми педагогічного цілепокладання з позицій філософії, соціології, загальної та соціальної педагогіки. Обґрунтовано необхідність і важливість створення педагогічного цілевизначення у вітчизняній системі освіти. Визначено педагогічне цілепокладання, як педагогічну категорію та проаналізовано основні підходи до тлумачення сутності. Конкретизовано основні аспекти педагогічного цілепокладання. Доведено, що саме через педагогічну ціль реалізується системотворча функція педагогічної діяльності.

*Ключові слова:* педагогічне цілепокладання, освіта, особистість, ціль, суспільство, потреби.

**Белецкий А. А. Место педагогического целеполагания в системе образования**

Определение педагогической цели есть одной из главных характеристик педагогических категорий. Проблема педагогического целеполагания берет свое начало из становления школы и отображает уровень развития общества. В статье анализируется степень исследования проблемы педагогического целеполагания с позиций философии, социологии, общей и социальной педагогики. Обоснована необходимость и важность глубокого анализа педагогического целеполагания в отечественной системе образования. Определено педагогическое целеполагание, как педагогическую категорию и

проанализированы основные подходы к толкованию сущности. Конкретизированы основные аспекты педагогического целеполагания. Доказано, что именно через педагогическую цель реализуется системообразующая функция педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* педагогическое целеполагание, образование, личность, цель, общество, нужды.

**Beletskiy A. The Place of Pedagogical Goal-Setting in the Education System**

The problem of pedagogical goal-setting originates from the formation of the school and reflects the level of development of society.

The article analyzes the degree of research of problems of pedagogical goal-setting from the standpoint of philosophy, sociology, general and social pedagogy. The necessity and importance of a deep analysis of the pedagogical goal setting in the domestic education system is substantiated. Pedagogical goal-setting is defined as a pedagogical category and basic approaches to the interpretation of the essence are analyzed. The main aspects of pedagogical goal setting are specified. It is proved that it is through the pedagogical goal that the system-forming function of pedagogical activity is realized.

It is determined that for the successful construction and further functioning of the education system, it is necessary to form a common pedagogical goal.

The problem of pedagogical goal-setting can and should be solved only taking into account social standards and the level by which the presented problem in pedagogy is determined. It is reported that the implementation of effective teaching and education is possible only if specific goals for the education of the individual in a given society are determined.

*Key words:* pedagogical goal-setting, education, personality, purpose, society, needs.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 378:3.011.3–051

**Е. Р. Заредінова**

**ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ  
«ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВНЗ»**

У контексті модернізації вищої освіти в Україні фундаментального значення набуває проблема створення й реалізації потенціалу освітнього середовища ВНЗ як ресурсу якості професійно-особистісного формування студента. При цьому відомим постулатом методології та

теорії наукового дослідження є положення, що суттєвим показником наукової й практичної зрілості тієї або тієї студії є наявність і обґрунтованість її термінологічного апарату. Тобто, визначення й аналіз провідних понять наукового дослідження є його важливим етапом. До того ж у педагогічній теорії є поширеним явище багатозначності та різноманітності тлумачення термінів, відсутність їх систематизації, зростаюча нерегульованість процесу використання термінів, що, на думку відомих методологів педагогіки В. Краєвського й В. Полонського, ускладнює розробку певних концепцій та технологій. Зазначені складнощі стосуються й феномену освітнього середовища, оскільки, у сучасній науковій літературі зустрічається понад сто його визначень. Отже, окреслені обставини актуалізують необхідність й доцільність дефініційного аналізу поняття «освітнє середовище ВНЗ».

Різні аспекти феномену освітнього середовища вишу досить широко висвітлено у сучасній науковій літературі, а саме: освітнє середовище ВНЗ як педагогічний феномен (О. Артюхіна, Т. Гущина); зміст поняття освітнього середовища (В. Авдєєва); вплив освітнього середовища на формування професійної компетентності фахівця (Г. Полякова); психодидактика освітнього середовища (В. Орлова, В. Панова); діагностика ефективності освітнього середовища (С. Дерябо); експертиза освітнього середовища (С. Братченко); освітнє середовище як чинник психолого-педагогічних ризиків (І. Арендарчук); освітнє середовище як об'єкт управління (М. Братко, В. Дрофа).

Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження широкого кола науковців щодо типів освітнього середовища, таких, як-от: соціокультурне середовище (Ю. Куракіна, Т. Райкіна); акмеологічне середовище (А. Деркач, І. Соловйов); професійне середовище (А. Маркова); освітньо-виховне середовище (В. Мастерова); інноваційне освітнє середовище (Н. Гонтаровська); професійно-креативне середовище (З. Курлянд); креативне компетентісно-розвивальне освітнє середовище (Л. Шкеріна); інформаційно-освітнє середовище (Л. Панченко); контекстне середовище (О. Щербакова), рефлексивно-освітнє середовище (А. Бізяєва), рефлексивно-контекстне освітнє середовище (В. Желанова). Проте при такій ґрунтовній розробленості різних аспектів проблеми освітнього середовища ВНЗ, питання щодо цілісного розгляду сутності поняття «освітнє середовище ВНЗ» є дослідженим недостатньо.

*Метою статті є здійснення дефініційного аналізу поняття «освітнє середовище ВНЗ» й виокремлення його суттєвих властивостей.*

Етимологія поняття «дефініція» пов'язана з англійським *definition*, що у перекладі означає «встановлення меж», «визначення». У словнику української мови «дефініція» – це «стисле логічне визначення, яке містить у собі найістотніші ознаки визначуваного поняття» [12, с. 259]. Отже, дефініційний аналіз є логічною операцією, що спрямована на розкриття змісту певного поняття. Проте при цьому виокремлюються

лише істотні ознаки, що мають бути достатніми для з'ясування його властивостей та відмежування від інших суміжних понять.

Відтак, у поданій статті дефініційний аналіз буде спрямований на висвітлення суттєвих ознак феномену «освітнє середовище ВНЗ». При цьому у аналітичній роботі будемо базуватися на особливостях розгляду освітнього середовища, які констатовано у дослідженні А. Брушлинського, а саме:

1) освітнє середовище розглядається відносно суб'єкта освіти та тих змін, що відбуваються у культурних механізмах освітньої діяльності;

2) освітнє середовище і суб'єкт освіти – рівноправні, хоча і нерозривні субстанції в реальному житті;

3) важливим стає їх безперервна взаємодія, що відбивається у соціальному конструюванні суб'єктами самого середовища та у побудові практики взаємодії із середовищем;

4) межі середовища рухливі і не визначаються предметністю середовища, вони залежать від здатності суб'єктів освіти вибудовувати комунікативні зв'язки і відносини, спрямовані на розвиток себе й освітнього середовища [2, с. 79].

Таким чином, уважаємо, що представлені позиції відомого науковця доцільно взяти у якості вихідних стосовно нашого дослідження.

Значущими для нас є положення щодо певних ознак середовища, а саме:

1) у середовища відсутні фіксовані рамки в часі й просторі, тобто воно є тілом людського буття, яке постає в якості фігури;

2) воно впливає на всі почуття одночасно;

3) середовище надає не тільки головну, але й вторинну інформацію;

4) воно завжди містить більше інформації, ніж ми здатні переробити;

5) воно сприймається у зв'язку з діяльністю;

6) ми одночасно існуємо в кількох середовищах (М. Чорноушек) [13, с. 25].

Отже, беручи до уваги розглянуті позиції, перейдемо до розгляду конкретних дефініцій освітнього середовища ВНЗ. Зауважимо, що, на думку М. Мануйлова, відомого фундатора середовищного підходу, відродження наукових розвідок щодо вивчення проблем педагогічної взаємодії з середовищем, припадає на кінець 70-х років ХХ століття. Розробка середовищної проблематики у цей період пов'язана із науковою діяльністю Ю. Бродського, А. Куракіна, Х. Лійметса, Л. Новикової та ін., які працювали у наукових лабораторіях АПН СРСР та Талліннського педагогічного інституту ім. І. Вільде [6]. Отже, з того періоду й до сучасності питання впровадження ідей середовищного підходу у сучасну вищу освіту не втрачала актуальності. На сьогодні існують такі загальновідомі моделі освітнього середовища, як-от:

- антрополого-психологічна модель (В. Слободчиков);
- комунікативно зорієнтована модель (В. Рубцов);

- еколого-особистісна модель (В. Ясвін);
- екопсихологічна модель (В. Панов);
- психодидактична модель (В. Лебедева, В. Орлов).

Подано дефініції освітнього середовища суголосно даним моделям.

Так, згідно з визначенням В. Слободчикова, освітнє середовище – це багаторівнева система умов, що забезпечує параметри освітньої діяльності в змістовному, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах [11].

Відповідно до наукових позицій В. Рубцова, освітнє середовище розуміється як форма співробітництва (комунікативної взаємодії), яке створює особливі види спільності між учнями та педагогами, а також між самими учнями [10].

В. Ясвін визначає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні [15].

Трактування освітнього середовища В. Пановим пов'язане з його розглядом як системи педагогічних і психологічних умов і впливів, які створюють можливості як для розкриття інтересів і здібностей, які ще не проявились, так і для розвитку здібностей, які вже проявились, та особистості тих, хто навчається, у відповідності до притаманних кожному індивіду природних задатків та вимогам вікової соціалізації [8].

В. Лебедева, В. Орлов, зосереджуючись на психодидактичних аспектах освітнього середовища, розуміють його як сукупність матеріальних факторів освітнього процесу та міжособистісних стосунків, які встановлюють суб'єкти освіти в процесі взаємодії [5].

Таким чином, у представлених дефініціях зафіксовані основні підходи до визначення феномену освітнього середовища. Інші трактування зосереджуються на його більш вузьких, конкретних аспектах.

Так, Г. Беляєв, у процесі дослідження освітнього середовища у різних типах освітніх закладів, дійшов висновку, що освітнє середовище є системою умов, впливів і можливостей заохочення активності соціального індивіда у напрямі залежно-керованого переходу від діяльності в навчальній ситуації до діяльності в життєвій і професійній ситуації у запропонованих обставинах і відношеннях [1].

За Ю. Кулюткіним, С. Тарасовим, освітнє середовище є сукупністю соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості [4].

В. Мастерова, досліджуючи освітньо-виховне середовище вишу, вважає, що освітнє середовище є процесом діалектичної взаємодії соціальних, просторово-предметних і психолого-дидактичних компонент, які утворюють систему координат провідних умов, впливів і тенденцій педагогічних цілей [7].

В. Желанова, у процесі розробки технології контекстного навчання й механізмів її впровадження у рефлексивно-контекстному освітньому

середовищі ВНЗ, визначає освітнє середовище як багаторівневу педагогічно організовану систему умов та можливостей, що забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ, а також сприяють ефективності процесу трансформації навчальної діяльності в професійну [3].

Дослідниця процесу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи –О. Ярошинська висвітлює освітнє середовище вищого навчального закладу як «сукупність умов, які впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти й забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу з метою досягнення цілей його суб'єктів» [14, с. 16].

О. Писарчук у своєму дослідженні, присвяченому проблемі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища загострює увагу на динамічних аспектах освітнього середовища й розглядає його як соціокультурний простір, у межах якого з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку особистості [9].

Таким чином, здійснений дефініційний аналіз феномену «освітнє середовище ВНЗ», дає підстави вважати, що його визначення є достатньо варіативними. Проте підходи науковців не заперечують один одному, а спрямовані на висвітлення його різних аспектів.

Варто відзначити, що більшість дослідників вважають, що освітнє середовище ВНЗ є сукупністю умов, можливостей, впливів, матеріальних факторів освітнього процесу та міжособистісних стосунків.

Важливим результатом здійсненого дефініційного аналізу є виокремлення суттєвих властивостей освітнього середовища ВНЗ:

- системність й багаторівневність (В. Слободчиков);
- відсутність фіксованих рамок в часі й просторі (М. Чорноушек);
- соціокультурна відповідність (Ю. Кулюткін, В. Мастерова, С. Тарасов);
- відкритість, комунікативність, «міжсуб'єктна» спрямованість (В. Рубцов, О. Ярошинська);
- гучкість й варіативність (В. Панов);
- інтегрованість (В. Лебедева, В. Орлов);
- контекстуальність (В. Желанова);
- діяльнісний характер (Г. Беляєв);
- розвивальна спрямованість (О. Писарчук, В. Ясвін).

Відтак, дефініційний аналіз освітнього середовища ВНЗ показав, що досліджуваний феномен є системою різного рівня умов, можливостей та ресурсів об'єктивного та суб'єктивного характеру (соціокультурних, психологічних, дидактичних, просторово-предметних), що цілісно, інтегровано впливають на особистість студента з метою розвитку його особистісного потенціалу у всіх важливих сферах (мотиваційній, ціннісно-смысловій, суб'єктній, комунікативній), формування

професійно-особистісних якостей, готовності до виконання соціальних ролей, а також самореалізації як суб'єкта соціуму і культури.

### **Список використаної літератури**

- 1. Беляев Г. Ю.** Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Беляев Геннадий Юрьевич. – М., 2000. – 157 с.
- 2. Брушлинский А. В.** Проблемы психологии субъекта. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
- 3. Желанова В. В.** Контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів : теорія і технологія: монографія / В. В. Желанова. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 482 с.
- 4. Кулюткін Ю. Н., Тарасов С. В., 2000** Образовательная среда и развитие личности. Интернет-ресурс. – Режим доступа: [http://znanie.org/journal/n1\\_01/obraz\\_sreda.html](http://znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html).
- 5. Лебедева В. П.** Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды // В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Первая российская конференция по экологической психологии : тезисы, Москва, 3–5 декабря, 1996. – М., 1996. – С. 101–103.
- 6. Мануйлов Ю. С.** Теоретические истоки и основы средового подхода в педагогике / Ю. Мануйлов // Школа. – 2009. – №5 (303) – С. 2–3.
- 7. Мастерова В. А.** Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. А. Мастерова. – Саратов, 2003. – 16 с.
- 8. Панов В. И.** Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
- 9. Писарчук О. Т.** Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Т. Писарчук. – Тернопіль, 2016. – 21 с.
- 10. Рубцов В. В.** Основы социально-генетической психологии / В. В. Рубцов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «Модек», 1996. – 384 с.
- 11. Слободчиков В. И.** Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.
- 12. Словник української мови:** в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 2, 1971. – С. 259.
- 13. Черноушек М.** Психология жизненной среды : пер. с чеш. / Михал Черноушек ; вступ. ст. Л. А. Китаева-Смыка. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.
- 14. Ярошинська О. О.** Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. О. Ярошинська. – Житомир, 2015 . – 40 с.
- 15. Ясвин В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

**Заредінова Е. Р. Дефініційний аналіз поняття «освітнє середовище ВНЗ»**

У поданій статті розглянуто етимологію поняття «дефініція». Визначено дефініційний аналіз як логічну операцію, що спрямована на розкриття істотних ознак певного поняття. Розкрито логіку дефініційного аналізу поняття «освітнє середовище ВНЗ». Представлено його дефініції відповідно до провідних моделей освітнього середовища, а саме: еколого-особистісній, комунікативно зорієнтованій, антрополого-психологічній, екопсихологічній, психодидактичній. Репрезентовано трактування більш вузьких, конкретних аспектів освітнього середовища ВНЗ. Подано виокремлені в результаті дефініційного аналізу суттєві властивості освітнього середовища ВНЗ: системність й багаторівневність; відсутність фіксованих рамок в часі й просторі; соціокультурна відповідність; відкритість, комунікативність, «міжсуб'єктна» спрямованість; гучкість й варіативність; інтегрованість; контекстуальність; діяльнісний характер; розвивальна спрямованість.

*Ключові слова:* дефініція, дефініційний аналіз, освітнє середовище ВНЗ, дефініції освітнього середовища ВНЗ, моделі освітнього середовища.

**Зарединова Э. Р. Дефиниционный анализ понятия «образовательная среда вуза»**

В данной статье рассмотрено этимологию понятия «дефиниция». Дано определение дефиниционного анализа как логической операции, направленной на раскрытие наиболее значимых признаков определенного понятия. Раскрыто логику дефиниционного анализа понятия „образовательная среда”. Представлены его дефиниции в соответствии с ведущими моделями образовательной среды, а именно: эколого-личностной, коммуникативно ориентированной, антрополого-психологической, экпсихологической, психодидактической. Представлено трактование более узких, конкретных аспектов образовательной среды ВУЗа. Подано выделенные в результате дефиницийного анализа наиболее существенные свойства образовательной среды вуза: системность и многоуровневость; отсутствие фиксированных рамок во времени и пространстве; социокультурное соответствие; открытость, коммуникабельность, «межсубъектная» направленность; гибкость и вариативность; интегрированность; контекстуальность; деятельностный характер; развивающая направленность.

*Ключевые слова:* дефиниция, дефиниционный анализ, образовательная среда ВУЗа, дефиниции образовательной среды ВУЗа, модели образовательной среды.

**Zaretinova E. The Definitional Analysis of the Concept „The Educational Environment of Universities”**

In the article the etymology of the term „definition” is considered. The definitional analysis is defined as a logical operation, that aimed at revealing



essential features of a certain concept. The peculiarities of consideration the educational environment (according to A. Broushlinsky) are established, namely : the educational environment is considered as for the subject of education and those changes that taking place in the cultural mechanisms of educational activity; the educational environment and the subject of education are equal; the continuous interaction, which is reflected in the social designing by the subjects of the environment and in the building the practice of interaction with the environment. States are represented in relation to certain environmental features: there are no fixed boundaries in time and space in the environment; the environment provides not only the main, but also secondary information; it always contains more information than we can recycle; it is perceived in connection with the activity; a person simultaneously exists in several environments. The logic of definitional analysis of the concept „educational environment of higher educational institutions” is revealed. His definitions are represented in accordance with the leading models of the educational environment, namely: ecological-personal, communicative-oriented, anthropological-psychological, ecopsychological, psychodiactic. The interpretation of more narrow, specific aspects of the educational environment of the university are represented. The essential characteristics of the educational environment of universities are ascertained as a result of definitional analysis: systematic and multilevel; the absence of a fixed framework in time and space; sociocultural conformity; openness, communicative, „intersubjective” orientation; loudness and variability; integration; contextuality; activity character; developmental orientation.

*Key words:* definition, the definitional analysis, the educational environment of the University, definitions of the educational environment of the University, models of the Educational Environment.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 005:[339.138:37]

**Н. В. Літвякова**

### **МАРКЕТИНГ У СФЕРІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЯК УПРАВЛІНСЬКИЙ І СОЦІАЛЬНИЙ ПРОЦЕС**

Останнє десятиріччя XX століття визначається науковцями як період активного зародження маркетингу, який плавно перейшов у період становлення професійного маркетингу – з початку XXI століття і до сьогодні. І сьогодні більшість дослідників намагаються визначити сутність маркетингу як механізму ринкової економіки у сфері освітніх

послуг. Але мало хто з них розглядає маркетинг як процес та визначає природу цього процесу. Між тим провідним принципом системи внутрішнього забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах є процесний підхід.

У сучасних соціально-економічних умовах одним з головних процесів системи управління якістю освіти є процес організації маркетингової діяльності навчального закладу. Проблема ідентифікації маркетингу як процесу є першочерговою проблемою для створення системи управління якістю маркетингової діяльності сучасного вищого навчального закладу. Вирішення актуальної проблеми ідентифікації маркетингу як управлінського та соціального процесу, по-перше, визначило проблему нашого дослідження, а, по-друге, забезпечило зв'язок досліджуваної нами проблеми з таким важливим науковим і практичним завданням, як забезпечення якості вищої освіти.

Отже, мета нашої статті – узагальнити думки провідних теоретиків світової маркетингової думки (останнє десятиріччя XX століття і до сьогодні) щодо сутності маркетингу як процесу та визначити його потенціал для створення ефективної системи внутрішнього забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах. Завданнями нашої статті є: угрупувати визначення маркетингу за двома провідними ідеями (маркетинг як процес управління та маркетинг як соціальний процес); провести порівняльний аналіз сутності дефініції «маркетинг»; виділити спільні риси кожної групи проаналізованих визначень маркетингу; визначити чітку орієнтацію процесу маркетингу як управлінського та соціального процесу; визначити суб'єкти та об'єкти маркетингу освітніх послуг.

Необхідно зазначити, що у своєму дослідженні ми не випадково охоплюємо певний період розвитку світової маркетингової думки, а саме період з 1990 року і до сьогодні, оскільки, починаючи саме з цього періоду, спостерігається становлення й інтенсивний розвиток теорії та практики маркетингу. І. Березін зазначає, що дати визначення будь-якому складному явищу – це вже наполовину його зрозуміти [3, с. 20].

Ми дослідили безліч визначень дефініції «маркетинг» різними авторами в різних галузях знань – в економіці, філософії, соціології, педагогіці, а саме: А. Банчевої, І. Березіна, О. Геймана, Є. Голубкова, О. Гольдіної, П. Друкера, К. Єрохіна, К. Келлера, Ф. Котлера, Т. Окландер, Л. Романенко, А. Старостіної, Ю. Тягунової. При цьому необхідно зазначити, що для аналізу ми використовували в основному джерела маркетингу в соціальній сфері та сфері послуг, що повністю відповідає особливостям освітньої сфери.

На думку Ф. Котлера та К. Келлера, визначення маркетингу можуть бути розділені на управлінські та соціальні. Прихильники визначення маркетингу як процесу управління нерідко описують його як «мистецтво продажу товарів і послуг» [10, с. 31]. Ми відібрали визначення маркетингу, що містять цю ідею, та провели їх порівняльний аналіз за

допомогою складання таблиці 1, яка відображає найбільш узагальнені думки щодо спрямування маркетингу як управлінського процесу з точки зору різних авторів.

*Таблиця 1*

**Порівняння визначень маркетингу як управлінського процесу**

№ з/п	Автори визначення	<b>Маркетинг як управлінський процес спрямований на...</b>		
		досягнення такого рівня знань і розуміння споживачів, коли запропонована продукція їм життєво необхідна та продає себе сама	<b>вивчення ринків і дія на них з метою полегшення вирішення завдань, що стоять перед організаціями як економічними суб'єктами</b>	пропозиція продукції відповідно попиту в об'ємі споживання / забезпечення контакту виробника і споживача з метою ефективного ринкового обміну
1.	Банчева А. А.		[2, с. 5]	
2.	Березін І. С.		[3, с. 25]	
3.	Гейман О. А.		[4, с. 5]	
4.	Голубков Є. П.			[5, с. 93]
5.	Друкер П.	[7]		
6.	Єрохін К. Я.			[8, с. 16]
7.	Окландер Т. О.			[15, с. 36]
8.	Романенко Л. Ф.		[19, с. 110]	
9.	Старостіна А. О.		[21, с. 24]	

Результати такого аналізу дозволяють зробити висновок, що в усіх трьох узагальненнях визначень маркетингу як управлінського процесу існує дещо спільне, а саме:

- вивчення потреб споживачів (тих, хто ухвалює рішення про придбання послуги);
- готовність виробляти послуги в об'ємі, необхідному для споживачів;
- забезпечення ефективного ринкового обміну.

Спільні риси усіх проаналізованих визначень маркетингу як управлінського процесу свідчать про чітку орієнтацію процесу маркетингу на вирішення, перш за все, завдань самої організації, і саме для цього організації вивчають потреби своїх споживачів і забезпечують ефективний ринковий обмін цінностями. На наш погляд, сприйняття маркетингу як управлінського процесу цілком відповідає концепції маркетингу. Тобто, маркетинг як управлінський процес визначають у більшій мірі фахівці комерційної та виробничої сфер.

Підхід до маркетингу як до соціального процесу, визначають Ф. Котлер і К. Келлер, відображає ту роль, яку маркетинг відіграє в суспільстві [10, с. 31]. У таблиці 2 ми порівнювали найбільш узагальнені

думки щодо сутності маркетингу як соціального процесу з точки зору різних авторів.

*Таблиця 2*

**Порівняння визначень маркетингу як соціального процесу**

<i>№ з/п</i>	<i>Автори визначення</i>	<i>Маркетинг як соціальний процес...</i>		
		полягає у визначенні, передбаченні та задоволенні людських і суспільних потреб за допомогою вільного обміну	спрямований на перетворення потенціалу організації в ресурс, здатний адекватно відповідати потребам контактної аудиторії організації	являє собою партнерські взаємини зі споживачем, які є метою всієї діяльності організації
1.	Гольдіна О. Ю.			[6, с.47]
2.	Котлер Ф.	[9, с. 18]		
3.	Котлер Ф. та Келлер К. Л.	[10, с. 31]		
4.	Куденко Н.	[11, с. 88]		
5.	Ламбен Ж.-Ж.	[13, с. 36]		
6.	Тягунова Ю.В.		[22, с. 52-53]	

Результати аналізу найбільш узагальнених визначень маркетингу як соціального процесу дозволяють зробити висновок, що в усіх трьох варіантах визначень також можна відзначити спільні думки, а саме:

- вивчення людських і суспільних потреб;
- забезпечення задоволення потреб контактних аудиторій за допомогою адекватного обміну;
- встановлення партнерських взаємин зі споживачами.

Спільні риси, які ми відзначили серед визначень маркетингу як соціального процесу свідчать про чітку орієнтацію процесу маркетингу на вирішення, перш за все, нужд і потреб безпосередньо своїх споживачів, і це є головною метою діяльності самої організації. Саме задля цього організації вивчають, передбачають та задовольняють потреби своїх споживачів за допомогою вільного обміну, тим самим намагаючись встановити з ними партнерські взаємини. Цю думку підкреслює й Д. Акімов, який зазначає, що «сама по собі концепція маркетингу виступає як соціальна. Очевидно, що маркетинг ґрунтується на теорії індивідуального вибору, який витікає з принципу пріоритету споживача» [1, с. 9]. На наш погляд, визначення маркетингу як соціального процесу цілком відповідає концепції соціально-етичного маркетингу та більш розповсюджене в некомерційних організаціях, у соціальній сфері, а значить, у найбільшій мірі відповідає сутності діяльності сфери освіти.

Результати нашого порівняльного аналізу повністю співпадають з думкою Є. Смирнової, яка зазначає у своїй праці, що «маркетинг як

концепція управління в останні десятиліття знайшов застосування в діяльності комерційних і некомерційних організацій, що призвело до виникнення двох напрямів маркетингу: класичного маркетингу (маркетинг прибуткових організацій) і маркетингу некомерційних суб'єктів (некомерційного маркетингу)» [20, с. 29]. У енциклопедії маркетингу за редакцією М. Бейкера також зазначається, що «маркетинг є ключовим чинником при вирішенні проблем громадських і некомерційних організацій. Він давно сформувався як ефективний інструмент управління. Економічні та соціальні зміни, безперечні успіхи маркетингу призвели до швидкого розширення та поглиблення його практичного застосування» [14, с. 920].

Таким чином, можна стверджувати, що маркетинг, з якого боку його не досліджуй, є одночасно і соціальним, і управлінським процесом. При цьому, необхідно відзначити, що у підходах до маркетингу як до управлінського, так і до соціального процесів спільними рисами є:

- орієнтація на споживача в діяльності будь-якої організації, яка проявляється у вивченні їх потреб;
- забезпечення ефективного обміну цінностями між виробником та споживачем продукції, що проявляється в задоволенні потреб споживачів.

Так Ф. Котлер зі своїми колегами – видатними теоретиками маркетингу – дають відповідне визначення маркетингу. Вони пишуть: *«Ми визначаємо **маркетинг** як соціальний і управлінський процес, за допомогою якого окремі особи та групи осіб задовольняють свої нужди і потреби засобами створення товарів і споживчих цінностей і обміну ними один з одним»* [16, с. 57]. Подібне визначення маркетингу надає і О. Лабурица, а саме: «маркетинг як соціальний процес опосередковує взаємне пристосування попиту та пропозиції через свідомі, цілеспрямовані дії суб'єктів маркетингу з виявлення, формування та задоволення споживчих потреб, тобто реалізацію маркетингу як управлінського процесу» [12, с. 60].

З огляду на все вищезазначене, ми пропонуємо своє визначення маркетингу. Отже, **маркетинг – це соціально-управлінський процес, який забезпечує взаємне пристосування попиту та пропозиції через свідомі, цілеспрямовані дії суб'єктів маркетингу з виявлення, формування і задоволення споживчих потреб засобами вільного обміну.**

Для розробки процесу маркетингу в системі управління якістю будь-якої некомерційної організації взагалі та вищого навчального закладу зокрема важливо чітко визначати суб'єкти й об'єкти такого процесу. Питання суб'єктів і об'єктів маркетингу освітніх послуг у своїх працях висвітлювали О. Панкрухін [18, с. 6–7] і М. Очкас [17, с. 9].

На їх думку, суб'єктами маркетингу як процесу, тобто особами, що здійснюють маркетингові дії, є, перш за все, виробники, посередники та інколи споживачі різноманітної продукції, у нашому випадку – освітніх послуг. Виробники і, тим більше, посередники – найбільш активні й одночасно професійні суб'єкти маркетингу. А споживачі можуть

перетворюватися в суб'єктів маркетингу лише коли їм необхідно посідати активну ринкову позицію. При цьому сам маркетинг також є суб'єктом ринкових взаємин у якості основного керуючого засобу впливу на інших його суб'єктів (контрагентів і конкурентів) з метою задоволення власних нужд, потреб і інтересів. Об'єктами маркетингу є всі матеріальні товари, послуги, ідеї, організації, території й особи. Часто весь цей спектр об'єктів маркетингу об'єднується поняттям «продукція», що вживається в даному випадку в найбільш широкому сенсі.

Узагальнюючи результати нашого дослідження у межах даної статті, можна зробити наступні висновки.

1. Порівняльний аналіз сутності дефініції «маркетинг», наведених у дослідженнях і публікаціях видатних теоретиків світової маркетингової думки різних сфер людської діяльності в межах досліджуваного періоду, дозволяє зазначити, що за своєю природою маркетинг можна розглядати під призмою двох провідних ідей: маркетинг як процес управління (управлінський процес) та маркетинг як соціальний процес.

2. З точки зору обох провідних ідей маркетинг безумовно має процесну природу, тобто маркетинг являє собою послідовність дій з метою досягнення певних цілей. Визначення маркетингу як управлінського процесу дає підставу вважати маркетинг одним з головних процесів системи управління якістю освіти, що в певній мірі розкриває потенціал маркетингу як важливої складової системи управління якістю освітніх послуг вищого навчального закладу в сучасних соціально-економічних умовах.

3. Визначення маркетингу як управлінського процесу свідчать про чітку орієнтацію процесу маркетингу на вирішення завдань самої організації. Це цілком відповідає концепції маркетингу, яка в більшій мірі характерна для організацій комерційної та виробничої сфер. На відміну від цього, визначення маркетингу як соціального процесу свідчать про чітку орієнтацію процесу маркетингу на вирішення потреб безпосередньо своїх споживачів, при цьому головною метою діяльності організації є встановлення зі своїми споживачами партнерських взаємин. Це повністю відповідає концепції соціально-етичного маркетингу та більш розповсюджене у некомерційних організаціях, у соціальній сфері, у сфері освіти.

4. Не залежно від того, яка провідна ідея полягає у визначенні поняття маркетингу, суб'єктами маркетингу як процес є особи, які безпосередньо здійснюють маркетингові дії, а об'єктами маркетингу – усі об'єктивно існуючі одиниці, на які безпосередньо спрямовані маркетингові дії суб'єктів маркетингу. Таким чином, суб'єктами маркетингу у сфері вищої освіти можуть бути виробники, посередники та інколи споживачі, якщо вони посідають активну ринкову позицію, а також сам маркетинг у якості основного керуючого засобу впливу на інших його суб'єктів. Об'єктами маркетингу у сфері вищої освіти є територія, освітнє середовище, персонал, товари, послуги, ідеї тощо.

**Список використаної літератури**

- 1. Акимов Д. И.** Социальный маркетинг [Текст] / Д. И. Акимов – К. : Наук. думка, 2008. – 143 с. **2. Банчева А.** Развитие концепции рыночно-ориентированного управления / А. Банчева // Маркетинг. – 2006. – №2 (87). – С. 3–12. **3. Березин И. С.** Маркетинг и исследование рынков / И. С. Березин. – М. : Русская деловая литература, 1999. – 416 с. **4. Гейман О. А.** Економіко-організаційний механізм управління маркетинговим середовищем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук : спец. 08.02.03 «Організація, управління, планування та регулювання економікою» / О. А. Гейман. – Х, 2003. – 20 с. **5. Голубков Е. П.** Какое принять решение? : Практикум хоз-ва / Е. П. Голубков – М. : Экономика, 1990. – 188 с. **6. Гольдина О. Ю.** Маркетинговый подход к деятельности библиотеки, службы информации [Текст] / О. Ю. Гольдина // Научные и технические библиотеки. – 2010. – №3. – С. 46–59. **7. Друкер П.** Менеджмент: задачи, обязанности, практика / П. Друкер. – М. : Вильямс, 2008. – 992 с. **8. Єрохін К. Я.** Маркетингове управління діяльністю підприємства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук : 08.06.01 «Економіка, організація і управління підприємствами» / К. Я. Єрохін – К., 2004. – 22 с. **9. Котлер Ф.** Основы маркетинга [Текст] / Котлер Ф. ; пер. с англ. В. Б. Боброва. – М. : Бизнес-книга, ИМА-Крос. Плюс, 2004. – 702 с. **10. Котлер Ф.** Маркетинг менеджмент / Ф. Котлер, К. Л. Келлер. – [12-е изд.]. – СПб. : Питер, 2012. – 816 с. **11. Куденко Н.** Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана і розвиток маркетингу в Україні [Текст] / Наталія Куденко, Василь Герасимчук, Андрій Федорченко // Вища школа. – 2011. – №12. – С. 87–92. **12. Ламбурцева О.** Дослідження історичної генези сучасної концепції маркетингу / О. Ламбурцева // Маркетинг в Україні. – 2007. – №6. – С. 57–61. **13. Ламбен Ж.-Ж.** Менеджмент, ориентированный на рынок / Ламбен Жан-Жак ; пер. с англ. под ред. В. Б. Колчанова – СПб. : Питер, 2007, – 800 с. **14. Маркетинг: Энциклопедия** / [пер. с англ. ; под ред. М. Бейкера]. – СПб. : Питер, 2002. – 1200 с. **15. Окландер Т.О.** Генезис маркетингу / Т.О. Окландер // Маркетинг і менеджмент інновацій. – 2011. – №4. – Т.1 – С. 33–37. **16. Основы маркетинга** / [Котлер Ф., Армстронг Г., Сондерс Дж., Вонг В.] : пер. с англ. / Коллект. автор. – [2-е изд.]. – М. : Издат. дом «Вильямс», 2002. – 943 с. **17. Очкас М. В.** Моделирование маркетинговых решений в управлении производственным комплексом : дис. ...канд. економ. наук : 08.03.02 / Очкас Михаил Витальевич. – Донецк, 2000. – 151 с. **18. Панкрухин А.** Логика развития и сущность маркетинга / А. Панкрухин // Практический маркетинг – 2009. – №5. – С. 3–14. **19. Романенко Л. Ф.** Маркетинг [Текст] : слов. економ. термінів / Л. Ф. Романенко. – К. : Університет Україна, 2007. – 236 с. **20. Смирнова Е. Н.** Управление маркетингом некоммерческих субъектов : дис. ...канд. економ. наук : 08.06.01 / Смирнова Евгения Николаевна. – К., 2006. – 202 с. **21. Старостіна А. О.**

Методологія і практика маркетингових досліджень в Україні : дис. ...доктора економ. наук : 08.06.02 / Старостіна Алла Олексіївна. – К., 1999. – 375 с. **22. Тягунова Ю.В.** Управление человеческими ресурсами университета на основе маркетинга / Ю. В. Тягунова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2010. – №36. – С. 52-56.

**Літвякова Н. В. Маркетинг у сфері освітніх послуг як управлінський і соціальний процес**

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами керівників і менеджерів сучасних навчальних закладів у ідентифікації та визначенні головних процесів системи управління якістю освіти з метою внутрішнього забезпечення її ефективного функціонування. У статті згруповано визначення маркетингу за провідними ідеями: маркетинг як процес управління та маркетинг як соціальний процес. Проведено порівняльний аналіз сутності дефініції «маркетинг» і виділено спільні риси кожної групи проаналізованих визначень маркетингу. Визначено чітку орієнтацію процесу маркетингу як управлінського та соціального процесу.

*Ключові слова:* маркетинг, маркетинг як управлінський процес, маркетинг як соціальний процес, суб'єкти маркетингу, об'єкти маркетингу.

**Литвякова Н. В. Маркетинг в сфере образовательных услуг как управленческий и социальный процесс**

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена неотложными потребностями руководителей и менеджеров современных учебных заведений в идентификации и определении главных процессов системы управления качеством образования с целью внутреннего обеспечения её эффективного функционирования. В статье сгруппированы определения маркетинга по ведущим идеям: маркетинг как процесс управления и маркетинг как социальный процесс. Проведен сравнительный анализ сущности дефиниции «маркетинг» и выделены общие черты каждой группы проанализированных определений маркетинга. Выявлена четкая ориентация процесса маркетинга как управленческого и социального процесса.

*Ключевые слова:* маркетинг, маркетинг как управленческий процесс, маркетинг как социальный процесс, субъекты маркетинга, объекты маркетинга.

**Litvyakova N. Marketing in the Sphere of Educational Services as a Managerial and Social Process**

Topicality of the paper is conditioned of the urgent needs of managers and managers of modern educational institutions in identifying and determining the main processes of the quality education management system for the purpose of internal maintenance of its effective functioning. The author



defines marketing by leading ideas: marketing as a process of management and marketing as a social process in the article. The author presents comparative analysis of the essence of the definition of „marketing”, highlighted the common features of each group of analyzed marketing definitions. The author defined the clear orientation of marketing as a managerial and social process.

*Key words:* marketing, marketing as a managerial process, marketing as a social process, subjects of marketing, objects of marketing.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 005:378.091

**І. С. Паславська**

### **РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТ В УКРАЇНІ: СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

Забезпечення конкурентоспроможності вищого навчального закладу та ефективного управління неможливе на сучасному етапі без використання технологій ризик-менеджменту.

Ризик-менеджмент як специфічна наука формувалася не одне десятиліття, однак до сьогодні не існує чітко сформованих еволюційних концептів розвитку ризик-менеджменту як окремої галузі.

Поняття «ризик» є універсальним, воно охоплює всі сфери життєдіяльності людини. Термін «ризик» можна розглядати і як суспільно-історичну, і як економічну категорію. Необхідно зазначити, що в наукових дослідженнях немає єдиного підходу до визначення поняття ризику, на даний час залишається нерозробленим загальноовизначене й однозначне тлумачення цього терміну.

**Мета** даного дослідження полягає в проведенні аналізу наукової та навчально-методичної літератури останніх десятиріч та узагальненні стану дослідження використання технологій ризик-менеджменту у вищих навчальних закладах та підходів до визначення даного терміну.

Поняття ризику застосовується в цілому ряді наук. Дослідження ризику можна зустріти в літературі з економіки, юриспруденції, психології, медицини, і т. д.

Значний внесок у дослідження проблеми управління ризиками зробили такі українські та зарубіжні вчені як А. Альгін, Т. Андерсен, І. Балабанов, В. Вітлінський, В. Гранатуров, В. Глущенко, Дж. Кальман, Г. Клейнер, Н. Макарова, В. Москвін, Б. Райзберг, Т. Райс, Л. Севідж,

М. Фрідмен, П. Шумпетер, О. Устенко, М. Хохлов, В. Черкасов, О. Ястремський.

Незважаючи на практичну та теоретичну цінність на даному етапі розвитку педагогічної науки проблема ризику та ризик-менеджменту розглянута недостатньо, більш детально дана проблема розглядається в економіці, банківській справі, філософії, психології.

У вітчизняній науці та практиці досі не узагальнені підходи та методики використання аспектів ризик-менеджменту в управлінні вищим навчальним закладом.

В результаті проведеного аналізу назв (231 назва) дисертацій, статей, підручників, навчальних посібників, монографій та збірок наукових праць виявлено наступне: 45% проаналізованої літератури присвячено розгляду ризику та ризик-менеджменту як економічної категорії й лише у 30% – ризик та ризик-менеджмент вивчається в сфері освіти та педагогіки, інші 25% літератури присвячено розгляду даних понять у таких сферах як управління проектами, психологія, філософія, право, інноваційна діяльність, менеджмент, спорт, мореплавство та фармакологічна справа.

Даний аналіз підтверджує новизну та недостатню дослідженість таких категорій як «ризик» та «ризик-менеджмент» в педагогіці та освіті.

Ризик-менеджмент сформувався в окрему науку у II половині XX століття. Становлення ризик-менеджменту як науки припадає на 1973 рік. Становлення ризик-менеджменту як нової парадигми стратегічного управління в сучасному бізнесі відноситься до середини 90х років XX століття. Швидкий розвиток мережі Інтернет, глобалізація, розвиток ринку похідних інструментів, інформаційно-технологічний розвиток кардинально змінили підходи до управління ризиками.

В результаті аналізу наукових доробків вітчизняних науковців, можна простежити наступну тенденцію розвитку ризик-менеджменту в нашій країні.

В Україні вивчення ризиків та ризик-менеджменту починається з 1990х років, здебільшого ці категорії розглядаються в літературі з економіки, фінансів та інвестиційної діяльності. Лише з 1996 року починається вивчення ризиків та ризик-менеджменту у педагогічній діяльності, та сплеск інтересу до цієї проблеми спостерігається у 2013-2016 роках. У цей період ґрунтовними роботами з цієї проблематики є наукові доробки Т. Ключкової та Н. Черненко.

В результаті аналізу значної кількості наукової літератури з проблеми вивчення ризиків, формування та становлення ризик-менеджменту можна зробити висновок, що фундаментальними дослідженнями у даній сфері є роботи А. Старостіної «Ризик-менеджмент: Теорія та практика» (2004 р.), В. Гранатурова «Економічний ризик: сутність, методи вимірювання, шляхи зниження» (1999 р.), «Управління підприємницькими ризиками: питання теорії та практики» (2005 р.), «Ризик підприємницької діяльності. Проблеми

аналізу» (2000 р.), «Аналіз підприємницьких ризиків: проблеми визначення, класифікації та кількісні оцінки» (2003 р.), В. Вітлінського «Економічний ризик та методи його вимірювання» (2000 р.), «Аналіз, оцінка і моделювання економічних ризиків» (1996 р.), «Ризик у менеджменті» (1996 р.), «Ризикологія в економіці та підприємстві» (2004 р.), І. Балабанова «Ризик-менеджмент» (1996 р., Росія), А. Альгіна «Ризик і його роль в суспільному житті» (1989 р., Росія), «Новаторство, ініціатива, ризик» (1987 р., Росія).

Нестабільність світової економіки і банкрутство багатьох компаній стимулюють розроблення і впровадження міжнародних, національних та корпоративних стандартів ризик-менеджменту. У деяких країнах Європи та світу вже існують такі стандарти. При цьому в нашій країні відсутні такі нормативні акти. Слід зазначити, що є відмінності у трактуванні основних понять, підходів до визначення внутрішніх і зовнішніх ризиків та, відповідно, побудови організаційних схем процесу ризик-менеджменту. В Україні для вирішення даної проблеми необхідно прийняти нормативний акт стосовно методології ризик-менеджменту, який допоможе врегулювати спірні питання. У сучасних умовах особлива увага приділяється проблемам формування єдиного підходу до розуміння методології управління ризиками, яке на практиці називається «ризик-менеджмент» (risk-management).

Існують різні визначення необхідної термінології, організаційної структури та процесу управління ризиками. Одним з варіантів вирішення виниклої проблеми світова практика вбачає у необхідності стандартизації в області управління ризиками. У світі існують спеціальні стандарти ризик-менеджменту: ISO 31000:2009 «Ризик-менеджмент. Принципи та настанови» (Risk management. Principles and guidelines), ISO 73:2009 «Ризик-менеджмент. Словник» (Risk management. Vocabulary), ISO/IEC 31010:2009 «Ризик-менеджмент. Методи оцінки ризику» (Risk management. Risk assessment techniques), проект ISO/AWI 31004 «Ризик-менеджмент. Інструкції щодо реалізації ISO 31000» (Risk management. Guidance for the implementation of ISO 31000), COSO «Концептуальні основи управління ризиками організацій» (COSO Enterprise Risk Management або COSO ERM), AS/NZS 4360:2004 «Ризик-менеджмент» (Risk Management), стандарти FERMA, BS 31100:2008 «Ризик-менеджмент. Практичний кодекс» (Risk management. Code of practice), BS 31100:2011 «Ризик-менеджмент. Практичний кодекс та інструкції щодо реалізації BS ISO 31000» (Risk management. Code of practice and guidance for the implementation of BS ISO 31000).

Безсумнівною перевагою цих нормативних документів є те, що вони орієнтують менеджмент організації на те, щоб функція управління ризиком пронизувала всю організаційну структуру підприємства, охоплювала всі підрозділи підприємства, залучаючи їх до сфери управління ризиком, а також недвозначно пов'язують реалізацію функції управління ризиком зі стратегією підприємства в цілому. Якщо говорити

про вітчизняний досвід управління ризиками на підприємствах, то в нашій державі відсутні навіть методологічні підходи до ризик-менеджменту. Існують лише Методичні рекомендації щодо організації та функціонування систем ризик-менеджменту в банках України, схвалені Постановою Правління Національного банку України від 02.08.2004 №361. Але цей документ стосується лише банків. Його не можуть застосовувати підприємства інших сфер діяльності. Практика застосування системи ризик-менеджменту на підприємствах в нашій країні незначна.

Цьому передують ряд проблем пов'язаних з:

- відсутністю традицій управління ризиками;
- недостатньою підготовкою та кваліфікацією відповідного персоналу;
- слабкою інформованістю суспільства;
- нестачею і недоступністю зрозумілих методичних рекомендацій;
- відсутністю нормативного забезпечення з боку держави.

Вплив цих недоліків можна зменшити шляхом впровадження стандартів ризик-менеджменту в управлінську діяльність суб'єктів господарювання України. Управління ризиками є новим напрямом у дослідженнях системи освіти.

Для створення ефективних інструментів регулювання ризиків на підприємствах України, необхідно проаналізувати структуру основних стандартів, що використовуються у зарубіжній практиці.

Визначення ризику та ризик-менеджменту у стандартах суттєво не відрізняються, та порівнявши структуру стандартів, можна дійти висновку, що австралійсько-новозеландський стандарт має більш практичний характер, а англійський стандарт ширше розкриває теоретичний аспект питання ризику.

Незважаючи на існуючі теоретичні та практичні напрацювання в сфері управління ризиком, його ефективному використанню на українських підприємствах заважає ряд обставин.

По-перше, стандарти, розроблені закордонними організаціями, призначені для застосування, в основному у великих компаніях, досвідчені фахівці яких пройшли відповідну підготовку та володіють сучасними методами ризик-менеджменту.

По-друге, розробники стандартів, у більшості випадків, прямо вказують на те, що ідентифікація ризиків організації, як правило, проводиться незалежними консультантами. Тому вітчизняні підприємства потребують певної адаптації змісту цих документів до їх діяльності. Успішна реалізація проектів потребує наукових розробок щодо вдосконалення методів, прийомів, стандартів управління ризиками, які б спиралися на міжнародний досвід та враховували особливості ситуації в Україні.

Створення власної системи ефективного менеджменту на підприємстві (незалежно від того, велике або мале це підприємство) в

умовах ринкових стосунків, що розвиваються, в Україні можливо лише у напрямі організації ризик-менеджменту. У практичній діяльності українських підприємств останніх років (особливо у фінансових компаній) спостерігається прагнення до організації управління ризиками. В зв'язку з цим дуже важливим є:

по-перше, повний облік зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на характер організації ризик-менеджменту на підприємстві;

по-друге, виділення пріоритету окремих напрямів розвитку ризик-менеджменту для конкретного підприємства (з врахуванням профілю діяльності: фінансове або нефінансове).

Становлення і розвиток ризик-менеджменту на українських підприємствах в значній мірі залежить від наявності відповідних умов по підбору профільних фахівців. На жаль, в даний час в Україні відсутня налагоджена система підготовки і перепідготовки фахівців з управління підприємницькими і фінансовими ризиками. У деяких навчальних закладах робляться спроби по перенавчанню економістів і фінансистів у фінансових інженерів в рамках програм підвищення кваліфікації. Але цього недостатньо: потрібна цілісна програма професійної перепідготовки «ризик-менеджмент на підприємстві», яка дозволила б здійснити цільову підготовку ризик-менеджерів, що відповідають сучасним вимогам ринкової економіки. До певної міри вирішення кадрової проблеми бачиться і в тому, чи передивляються вузи свої учбові плани навчання по економічних спеціальностях з введенням як нових дисциплін (таких, як «Фінансова інженерія», «Управління фінансовими і підприємницькими ризиками», «Ухвалення фінансових рішень в умовах ризику і невизначеності» і ін.), так і з виділенням в рамках існуючих дисциплін спеціальних підрозділів (наприклад, таких як «Аналіз фінансових ризиків» і тому подібне).

У країнах з розвиненим підприємницьким середовищем управління ризиком і економічною безпекою досить поширене. Останніми роками цим активно починають займатися і в Україні. Для українських підприємств управління ризиком через низку обставин набагато актуальніше, ніж для зарубіжних. Вітчизняні бізнес-технології знаходяться лише у стадії формування і переходу до цивілізованих. Українське ділове середовище дуже в'язке й обумовлює набагато більший систематичний ризик, ніж на заході. Це стосується і держави, і виконавської дисципліни, і звичаїв бізнесу, і особливостей менталітету. Управління ризиком – це потужна внутрішня конкурентна перевага, що носить не лише тактичний, але і стратегічний характер. Це те, що роблять не для порятунку, а для забезпечення стійкішого і надійнішого розвитку підприємства.

Обраний Україною курс на інтеграцію у Європейське Співтовариство ставить перед системою вищої освіти значну кількість завдань, основним з яких є збереження конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. У зв'язку з соціально-політичною та економічною нестабільністю вищі навчальні заклади стикаються з чисельними

загрозами та опиняються у непередбачуваних ситуаціях. Таким чином освіта потребує менеджменту, направлено на передбачення та вирішення загроз та ризиків, які можуть постати перед вищим навчальним закладом. Передбачення виникнення проблеми та своєчасне її вирішення може забезпечити розвиток ВНЗ та освіти в цілому.

Вищу освіту можна розглядати як специфічну сферу ринкової економіки, а вищі навчальні заклади – як специфічні освітні корпорації, що надають освітні та супутні послуги. Вказані послуги є одночасно і суспільним, і приватним благом. Суспільним благом є підвищення рівня освіченості населення, освоєння трудовими ресурсами нових технологій. Приватним благом є здобуття знань конкретними індивідами, що підвищує їхню вартість (цінність) на ринку праці [1, с. 84].

Конкурентоспроможність освітньої послуги конкретного вищого навчального закладу можна визначити як рівень її привабливості для споживачів, які здійснюють вибір, спираючись на власний інтерес та систему індивідуальних переваг [2, с. 228].

Конкуренція серед вищих навчальних закладів – цілком нормальне явище, що викликане дією ринкових механізмів [3, с. 209].

Рішенням даної проблеми може стати впровадження менеджменту ризиків у діяльність ВНЗ. Менеджмент ризиків у системі освіти – досить новий напрям у дослідженнях проблем управління ВНЗ в Україні.

Потреба в професіоналізації управлінської діяльності у сфері освіти в останнє десятиріччя стала відчуватися особливо гостро. За кордоном розробка наукових підходів до управління освітнім закладом почалася в 20-х роках, а в нашій країні – в 50-х роках ХХ сторіччя.

Аналіз наукової літератури та дисертаційних досліджень свідчить про те, що проблема термінологічного аналізу поняття «ризик-менеджмент» досліджувалась у працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як А. Альгін, В. Вітлінський, А. Старостіна, В. Кравченко, М. Дуглас, Е. Тернер, О. Устенко. Сучасна наука досліджує специфіку управління ризиками в певних сферах, зокрема, розвиток стратегічного менеджменту вищої освіти розглянуто в наукових доробках О. Козлової, В. Маслова, В. Панасюка, Є. Хрикова та ін.

Аналіз літератури з теорії управління останнього десятиліття свідчить, що підходи, традиційні для радянської системи вимагають перегляду і відходу від традиційних принципів і поглядів на сутність управління навчальними закладами.

Ризик є однією з основних проблем сучасності – суспільного життя, господарської та економічної діяльності. Не стала виключенням і система освіти. Таким чином, на сьогодні вкрай важливо сформувати систему знань про сутність, основні принципи і функції управління ризиками, форми й методи ризик-менеджменту, узагальнити вітчизняний та світовий досвід його застосування, виробити систему практичних навичок аналізу ризиків в установі в цілому та в різних її підрозділах, усвідомлення та використання на практиці можливостей ризик-

менеджменту для підвищення ефективності діяльності установи. Ризик-менеджмент – порівняно новий напрям у теорії і практиці менеджменту, що впевнено посів своє місце серед сучасних методів управління.

Технологія управління навчальним закладом є послідовним цілеспрямованим процесом, який має циклічний характер і реалізується через конкретні види управлінської діяльності. Ефективність роботи вищого навчального закладу залежить від рішення багатьох задач, значимість і рівень складності яких різні. Якість рішень, оптимальність будь-яких видів витрат, результативність прийнятих рішень дозволяють дати об'єктивну оцінку діяльності вузу, педагогічного колективу, наукової діяльності, якості підготовки студентів. Всі елементи складають комплексність методів керування, що забезпечують охоплення всіх сторін діяльності вищого навчального закладу по досягненню ефективності. Таким чином виникає потреба у змінах у системі управління вищою освітою. Рішенням даної проблеми може стати впровадження менеджменту ризиків у діяльність ВНЗ. Менеджмент ризиків у системі освіти – досить новий напрям у дослідженнях проблем управління ВНЗ в Україні.

#### **Список використаної література**

- 1. Заюков І.** Проблеми та перспективи розвитку в Україні професійного навчання кадрів на виробництві / І. Заюков, Н. Коваль // Економіка України. – 2008. – № 6. – С. 80–87.
- 2. Дудко П. М.** Науково-практичні основи формування конкурентних переваг в системі стратегічного управління вищим навчальним закладом / П. М. Дудко // Проблеми науки. – 2013. – № 5. – С. 225–232.
- 3. Гальчинський А. Є.** Основи економічної теорії [підручник] / А. Є. Гальчинський, П. С. Єщенко, Ю. І. Палкін. – К. : Вища освіта, 1995. – 471 с.
- 4. Старостіна А. О.** Ризик-менеджмент: Теорія та практика : навч. посіб. / А. О. Старостіна, В. А. Кравченко. – К. : Політехніка, 2004. – 200 с.
- 5. Хриков Є. М.** Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

#### **Паславська І. С. Ризик-менеджмент в Україні: стан дослідження проблеми та перспективи розвитку**

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю збереження та підвищення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг. Впровадження менеджменту ризиків у діяльність ВНЗ досить новий напрям у системі управління ВНЗ в Україні.

*Ключові слова:* ризик-менеджмент, вищий навчальний заклад, ризик, система управління, освітні послуги.

**Паславская И. С. Риск-менеджмент в Украине: состояние исследования проблемы и перспективы развития**

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью сохранения и повышения конкурентоспособности высших учебных заведений на рынке образовательных услуг. Внедрение менеджмента рисков в деятельность ВУЗов довольно новое направление в системе управления ВУЗами в Украине.

*Ключевые слова:* риск-менеджмент, высшее учебное заведение, риск, система управления, образовательные услуги.

**Paslavska I. Risk-Management in Ukraine: the State of Problem Researches and Perspectives of Development**

Actuality of material, stated in the article, is conditioned by the necessity of maintenance and increase of competitiveness of higher educational institutions at the market of educational services. Implementation of risk management in activity of HEI is rather new direction in the system of HEI government in Ukraine

*Key words:* risk-management, higher educational institution, risk, efficiency, government system, educational services.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 378.013.3:004.032.6:001.895](477)(045)

**А. О. Рижанова**

**МЕДІАОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ВИЩОЇ ОСВІТИ  
ДЛЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ**

Становлення інформаційної культури світу, з одного боку, стимулює інноваційні тенденції у динаміці розвинутих країн, з іншого боку, саме впровадження інновацій у системі освіти зумовлює прискорений розвиток тих суспільств, що намагаються долучитися до авангардних. Україна обрала саме цей шлях, отже, нововведення вищої освіти, яка продукує інтелектуальну еліту країни, сприятимуть соціокультурному вдосконаленню нашої країни. Медіаосвіта не є у повному сенсі інноваційною частиною освітнього процесу, оскільки цілеспрямовано та систематично впроваджувалася, наприклад, у США ще з 60-их років ХХ сторіччя, проте вона відбиває специфіку саме інформаційного суспільства, де визначальним для соціального розвитку людини стає процес медіасоціалізації, з його кіберскладовою. Використання мультимедійних технологій у вищій освіті спричинить як



її оновлення, так і прискорить вдосконалення всіх соціокультурних сфер суспільства. Проте впровадження медіаосвіти у системі вищої освіти нашої країни гальмується низкою причин.

Вплив вищої освіти на інноваційний розвиток країни обґрунтовували В. Кремень, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк та інші, різновиди медіаосвіти та медіаграмотність досліджували О. Вознесенська, О. Волошенюк, Д. Дзюба, Л. Зазнобіна, В. Іванов, Л. Кульчинська, Г. Онкович, М. Сидоркіна, І. Челишева, А. Федоров та інші, зарубіжний досвід медіапедагогіки аналізували В. Колесниченко, А. Левицька, Г. Михалева та інші. Проте причини гальмування впровадження медіаосвіти в системі вищої школи нашої країни досліджено недостатньо.

Метою публікації є на підставі з'ясування її сутності виокремлення складових, що заважають сьогодні поширенню медіаосвіти у вищій школі, а, отже, інноваційному розвитку України.

Медіаосвіта у вищій школі розглядається вченими як освіта майбутніх фахівців медіа (Х. Баков [1], І. Челишева [2; 3] А. Федоров [3] та ін.), як специфічні мультимедійні технології сучасної підготовки будь-яких фахівців вищої кваліфікації (Н. Ситникова [4], І. Розина [5] та ін.) та як особливий напрям розвитку особистості, притаманний для інформаційного суспільства, спрямований на формування медіакультури – структурного компоненту інформаційної культури людини ХХІ століття (І. Золотарева [6], Г. Максимова [7], Є. Мурюкіна [8], Г. Онкович [10] та ін.). У нашій країні 2010 року Президія Національної академії педагогічних наук схвалила «Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні» (далі Концепція), а 2016 р. – її оновлений варіант, де визначена сутність медіаосвіти, на нашу думку, саме у сенсі процесу, що забезпечує набуття специфічної інформаційної культури – «частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій» [9]. Розуміння «медіаосвіти у вищій школі» у Концепції, на наш погляд, звужується до перших двох напрямів, визначених на початку нашої публікації, оскільки увага акцентується на освіті фахівців медіа, медіапедігогів та інших спеціалістів: «передбачає підготовку як фахівців для мас-медіа, так і медіапедагогів та медіапсихологів. Крім того, медіаосвітні елементи мають увійти до навчальних програм циклу професійно орієнтованої гуманітарної підготовки з інших спеціальностей у відповідних їм обсягах (предметна професійна медіаосвіта)» [9], отже, останнє очевидно передбачає використання мультимедійних технологій у професійній підготовці. Вважаємо, що тут не вистачає наступності зі шкільною складовою медіаосвітньої системи країни ані за напрямами, ані за результатом. Якщо шкільна медіаосвіта спрямована на формування

комунікаційної медіакомпетентності, де провідну роль відіграють шкільні бібліотеки як сучасні комп'ютеризовані центри, в яких концентрується інформаційно-пошукова діяльність учнів, то мабуть у вищій школі студенти мають озброюватися медіакультурою, зокрема і в оновлених університетських бібліотеках – інформаційних (або медіа) центрах, які акумулюють інформацію за певними професіями на будь-яких носіях, у будь-якому вигляді. З нашої точки зору, медіаосвіта у вищій школі за своєю суттю повинна мати комплексний характер і включати всі три, означені на початку, напрями для інноваційного оновлення освіти. Повномасштабне використання мультимедійних технологій оволодіння професією забезпечить впровадження інноваційного навчання. На відміну від традиційного, яке за суттю є репродуктивним, що формує «конвергентне мислення» (Д. Гилфорд) – на задане запитання дається відповідь, прийнята в даній культурі, інноваційне навчання сприяє становленню «дивергентного мислення», коли на запитання дається одна або кілька відповідей, які не були раніше сформульовані в даній культурі [12], що саме і свідчить про формування інноваційної людини, яка має реалізувати тенденції розвитку інформаційної цивілізації. Однак крім інноваційного мислення сучасна людина, щоб не перетворитися на інформаційного раба або злочинця, має оволодіти цінностями інформаційного суспільства. Перифразуючи Е. Роттердамського, підкреслимо, що нині людина поза медіаінформаційного виховання (зокрема у вищій школі) – злочин, оскільки при зростаючому впливі засобів масової комунікації на процес соціалізації, навіть медіаграмотність, тим більш медіакомпетентність, стають запобіжними чинниками медіаманіпулювання (політичного, економічного, кримінального тощо), особливо це важливо в період поширення гібридних війн. Виникнення та розвиток Інтернету актуалізують формування у вищій школі віртуальної компетентності як певного захисту фахівців від переважно стихійної кіберсоціалізації. Проте медіаінформаційна культура цих фахівців має включати елементи професійної освіти майбутніх спеціалістів мас-медіа і вдосконалюватися через педагогічні мультимедійні технології викладачів за обраним предметом, оскільки в умовах кіберпростору інформаційного суспільства «кожний» не лише зазнає медіа впливів, але і впливає на «всіх» через власні медіатексти, зокрема професійні. Отже, принцип «не зашкодь» за інформаційної доби (вперше у філогенезі в умовах необмеженого та неконтрольованого доступу до будь-якої інформації) має стосуватися не лише лікарів та педагогів, але й кожного фахівця вищої кваліфікації. Очевидно, збільшення якісної загально доступної професійної інформації у всіх соціокультурних сферах забезпечить інноваційний розвиток країни, яка створює умови для впровадження медіаосвіти у вищу школу.

Визначившись із актуальністю, сутністю та змістом медіаосвіти у вищій школі з'ясуємо стан її впровадження в нашій країні. На наш погляд, державний рівень організації та керування цього процесу на

практиці поки відсутній, оскільки той експеримент з реалізації Концепції, що тривав 2010-2016 рр., відбувався лише в школах (120), де викладали медіакультуру учням тільки 10-их класів. Погоджуємося з Д. Плахтою, що навіть в загальноосвітніх школах «медіаосвіта в Україні до сих пор знаходиться на шляху від педагогічної інновації до обов'язкового освітнього атрибуту. ...серед педагогічного співтовариства виник певний розрив між тією прогресивною викладацькою меншістю, яка вже практикує медіаосвітні елементи, і тою більшістю, для якої, наприклад, поняття «медіаграмотність» до сих пір залишається загадкою» [13]. Отже, середня школа в переважній більшості сьогодні лише усвідомлює необхідність медіаосвіти. При цьому зауважимо, що вітчизняна школа має давні традиції формування інформаційної культури, щоправда, відповідальність за це несли шкільні бібліотекарі, які обґрунтовували наскрізні (з початкової ланки до старшої) програми навчання школярів (бібліотечні уроки, які допомагали оволодівати культурою читача, глядача, слухача), розробляли концепції сучасної шкільної бібліотеки – інформаційного центру, складовими фондів яких є, крім друкованих, і аудіовізуальні матеріали, і електронна інформація [14]. На жаль, у нас, як правило, не дуже цінується власний позитивний досвід, тому замість оновлення цих програм змістом та методиками щодо становлення віртуальної грамотності, культури учнів, ми вимушені під зарубіжним впливом розпочинати практично з початку. Проте у ВНЗ навіть тих традицій не було, вища школа навчала користуватися науковою літературою, науковою бібліотекою, здійснювати науково-дослідну діяльність. Зрозуміло, що сучасний кіберпростір висунув нові вимоги до професійного становлення, тому вища школа нині беручись до медіаосвіти має визначитися: або надавати медіаінформаційну грамотність /компетентність замість школи, або відбирати абітурієнтів, які вже їх мають, забезпечуючи студентам умови для розвитку медіаінформаційної культури, зокрема професійної.

Крім того, науково-педагогічні працівники не мають досвіду медіаосвіти, навіть якщо володіють особистою медіакультурою. Методика медіаосвіти не викладається ані в магістратурі, ані в аспірантурі, тобто навіть нова генерація викладачів нині не готується до цієї діяльності, але існує специфіка застосування таких технологій інформаційної взаємодії, як: мультимедіа, гіпертекст, гіпермедіа, телекомунікація, віртуальна реальність, у викладанні різних професійних дисциплін. Отже, щоб впровадження медіаосвіти і у вишій школі не базувалося лише на героїчному ентузіазмі, необхідно вже сьогодні стимулювати підвищення кваліфікації всіх викладачів щодо дидактики медіаосвіти (якщо це завдання вищої школи загалом) та/або нарешті розпочати підготовку фахівців з цієї спеціальності, до речі, у Росії медіадидактів у ВНЗ готують з 2002 року.

Якість медіаосвіти у вишій школі залежить ще й від відповідного матеріально-технічного забезпечення, перш за все, бібліотек

університетів стосовно доступу до пошуку сучасних медіатекстів, їх аналізу, обробки, перетворення та створення на цієї основі нової медіа інформації. Підтримуючи трансформаційні процеси шкільних бібліотек, у вищій школі мають формуватися медіаінформаційні центри професійного спрямування. Для інноваційного перетворення суспільства вищої освіти необхідно не лише впроваджувати інноваційні методи навчання, але й створювати сучасний медіаінформаційний простір. На жаль, у багатьох університетах, академіях нині не вистачає елементарних пристроїв: комп'ютерів, принтерів, мультимедійних дощок, проекторів, не кажучи вже про найсучасніші.

У цілому наша країна значно відстає у впровадженні медіаосвіти у ВНЗ на лише від західноєвропейських країн, але навіть від Росії. Проте, за аналізом Концепції, перспективи цієї освіти в українських вишах існують. Як би не хотілося прискорити цей процес, однак, на краще, що медіаосвіта у вітчизняних ВНЗ не запроваджується примусово, щоб не перетворитися на чергову модну, але формальну компанію. Наприклад, не зважаючи на існування наукових шкіл, на наукові досягнення наших східних сусідів у розробці теорії медіосвіти, запровадження підготовки фахівців вищої кваліфікації відповідної спеціалізації, все одне рівень залежності громадян від медіа маніпуляції надто високий. Правильним вважаємо по життєвий підхід української Концепції, де до системи медіаосвіти входять родина, всі заклади освіти, зокрема освіти дорослих, і навіть медіаосвіта засобами медіа. Це та міжвідомчий характер медіаосвіти дуже нагадує на ставлення до соціальної педагогіки на етапі її впровадження, сподіваємося, що медіадидактив мінує доля соціальних педагогів в Україні.

Таким чином, узагальнюючи зазначимо, що медіаосвіта у вищій школі України має складатися з медіанавчання для формування та розвитку дивергентного мислення професіоналів, з медіавиховання для оволодіння фахівцем цінностями інформаційного суспільства, вміннями захищатися та протистояти медіа агресії, кіберзлочинності та з медіаінформаційної творчості – здатності до творення нового інформаційного продукту, зокрема медіа текстів, які сприятимуть удосконаленню професійної освіти, теорії та практики, інноваційному розвитку нашої країни, динаміці інформаційної цивілізації людства. В Україні, на наш погляд, цьому заважають серед іншого: відсутність наступності медіаосвіти в загальноосвітній та вищій школі; непоширеність програм підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників щодо медійної культури, впровадження освітніх мультимедійних технологій; економічна скрута для перетворення бібліотек університетів на медіаінформаційні центри, які акумулюють професійну інформацію у будь-якому вигляді, на різноманітних носіях для інноваційних трансформацій вищої школи; недостатня забезпеченість ВНЗ технікою (мультимедійними проекторами, дошками тощо) для вільного доступу до неї викладачів та студентів.

Напрямами подальших наукових розвідок можуть бути дослідження реального стану медіаінформаційної культури студентів, науково-педагогічних працівників, фахівців бібліотечно-інформаційних центрів університетів, обґрунтування комплексних програм підвищення цієї культури за принципом наступності щодо шкільної медіаосвіти. Розробка педагогічних медіатехнологій за певними професіями, предметами, на кшталт, медіапідручників за співтворчістю фахівців-предметників, медіаспеціалістів, медіапсихологів та інформаційно-бібліотечних працівників.

### **Список використаної літератури**

- 1. Баков Х. И.** Медиаобразование в многонациональном ВУЗе. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/86b1bb38bc17ff5dc3256ee7003beb7a>
- 2. Челышева И. В.** Российское медиаобразование и детская журналистика в XX столетии: основные исторические тенденции / И. В. Челышева // Актуальные проблемы журналистики в условиях глобализации информационного пространства. – Вып. 1. – Челябинск : РЕКПОЛ, 2007.
- 3. Федоров А. В., Челышева И. В.** Медиаобразование в современной России: основные модели / А. В. Федоров, И. В. Челышева // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 34–39.
- 4. Ситникова Н. А.** Дидактические проблемы использования аудиовизуальных технологий обучения / Н. А. Ситникова. – М. : Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та, 2001. – 64 с.
- 5. Розина И. Н.** Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация / И. Н. Розина. – М. : Логос, 2005. – 460 с.
- 6. Основы** информационной культуры: учебно-метод. пособие / сост. В. И. Золотарева и др. – М. : Москов. инженер.-физ. ин-т, 2005.
- 7. Максимова Г. П.** Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде / Г. П. Максимова. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. гос. эконом. ун-та, 2007. 300 с.
- 8. Мурюкина Е. В.** Медиаобразовательные занятия со студентами педагогического вуза в контексте личностно-ориентированных подходов / Е. В. Мурюкина // Медиаобразование. – 2007. – №2. – С. 11–115.
- 9. Концепція** впровадження медіаосвіти в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprova\\_dzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprova_dzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/).
- 10. Онкович Г.В.** Медиаобразование в Украине: современное состояние и перспективы развития. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/5726-mediaosvita-v-ukrayini-suchasnij-stand-i-perspektivi-rozvitku.html>; Медиадидактика высшей школы [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mic.org.ru/pr-ob/index.php/new/184-mediadidaktika-vysshej-shkoly>.
- 11. Медіаосвіта** та медіаграмотність: підручник / В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк, Д. Ю. Дзюба ; Акад. укр. преси. – К. : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.

- 12. Пашковская И. Н.** Разработка и внедрение инновационных образовательных технологий в образовательный процесс при введении в действие ФГОС ВПО. Методические рекомендации для профессорско-преподавательского состава / И. Н. Пашковская, Н. И. Королёва. – СПб, 2011. – 103 с. **13. Плахта Д.** Медиаобразовательная вакцинация: украинские реалии. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://day.kyiv.ua/ru/blog/politika/mediaobrazovatel'naya-vakcinaciya>.  
**14. Малько А. О.** Шкільний бібліотечно-інформаційний центр / А. О. Малько // Барви творчості: наук.-метод. зб. – К., 1995. – 124 с.  
**15. Малько А. О., Сергійчук З. О.** Орієнтовна програма навчання бібліотечно-бібліографічній та інформаційній культурі / А. О. Малько, З. О. Сергійчук // Інформаційний збірник МО України. – 1994. – №16. – С. 15–21.

**Рижанова А. О. Медіаосвіта як складова вищої освіти для інноваційного розвитку України**

Медіаосвіта у вищій школі в публікації розглядається переважно як особливий напрям розвитку особистості, спрямований на формування медіакультури – структурного компоненту інформаційної культури людини ХХІ століття. За умови зростаючого впливу ЗМК на процес соціалізації, навіть медіаграмотність стає запобіжним чинником маніпулювання (політичного, економічного, кримінального тощо), профілактикою інформаційного рабства (особливо в період поширення гібридних війн), певним захистом майбутніх фахівців від переважно стихійної кіберсоціалізації. В Україні поширенню цієї складової вищої освіти заважають серед іншого: відсутність наступності медіаосвіти в загальноосвітній та вищій школі; непоширеність програм підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників щодо медійної культури, впровадження освітніх мультимедійних технологій; відсутність інформаційних (або медіа) центрів у ВНЗ; недостатня забезпеченість ВНЗ технікою (мультимедійними проекторами, дошками тощо) для вільного доступу до неї викладачів та студентів.

*Ключові слова:* медіаосвіта, інформаційна культура, вища освіта, інноваційний розвиток України, інформаційне суспільство.

**Рыжанова А. А. Медиаобразование как составляющая высшего образования для инновационного развития Украины**

Медиаобразование в высшей школе рассматривается преимущественно как специфическое направление развития личности, направленное на формирование медиакультуры – структурного компонента информационной культуры человека ХХІ столетия. В условиях возросшего влияния СМК на процесс социализации, даже медиаграмотность становится предупредительным фактором манипулирования (политического, экономического, криминального и т.д.), профилактикой информационного рабства (особенно в период

распространения гибридных войн), определенной защитой будущих специалистов от преимущественно стихийной киберсоциализации. В Украине распространению этой составляющей высшего образованию мешают среди прочего: отсутствие преемственности медиаобразования в общеобразовательной и высшей школе; нераспространенность программ повышения квалификации научно-педагогических работников относительно медиакультуры, внедрения образовательных мультимедийных технологий; отсутствие информационных (или медиа) центров в ВУЗах, недостаточная обеспеченность ВУЗов техникой (мультимедийными проекторами, досками и т.д.) для свободного доступа к ней преподавателей и студентов.

*Ключевые слова:* медиаобразование, информационная культура, высшее образование, инновационное развитие Украины, информационное общество.

### **Ryzhanova A. Mediaeducation as a Component of Higher Education for Innovational Development of Ukraine**

Mediaeducation in higher education is viewed as education of future media specialists, as specific multimedia technologies for training any high-level specialists and as a distinct branch of personal development that is inherent to information society, and is aimed at forming mediaculture – a structural component of XXIst century person's information culture. Most attention is paid to the lattermost aspect, as the influence of mass communication means on socialization increases and medialiteracy becomes the way to prevent manipulation (political, economical, criminal etc.), avoid informational dependence, especially in hybrid warfare. Importance of Internet makes forming virtual competence in higher education more significant, as it serves as a safeguard for specialists in mostly chaotic cybersocialization. However informational (mainly media) culture of these specialists must include the elements of professional education of future media users and get improved through pedagogical multimedia technologies in the field, for within the cyberspace of information society "everyone" doesn't only get influenced by media, but also influences "everybody" with personal media texts, namely professional ones. Obviously, increasing the number of high-quality generally-available professional information will ensure innovational development of the state that creates opportunities to implement mediaeducation into higher education. We believe that in Ukraine these opportunities are obstructed, among other things, by the absence of mediaeducation that would link elementary and higher education institutions, by the lack of curriculum for training specialists in the field of media-culture and implementation of educational multimedia technologies, as well as by the economic hardships that prevent university libraries from turning into informational (or media) centers that accumulate professional knowledge in any form and by the shortage of hardware (multimedia projectors, boards etc.) that would be free for techers and students to use.

*Key words:* mediaeducation, information culture, higher education, innovational development of Ukraine, information society.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 378:005.44

**О. М. Старокожко**

### **СТРАТЕГІЇ ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Вища освіта відноситься до багатовимірних соціальних феноменів, якому притаманні внутрішні закономірності розвитку і прогресу відповідно до формату суспільства та людської цивілізації. Звідси приходимо до висновку про неможливість дослідження царини освіти ресурсами окремо вибраних методів, підходів та парадигм. Про це свідчить досвід наукових підходів, імперативно запроваджених в освітній простір України в 80-х роках XX століття та на початку XXI століття. В 80-х роках академічною наукою була визнана як пріоритет парадигма оптимізації навчального процесу, в 90-ті роки – парадигма діяльності, особистісної орієнтованості, на рубежі XX-XXI ст. – системна та синергетичні парадигми, які з 2005 року змінилися тотальною компетентнісною парадигмою.

Однак, їх запровадження не забезпечили прогрес національної системи вищої освіти, у 2005 році за зразок прийнята європейська модель (Болонський процес), механізми якої сприяють забезпеченню якості конкурентоспроможної освіти. Якість освітніх послуг – багатовимірний феномен, він обслуговується багатьма науковими парадигмами та моделями, завдання яких забезпечити такі якості випускника: виключність (прагнення бути кращим); досконалість, придатність до певних цілей (компетентність), співвідношення з ціною (можливість та термін повернення інвестицій у вищу освіту), атрибутивність (здатність до постійного розвитку [1, с. 10].

Визначено такі завдання дослідження автора:

1. Збагатити науковий дискурс вітчизняної педагогіки вищої освіти щодо поліпарадигмальності в забезпеченні якості освітніх послуг.

2. Визначити наукові парадигми вітчизняного освітнього простору, які через інтерференцію та кореляцію забезпечують освітні зміни з композитними характеристиками.

3. Запропонувати технологічні моделі здійснення поліпарадигмальності в практиці вищої освіти.



Автор робить спробу ґрунтовного дослідження методології поліпарадигмальності освітнього простору України як провідного чинника забезпечення якості освітніх послуг. Науковці (В. Кремень, В. Луговий, М. Михальченко, М. Романенко) констатують зниження потенціалу багатьох з існуючих парадигм в освіті. Багатоаспектний характер освітніх процесів приводить нас до думки, що сучасні дослідження повинні здійснюватися в напрямку інтеграції прогресивних елементів найбільш значущих педагогічних та соціальних парадигм. В педагогічних науках парадигми існують одночасно, не виключаючи одна одну, при цьому вони розрізняються лише в теоретичному плані і тільки на рівні тенденцій.

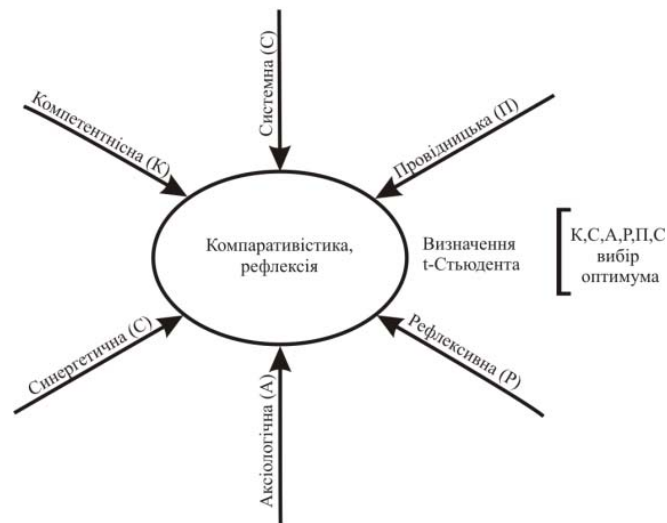
Визначальною умовою поліпарадигмальності освітнього середовища є коеволюція парадигм в царині певної хронотопної педагогічної цивілізації (В. Вернадський, М. Моїсєєв, І. Колеснікова). На думку Б. Коротяєва і В. Курило «освітнє середовище» відображає не просто окремих бік світобудови, а як живий організм, здатний реагувати на всі зовнішні дії й у разі потреби завзято захищати себе [2, с. 4]. До основних принципів коеволюції поліпарадигмального середовища відносять такі: детермінація майбутнім; необхідного різноманіття; гетерометрії; забезпечення прогресу системи; інформаційного прискорення; здатність до біфуркацій; еволюція механізмів [2].

Ми виходимо з того, що немає і не може бути виняткової парадигми, педагогічної «панацеї», що задовольняє різноманітні соціально-педагогічні завдання вітчизняної освітньої цивілізації.

Саме тому, ми визначаємо необхідність розробки моделі поліпарадигмальності яка має внутрішній кореляційний ресурс розвитку системи. Очевидно, що це повинна бути модель, яка спирається на емерджентні якості не випадково визначених парадигм, що орієнтовані на досягнення єдиної мети (поліакцентна модель).

Виходячи з цивілізаційного вибору України – інтеграція до ЄПВО та стадії зрілості українського суспільства ми в контент «парадигмальність» освітнього простору України включили такі парадигми: синергетична (Л. Даниленко, С. Кульневич, Г. Нестеренко), компетентнісна (О. Романовський, Є. Іванченко, Ю. Рашкевич, В. Вілчинська, М. Висоцька), рефлексивна (С. Немченко, Г. Єльнікова, Л. Даниленко, Ю. Бех, М. Найдьонов), аксіологічна (О. Сухомлинська, В. Огнев'юк, І. Зязюн, І. Бех, Н. Ткачова, В. Крижко), системна (О. Савченко, Г. Терещук, Т. Ільїна, К. Плиско, О. Біляєв, Л. Березівська, Л. Даниленко, В. Докучаєва, Г. Єльнікова, Н. Кузьміна, О. Попова,) та провідницька (В. Крижко, С. Лісаков, І. Богданов). На нашу думку вони найбільш повно охоплюють та відтворюють прагматизм та запити вітчизняної системи освіти.

Механізм ефективної поліпарадигмальності в забезпеченні якості вищої освіти ми проектуємо в моделі 1 «Кореляційна взаємодія в поліпарадигмальній цивілізації».



Наразі кожна з визначених парадигм виявляє риси дифузивного впливу на освітнє середовище. Ситуативно пріоритетною може бути кожна з них, наприклад, ЮНЕСКО в 90-ті роки проголосило аксіологічну парадигму релігією ХХ ст. В свою чергу, синергетична парадигма в освіті претендує на метапарадигмальність. Провідницька парадигма, за визначенням, І. Богданова, В. Крижка, С. Лисакова презентується як позапарадигмальний феномен. Нажаль реально у вітчизняному освітньому середовищі логіка пріоритетності тієї чи іншої парадигми визначається адміністративним шляхом через МОН, НАПН, відділ освіти.

Логіка поліпарадигмального концепту полягає в забезпеченні посиленого сумарного ефекту парадигм, який є результатом спланованої та прогнозованої кореляції їх впливу на досягнення визначеної стандартами та управлінням якості професійної освіти.

Реальна практика реалізації поліпарадигмального блоку передбачає дотримання певних технологічних механізмів серед яких, ми акцентуємося, на здатності дослідника чи керівника до сценарного (прогностичного) аналізу, забезпечення доцільного вибору (підбору) ресурсів тієї чи іншої парадигми ситуативно, створення організаційних умов ефективної технології парадигмального згущування та тісноти («відстань Карла Пірсона, Karl Pearson») для створення емерджентного ефекту та нових мотиваційних механізмів здобуття якісної освіти.

Ситуативний пріоритет тієї чи іншої парадигми з контенту парадигмальності визначаються: нормативно-законодавчо (закон, рамковий закон...); характером проблем освітнього простору; характером ресурсів освітньої системи; впливом стейкхолдерів; специфікою освітніх послуг та їх отримувачів; динамікою управлінських процесів; непередбачуваними обставинами...

В межах поліпарадигмального контенту ми передбачаємо виокремити чинник «забезпечення умов» для реалізації принципів

визначеної автономії та субсидіарності. За певного стану (ситуації) освітнього середовища чи конкретної освітньої системи, автономія тієї чи іншої парадигми проявляється в її пріоритетності. Субсидіарний (*subsidiarity*) характер поліпарадигмальності ми вбачаємо в реалізації ресурсів кожної із визначених парадигм за умови, що управлінська система визначає за певної ситуації необхідність отримати оцінку стану системи за (у межах) параметрами кожної парадигми контенту. Ця стадія передбачає «відключення» механізмів кореляції для отримання «чистоти» результатів.

Перевірку (компаративістику) рівності/нерівності значення отриманих результатів ми здійснюємо через *t-критерій Стьюдента* (*Student's t-test*). Обираємо оптимальний варіант.

Управлінець, що досліджує освітній простір та проблеми якості освітніх послуг, рефлексуючи та класифікуючи їх ресурсами сценарного мислення визначає парадигми, які будуть ефективними для вирішення цих проблем, забезпечують *dream chain* його задуму.

В наукових дисертаційних дослідженнях інституційована позиція «наукові підходи». Відзначимо істотну різницю між поняттями «підхід» і «парадигма».

Дослідницький підхід – дослідницька позиція, методологічна система, яка визначається на початку дослідження з метою досягнення більшої інструментальної визначеності дослідника при вивченні об'єкта дослідження. У сучасних дослідженнях з управління трапляється термін «модель-підхід», під яким розуміють вибір як методологічну схему певної моделі, наприклад моделі діяльності або моделі суб'єкт-об'єктних відносин [4, с. 518; 6]. Дослідницьких підходів існує безліч і часто вони визначаються довільно, відповідно предмету та галузі дослідження. Про парадигми частіше говорять в теоретичних працях, в практиці частіше говорять про підходи, причому особливо не розрізняючи: парадигма або підхід, використовуючи те або інше поняття як взаємозамінне. В нашому дослідженні ми приймаємо саме таку позицію.

Освітній простір «приймає» технології SMART, SVOT analysis та інші з суміжних галузей діяльності людини. Разом з тим ф'ючерність конкретної парадигми чи технології є ситуативною в проміжку часу та соціальних змін.

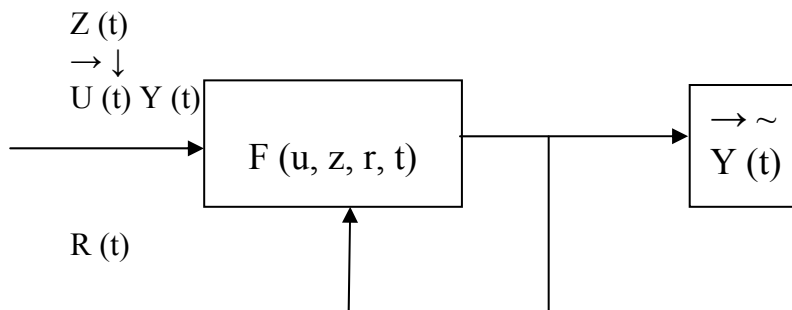
Автор визначає ф'ючерний характер стратегій поліпарадигмальності конкретного освітнього простору в проектуванні композитності (*composite*) результатів їх впливу на цей простір та проблеми якості освіти.

В очікуванні визначених композитних характеристик дослідник попадає в ситуацію ентропії та невизначеності. Технологія досягнення очікуваного результату може бути «чорною скринькою». Розглянемо принципову модель управління досягненням визначеного результату за принципом «чорної скриньки». Це досить складна управлінська ситуація,

яку можна умовно змодельовати на межі таких наук, як управління, кібернетики та математики [5].

Вихідна позиція – ми маємо стійкий ламінарний потік інформації із довкілля  $[U(t)]$ , від керівного органу, від керівника. Ця інформація при вході до керованої системи підпадає під процеси збурення, флуктуації з високим рівнем ентропії (невизначеності) та незрозумілості. Процеси збурення ми позначаємо символом  $[Z(t)]$ . Вони потребують визначення, ідентифікації та фільтрації для отримання очікуваної якості інформації на виході  $[Y(t)]$  із керованої системи, яка в даний час перебуває під дією невизначених нами чинників (збурень)  $[F(u, z, r, t)]$ .

Це дає можливість створити приблизну, достовірну модель процесів що відбуваються у «чорній скриньці».

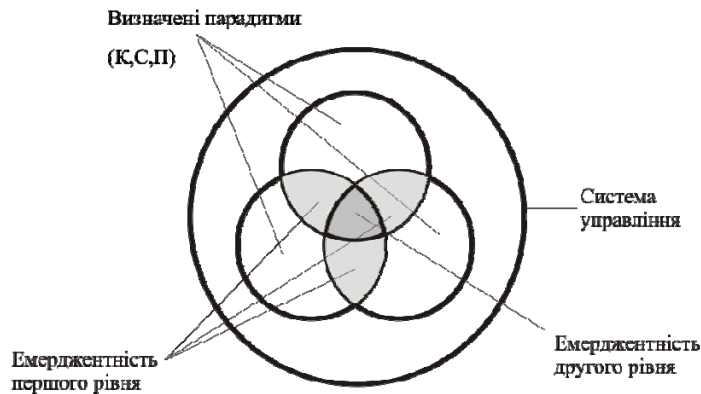


$U$  – функція;  $t$  – час;  $Z$  – збурення, флуктуація;  $F$  – оператор чорної скриньки;  $Y$  – інформація на виході із керованої системи.

Управлінська дія стосовно «чорної скриньки» завершується побудовою віртуальної моделі:  $F \approx \tilde{F}$ .

Місією управління композитний результат поліпарадигмального впливу передбачається як емерджентний, більш ефективний та такий, що відповідає сучасним стандартам якості освіти ISO 9001:2000 та якості управління TQM.

Цікавим, на наш погляд, є використання принципу інтерференції парадигм в прогнозуванні результатів поліпарадигмальності управління освітніми процесами щодо якості освітніх послуг. Освітній простір багатовимірний, але просторово та ресурсно обмежений. Це призводить до довільної, часто некерованої взаємодії та кореляції дослідницьких парадигм цього простору. Графічно логіку цього процесу, в який задіяні парадигмальні множини, можна відтворити через метод «кільця Д. Венна» (*Venn diagram*).



*Діаграма. Генеза композитних якостей в рівнях емерджентності.*

Емерджентність другого рівня ми розглядаємо як визначений стандартом освіти (ISO) та місією навчального закладу результат – якість освітніх послуг.

Паси Сальберг (Pasi Sahlberg) та Петер Радо (Peter Rado) [7] визначили три метазавдання поліпарадигмального впливу на управлінські зміни в розвитку та реформуванні освіти: перевинайдення (винайдення заново) технологій управлінського впливу; перезавантаження способів управлінської; перезаснування управлінських структур.

В межах соціального та освітнього хронотопу (тут та зараз), всі парадигми складають єдиний контент, що надає конкретному досліднику право на їх довільне групування з метою забезпечення місії освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Науковий дискурс з проблеми поліпарадигмальності вітчизняного освітнього простору знаходиться в стадії формування. Наразі переважає використання ресурсів однієї – двох панівних наукових парадигм. Це можна пояснити методологічною та технологічною неготовністю управлінців до багатовекторного та багатоаспектного менеджменту якості освіти.

В межах короткого наукового допису (статті) автор запропонував авторське бачення механізмів запровадження поліпарадигмальності в сучасній освітній цивілізації, яка знаходиться у флуктуаційному стані, стані нормотворчих змін.

Подальші дослідження автор скеровує на розробку конкретних педагогічних моделей та технологій поліпарадигмального освітнього середовища для досягнення композитних результатів щодо розвитку якості національної освіти.

### **Список використаної літератури**

1. Harvey L. Defining quality / L. Harvey, D. Green // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 1993. – V. 18 (1). – P. 9–34., с. 10.
2. Коротяєв Б. І., Курило В. С. Освітній простір: очікування та виклики часу і життя; Монографія / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило. – Луганськ : Вид-

во ДЗ «ЛНУ ім.Т.Шевченко» 2009. – 308с. **3. Гетманов И. П.** Принципы коэволюции: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук специальность 09.00.08 – философия науки и техники: Ростов-на-Дону, 2005. **4. Старокожко О. М.** Траекторія компетентнісної парадигми в освітньому просторі України / О. М. Старокожко // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» – 2017. – №11. – С. 114–121. **5. Крижко В. В.** Антологія аксіологічної парадигми освіти. Навч. посібник / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с. **6. Енциклопедичний словник з державного управління** / уклад.: Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. – К. : НАДУ, 2010. – 820 с. **7. Паси Сальберг** (Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. FineReader 11 Классика XXI; Москва; 2015.

#### **Старокожко О. М. Стратегії поліпарадигмальності освітнього простору**

Автор розглядає проблему якості вищої освіти з точки зору поліпарадигмальності освітнього середовища. Науковий дискурс поліпарадигмальності в освіті ще не напрацьовано. Визначено робочі парадигми поліпарадигмального контенту: системна, компетентнісна, аксіологічна, рефлексивна, синергетична, провідницька.

Досліджено вплив ресурсу кожної з цих парадигм на забезпечення міжнародних стандартів якості освіти. Визначено зони нестабільності їх дії. Через запропоновані методи автор досліджує ф'ючерний характер поліпарадигмальності. Він вбачається в доцільному підборі освітньо-наукових парадигм відповідно до конкретної ситуації та забезпеченні через механізми емерджентності результатів з композитними характеристиками. Композитність освітніх змін в забезпеченні якості освіти автор визначає як запит суспільства та можливість самореалізації особистості студента.

В статті запропоновано авторське бачення механізмів запровадження поліпарадигмальності в сучасній освітній цивілізації, яка знаходиться у флуктуаційному стані, стані нормотворчих змін.

*Ключові слова:* парадигма, дослідницький підхід, парадигмальність, поліпарадигмальність.

#### **Старокожко О. Н. Стратегии полипарадигмальности образовательного пространства**

Автор рассматривает проблему качества высшего образования с точки зрения полипарадигмальности образовательной среды. Научный дискурс полипарадигмальности в образовании еще не разработан. Определены рабочие парадигмы полипарадигмального контента: системная, компетентностная, аксиологическая, рефлексивная, синергетическая, проводническая.

Исследовано влияние ресурса каждой из этих парадигм на обеспечение международных стандартов качества образования. Определены зоны нестабильности их действия. С помощью предложенных методов автор исследует ф'ючерний характер полипарадигмальности. Он заключается в целесообразном подборе образовательно-научных парадигм соответствия конкретной ситуации и обеспечение через механизмы эмерджентности результатов с композитными характеристиками.

Композитность образовательных изменений в обеспечении качества образования автор определяет как запрос общества и возможность самореализации личности студента.

В статье предложено авторское видение механизмов введения полипарадигмальности в современной образовательной цивилизации, которая находится в флуктуационными состоянии, состоянии нормативных изменений.

*Ключевые слова:* парадигма, исследовательский подход, парадигмальность, полипарадигмальность.

#### **Starokozhko O. Strategies of Educational Space's Polyparadigmality**

The author considers the problem of higher education's quality from point of view of educational environment's polyparadigmality. The scientific discourse of polyparadigmality in education has not yet been developed. There have been defined the working paradigms of polyparadigm content. They are: systemic, competence, axiological, reflexive, synergetic and conductive.

The influence of the resource of each of these paradigms on the international standards of education's quality has been considered. The areas of instability of their actions have been determined. With the help of proposed methods the author investigates the futuristic nature of polyparadigmality. It consists in expedient selection of educational and scientific paradigms in accordance with a concrete situation and ensuring through the mechanisms of emergence of results with composite characteristics.

The composer of educational changes in ensuring the quality of education, the author defines as a request of society and possibility of self-realization of student's personality.

The author proposes the author's vision of the mechanisms of introduction of polyparadigmality in modern educational civilization, which is in a fluctuating state, a state of normative changes.

*Key words:* paradigm, research approach, paradigm, polyparadigma

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 378.147

**Я. В. Топольник**

### **СУЧАСНІ МЕДІАОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Входження України в європейський і світовий освітній простір детермінує необхідність узгодження напрямів і принципів реформування вищої освіти із загальними тенденціями розвитку в умовах інформаційного суспільства. У зв'язку з цим, інформатизація вищої освіти передбачає широке використання медіаосвітніх технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців, що зумовлює кардинальну перебудову усієї системи освіти, удосконалення структури та організації освітнього процесу на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, інформативного, технологічного підходах та сучасних дидактичних принципах, а також розробку інноваційних технологій навчання.

Окрім цього, перед сучасними вищими навчальними закладами постає нагальна потреба подолання перевантаження навчального матеріалу зайвою інформацією і спрямування зусиль на підвищення особистої значущості знань, посилення індивідуалізації, інтенсифікації та комп'ютеризації освітнього процесу, збільшення обсягів самостійної роботи студентів творчого характеру, освоєння нових форм і методів навчання. Усе це актуалізує проблему модернізації вищої школи засобами медіаосвітніх технологій.

Елементи використання медіаосвітніх технологій в освітньому процесі вищої школи певною мірою відображені в доробках вітчизняних і зарубіжних дослідників (М. Гриневич, І. Жиливська, Л. Зазнобіна, Ю. Козаков, О. Мусієнко, А. Новікова, Г. Онкович, О. Спічкін, Ю. Усов, О. Федоров, І. Чемерис, С. Шумаєва та ін.).

Мета статті полягає в аналізі сутності поняття «медіаосвітні технології», характеристиці класифікацій сучасних медіаосвітніх технологій та розкритті функцій технологій медіаосвіти у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою.

Останнім часом простежено тенденцію, згідно з якою медіаосвітні технології мають безпосередній зв'язок з комп'ютеризацією та інформатизацією освіти. Комп'ютеризація полягає в тому, що комп'ютери використовуються не лише для проведення обчислювальних операцій, але і як спосіб входження в інформаційні системи, для тестового педагогічного контролю, а інформатизація передбачає використання різних видів аудіо-, відео- і комп'ютерної техніки у процесі навчання. Комп'ютеризація та інформатизація всіх сфер суспільства змінює молодіжну субкультуру у цілому та спосіб життя студентської аудиторії, зокрема.

Перебування студента у відкритому інформаційному середовищі,



зокрема Інтернет-середовищі, в рази перевершує час перебування на аудиторних заняттях з різних навчальних дисциплін. Тому викладачі вишів повинні залучити студентів до свого предмету їх же засобами, тобто через інформаційні канали, якими вони користуються, при цьому не втратити тих освітніх і виховних функцій, які педагог виконує в процесі викладання дисциплін. Іншими словами, педагог повинен знаходити якомога більше точок перетину навчальної інформації з зовнішніми інформаційними потоками. Ситуація, що створилася в сучасних умовах інформаційно-освітнього простору нерозривно пов'язана з використанням медіаосвітніх технологій, що в свою чергу, набуває особливого значення в професійній підготовці студентів.

В системі сучасних педагогічних технологій «медіаосвітні технології» розглядають як «засоби організації діяльності із застосуванням медіа для досягнення педагогічних цілей» [1].

На думку провідного медіа-педагога О. Федорова, медіаосвітні технології – це методично-організаційні засоби навчального процесу з використанням періодичних видань, радіо, телебачення, кіно, а також програмно-апаратних засобів і пристроїв, що забезпечують операції збирання, оброблення, накопичення, збереження й передавання інформації [2].

Дещо іншої думки дотримується О. Георгіаді, яка під поняттям «медіаосвітні технології» розуміє науково обґрунтовану систему забезпечення педагогічної діяльності із застосуванням медіа, що передбачає використання суб'єктами освітнього процесу різних засобів мультимедіа, створення власних медіапродуктів, критичний аналіз медіатекстів різної модальності відповідно до навчальної мети [3, с. 11].

Т. Бешок у своєму дисертаційному дослідженні розглядає «медіаосвітні технології» як спосіб організації навчально-виховного процесу з використанням друкованих, аудіовізуальних, комп'ютерних та інтернет-технологій з метою підготовки учнів і студентів до ефективної взаємодії з елементами сучасних медіасистем [4].

Отже, проаналізувавши підходи до визначення поняття «медіаосвітні технології» доходимо висновку, що погляди науковців щодо розкриття сутності означеної дефініції дещо різняться, але є те що їх об'єднує: більшість дослідників схиляється до думки, що медіаосвітні технології – це *засоби освітнього процесу з використанням медіа*.

Цілком очевидно, що медіаосвітні технології мають величезний потенціал, який традиційно забезпечується застосуванням мультимедійних засобів навчання в якості технічної підтримки педагогічної діяльності та є інструментом формування культури, самоосвіти і саморозвитку особистості.

Ми згодні з думкою Г. Кедровіч, яка вважає, що майбутнє освіти – в «мультимедійному навчанні, яке повинно сприяти: закріпленню отриманих під час лекції знань; розвитку самостійності мислення

студента, його пізнавальних інтересів, залученню до самостійного використання сучасних джерел знань» [5, с. 85].

На тлі швидкого розвитку медіапристроїв актуальним для педагогів стає питання класифікації засобів медіаосвітніх технологій. Спроби класифікувати засоби медіаосвітніх технологій здійснювалися В. Андрієвською, О. Бондаренко, В. Мантуленко, Г. Онкович, О. Федоровим та ін.

Докладний опис засобів медіаосвітніх технологій запропоновано В. Андрієвською, яка виокремлює апаратні і програмні засоби мультимедіа. До апаратних засобів мультимедіа віднесено: комп'ютер, мультимедіа-монітор, маніпулятори (миша, клавіатура, трекбол, графічний планшет, світлове перо, тачпад, сенсорний екран, pointing stick, ігрові маніпулятори – джойстик, геймпад); спеціальні засоби-приводи CD-ROM, TV-тюнери, графічні акселератори, звукові плати, акустичні системи. Програмні засоби мультимедіа включають мультимедійні додатки і засоби створення мультимедійних додатків [6]. До мультимедійних додатків навчального призначення відносяться: мультимедіа презентації; слайд шоу; електронні звіти; мультимедіа-доповіді; електронні журнали; віртуальні тури; мультимедіа-видання; flash, shockwave гри (навчальні ігри, розміщені як в Інтернеті (on-line), так і на різних носіях (off-line); мультимедіа-тренажери; навчальні мультимедіа-системи; лінгвістичні мультимедіа-системи; мультимедійні Інтернет-ресурси [7].

О. Бондаренко розподіляє мультимедійні засоби за цілями застосування в навчанні майбутніх вчителів: *презентаційні* – для супроводу викладу нового матеріалу; *імітаційні* – для тренування шляхом постановки завдань, орієнтованих на аналіз педагогічної ситуації і вироблення умінь прийняття оптимального рішення або вироблення оптимальної стратегії дій; *контролюючі* – для контролю засвоєння навчального матеріалу; *інформаційно-довідкові* – для надання необхідної теоретичної інформації і орієнтовані на застосування в ході самостійної роботи студентів [8, с. 23–28].

У науковому дослідженні В. Мантуленко запропоновано класифікацію медіа в якості засобу освітнього процесу: *інструмент*, за допомогою якого традиційні заняття обробляються в спеціальній формі (перш за все, це охоплює сферу обробки тексту, наприклад, підготовка повідомлень, доповідей, презентацій мультимедіа тощо); *помічник в навчанні* (робота з електронними словниками, енциклопедіями, Інтернет порталами за зазначеними предметами); *засіб комунікації* (завдяки підключенню комп'ютерів до локальної або всесвітньої мереж, частіш за все у формі електронних листів, або відео конференцій діти та викладачі можуть спілкуватись, долаючи будь-які кордони та дистанції); *інструмент моделювання дійсності* (електронні медіа відкривають штучні світи, у рамках предмету у вигляді віртуальних екскурсій у музеї) [9, с. 15–16].

Українські дослідники І. Дичківська [7] та Г. Онкович [10] поділяють засоби медіаосвітніх технологій на традиційні (друковані видання (газети, журнали), радіо, кіно, телебачення, відео) та інноваційні, що містять інформацію на програмно-апаратних засобах і пристроях (серверах) і функціонують на базі обчислювальної техніки.

У дисертаційному дослідженні Т. Бешок подано таку класифікацію медіаосвітніх технологій: традиційні (періодичні друковані видання, аудіоосвітні технології, технології кіно- і телеосвіти), інноваційні (комп'ютерні, інтернет- і мобільні технології), спеціальні, або нетрадиційні (передача інформації дітям з обмеженими можливостями) [4].

Наукова позиція О. Федорова стосовно класифікації медіаосвітніх технологій становить найбільший науковий інтерес, він пропонує поділяти медіа за такими ознаками:

- типом головного засобу передавання інформації (преса, радіо, кіно, телебачення, відео, комп'ютерні мережі та ін.);
- каналом сприйняття (аудіо, відео, аудіовізуальні, знакові – текстові, графічні);
- місцем використання (індивідуальні, групові, масові, домашні, робочі, транспортні та ін.);
- спрямуванням соціалізації (ідеологічні, політичні, морально-виховні, пізнавально-навчальні, естетичні, екологічні, економічні);
- цілями використання (отримання інформації, освіта, спілкування, вирішення проблем, розвага, соціальне управління);
- результатами впливу на особистість (розвиток кругозору, самопізнання, самовиховання, самонавчання, самоствердження, самовизначення, соціалізація) [2].

Слід зауважити, що серед основних функцій використання медіаосвітніх технологій в освітньому процесі, Д. Фатєєва виокремлює такі: інформатизація навчального процесу (доступ до різних джерел інформації); активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; підвищення мотивації студентів до навчання; інтерактивність навчання; моніторинг навчального процесу; підвищення ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу; спонування до творчої діяльності (підготовка презентацій з використанням комп'ютерних програм; участь студентів у відеоконференціях, робота з зарубіжними студентами та ін.) [11, с. 32–35].

Таким чином, застосування новітніх медіатехнологій відкриває перед викладачами та студентами нові освітні можливості, значно розширює та урізноманітнює зміст навчання, методи та організаційні форми навчально-виховного процесу, забезпечує високий науковий і методичний рівень викладання. Медіаосвітні технології якнайкраще відповідають принципам особистісного підходу. Їх використання підвищує ефективність засвоєння студентами нового матеріалу, розвиває їх розумові та творчі здібності. Для ефективного професійного розвитку майбутнього фахівця виокремлюють такі способи застосування медіаосвітніх технологій в освітньому процесі: розширення джерел

отримання та представлення нової інформації; розвиток самостійності та креативного мислення в процесі створення власних мультимедійних проєктів; прискорення темпу навчання; забезпечення індивідуального підходу у навчанні; як засіб доступу до автентичних матеріалів, причому можливе застосування традиційних технологій (телебачення, відео і аудіоплеєри), так і нових розробок (mp3-плеєри, Інтернет-планшети, dvd-технології), які дають більший контроль над інформацією; як інструмент обробки інформації для полегшення її використання; для забезпечення гнучкості інформації, її «пристосовування» під потреби майбутнього фахівця; як засіб спілкування за допомогою електронної пошти, чатів, соціальних мереж, аудіо / відео конференцій тощо [12].

На основі зазначеного вище можна зробити висновок, що сучасні медіаосвітні технології є ефективним засобом модернізації вищої освіти, оскільки готують студентів до життя в умовах інформаційного суспільства та істотно насичують отримання різноманітних матеріалів через використання можливостей Інтернет-ресурсів у відповідності з провідними дидактичними принципами наочності, доступності, науковості, зв'язку з життям. За допомогою сучасних медіаосвітніх технологій майбутні фахівці можуть визначати власні орієнтири в умовах надлишку різної інформації, навчитися грамотно сприймати її, розуміти, аналізувати, ранжувати; мати уявлення про механізми і наслідки впливу на суспільство.

### **Список використаної літератури**

- 1. Медіаосвіта та медіаграмотність:** короткий огляд / В. Іванов, О. Волошенюк., Л. Кульчинська та ін. – 2-ге вид., стер. – К. : АУП, ЦВП, 2012. – 58 с.
- 2. Федоров А. В.** Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
- 3. Георгіаді О. А.** До питання про застосування медіа-освітніх технологій у вищих навчальних закладах / О. А. Георгіаді // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 3б. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 30. – Ч.2. – С. 78–84.
- 4. Бешок Т. В.** Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів : автореф. дис ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методик професійної освіти». – К., 2014. – 20 с.
- 5. Кедровіч Г.** Оцінка дидактичної придатності вибраних мультимедійних програм / Г. Кедровіч // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2. – С. 83–88.
- 6. Андрієвська В. М.** Мультимедійні технології у початковій ланці освіти [Електронний ресурс] / В. М. Андрієвська, Н. В. Олефіренко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 2 (16). Режим доступа: <http://www.ime.edu.ua.net/em.html>.
- 7. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
- 8. Бондаренко Е. А.** Информационно-коммуникативная среда современного образования: этнокультурные аспекты медиаобразования // Образовательные

технологии XXI века: материалы седьмой науч.-практ. конф. / Под ред. С. И. Гудиловой, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. – М., 2008. – С. 23-28. **9. Мантуленко В. В.** Особенности использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы: автореф. дис. На соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». – Самара, 2007. – 21 с. **10. Онкович Г. В.** Медіапедагогіка. Медіаосвіта. Медіа дидактика // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 63-69. **11. Фатєєва Д. М.** Теоретичні основи застосування медіаосвітніх технологій у вищих навчальних закладах // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. – 2012. – Т. 188. – Вип. 176. – С. 32-35. **12. Імбер В. І.** Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методик професійної освіти». – Вінниця, 2008. – 238 с.

**Топольник Я. В. Сучасні медіаосвітні технології як засіб модернізації вищої школи**

Нові вимоги суспільства до освіти зумовлюють необхідність оновлення технологій навчання. У сучасній дидактиці представлено безліч різноманітних освітніх технологій. У статті проаналізовано сутність поняття «медіаосвітні технології» та обґрунтовано необхідність впровадження медіаосвітніх технологій в процес навчання студентів, який пов'язаний з комп'ютеризацією та інформатизацією освіти. Схарактеризовано основні класифікації сучасних медіаосвітніх технологій та розкрито функції технологій медіаосвіти. Автор вважає, що важливим компонентом, що забезпечує більш якісну підготовку майбутніх фахівців, є інтеграція технологій медіаосвіти в освітній процес вищої школи.

*Ключові слова:* вищі навчальні заклади, освітній процес, медіаосвіта, медіаосвітні технології, модернізація вищої школи.

**Топольник Я. В. Современные медиаобразовательные технологии как средство модернизации высшей школы**

Новые требования общества к образованию обуславливают необходимость обновления технологий обучения. В современной дидактике представлено множество разнообразных образовательных технологий. В статье проанализировано сущность понятия «медиаобразовательные технологии» и обоснована необходимость внедрения медиаобразовательных технологий в процесс обучения студентов, который связан с компьютеризацией и информатизацией образования. Охарактеризованы основные классификации современных медиаобразовательных технологий и раскрыты функции технологий медиаобразования. Автор считает, что важным компонентом, обеспечивающим более качественную подготовку будущих

специалистов, выступает интеграция технологий медиаобразования в образовательный процесс высшей школы.

*Ключевые слова:* высшие учебные заведения, образовательный процесс, медиаобразование, медиаобразовательные технологии, модернизация высшей школы.

**Topolnik Ya. Modern Media Education Technologies as a Means of Modernization of Higher Education**

New requirements of society for education necessitate updating of teaching technologies. In modern didactics, there are many diverse educational technologies. The article analyzes the essence of the concept of „media education technologies” and raises the necessity of introducing media education technologies into the process of teaching students, which is connected with computerization and informatization of education. The main classifications of modern media education technologies are described and the functions of media education technologies are revealed. The author believes that the integration of media education technologies into the educational process of higher education is an important component providing better training of future specialists. Modern media education technologies are an effective means of modernizing higher education, as they prepare students for life in the information society and significantly contribute to the acquisition of various materials through the use of Internet resources in accordance with the leading didactic principles of visibility, accessibility, science, communication with life. With the help of modern media education technologies, future specialists can define their own benchmarks in the conditions of an excess of different information, learn to correctly perceive it, understand, analyze, rank; have an idea of the mechanisms and consequences of the impact on society.

*Key words:* higher educational institutions, educational process, media education, media education technologies, modernization of higher education.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 378.031

**Н. А. Фіголь**

**ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ УЧИТЕЛЯ**

У сучасних умовах все більшого значення набуває стратегія освіти, що спрямована на майбутнє, на розвиток суспільства, основним

критерієм прогресу якого є рівень вдосконалення людини як органічної частини природи.

Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується на тому, що головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися протягом життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. У цьому контексті особлива роль належить педагогу, школі. Вагому роль відіграють не лише професійні знання і вміння, а й загальна культура, особистісні якості, вплив яких на формування особистості майбутнього громадянина зростає.

Інтегрування української педагогічної освіти в загальноєвропейський та світовий освітній простір вимагає усвідомлення засад і принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки вчителя.

Сучасні вимоги до педагога висвітлені в законі «Про загальну середню освіту»: «Педагогічними працівниками повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти» [1, с. 42].

Важливу роль у вирішенні поставлених завдань відіграє учитель, його педагогічна культура.

Про значення педагогічної культури вчителя в різних її проявах висловлювали думки П. Блонський, А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський. В останні роки проблеми педагогічної культури досліджувалися українськими науковцями. Зокрема помітний вклад у розв'язання певних завдань формування педагогічної культури учителів-вихователів, викладачів вищої школи внесли вітчизняні вчені С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, С. Мельничук, О. Мороз, С. Сисоєва, Н. Тарасевич, Р. Хмелюк, Г. Шевченко, Є. Щербань та ін.

Разом з тим, необхідно визнати, що залишається ще не вирішена проблема конкретизації шляхів формування педагогічної культури майбутніх учителів та визначення педагогічних умов її розвитку.

Проблема формування педагогічної культури у наш час дуже актуальна, тому що інноваційні процеси, які відбуваються у педагогічній теорії і практиці, висувають серйозні вимоги до підготовки майбутнього учителя.

Мета нашої статті – розкрити сутність педагогічної культури учителя і визначити шляхи формування цієї якості у майбутнього педагога.

В усі часи вчитель повинен був бути висококультурною людиною. В умовах інформаційного суспільства вага цієї професійної ознаки зростає. За ствердженням І. Зязюна: «Високе звання «вчитель» набуває свого справжнього змісту лише тоді, коли воно єдине з поняттям культури» [2, с. 147].

У науковій літературі педагогічна культура трактується як динамічний комплекс загальнолюдських педагогічних цінностей, творчих засобів педагогічної діяльності та досягнень осіб, які займаються навчанням і вихованням. Це складне явище і вивчається в різних аспектах.

Термін «педагогічна культура» вперше ввів В. Сухомлинський у дослідженні «Розмова з молодим директором школи». Вчений підкреслював, що педагогічна культура означає достатньо високий рівень опанування соціокультурними цінностями людства [3, с. 46].

Педагогічна культура – це така ознака учителя, без якої неможлива педагогічна творчість.

Сучасні дослідники (В. Бенін, К. Левітан, Н. Седова) розглядають педагогічну культуру як інтеграцію, синтез природних і набутих особистісних якостей, які забезпечують високий рівень діяльності учителя. В. Ягупов дає таке визначення: «Педагогічна культура – оволодіння педагогом педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості» [4, с. 168].

Педагогічна культура – це складова загальної культури педагога, яка пов'язана з життєвими цінностями і орієнтирами вчителя, його духовністю та морально-етичними переконаннями. Ядром загальної культури особистості є освіченість і вихованість в їх гармонійній єдності.

Показником загального розвитку педагога є рівень його пізнавальних процесів: мислення, увага, пам'ять, уява. Результативність педагогічної діяльності визначається також ступенем емоційно-вольової сфери.

«Педагогічна культура вчителя, – на думку В. Гриньової, – це діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей й цінностей-мотивів; цінностей знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей відношень. Вони є свого роду осями координат, на основі яких і викреслюється модель педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльності учителя, його професіоналізм» [5, с. 17].

Видатний український педагог-гуманіст В. Сухомлинський велику увагу приділив дослідженню педагогічної культури та визначив такі її характеристики: жива, творча педагогіка повсякденної творчої праці; педагогіка, у якій теоретичні закономірності процесу впливу на духовний світ вихованця ніби зливаються з особистістю вчителя; техніка і технологія взаємодії майстра й об'єкта його праці; багатогранність, різноманітність, відточеність, зразковий стан інструментів творчості. Педагогічна культура вчителя, стверджував В. Сухомлинський, неможлива без опанування надбань загальнолюдської культури – наукових, моральних знань та естетичних цінностей [3, с. 145].

Тому до змісту педагогічної культури В. Сухомлинський відносить такі складові:

1. Глибокі, ґрунтовні знання вчителем свого предмета.
2. Уміння вчителя доторкуватися до розуму та серця дітей.



3. Утвердження педагогом гуманних засад у вихованні.
4. Самокритичність та висока вимогливість до себе.
5. Здатність педагога бути мислителем та дослідником.
6. Мовленнєва культура вчителя.

Основними компонентами педагогічної культури, на думку П. Щербаня, є педагогічна майстерність і прагнення до постійного самовдосконалення; культура мовлення і педагогічного спілкування; досконале володіння всіма складовими педагогічної техніки; педагогічна етика і педагогічний такт; духовна культура вчителя, в основі якої лежить його художньо-естетична культура; любов до дітей і педагогічної праці, здатність до педагогічної імпровізації; уміння і навички вільно поводитися, емоційно висловлювати свої почуття, думки, радість, гнів, захоплення тощо; перцептивні та сугестивні здібності; педагогічний оптимізм, об'єктивність, урівноваженість та вимогливість [6, с. 22].

Ми визначаємо педагогічну культуру педагога як сукупність морально-духовних якостей особистості, професійних знань, умінь та навичок, особливостей поведінки, що виявляється у творчій самореалізації в професійно-педагогічній діяльності, результатом якої є педагогічні цінності і технології, які сприяють ефективному розв'язанню завдань всебічного гармонійного розвитку учнів.

В. Сухомлинський наголошував, що стимулом бажання вчитися, пізнавальної активності є відчуття дитиною радості навчальної праці, радості успіху в навчанні, оскільки інтерес до навчання є там, де є натхнення, народжене успіхом. Дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, збудити в їхніх серцях почуття власної гідності, гордості – це повинно бути першою заповіддю кожного педагога [3, с. 221]. А все це може забезпечити високопрофесійний педагог, майстер своєї справи.

Педагогічна культура – не природжена якість. Вона розвивається, формується, піддається коригуванню, відточенню. Велику роль у цьому відіграють самоосвіта та самовиховання. Учитель повинен постійно працювати над собою. Видатний педагог К. Ушинський із цього приводу говорив: «Вчитель до тих пір учитель, поки вчиться сам».

Чинниками розвитку та формування педагогічної культури вчителя можуть бути:

1. Оволодіння глибокими знаннями (з педагогіки, психології, предмета, методики його викладання, суміжних предметів та ін.), розширення педагогічної ерудиції, збагачення професійної компетентності.
2. Формування гуманістичної спрямованості вчителя (на дітей, методи та засоби впливу на них, на себе, на предмет, цілі навчання та виховання).
3. Розвиток педагогічних здібностей (дидактичних, організаційних, комунікативних, перцептивних, сугестивних, науково-пізнавальних, дослідницьких та ін.).
4. Оволодіння педагогічною технікою (технікою мовлення: дихання, голос, дикція; мімікою та пантомімікою; формування культури зовнішнього вигляду; умінь саморегуляції тощо).

5. Формування умінь емоційно-позитивного забарвлення особистісного впливу на учнів.

6. Створення позитивних стимулів для сприйняття учнів.

7. Вивчення передового педагогічного досвіду.

Отже, формування педагогічної культури майбутнього учителя є важливим завданням вищої школи. Виховувати цю якість необхідно змотивувавши цей процес.

Існує низка факторів, які впливають на процес формування у студентів педагогічної культури: соціальне оточення; суспільно політичні умови; освітній і культурний рівень; родинне оточення; коло знайомств; членство у різних групах за інтересами та ін.

Крім цього майбутній учитель повинен володіти знаннями та вміннями, які формують його педагогічну культуру: творчою уявою, навичками асоціативних зв'язків, розвинутим образним мисленням на основі знань з історії та теорії різних видів мистецтва.

Враховуючи визначені чинники та фактори формування педагогічної культури майбутнього учителя, спираючись на основні ознаки педагога, визначимо шляхи формування цього феномену у студентів.

Оскільки студенти застосовують набуті у вузі знання, навички і вміння з організації навчально-виховного процесу в школі під час педагогічної практики і в подальшій професійній діяльності, тому до основних шляхів формування педагогічної культури належать навчальний процес у ВНЗ і процес самовдосконалення.

Тому варто навчально-виховний процес у ВНЗ організувати наступним чином:

1. При викладанні педагогіки, основ педагогічної майстерності застосовувати принципи співробітництва, співтворчості викладача та студентів.

2. Акцентувати увагу на розвитку професійно важливих якостях особистості майбутнього учителя.

3. Систематично поглиблювати теоретичних знань з педагогіки, філософії, культурології, етики, психології;

4. Актуалізувати особистісний саморозвиток студентів;

5. Удосконалювати зміст самостійної роботи студентів, яка повинна реалізовуватися в творчій співпраці, співтворчості викладачів і студентів.

6. Широко застосовувати методи, прийоми, спрямовані на стимулювання творчої активності студентів;

7. Створювати атмосферу схвалення активності, самостійності студентів, оригінальності пропонувананих ними ситуативних рішень;

8. Здійснювати педагогічний моніторинг, який полягає в систематичному одержанні викладачем об'єктивної інформації про хід навчальної діяльності студентів; залучати студентів до активної педагогічної діяльності з подальшим її аналізом; створити належні умови і відповідні стимули для самостійної роботи студентів, самоосвіти, самовиховання, рефлексії.

9. Розвивати викладачам свою педагогічну культуру.

Отже, формування педагогічної культури майбутнього вчителя є одним з найважливіших завдань вищої школи, нерозривно пов'язано з відродженням нації, демократизацією й гуманізацією суспільства.

Результати цього дослідження не вичерпують усіх проблем, пов'язаних із формуванням педагогічної культури вчителя. Потребують подальшого дослідження питання сутності педагогічної культури, методів та засобів її формування в сучасній соціально-педагогічній ситуації.

### **Список використаної літератури**

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37-38. – 2004 с. 2. **Неперервна** професійна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць /За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – У двох частинах. – Ч. 1. – К., 2001. – 392 с. 3. **Сухомлинський В. О.** Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – 626 с. 4. **Ягупов В. В.** Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с. 5. **Гриньова В. М.** Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис... докт. пед. наук / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 38 с. 6. **Педагогічна** культура вчителя: навч. посібник / П. М. Щербань, С. В. Шейко, М. П. Щербань. – К. : Вища шк., 2010. – 167 с.

### **Фіголь Н. А. Педагогічна культура як фактор розвитку особистості учителя**

У статті обґрунтовано необхідність в умовах інтеграції і глобалізації ринкових відносин посилення психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано сутність культури, педагогічної культури та охарактеризовано різні трактування цього феномену. Обґрунтовується значення педагогічної культури учителя для забезпечення завдань всебічного і гармонійного розвитку учнів. Представлено складові змісту педагогічної культури. Названо фактори, які впливають на процес формування у студентів педагогічної культури. Визначено провідну роль вищого навчального закладу та процесу самовиховання у формуванні та розвитку педагогічної культури особистості учителя. Схарактеризовано шляхи розвитку педагогічної культури.

*Ключові слова:* майбутні учителі, культура, педагогічна культура, шляхи та умови формування педагогічної культури.

### **Фиголь Н. А. Педагогическая культура как фактор развития личности учителя**

В статье обоснована необходимость в условиях интеграции и глобализации рыночных отношений усиления психолого-педагогической подготовки будущих педагогов. На основе анализа

психолого-педагогической литературы выяснено сущность культуры, педагогической культуры и охарактеризованы различные трактовки этого феномена. Обосновывается значение педагогической культуры учителя для обеспечения задач всестороннего и гармоничного развития учащихся. Представлены составляющие содержания педагогической культуры. Названы факторы, влияющие на процесс формирования у студентов педагогической культуры. Определена ведущая роль высшего учебного заведения и процесса самовоспитания в формировании и развитии педагогической культуры личности учителя. Охарактеризованы пути развития педагогической культуры.

*Ключевые слова:* будущие учителя, культура, педагогическая культура, пути и условия формирования педагогической культуры.

### **Figol N. Pedagogical Culture as a Development Factor of the Teacher's Personality**

The article substantiates the strengthening necessity of the psychological and pedagogical training of future teachers in the conditions of integration and globalization of market relations . On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence of culture and pedagogical culture is determined and different interpretations of these phenomena are described. The significance of teacher's pedagogical culture for the tasks of comprehensive and harmonious development of students is substantiated. The components of the content of pedagogical culture are presented. Pedagogical culture of a teacher is impossible without mastering the achievements of the universal culture, scientific, moral knowledge and aesthetic values, without deep, solid teacher's knowledge of of his subject, without the approval of humane principles in education, self-criticism, speech culture of the teacher.

The factors influencing the process of formation of students in the pedagogical culture are named. The leading role of the higher educational institution and the process of self-education in the formation and development of the pedagogical culture of the teacher's personality is determined. The ways of development of pedagogical culture are characterized. The dependence of the quality of education on the teacher's pedagogical culture is proved. As a conclusion, the teacher must be a professional with a high level of pedagogical and universal culture.

*Key words:* future teachers, culture, pedagogical culture, ways and conditions for the formation of pedagogical culture.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

## **ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

УДК 364-78:37.041-053.9

**С. П. Архипова, Л. І. Смерчак**

Самореалізація особистості спрямована на перетворення життєвої ситуації, шляхом подолання соціальної ексклюзії в сучасному суспільстві. Самореалізація є творчим пошуком особистості, який починається з бачення і формулювання проблеми, передбачає висування гіпотез, пропозицій, їх перевірку, пізнавальну рефлексію, що в сукупності забезпечує формування Я-концепції. У процесі самореалізації відбувається особистісне зростання, усвідомлення власних дій та свого місця в житті, соціумі.

Процес самореалізації людини похилого віку в Україні ускладнюється складними соціально-економічними умовами в країні, трансформацією основних соціальних інститутів, дезорієнтацією у цих умовах людей похилого віку, їхньою нездатністю адаптуватися до цих умов; недостатнім осмисленням потреб людей похилого віку на державному рівні.

Власне необхідність вирішення окреслених проблем і обумовлює актуальність пропонованої статті.

Автори ідей самореалізації особистості (К. Гольдштейн, К. Роджерс, А. Маслоу) розглядали її як позитивний процес розкриття внутрішніх, сутнісних сил людини.

Психологічний зміст феномена «самореалізація особистості» розглядають С. Максименко, Л. Сердюк. Дослідники визначають самореалізацію особистості як цілісний феномен, що зумовлюється та опосередковується комплексом взаємопов'язаних особистісних параметрів, зокрема цінністю саморозвитку, цілісністю сприйняття життєвого шляху, самоприйняття тощо.

Суттєві аспекти феномену саморозвитку як прояву самоактивності особистості є предметом наукових розвідок С. Кузікової. У них наголошено, що здатність до суб'єктного саморозвитку не тільки викликає відчуття задоволеності і підтримує психологічне здоров'я людини, а й формує певні властивості особистості.

Реалії і перспективи розвитку освіти людей третього віку в Україні аналізують О. Аніщенко, Н. Горішна, М. Житинська, Л. Лук'янова, Т. Скорик та ін. Науковці зазначають, що освіта літніх громадян є показником рівня розвитку культурного, морального, наукового, технічного потенціалу країни.

Незважаючи на певні досягнення у галузі освіти людей похилого віку, все ж проблема їхньої самореалізації ще не стала актуальною як для теорії, так і для практики соціальної роботи в Україні.

**Мета** статті полягає у висвітленні особливостей процесу самореалізації людей похилого віку, реалій та перспектив соціальної роботи, спрямованої на самореалізацію людей похилого віку.

**Завдання статті:**

- розкрити сутність досліджуваного поняття;
- окреслити досвід організації соціальної роботи з людьми похилого віку в Україні;
- проаналізувати особливості самореалізації людей похилого віку в освітній, соціальній та творчій сферах.

Виникнення потреби в самореалізації обумовлене дією соціально-економічних, соціально-культурних та психологічних факторів, які тісно взаємопов'язані. Роль самореалізації полягає в спрямованості людини на максимальне розкриття власного життєвого потенціалу, реалізацію дій, відповідних власним очікуванням і очікуванням інших, реалізацію соціально схвалюваних поведінкових патернів. Самореалізація носить процесуальний і динамічний характер.

Самореалізація особистості, здатної досягти успіху (незалежно від віку), неможлива без розвитку потреб, які є основним поштовхом для досягнення життєвих цілей. Примітивізм чи небажання розширювати коло потреб часто провокують деградацію особистості (у нашому випадку – людини похилого віку).

Реалізація істинних потреб людини, як стверджує С. Кузікова, є «важливим чинником її задоволеності життям, що не рівнозначно позитивним переживанням. Адже якщо немає цілеспрямованої організації на шляху досягнення поставленої мети, життя можна проводити із задоволенням» [7, с. 148]. Слід зазначити, що прагнення до саморозвитку, виступає іманентною властивістю кожної особистості, однак, адекватна реалізація зазначених процесів можлива лише в певних (реальних чи спеціально створюваних) соціальних умовах.

Повноцінне існування людини, особливо похилого віку, залежить від особистісних характеристик, наявності повноцінних соціальних і культурних зв'язків, можливостей комунікації, доступності засобів масової інформації тощо. У контексті сказаного вище необхідним є вдосконалення державної соціальної політики, «впровадження комплексу заходів на державному рівні: впровадження єдиної для різних соціальних служб, установ та організацій схеми оцінювання потреб осіб та сімей, які потребують соціальних послуг; розробка і впровадження класифікатора соціальних послуг; прийняття державних стандартів надання різних видів соціальних послуг; підвищення доступності соціальних послуг та їх наближення до потреб споживачів з урахуванням рівня доходів та реальних потреб осіб і сімей; розробка і впровадження механізму соціального замовлення з метою демонополізації ринку соціальних послуг; визначення механізму та складових розрахунку вартості соціальних послуг; затвердження переліку категорій осіб, які мають

право на отримання безкоштовних соціальних послуг, та методики оцінки ступеня їх нужденності [3, с. 66].

Людина похилого віку стає менш активною у багатьох сферах діяльності, звужує коло спілкування, але не позбавляється потреби в реалізації своїх можливостей; прагне реалізувати свій потенціал у рамках свого вікового періоду.

У контексті досліджуваної проблеми ми виходили з того, що «обираючи шляхи і засоби самореалізації, людина співвідносить свої бажання («хочу» – інтереси, бажання, захоплення, які спонукають до активності; вища планка можливостей самореалізації, автентичних особистості) з можливостями («можу» – самопізнання своїх можливостей, самоставлення, самооцінка) і необхідністю (переважанням «треба» – самоорганізація, яка включає у себе саморегуляцію, а також уявлення про соціальні запити відносно особистості)» [9].

К. Абульханова-Славська ввела поняття життєвої стратегії, яке описує особливості самореалізації особистості в зрілому віці. Формування життєвої стратегії передбачає, що кожна людина будує своє життя самостійно. Стратегія має такі основні ознаки: вибір основного для людини напрямку свого життя (визначення головних цілей, етапів їх досягнення), вирішенні складних життєвих ситуацій або проблем, досягнення своїх життєвих планів і цілей, творчість, творення цінностей свого життя [1].

Процес самореалізації людини похилого віку може супроводжуватися певними труднощами, бар'єрами. Як правило, більшість бар'єрів знаходяться в структурі самої особистості, в її внутрішньому світі, ціннісних установках та системі переконань. Власне тому самореалізація може бути утруднена, якщо людина не замислюється над своїм особистісним зростанням, немає мети, на досягнення якої може бути направлена її діяльність, не може виробити стратегії для подолання виявлених труднощів, немає підтримки близького оточення тощо.

Особливістю самореалізації особистості людини похилого віку є детермінація подій, а саме – обумовленість подій минулих і передбачуваних результатів життєдіяльності. А отже, виникає потреба у визначенні параметрів життєвої перспективи людини похилого віку: прогнозування особистістю свого майбутнього, реалістичність, оптимізм, відповідальність, активність, наявність стратегії діяльності тощо.

Успішність самореалізації людини похилого віку залежатиме від:

- ступеня адекватності відображення суб'єктом концептуальної моделі розвитку себе як цілісної особистості (модель самореалізації);
- сформованості ціннісно-мотиваційної сфери особистості, її стратегії, яка реалізується в діяльності;
- розвитку індивідуальних особливостей, зовнішніх поведінкових виявів і компетентностей при вирішенні професійних і освітніх завдань;
- уявлень про свій статус у професійному, соціальному

середовищі та його значущості в контексті загальнолюдських і індивідуальних цінностей;

- ступеня усвідомлення своїх можливостей і ступеня рефлексивної саморегуляції своєї поведінки та діяльності [4].

Людина похилого віку може розвиватися у різних сферах: *освітній, соціальній та творчій*.

*Освітня сфера.* Соціально-економічні зміни, постійні реформи, що відбуваються у суспільстві, кардинальні зміни вимог до характеру соціальних відносин ведуть до того, що сьогодні реально соціально захищеною може бути лише добре освічена людина (у тому числі й людина похилого віку), яка здатна реагувати на ці зміни, вибудовувати зміст своєї діяльності.

Необхідність здійснення освіти людей літнього віку актуалізувала розвиток педагогіки третього віку (педагогіки старіння і старості / педагогіки літнього віку / геронтологіки / геронтопедагогіки / герагогіки (gegaos – старий, ago – керувати, вказувати дорогу) [2].

Освіта людей похилого віку є показником рівня цивілізованості країни, рівня життя громадян. У «Концепції освіти дорослих в Україні» (автор – розробник – проф. Л. Лук'янова) зокрема наголошено на необхідності розробки нової філософії сприйняття старіння населення та стратегії забезпечення старості в життєвому циклі кожної особистості [8, с. 10]. При цьому освіта людей похилого віку розуміється як педагогічний вплив, спрямований на розвиток самореалізації особистості.

Феномен освіта людей похилого віку містить у собі адаптаційний механізм. Її спрямованість повинна забезпечити активізацію внутрішніх сил, сприяти розвитку творчого потенціалу та інтеграції у суспільство.

Включення людини похилого віку в навчальну діяльність, наповнюючи життя новим сенсом, дозволяє пом'якшити вікову кризу та адаптуватись до нових соціальних ролей та вікових змін. Така діяльність значно розширює коло інтересів та життєвий простір людини, дозволяє планувати свій час наповнюючи його змістом, переміщуючи акцент від проблем на розвиток себе як особистості [5, с. 248].

В освітньому процесі людина похилого віку займає активну позицію, стає суб'єктом навчання, оскільки усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю, що володіє запасом життєвого, професійного й соціального досвіду [10, с. 234].

Надання такої освітньої послуги людям похилого віку має забезпечити: створення умов та сприяння всебічному розвитку людей похилого віку; реінтеграцію людей похилого віку в активне життя суспільства; надання допомоги людям похилого віку в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими знаннями, зокрема щодо процесу старіння та його особливостей; сучасних методів збереження здоров'я; набуття навичок самодопомоги; формування принципів здорового способу життя; основ законодавства стосовно людей похилого віку та його застосування на практиці; формування та



розвитку навичок використання новітніх технологій, насамперед інформаційних та комунікаційних; потенціалу та можливостей волонтерської роботи; підвищення якості життя людей похилого віку, завдяки забезпеченню доступу до сучасних технологій та адаптації до технологічних перетворень; формування практичних умінь і навичок; можливість для розширення кола спілкування та обміну досвідом тощо.

В Україні сьогодні діють університети третього віку та народні університети в усіх регіонах. До прикладу Львівський університет третього віку, створений 2010 року при Львівському державному університеті фізичної культури. Відповідно до освітньої програми по мистецтву, соціальних і гуманітарних науках люди похилого віку мають можливість вивчати: Історію України, Львовознавство, Літературу та творчість (театр, класичну музику), Психологію, Етикет, Основи комп'ютерної грамотності, Охорону здоров'я, Туризм, Рукоділля, іноземні мови (англійську, німецьку, польську) Художню самодіяльність (гурт «Ретро-Вернісаж», спів, танці, театр мініатюр).

У Черкасах Народний університет, створений у 2016, пропонує для своїх слухачів такі напрямки навчання: громадянські права та обов'язки громади міста Черкаси; психологія та конфліктологія; маркетингове управління соціумом; комп'ютерна грамотність; прикладне програмування; фізика та цікава астрономія; екологія; всесвітня історія; історія мистецтва; релігієзнавство; фотомистецтво; іноземні мови. Навчатися в університеті можуть усі охочі безкоштовно.

В Народному університеті лектори (а це, переважно, викладачі і студенти черкаських вишів) показують переваги, задоволення, користь і нові горизонти, що відкриваються завдяки неперервній освіті. До роботи в Університеті долучаються і студенти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

На Рівненщині є такі факультети: «Мистецький», «Інформаційних технологій», «Здоров'я людини».

Позитивом є й те, що такі університети функціонують не лише в обласних, але й районних центрах. Так, 12 лютого 2012 року відбулося урочисте відкриття та інавгурація початку навчального року в Університеті Третього Віку в м. Стрий, Львівської обл. Ініціатором створення цього Університету є Благодійний фонд Ігоря Остаха за підтримки Стрийської міської Ради в партнерстві із Сондецьким Університетом Третього віку в м. Новий Сонч – побратимі м. Стрий. Основним партнером проекту є Інститут підприємництва та перспективних технологій Національного Університету «Львівська Політехніка» (Стрийська філія).

У Калуші (Івано-Франківська область) при територіальному центрі соціального обслуговування діють три факультети: юридичний, психології та здорового способу життя.

Отже, освіта людей похилого віку дозволяє зберегти активність і соціальний капітал, відновлює потребу в самореалізації і можливість

повернення в систему соціальної діяльності.

*Соціальна сфера самореалізації людей похилого віку.* Кожна людина, незалежно від віку, бажає бути затребуваною в системі соціальних зв'язків, прагне знайти своє місце в суспільстві. Людині похилого віку особливо важливо відчувати себе потрібною, оскільки з виходом на пенсію і припиненням професійної кар'єри, її коло інформаційного простору зменшується, оточення віддаляється, сфери діяльності звужуються.

Більшість людей похилого віку відчують свою потрібність лише сім'ї. Вони велику кількість свого часу проводять в домашніх умовах: перегляд телебачення, читання книг, ведення домашнього господарства; проводять спільний відпочинок з дітьми та внуками, спілкуються з родичами. Через це людина похилого віку, переважно, проводить свій час у вузькому колі спілкування, що своєю чергою зменшує можливості для оновлення знань, розширення світогляду тощо. Однак соціальна самореалізація досягається передбачає активне включення людини у суспільну діяльність (до прикладу, волонтерство, дозвіллева діяльність, участь громадських об'єднань, заняття спортом та ін.).

Самореалізація людини похилого віку має на увазі успішне освоєння нових рольових функцій у професійному, громадському та сімейному житті; передбачає максимальне використання накопиченого досвіду та знань. Однак самореалізація людини похилого віку, зазвичай, обмежена соціальною ексклюзією в професійній, громадській та матеріальній сферах. Зауважимо, що соціальна ексклюзія зумовлена передовсім ситуацією бідності як відносної депривованості осіб похилого віку.

Стимулювання людей похилого віку до самореалізації в соціальній сфері може принести велику користь для психоемоційного стану людини. Наприклад, постійна зайнятість, активна участь у житті суспільна дозволить людям похилого віку отримувати моральне задоволення від виконання громадських обов'язків. Такий вид діяльності компенсує колишню професійну діяльність, даючи відчуття себе потрібним, хоча і не дає матеріального достатку.

*Творча самореалізація.* Творчість – це іманентний феномен. Створюючи щось нове, неможливо стояти на місці, доводиться йти лише вперед, беручи до уваги лише корисний досвід.

Творча самореалізація особистості людини похилого віку дозволяє істотно скоротити термін адаптації до нової соціальної ролі, передбачає усвідомленість нею самоідентифікації на рівні мікро-, мезо- та макросередовища без втрати наявного потенціалу.

Творча діяльність продукує основу для позитивних переживань. Вони, з одного боку, є закономірним результатом формування, розвитку інтелектуальних і морально-естетичних емоцій і почуттів, з іншого – умовою й елементом творчого мислення в цілому. Творча діяльність дозволяє краще пізнати і зрозуміти себе, знайти нові рішення для стандартних проблем. Від ступеня розвитку творчих здібностей багато в

чому залежить сприйняття світу і почуття власної причетності до соціуму.

Доцільним, на наше глибоке переконання, є посилення уваги науковців та практиків соціальної роботи до розробки соціальних проектів, спрямованих на розвиток творчої ініціативи людей похилого віку, виявлення нових талантів і заохочення їхніх ідей, майстерності та професіоналізму; підтримки активної життєвої позиції та задоволення потреб і творчої самореалізації; залучення якомога більшої кількості людей похилого віку до участі в народній творчості і проведенні культурного дозвілля; створення творчих лабораторій для людей похилого віку.

Резюмуючи сказане вище, доходимо висновку, що в умовах сьогодення необхідним є формування ідей про збереження активного і продуктивного способу життя людини на пізніх стадіях життєвого шляху.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці соціального проекту, спрямованого на самореалізацію людей похилого віку.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Абульханова-Славська К. А.** Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славська. – М. : Мысль, 1991. – 299 с. **2. Аніщенко О.** Реалії і перспективи розвитку освіти людей третього віку в Україні / О. Аніщенко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 6. – С. 29–34. **3. Горішна Н. М.** Особливості споживання соціальних послуг людьми похилого віку у територіальних центрах соціального обслуговування / Н. М. Горішна // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2014. – Вип. 32. – С. 66. **4. Горшкова В. В.** Мотивационная сфера как условие самореализации взрослого человека // Человек и образование / В. В. Горшкова, Т. А. Загрянная. – [Электронный ресурс]. – 2009. – №2. (19) URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-sfera-kak-uslovie-samorealizatsii-vzroslogo-cheloveka> **5. Житинська М. О.** Життєдіяльність людей похилого віку в Україні: реалії та перспективи / М. О. Житинська // Молодий вчений. – 2015. – № 2(17). – С. 245–248. **6. Кроник А. А.** Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / РАН, Ин-т психологии / А. А. Кроник. – М., 1994. – 71 с. **7. Кузікова С. Б.** Феноменологія саморозвитку особистості: проблемне поле дослідження / С. Б. Кузікова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. – 2012. – Т. 2. – Вип. 9. – С. 145–149. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups\\_2012\\_2\\_9\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_30). **8. Лук'янова Л. Б.** Концепція освіти дорослих в Україні / Л. Б. Лук'янова. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2011. – 24 с.

- 9. Максименко С. Д.** Психологічна основа самореалізації особистості: структура і функція / С. Д. Максименко, Л. З. Сердюк. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/3.pdf>
- 10. Скорик Т. В.** Освіта впродовж життя в контексті євроінтеграційних процесів / Т. В. Скорик // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 135. – С. 232–235.

**Архипова С. П., Смеречак Л. І. Самореалізація людей похилого віку: проблеми та пошуки**

Авторами проаналізовано особливості самореалізації людини похилого віку. Розкрито сутність досліджуваного поняття; окреслено досвід організації соціальної роботи з людьми похилого віку; окреслено чинники успішної самореалізації особистості; проаналізовано особливості самореалізації людей похилого віку в освітній, соціальній та творчій сферах.

Доведено, що в умовах сьогодення необхідним є формування ідей про збереження активного і продуктивного способу життя людини на пізніх стадіях життєвого шляху.

*Ключові слова:* людина похилого віку; освіта; самореалізація; сфери самореалізації.

**Архипова С. П., Смеречак Л. И. Самореализация людей пожилого возраста: проблемы и поиски**

Авторами проанализированы особенности самореализации пожилого возраста. Раскрыта сущность исследуемого понятия; представлен опыт организации социальной работы с пожилыми людьми; обозначены факторы успешной самореализации; проанализированы особенности самореализации пожилых людей в образовательной, социальной и творческой сферах.

Доказано, что в современных условиях необходимо формирование идей о сохранении активного и продуктивного образа жизни человека на поздних стадиях жизненного пути.

*Ключевые слова:* образование; самореализация; сферы самореализации человек преклонного возраста.

**Arkhipova S., Smerechak L. Self-Realization of Elderly People: Problems and Searches**

The authors analyzed the peculiarities of self-realization of the elderly person. The essence of the investigated concept is revealed; outlined the experience of organizing social work with the elderly persons; the factors of successful self-realization of the personality are outlined; analyzed features of self-realization of the elderly persons in the educational, social and creative spheres.

It is proved that in today's conditions it is necessary to form ideas about preserving an active and productive way of life, person in the later stages of life.

*Key words:* elderly person; education; self-realization; sphere of self-realization.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 364-78:355.08

**Ю. Л. Бриндіков**

### **ТЕХНОЛОГІЯ ЗДІЙСНЕННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ, УЧАСНИКАМИ БОЙОВИХ ДІЙ**

Одне з провідних завдань соціальної роботи сьогодення є забезпечення оптимальних умов для життєдіяльності військовослужбовців учасників бойових дій. Так, згідно Наказу Міністерства оборони України № 702 від 09.12.2015 «Про затвердження Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів)» [1], визначено процедуру проведення психологічної реабілітації військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції (АТО), та порядок її виконання під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів). Окрім цього, наголошено, що психологічна реабілітація військовослужбовців є обов'язковою складовою заходів відновлення бойової готовності (боєздатності) військових частин (підрозділів). У п. 4 зазначено, що у зв'язку з великою поширеністю стресових розладів, негативними психодинамічними та психосоціальними тенденціями серед військовослужбовців реабілітаційні заходи проводяться з усіма військовослужбовцями зі складу військових частин (підрозділів), що проходять відновлення боєздатності. Звідси виникає потреба у розробці ефективного алгоритму здійснення реабілітаційної діяльності з комбатантами учасниками АТО.

Теоретико-методичні засади реабілітаційної діяльності досліджувались у різних аспектах вітчизняними (Н. Белікова, Н. Гойда, О. Мерзлікіна, С. Шульце) і зарубіжними (Н. Государев, В. Качесов та ін.) вченими. Значною кількістю дослідників (П. Волошин, І. Галіна, О. Гузій, С. Демчук, Г. Єдинак, О. Міхеєнко, В. Шнайдер та ін.) розкрито загальні підходи, форми, методи і прийоми реабілітації. Водночас,

проблема реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій дотепер залишається маловивченою. Повною мірою це стосується визначення технології (алгоритму) реабілітації військовослужбовців із переліком відповідних форм і методів роботи.

Мета статті – проаналізувати різні підходи до сутності наукової дефініції «технології» та дослідити зміст технології проведення реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями, які були учасниками бойових дій.

Насамперед відзначимо, що нині «технологія» – це один із найчастіше використовуваних термінів не тільки у виробництві, а й у медицині, політиці, сфері обслуговування, і, звичайно, в освіті. У наукових публікаціях А. Алексюка, І. Зязюна, В. Онищука, О. Пехоти, С. Сисоєвої, О. Янкович значна увага зосереджена на розкритті сутності та змісту технологій (освітніх, педагогічних, навчальних, соціально-виховних).

Сам термін «технологія» походить від грецького *techne* – мистецтво, майстерність, і *logos* – наука, закон. Тобто «технологія» (дослівно) – це наука (вчення) про майстерність. Зокрема було встановлено, що це поняття виникло у зв'язку з розвитком машинної промисловості, а згодом було застосовано щодо освітньої галузі через намагання поширити його в освітній процес виробничі новації. Учені вважають, що у науковій літературі термін «технологія» виник на початку XVIII століття. Його впровадження пов'язують із прізвищем Федора Полікарпова, який був автором навчальної книги під назвою «Технологія» (1721 р.).

У тлумачному словнику української мови технологія трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогось; початковий предмет, що викладає ці знання, відомості; сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних операцій тощо.

Цікавим з огляду на мету нашого дослідження вважаємо трактування наукової дефініції, яке представлено у педагогічному словнику під авторством С. Гончаренка [2]. Так науковець відзначає, що технологія має грецьке коріння, яке доцільно трактувати як мистецтво слова, навчання. «За означенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технологію часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Ця галузь орієнтована в більшій мірі на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв'язку з теорією» [2, с. 331].

Вчені вважають, що на сьогоднішній день існує понад 300 визначень поняття «технологія». Зрозуміло, що за таких умов особливої актуальності набуває проблема обґрунтування якщо не єдиних, то близьких за суттю підходів до встановлення термінології на основі зближення поглядів учених. Як засвідчує характеристика тлумачення, вчені одноголосно переконують про доцільність розуміння технологій як новітніх засобів навчання та як проекту (моделі) педагогічного процесу. Погоджуємося із висновками, що представлені у публікаціях О. Янкович [3; 4; 5] про те, що модель педагогічного процесу передбачає виконання сукупності дій і в цілому є системою. Тому, ми вважаємо, що погляди на технологію як систему, сукупність дій та модель можна прийняти за основу нашого дослідження.

У нашій публікації технологію ми розуміємо як спосіб оптимального досягнення мети усіма суб'єктами та об'єктами реабілітаційного процесу із використанням найбільш оптимальних та дієвих методів. Основними складовими технології реабілітаційної діяльності комбатантів є концептуально-цільові, змістові, процесуальні та результативно-аналітичні компоненти.

За порадою науковців, ми брали до уваги той факт, що на основі технологічного підходу технології, які використовуються під час практичної діяльності у реабілітації військовослужбовців мають бути притаманні певні критерії. До найбільш вагомих критеріїв віднесено: системність, ефективність, оптимальність, алгоритмічність, діагностичність, відтворюваність, прогнозованість. Так, алгоритмічність вказує на те, що для технологій реабілітаційної діяльності має бути притаманна сукупність чи послідовність дій (алгоритм дій), виконання яких гарантує реалізацію цілей. Діагностичність вказує на те, що реалізація технології неможлива без діагностично визначеної мети та діагностики досягнутого результату. Під системністю розуміємо взаємозв'язок основних елементів технології, якими є мета, зміст, форми, методи, засоби взаємодії учасників, результат. Ефективність технології визначається як співвідношення результату до кількості використаних ресурсів. Оптимальність передбачає отримання максимального результату за умови низьких витрат, тобто за найменшої кількості використаних ресурсів.

Зупинимося більш ґрунтовніше на практичних аспектах висвітлення потенціалу технологій для здійснення реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями учасниками бойових дій.

Для визначення поетапності технології реабілітації комбатантів розпочнемо з уточнення основних понять. Так, науковці по-різному розуміють термін «реабілітація», як-от:

- систему різних заходів, спрямованих на запобігання розвитку патологічних процесів, які призводять до тимчасової або стійкої втрати працездатності, а також на раннє і ефективне повернення людини в суспільство, до суспільно корисної праці [6];

- «комплекс заходів, спрямованих на відновлення (або компенсацію) порушених функцій організму і працездатності хворих та інвалідів» [7, с. 124];

- перебудову системи відносин особистості й пристосування її до важливих сторін життєдіяльності [8];

- відновлення здатності дисгармонійно розвиненої особистості до нормальної діяльності [8].

Враховуючи наведені вище визначення, мета реабілітації покликана відновити і покращити здоров'я, соціальну поведінку й загальний психоемоційний стан військовослужбовців учасників бойових дій. Для цього потрібна мультидисциплінарна команда фахівців з чітким розподілом функціональних обов'язків. Одним із провідних спеціалістів, який допомагатиме комбатантам адаптуватися до мирного життя, розв'язуючи при цьому соціальні проблеми, є соціальний працівник. Саме тому ми зосередили увагу на основних напрямках реабілітаційної діяльності соціального працівника:

- по-перше, це надання допомоги у відновленні статусу «мирного жителя»; у створенні сприятливого, позитивного середовища (у сім'ї, на роботі); позитивне налаштування на «світле» майбутнє; підвищення власної активності; виховання у комбатантів соціальної відповідальності за свій успіх у житті, можливий за умов завзятої праці;

- по-друге, створення умов для особистісного розвитку комбатантів і зменшення проявів негативних емоційних станів – агресії, тривожності, страхів, фрустрації тощо;

- по-третє, акцентування уваги на позитивних характеристиках військовослужбовців;

- по-четверте, активне використання у процесі здійснення реабілітаційної діяльності різних видів арт-терапії (музико-, казко-, пісочної, арома-, сміхо-, праце терапії).

У контексті нашого дослідження цікавим є розроблений Н. Алаликіною [10] алгоритм реабілітації військовослужбовців, що передбачає три етапи.

1. З'ясування наслідків психотравмувальних факторів, а саме: виявлення стрес-факторів, що викликають негативні психологічні наслідки; дослідження індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовців як до призову в Збройні Сили, так і під час служби в ній; вивчення впливу соціально-психологічних умов повоєнної адаптації; вивчення актуальних психічних реакцій, які в минулому мали психотравмувальний вплив.

З метою вивчення психологічних наслідків участі в бойових діях першорядним є аналіз досвіду військовослужбовця, що спричинив виникнення психічної травми. Для цього можна використовувати розгорнуте клінічне інтерв'ю, розроблене Р. Скерфілдом і А. Бланком.



При з'ясуванні наслідків психотравмувальних чинників необхідно враховувати, по-перше, що чим більше ветеран був залучений до бойових дій, тим більше він схильний до насильницьких дій, зловживання алкоголю і наркотиків. По-друге, необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості і життєві обставини до призову в армію; взаємодію особливостей передвоєнного життя ветерана і його бойового досвіду; вплив соціально-психологічних умов повоєнної адаптації.

2. Визначення комплексу психотерапевтичних впливів на військовослужбовців для корекції психотравмувальних реакцій, мінімізації відстрочених посттравматичних реакцій (психологічна реабілітація). На цьому етапі необхідно детально дослідити психічні реакції, які в минулому мали психотравмувальний вплив.

3. Організація соціально-психологічної адаптації до нового середовища.

Слід враховувати той факт, що доволі часто та частина військовослужбовців, яка в більшій мірі потребує соціальної та психологічної підтримки, ізолюються від сім'ї і друзів. Аналізуючи це явище, Д. Вільсон (J. Wilson) приходить до висновку, що вони споруджують запобіжний «заслін» навколо себе, щоб зберегти контроль над ступенем інтимних переживань, пов'язаних зі значущими людьми. Науковець вважає, що це прагнення до психологічної дистанції і відстороненості викликано військовим досвідом, і вже в мирних умовах військовослужбовець продовжує контролювати глибину інтимних відносин, боячись знову відчути душевний біль, пов'язаний із втратою близької людини. Це супроводжується конфліктами з близьким, виявляється в напруженості і дратівливості [11].

Оскільки у складі комплексної реабілітації нами виокремлений соціально-психологічний вид, зупинимося на розгляді етапів її здійснення:

- 1) встановлення характеру і ступеня вираженості нервово-психічного розладу й особливостей реагування на психічну травму;
- 2) виявлення психічних особливостей особистості і вироблення індивідуальних заходів реабілітаційного впливу;
- 3) оперативне зняття психоемоційного напруження, дратівливості, страху;
- 4) регуляція порушених функцій організму;
- 5) мобілізація особистості для подолання виниклих станів;
- 6) відновлення (корекція) соціального статусу військовослужбовця;
- 7) стимулювання соціальної активності особистості;
- 8) професійна реабілітація або переорієнтація;
- 9) орієнтування на продовження активної діяльності;
- 10) контроль динаміки психічних станів і корекція реабілітаційних заходів [10, с. 93–94].

Психологічна реабілітація, на думку В. Попова [9] відбуватиметься ефективніше за умови послідовного дотримання таких етапів:

- 1) вступний;
- 2) підготовчий;
- 3) катарсичний;
- 4) усвідомлення екстремальної поведінки;
- 5) формування нових навичок поведінки;
- 6) визначення життєвих перспектив (інсайту);
- 7) підтримувальні заходи.

Фахівці [12] стверджують, що для ефективного лікування і реабілітації необхідні такі умови:

1) позитивне ставлення до потерпілих з боку суспільства, воно є проекцією відношення до екстремальних подій загалом, які оцінюють різко негативно;

2) позитивна оцінка їх у сім'ї;

3) можливість розповідати кому-небудь про пережите.

У залежності від виду (соціальна, педагогічна, психологічна, професійна, фізична, медична) реабілітації, технологія реабілітаційної роботи передбачає наявність найрізноманітніших методів, а саме:

- на індивідуальному – це консультування, бесіди, соціальний патронаж, підтримка та допомога як у центрах соціальної реабілітації, так і за місцем проживання, самооцінка, переконання, заборона, обмеження, вказівка, переучування;

- на груповому – це тренінги, майстер-класи, обмін досвідом, участь у соціальних проектах, лекції, диспути, дискусії;

- на громадському – масові благодійні акції, масові рекреаційні заходи (свята, конкурси, мітинги), встановлення зв'язків із громадськістю за допомогою засобів масової інформації (телебачення, преса, листівки, оголошення, запрошення тощо).

Отже, технологію розуміємо як спосіб оптимального досягнення мети суб'єктами та об'єктами реабілітаційної діяльності із використанням відповідних методів. Основними складовими технології є концептуально-цільові, змістові, процесуальні та результативно-аналітичні компоненти. У нашому баченні технологія реабілітаційної діяльності повинна відповідати таким критеріями: системність, діагностичність, алгоритмічність, ефективність, оптимальність, відтворюваність, прогнозованість. Встановлено, що реабілітація військовослужбовців учасників бойових дій передбачає комплексну взаємодію команди фахівців – реабілітолога, психолога, соціального працівника, психотерапевта, спрямовану на відновлення комбатанта в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності, що забезпечує можливості для розвитку, соціалізації та адаптації до мирного життя.

### **Список використаної літератури**

**1. Наказ** Міністерства оборони України № 702 від 09.12.2015 «Про затвердження Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в

антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0237-16>.

**2. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **3. Янкович О.** Розвиток освітніх технологій. Зясування сутності поняття / О. Янкович // Вісник книжкової палати. – 2008. – №8. – С. 46–47. **4. Янкович О. І.** Освітні технології вищої школи України: проблеми та перспективи : монографія / О.І. Янкович; за ред. В.М. Чайки; ТНПУ ім. В.Гнатюка, Ін-т педагогіки і психології. – Тернопіль : Підруч. і посіб., 2010. – 208 с. **5. Освітні технології** сучасних навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / О. Янкович, Ю. Беднарек, А. Анджеєвська. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. – 212 с. **6. Кабанов М. М.** Реабилитация в контексте психиатрии / М. М. Кабанов // Медицинские исследования. – 2001. – Т. 1, Вып. 1. – С. 9–10. **7. Гаджиев К. С.** Политическая наука / К. С. Гаджиев. – М. : Международные отношения, 1994. – 400 с. **8. Мясичев В. Н.** Личность и неврозы / В. Н. Мясичев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 409 с. **9. Попов В. Е.** Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий (На материале землетрясения в Ленинкане, межнационального конфликта в Фергане и боевых действий в Афганистане) : Автореф. дисс. канд. псих. наук : 19.00.05 / Владимир Евгеньевич Попов. – М., 1992. – 27 с. **10. Алалыкина Н. Н.** Эффективность психолого-акмеологической реабилитации военнослужащих: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Наталия Николаевна Алалыкина. – М. : РГБ, 2003. – 200 с. **11. Wilson J. P.** Conflict, stress and growth: The effects of war on psychosocial development among Vietnam veterans // C. R. Pigley, Leventman (Eda). Strangers at home: Vietnam veterans since the war. – K. V., 1980. – P. 127. **12. Березовец В. В.** Социально-психологическая реабилитация ветеранов боевых действий : Дис... канд. псих. наук : 19.00.05 / Владимир Васильевич Березовец. – М. : РГБ, 1997. – 139 с.

**Бриндіков Ю. Л. Технологія здійснення реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями учасниками бойових дій**

У статті представлено різні наукові підходи до визначення технології реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій. Розкрито сутність терміну «реабілітація», що передбачає систему заходів для відновлення й покращення здоров'я, соціальної поведінки й загального психоемоційного стану військовослужбовців учасників АТО. Увагу зосереджено на основних напрямках реабілітаційної діяльності соціального працівника: створення умов для особистісного розвитку й зменшення проявів негативних емоційних станів комбатантів, відновлення статусу «мирного жителя». Встановлено, що технологія реабілітації комбатантів містить комплекс методів на індивідуальному, груповому й громадському рівнях – консультування, бесіди, соціальний

патронаж, підтримка та допомога у центрах соціальної реабілітації, переучування; тренінги, майстер-класи, обмін досвідом, участь у соціальних проектах, лекції, диспути, дискусії; масові благодійні акції.

*Ключові слова:* технологія, реабілітація, реабілітаційна діяльність, військовослужбовці учасники бойових дій.

**Брынди́ков Ю. Л. Технология осуществления реабилитационной деятельности с военнослужащими участниками боевых действий**

В статье представлены различные научные подходы к определению технологии реабилитации военнослужащих участников боевых действий. Раскрыта сущность термина «реабилитация», предусматривающего систему мер по восстановлению и улучшению здоровья, социального поведения и общего психоэмоционального состояния военнослужащих участников АТО. Внимание сосредоточено на основных направлениях реабилитационной деятельности социального работника: создание условий для личностного развития и уменьшения проявлений негативных эмоциональных состояний комбатантов, восстановление статуса «мирного жителя». Установлено, что технология реабилитации комбатантов содержит комплекс методов на индивидуальном, групповом и общественном уровнях – консультирование, беседы, социальный патронаж, поддержка и помощь в центрах социальной реабилитации, переучивание; тренинги, мастер-классы, обмен опытом, участие в социальных проектах, лекции, диспуты, дискуссии; массовые благотворительные акции.

*Ключевые слова:* технология, реабилитация, реабилитационная деятельность, военнослужащие участники боевых действий.

**Brindikov Y. Technology of Carrying Out the Rehabilitation Activities with Servicemen the Combatants**

It is presented in the article the various scientific approaches to the definition of the technology of military rehabilitation of servicemen the combatants. It is discovered the essence of the term “rehabilitation”. It is a system of measures to restore the improvement of health, social behavior and the general psycho-emotional state of the servicemen the ATO participants. It is focused on the main directions of the social worker’s rehabilitation activities. There are such directions as creation of conditions for personal development and reduction of displays of negative emotional states of the combatants, restoration of the status of a “civilian”. It is established that the technology of rehabilitation of the combatants includes a set of methods at the individual, group and public levels. There are such levels as counseling, conversations, social patronage, support and assistance in centers of social rehabilitation, re-education; trainings, master classes, exchange of experience, participation in social projects, lectures, debates, discussions; mass charity events.

It is presented the essential conditions for the effective treatment and rehabilitation of combatants. The main condition is the positive attitude towards the victims of the society, a positive assessment of their family, an opportunity to tell someone about experience. It is established that the rehabilitation of the servicemen in combat operations involves the complex interaction of multidisciplinary team of specialists. There are such specialists as rehabilitation therapist, psychologist, social worker, psychotherapist, aimed at restoring the combatant in rights, status, health, capacity, providing opportunities for development, socialization and adaptation to peaceful life.

*Key words:* technology, rehabilitation, rehabilitation activities, servicemen the combatants.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 379.8:316.42-053.4/66(045)

**В. А. Клімчук**

### **ДОЗВІЛЛЯ ЯК СФЕРА СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

Сьогодні, на шляху до модернізації вітчизняної системи освіти в умовах євроінтеграції, українське суспільство потребує чіткого розуміння сучасного виховного ідеалу, виховання творчих, усебічно розвинених особистостей, активних творців власного життя, здатних до інноваційної творчості адаптованих до нових трансформаційних процесів у більшості сфер суспільства. В Національній доктрині розвитку освіти в ХХІ столітті знаходимо наголошення на головних аспектах виховання підростаючого покоління, а саме слід приділити увагу фізичній досконалості, розвитку духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової та екологічної компетентності у дітей та молоді, використавши при цьому соціально значущі надбання національної та світової духовної культури. У відповідності до вищезазначеного, відмітимо, що відповідність чи невідповідність ідеалу виховання багато в чому буде визначатися ціннісними орієнтаціями особистості, які значною мірою формуються під час дозвілля. Саме розвиток сфери дозвілля та масової культури людей створює нову сферу – сферу взаємопроникнення культур різних націй в умовах глобалізаційних процесів сучасності.

Зокрема, у Законі України «Про позашкільну освіту» та низці інших законодавчих актів, дозвілля розглядається як специфічна сфера для соціального виховання підростаючого покоління, яка має унікальні можливості формування базових потреб, смаків, почуттів та емоцій

дитини, її світоглядної культури, а відтак є законодавчим підтвердженням, що дозвілля є надважливою сферою для здійснення систематичного, педагогічно організованого просвітницько-виховного впливу на підростаюче покоління. Разом із тим, набуває поширення негативна тенденція до зниження загальної культури дітей та молоді, у тому числі й культури проведення вільного часу, що зумовлюється споживацьким ставленням до культурно-дозвіллевих заходів, стихійністю дозвілля, поширення залежності від соціальних мереж та віртуальної реальності серед дітей та молоді, і, внаслідок цього, все частіше спостерігаються випадки соціальної дезадаптації підростаючого покоління. Отже, слід зазначити що протягом останнього десятиліття усе більша кількість науковців (Л. Сущенко, О. Рассказова) звертає увагу на вивчення виховних можливостей дозвілля та дозвіллевої діяльності дітей та молоді як сфери соціального виховання.

**Мета статті:** на основі аналізу наукової літератури обґрунтувати сутність та значення дозвілля як сфери соціального виховання дітей та молоді.

Розпочинаючи дослідження порушеної проблеми, ми будемо спиратися на такі теорії дозвілля як: складової вільного часу людини (Дж. Годбей, Г. Орлов, С. Паркер, Г. Євтеєва, А. Шмаков), як виду діяльності (М. Аргайл, Дж. Дюмазед'є, Дж. Келлі, Дж. Неш, В. Патрушев, Б. Мосалев), як фактору всебічного розвитку особистості (Н. Андерсен, М. Картер, М. Вебер, Є. Дюркгейм, К. Маркс); як способу оволодіння досвідом (К. Робертс, Дж. Келлі, Д. Клейбер), а також на концепції свободи діяльності (Ж. Дюмазед'є, М. Каплан, Дж. Шиверс), педагогічного потенціалу дозвілля (С. Шмаков, Б. Трегубов, І. Бестужев-Лада, Г. Євтеєва, В. Суртаєв, Ю. Стрельцов та ін.), а також на праці вітчизняних дослідників з проблеми організації дозвіллевої діяльності молоді (А. Воловик, В. Воловик, В. Бойчелюк, В. Кірсанов, І. Петрова, Н. Цимбалюк, С. Пішун, О. Семашко, В. Піча, І. Бебешкіна, В. Перебесенюк та інші).

Установлено, що у наукових працях В. Артемова, А. Гордона, Б. Грушина, Г. Зборовського, І. Малінової, Г. Пруденського досліджувалися проблеми визначення категорії «вільний час», його структури і змісту; вивчення факторів, які впливають на раціональне використання вільного часу; визначення особливостей вільного часу різних груп населення, в тому числі і дітей та молоді; вивчення взаємозв'язку вільного часу з працею, освітою, культурним рівнем тощо; соціальне регулювання вільного часу. Великий інтерес для нас становлять роботи сучасних учених, які зробили значний внесок у розробку проблеми організації вільного часу підростаючого покоління (Г. Бочарова, Г. Євтеєва, І. Кон, Д. Махов, А. Мудрик, С. Шмаков), у роботах яких висвітлено проблеми раціонального використання вільного часу дітей, визначено критерії культури вільного часу, запропоновано нові форми й методи культурно-дозвіллевої діяльності тощо [6, с. 129].

До зазначеної проблематики зверталися й представники класичної педагогічної думки: С. Шацький, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, пов'язуючи вільний розвиток особистості саме з правильною організацією її життєдіяльності, ураховуючи фактор вільного часу [6, с. 22–23]. У межах свого наукового пошуку, ми визначаємо вільний час дитини як важливу частину позанавчального часу, що є сферою формування та вияву різних рівнів вільної життєдіяльності, безпосередньо направлених на усебічний і гармонійний розвиток особистості, її потреб, інтересів, нахилів.

Дозвіллевих аспектів у соціальній педагогіці торкалися О. Безпалько, І. Зверева, О. Караман, А. Капська, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, Л. Міщик, А. Мудрик, С. Омельченко, А. Рижанова, С. Савченко, І. Трубавіна, С. Харченко, Л. Штефан та ін.

У дисертації С. Сергієнко, поняття «дозвілля» розуміється як вільний від навчання та задоволення природних фізіологічних потреб час, зайнятий за власним вибором суб'єкта певним видом діяльності або бездіяльності, спрямованої на розвиток особистості, відновлення сил, задоволення власних потреб та інтересів [5, с. 6–7].

Дозвіллеву діяльність характеризують як сукупність видів діяльності, що їх здійснюють у вільний час і реалізують функцію відновлення фізичних і психічних сил людини; як активність заради власного задоволення, розваги, самовдосконалення або досягнення інших цілей за власним вибором. Виявлено, що основними ознаками, притаманними дозвіллевій діяльності, є можливість вільного вибору видів діяльності на основі власних інтересів, бажань, цінностей і потреб та отримання задоволення від неї (Дж. Біад, М. Рагеб, М. Аргайл, К. Робертс та ін.).

Аналіз праць низки дослідників (Б. Брилін, А. Воловик, В. Воловик, Ю. Жданович, А. Кузьмінський, В. Лупійчук, В. Омеляненко, Г. Троцько, Н. Цимбалюк, В. Черних та ін.) дозволив дійти висновку, що дозвіллева діяльність повинна здійснюватися за освітнім, громадянсько-соціальним, техніко-трудовим, спортивно-туристичним, природоохоронним, народознавчим, художньо-естетичним напрямками, що дозволяло б усебічно формувати духовність конкретної особи.

Відзначимо, що у своєму дослідженні «Педагогічні засади організації дозвілля підлітків засобами української народної педагогіки» І. Гутник, здійснила спробу систематизувати погляди науковців на визначення категорії «дозвіллева діяльність». За її ствердженням, дозвіллева діяльність розглядається як: спосіб виявлення суспільних відносин, форма функціонування і розвитку суспільства, спосіб життєдіяльності людини, її індивідуального самоствердження та спілкування, усвідомлення свого буття у часовому континіумі – минулому, сьогоденні та майбутньому (А. Жарков); *процес* активного засвоєння особистістю суспільних та виробничих відносин, що залежить від інтересів і потреб її політичного, культурного та морального розвитку

(А. Жарков, В. Чижиков); *підсистема* духовного та культурного життя суспільства, що поєднує в собі низку соціальних інститутів, які забезпечують поширення та активне засвоєння культурних цінностей з метою формування творчої особистості (М. Максютін) [2, с. 5–6].

Як свідчить аналіз літературних джерел, участь у дозвіллевій діяльності зумовлена соціальними потребами (Дж. Бредшоу); творчими потребами (Дж. Годбей), потребами, що змінюються разом зі зміною соціального статусу людини (М. Янг, П. Уілмот) та потребами, спричиненими бажаннями інших (Р. Рапопорт).

Н. Максимовська довела, що дозвілля є родовим поняттям до дефініцій «сфера дозвілля», «дозвіллева діяльність» та визначається як історичне та соціально-культурне явище, яке ґрунтується на задоволенні дозвіллевих потреб у відповідній діяльності соціальних суб'єктів у вільний час у спеціально створеному просторово-інституціональному середовищі; сфера дозвілля – це складник загального соціально-культурного простору, що відображає актуальний стан дозвіллевих потреб, розмаїття видів та змістового наповнення дозвіллевої діяльності щодо їх задоволення у відповідній інфраструктурі; дозвіллева діяльність – ціннісно зумовлене вільне обрання та здійснення активних дій соціальними суб'єктами з метою задоволення духовних і соціальних потреб у дозвіллевому просторово-інституціональному середовищі; просторово-інституціональне середовище сфери дозвілля: специфічні заклади культури, туризму, мистецтва та безпосередньо не призначені для цього установи, де реалізуються потреби й здійснюється дозвіллева діяльність (зклади освіти, соціальної сфери, обслуговування, ЗМІ тощо) [4, с. 16–17].

Особливості становлення вітчизняної сфери дозвілля, що впливали на соціальне виховання українців, досліджували дозвіллезнавці та педагоги (В. та В. Бочелюки, А. та В. Воловики), історики (Д. Багалій, О. Гончаренко, О. Гриценко, М. Грушевський, С. Кваша, В. Сапіга, С. Сірополко, Д. Яворницький), культурологи (Л. Тишевська, І. Петрова, В. Шейко та ін.).

Проведене дослідження Т. Корнієнко дало підстави визначити організацію дозвілля школярів як планомірну діяльність вихователів (педагогів, батьків), освітніх і соціокультурних інститутів (шкіл, позашкільних закладів, гуртків, клубів, театрів, кінотеатрів, дитячих оздоровчих таборів тощо), органів управління освітою, яка передбачає керівництво, планування та забезпечення (змістове, методичне, інформаційне, кадрове, матеріальне) дозвілля учнів з метою гармонійного розвитку, зміцнення фізичного й духовного здоров'я, самовдосконалення учнів, створення умов для їх активного відпочинку [3, с. 6–9].

Вважаємо, що основною рушійною силою ефективної педагогічної організації дозвілля дітей та молоді повинна бути сфера їх вікових та індивідуальних інтересів і потреб, адже надважливо, щоб дозвіллева



діяльність відповідала актуальному духовному розвитку особистості, її розумовим потребам та інтересам. Дозвіллева сфера лише тоді буде сферою соціального виховання підростаючого покоління, якщо стане привабливою, приємною, спонукатиме дитину до набуття нових знань, умінь, навичок, але без жодного натяку на примус чи обов'язковість. Тобто, вкрай важливо, щоб зміст дозвіллевої діяльності відповідав психологічним характеристикам дітей і, одночасно, функціям культурного дозвілля.

На основі вивчення наукової літератури, дозвілля розглядається нами як один із видів специфічної людської діяльності, що істотно впливає на розвиток особистості. Дозвіллева діяльність дітей має подвійну природу: з одного боку – це самостійна вільна творча, невимушена, спонтанна діяльність, а з іншого – це культуроформуюча, багатоаспектна, розвиваюча і виховуюча діяльність, якій повинні сприяти зусилля педагогів. Розвиток і становлення особистості дитини у сфері дозвілля представлено дослідниками у вигляді різноаспектної педагогічної й соціальної проблеми. Її практичне вирішення сприяло б зниженню впливу негативних чинників виховання, самореалізації підростаючого покоління, досягненню успіхів в обраній сфері дозвілля, що, тим самим мало б позитивний вплив на самооцінку особистості, підвищить статус дитини у середовищі однолітків і дорослих, сприятиме покращенню психологічного здоров'я, зняття психічної та фізичної напруги, всебічному розвитку здібностей, талантів дітей і молоді, задоволенню потреб щодо професійного самовизначення в умовах ринкової економіки тощо. Опрацювання значної кількості наукових джерел вітчизняних дослідників та зарубіжних вчених, а також досліджень сучасних українських науковців з досліджуваної тематики доводить, що проблема соціального виховання особистості під час дозвілля залишається актуальною та усе більше ускладнюється в умовах сучасних трансформаційних змін у суспільстві, потребує подальшого дослідження і розробки багатоцільових соціально-культурних, дозвіллевих програм.

### **Список використаної літератури**

- 1. Балахтар В. В.** Педагогічні засади організації дозвілля дітей та підлітків у системі позашкільної освіти в Україні (1960–1991 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Балахтар; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2010. – 20 с.
- 2. Гутник І. М.** Педагогічні засади організації дозвілля підлітків засобами української народної педагогіки: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.06 / І. М. Гутник ; Київ. нац. ун-т культури та мистецтв. – К., 2006. – 19 с.
- 3. Корнієнко Т. М.** Організація дозвілля школярів у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XIX – початок XX ст.) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. М. Корнієнко; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2011. – 20 с.

**4. Максимовська Н. О.** Теоретичні і методичні засади соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у сфері дозвілля [Текст] : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н. О. Максимовська – Харків, 2015. – 20 с. **5. Сергієнко С. М.** Виховання культури дозвілля підлітків у позаурочній та позашкільній діяльності засобами педагогічної анімації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. М. Сергієнко; НАПН України, Ін-т пробл. виховання. – К., 2013. – 19 с. **6. Флегонтова Н. М.** Педагогічна організація культурного дозвілля школярів: Навчально-методичний посібник. – К. : Освіта України, 2007. – 144 с.

**Клімчук В. А. Дозвілля як сфера соціального виховання дітей та молоді**

У статті репрезентовано системний аналіз наукових джерел щодо проблеми дозвілля як сфери соціального виховання дітей та молоді. Дозвілля розглядається авторкою як один із видів специфічної людської діяльності, що істотно впливає на розвиток особистості й відбувається лише в певній сфері. Становлення особистості дитини представлено у вигляді різноаспектної педагогічної й соціальної проблеми, практичне вирішення якої сприяє зниженню впливу негативних чинників виховання, самореалізації підростаючого покоління, досягненню успіхів в обраній сфері дозвілля, що мало б позитивний вплив на самооцінку особистості, підвищить статус дитини у середовищі однолітків і дорослих, сприятиме покращенню психологічного здоров'я, зняття психічної та фізичної напруги, всебічному розвитку здібностей, талантів дітей, задоволенню потреб щодо професійного самовизначення в умовах ринкової економіки. Установлено, що дозвілля є надважливою сферою для здійснення систематичного, педагогічно організованого просвітницько-виховного впливу на підростаюче покоління.

*Ключові слова:* дозвілля, вільний час, дозвіллева діяльність, соціальне виховання, діти та молодь.

**Климчук В. А. Досуг как сфера социального воспитания детей и молодежи**

В статье представлен системный анализ научных источников по проблеме досуга как сферы социального воспитания детей и молодежи. Досуг рассматривается автором как один из видов специфической человеческой деятельности, что существенно влияет на развитие личности и происходит только в определенной сфере. Становление личности ребенка представлено в виде педагогической и социальной проблемы, практическое решение которой способствует снижению влияния негативных факторов воспитания, самореализации подрастающего поколения, достижению успехов в избранной сфере досуга, должно иметь положительное влияние на самооценку личности, повысить статус ребенка в среде сверстников и взрослых, будет

способствовать улучшению психологического здоровья, снятия психического и физического напряжения, всестороннему развитию способностей, талантов детей, удовлетворению потребностей в профессиональном самоопределении в условиях рыночной экономики. Установлено, что досуг является сверхважной сферой для осуществления систематического, педагогически организованного просветительско-воспитательного воздействия на подрастающее поколение.

*Ключевые слова:* досуг, свободное время, досуговая деятельность, социальное воспитание, дети и молодежь.

**Klimchuk V. Leisure as a Sphere of Social Education of Children and Young People**

The article presents a systematic analysis of scientific sources on the problem of leisure as a sphere of social education of children and young people. Leisure is considered by the author as one of the types of specific human activity, which significantly affects the development of the individual and occurs only in a certain area. The formation of the child's personality is presented in the form of a multidimensional pedagogical and social problem, the practical solution of which contributes to reducing the influence of negative factors of education, self-realization of the younger generation, achievement of success in the chosen field of leisure, which would have a positive impact on self-esteem personality, raise the status of the child among peers and adults, will promote improvement of psychological health, removal of mental and physical stress, comprehensive development of abilities, talents of children, to meet the needs for professional self-determination in a market economy. It has been established that leisure is an extremely important area for systematic, pedagogically organized educational and educational influence on the younger generation. The entertainment sphere will only be a sphere of social upbringing of the younger generation, if it becomes attractive, pleasant, will encourage the child to acquire new knowledge, skills, skills, but without any hint of coercion. That is, it is extremely important that the content of leisure activities corresponds to the psychological characteristics of children and, at the same time, the functions of cultural leisure. The problem of social upbringing of the individual during leisure remains relevant and increasingly complicated in the context of modern transformational changes in society, requires further research.

*Key words:* leisure, free time, social upbringing, children and youth, leisure activity.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 316.624.3-058.56

**Н. Л. Отрощенко, В. А. Сенецький**

### **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ НЕПОВНОЛІТНЬОГО ЗАСУДЖЕНОГО**

В Україні постійно зростає кількість неповнолітніх правопорушників, які за скоєння злочину потрапляють у місця позбавлення волі. Злочинна поведінка неповнолітніх – одна з актуальних проблем українського суспільства, яка набуває глобального характеру. Ресоціалізація є складним, багатогранним процесом.

На думку всіх дослідників-пенологів ресоціалізація як процес складається з низки органічно пов'язаних етапів, на яких різні суб'єкти повинні здійснювати комплексний вплив на тих, хто вчинив злочин, з метою забезпечення можливостей адаптації та подальшої інтеграції цих осіб після звільнення від відбування покарання до умов життя на волі. В основному вчені (О. Зубкова, М. Стурова, Л. Ростомова, В. Наливайко, В. Синьов, В. Кривуша, Г. Радов, О. Беца, С. Харченко, С. Горенко, А. Гусак, І. Ярмиш, Е. Овсянникова, Ю. Штурхецька, О. Пилипенко, Н. Стручков, О. Бандура, В. Трубников, А. Яровий, М. Рибак, І. Євтушенко, Ю. Чуфаровський, Т. Нестеренко та ін.) виділяють два основні етапи процесу ресоціалізації: пенітенціарний (під час відбування покарання) і постпенітенціарний (після звільнення засудженого від відбування покарання). Разом з тим, О. Караман, В. Корчинський, С. Фаренюк, Л. Шевченко, О. Неживець наголошують, що активна ресоціалізація особи, яка скоїла кримінальний злочин, може починатися вже з моменту її арешту, тобто в допенітенціарний етап перебування засудженого у місцях позбавлення волі.

Відповідно до Кримінального кодексу України (КК України) «неповнолітні особи» – особи віком від 14 до 18 (за рішенням педради колонії – до 22) років, які засуджені до покарання у виді позбавлення волі за вчинення злочинів, передбачених КК України, серед яких всі особи, яким до здійснення злочинів виповнилося 16 років, та окремі особи, що досягли 14 років і підлягають відповідальності тільки за певні види злочинів: умисне вбивство, посягання на життя державного або громадського діяча, працівника правоохоронного органу, члена громадського формування з охорони громадського порядку і державного кордону, або військовослужбовця, судді, народного засідателя чи присяжного у зв'язку з їх діяльністю, пов'язаною із здійсненням правосуддя, захисника чи представника у зв'язку з діяльністю, пов'язаною з наданням правової допомоги, представника іноземної держави, умисне тяжке тілесне ушкодження, умисне середньої тяжкості тілесне ушкодження, диверсія, бандитизм, терористичний акт, захоплення заручників, зґвалтування, насильницьке задоволення статевої

пристрасті неприродним способом, крадіжка, грабіж, розбій, вимагання, умисне знищення або пошкодження майна, пошкодження шляхів сполучення і транспортних засобів, угон або захоплення залізничного рухомого складу, повітряного, морського чи річкового судна, незаконне заволодіння транспортними засобами і хуліганство. Іншим особам до 16 років у якості покарання передбачено заходи виховного характеру [1].

*Мета* даної наукової розвідки – аналіз соціально-психологічного портрету неповнолітнього засудженого.

Особистість неповнолітнього засудженого має свої особливості, обумовлені його перебуванням у нестандартних умовах ізоляції від суспільства, сім'ї, друзів. У науковій літературі така характеристика визначається як «портрет особистості неповнолітнього засудженого». Чітка характеристика такого портрету допоможе суб'єктам соціально-виховної роботи ефективно здійснювати процеси планування й організації соціально-виховної роботи, спрямованої на ресоціалізацію засуджених.

До найбільш узагальнених структурних компонентів портрету особистості неповнолітнього засудженого вчені відносять соціально-демографічні, кримінально-правові та психолого-педагогічні характеристики [2]. До соціально-демографічних характеристик неповнолітнього засудженого відносять вік, стать, національність, освітній рівень, стан сімейного виховання та сферу життєдіяльності до засудження.

За даними статистики ДПтС України станом на 1 квітня 2014 року в 7 виховних колоніях для неповнолітніх перебувало 845 осіб. З них: 8% мають вік 14–16 років, 21 % – 16–17 років, 39% – 17–18 років і 32% – 18–22 роки. Зрозуміло, що такий доволі розгалужений віковий період на початковому етапі онтогенезу (14–22 роки) поєднує в собі досить складні, важливі та різноманітні періоди формування і становлення особистості молодшої людини. Тому дослідники пенітенціарного процесу виділяють три вікові категорії вихованців колоній: 1) підлітковий вік (14–15 років), 2) юнацький вік (16–18 років), 3) перший молодіжний вік (18–22 роки) [3].

Кожна із зазначених вікових груп вихованців пенітенціарних закладів має свої психолого-педагогічні особливості, які необхідно брати до уваги при плануванні та здійсненні соціально-виховної роботи в умовах відносної ізоляції від суспільства, основними напрямками якої повинні стати правове, морально-етичне, фізичне, естетичне виховання; психологічна профілактика, корекція та реабілітація віктимних якостей особистості тощо.

Важливого значення для організації соціально-виховного процесу в умовах ізоляції відіграє і такий соціально-демографічний чинник, як стать неповнолітнього засудженого. У зв'язку з цим варто говорити про актуальність вирішення завдань гендерної соціалізації та гендерного й статевого виховання, що передбачають організований процес засвоєння норм, настанов і правил поведінки відповідно до культурних уявлень про роль, становище та призначення чоловіка і жінки в суспільстві, формування поваги до протилежної статі, наслідком чого має стати

повноцінне виконання вихованцями ролей відповідної статі після звільнення з місць позбавлення волі.

В останній час, особливе значення щодо організації соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими має багатонаціональне середовище у спеціальних виховних установах. Отже, при роботі необхідно враховувати етнічні, національні, соціокультурні, віросповідні відмінності тієї чи іншої нації, виховання толерантних відносин між вихованцями, уміння жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей та вірувань.

Важливою соціально-демографічною особливістю, що впливає на ефективність соціально-виховної роботи і досягнення мети ресоціалізації, є різний освітній рівень вихованців, який не завжди відповідає загальноприйнятому віку. Крім цієї проблеми, усе більше поширюється явище неписьменних вихованців, які не вміють читати, писати, рахувати. Для таких занедбаних учнів у школах при колоніях утворюються класи вирівнювання та допоміжні класи для засуджених з вадами фізичного та розумового розвитку.

Важливими соціально-демографічними характеристиками, що дозволяють встановити причини й наслідки десоціалізації неповнолітніх та намітити зміст соціально-виховної роботи з ними, є стан сімейного виховання (склад сім'ї, умови виховання) та сфери життєдіяльності (навчання, трудова зайнятість) до засудження.

Отже, соціально-демографічна характеристика неповнолітніх засуджених як одного з аспектів їхнього соціально-педагогічного портрету, а саме вікового, статевого, національного складу, освітнього рівня, стану сімейного виховання та сфер життєдіяльності до засудження, дають фахівцям змогу не тільки з'ясувати об'єктивні та суб'єктивні чинники десоціалізації особистості, внаслідок чого було скоєно злочин, а й окреслити напрями щодо планування та організації соціально-виховної роботи, спрямованої на досягнення мети ресоціалізації.

Наступним складником соціально-педагогічного портрету особистості неповнолітнього засудженого є кримінально-правова характеристика, до якої вчені відносять узагальнені дані про види скоєних злочинів та терміни покарання відповідно до КК України, наявність попередніх судимостей неповнолітніх та їхній кримінальний статус у пенітенціарному середовищі.

Основними видами злочинів, внаслідок скоєння яких неповнолітніх було позбавлено волі, за даними ДПіТС України, є: крадіжка – 34% неповнолітніх, розбій – 16%, викрадення (угон) автомобіля – 12%, грабіж – 12%, вбивство або спроба вбивства – 11%, хуліганство – 4%, нанесення тяжких тілесних ушкоджень – 5%, зґвалтування – 2%, торгівля наркотиками – 2%, ношення вогнепальної зброї – 1%, вимагання – 1%. Тенденцією останніх років є збільшення так званих резонансних злочинів, які відрізняються особливим цинізмом і жорстокістю – це вбивства (або спроби вбивства), жорстокі побиття та зґвалтування.

Щодо рецидивності (наявності повторного кримінального злочину) у дитячому середовищі, то приблизно 97% засуджених неповнолітніх чоловічої і 99% жіночої статі відбувають покарання у виді позбавлення волі вперше, але раніше відстрочку виконання вироку мали відповідно 20% і 16% неповнолітніх правопорушників. Особи, які раніше відбували покарання у вигляді позбавлення волі два і більше разів, становлять трохи більше 3% [4].

Ще одна характеристика кримінально-правового портрету неповнолітнього засудженого є його кримінально-правовий статус у пенітенціарному середовищі виховної колонії. Неформальний розподіл у середовищі неповнолітніх засуджених має особливості: по-перше, у середовищі неповнолітніх більш гостро, ніж у дорослих проявляються механізми групової взаємодії (психологічне зараження, навіювання, наслідування, конформізм, суперництво), внаслідок чого формується досить складна референтна структура взаємовідносин; по-друге, особливістю середовища неповнолітніх є їх прагнення створювати групи, що значно полегшує процес адаптації та пристосування. Крім того, будь-який неповнолітній засуджений прагне стати членом елітної групи, потрапивши до якої, він, як правило, стає позбавленим особистої думки і повністю підпорядкованим вимогам лідера. С.Замула виокремлює чотири ієрархічні групи серед вихованців: 1) формальні лідери («актив»); 2) неформальні лідери («блатні»); 3) основна маса («пацани»); 4) аутсайтери («ображені») [3, с. 63–65]. Отже, виявлення й урахування кримінальної субкультури в середовищі неповнолітніх засуджених – ефективний шлях для правильного й доцільного формування органів самоврядування, самодіяльних організацій, встановлення партнерства і взаємодії персоналу та засуджених у досягненні мети ресоціалізації.

Таким чином, кримінально-правова характеристика неповнолітніх засуджених є основою для визначення напрямів і змісту, передусім, правового виховання та створення позитивного ресоціалізуючого середовища для задоволення потреб і задатків неповнолітніх.

Третім складником соціально-педагогічного портрету неповнолітнього засудженого є його психолого-педагогічна характеристика, яка складається, по-перше, із вікових (загальних та специфічних) особливостей засуджених, та, по-друге, особливостей розвитку особистості засуджених на всіх її сферах внаслідок негативного впливу психофізіологічних, педагогічних і соціальних чинників.

Дослідження Р. Благути, С. Замули, І. Зверєвої, М. Луняка, В. Лютого, М. Максимової, В. Оржеховської, В. Синьова надають широкий матеріал для узагальненого психолого-педагогічного портрету неповнолітнього засудженого, позбавленого волі.

Для підліткового віку (14–15 років) характерні деякі особливості, які взагалі властиві цій віковій категорії й пов'язані з інтенсивним фізичним розвитком організму, нервової системи, а також із своєрідністю соціальної ситуації розвитку, яка складається в підлітків у взаємовідносинах з іншими

людьми. Серед цих особливостей слід виділити такі, як підвищена збудливість, емоційність, неврівноваженість, бурхлива активність та ініціативність, що не завжди збігається з реальними фізичними та психічними можливостями. Основним особистісним новоутворенням у цьому віці є прагнення до дорослості. Іншою віковою особливістю підлітків є активний пошук особистісного ідеалу. Велике значення має потреба в спілкуванні та виборі референтної групи. Крім спілкування, у позитивному розвитку особистості в підлітковому віці відіграє ігрова діяльність, змагальні моменти, що слід враховувати в соціально-педагогічній роботі з метою засвоєння соціально схвалюваних норм поведінки та перенесення їх у в різні ситуації діяльності та спілкування, формування окремих рис характеру тощо [5].

У юнацькому віці (16–18 років) продовжується й інтенсифікується процес переходу від дитинства до дорослості: добігає кінця період статевої та фізичної зрілості, загострюється необхідність життєвого самовизначення, вибору професії, активного включення в суспільну діяльність, заняття спортом тощо. Часто фізична міцність юнака в середовищі засуджених впливає на його статус у малій групі. У цей період розвивається самосвідомість, що постійно вимагає оцінювати власну особистість, аналізувати свої дії, вчинки, поведінку. Почуття дорослості в юнаків стає більш глибоким, ніж у підлітків, проявляючись у самоствердженні й самовираженні, прагненні бути неповторним і оригінальним, звернути на себе увагу, часом навіть аморальними способами. Колективне життя юнаків не виключає індивідуальної дружби з метою задовольнити потреби «заспокоїти душу», поділитися переживаннями, бути зрозумілими іншими [6, с. 87–90].

Психолого-педагогічні особливості засуджених першого молодіжного віку (18–22 роки) визначаються великою інтенсивністю формування особистості. Центральними психологічними новоутвореннями є громадянське самовизначення, визначення свого місця в соціальному житті, підвищення соціальної активності. Проте ізоляція від суспільства часто сприяє формуванню світоглядної позиції у двох напрямках: або в схоластичному, відірваному від реальності філософствуванні, або в скептицизмі, негативізмі по відношенню до світоглядних цінностей. Характерним для засудженої молоді є «переплітання» дорослості та рецидивів дитинства, суперечність між активністю та недисциплінованістю, ідеалізація або страх перед майбутнім життям тощо.

Таким чином, розглянуті нами вікові психолого-педагогічні особливості засуджених підліткового, юнацького і молодіжного віку, що разом утримуються у виховних колоніях, показали, що в них проявляються як загальновікові, так і специфічні для злочинців, досить різноманітні особистісні характеристики.

Другим складником психолого-педагогічного портрету неповнолітнього засудженого є особливості розвитку особистості



засуджених на всіх її сферах внаслідок негативного впливу психофізіологічних, педагогічних і соціальних чинників.

Багаточисленні дослідження довели, що такі чинники, як психофізіологічні порушення (уроджені та внаслідок травм і захворювань), акцентуації характеру (гіпертимний, циклоїдний, лабільний, епілептоїдний, істероїдний типи), висока виразність окремих рис темпераменту (збудливість, реактивність, нейротизм, екстраверсія, ригідність, імпульсивність); екстремальний локус контролю (безвідповідальність за свої дії); неналежне виховання в сім'ї (асоціальний, конфліктний, багатодітний, неповний, малозабезпечений, благополучний але педагогічно неспроможний); негативний вплив учителів та шкільного колективу (педагогічна неспроможність, нехтування особистісно-орієнтованим підходом, нанесення психологічних травм, навішування ярликів, таврування, стигматизація; міжособистісні та міжгрупові конфлікти, цькування); негативний вплив неформальної групи (залучення до кримінальної діяльності, вживання алкоголю, наркотиків, токсичних речовин, кругова порука, конфлікти між угрупованнями, негативний вплив лідера); загострення соціальних проблем (зниження життєвого рівня, проблеми зайнятості та працевлаштування, незабезпеченість житлом, обмежені можливості для змістовного проведення дозвілля, демонстрація насильства, романтизація кримінального способу життя в ЗМІ, кінематографі та поп-музиці тощо), є благосприятливим ґрунтом для десоціалізації особистості неповнолітнього, кульмінацією якої є скоєний злочин.

Узявши за основу структуру особистості М. Шевандрина [7, с. 8], було проаналізовано основні порушення (відхилення) у розвитку особистості правопорушників порівняно із законослухняними однолітками.

Так, у потребнісно-мотиваційній сфері основні порушення виявляються у: 1) відсутності чітко визначених цілей у житті та мотивів схвалюваної суспільством діяльності; 2) невизначеності життєвих цінностей або перекручення сенсу життя; 3) неадекватності самооцінки; 4) фрустрації; 5) утраті самоідентичності; 6) бажанні задовольняти життєві потреби швидкими й соціально несхвалюваними способами тощо.

Щодо когнітивно-пізнавальної сфери, то тут спостерігаються такі відхилення: 1) порушення уваги; 2) порушення у розвитку сприйняття; 3) порушення у розвитку пам'яті; 4) недоліки у розвитку розумових здібностей; 5) бідність уяви; 6) когнітивний дисонанс; 7) недосвідченість або неуспішність у навчанні та ін.

У розвитку морально-вольової сфери особистості неповнолітнього засудженого були виявлені такі недоліки: 1) хибні, ірраціональні уявлення про норми моралі та права; 2) нераціональна оцінка ситуації; 3) неспроможність самостійного прийняття та виконання рішення; 4) силові засоби вирішення проблем; 5) психічна нестійкість; 6) афективна збудливість; 7) низька стійкість до стресів; 8) безвільність тощо.

На міжособистісній сфері особистості неповнолітнього спостерігаються найбільш різноманітні відхилення: 1) реакція емансипації; 2) групування на ґрунті кримінальної романтики; 3) реакція імітації; 4) значеннєвий бар'єр; 5) невміння позитивно вирішувати ситуації у взаєминах з іншими людьми тощо.

Відхилення у творчій сфері особистості неповнолітнього засудженого проявляться у відсутності: 1) улюбленої справи та зацікавленості до жодного виду діяльності; 2) добросовісності, трудової дисциплінованості та якісних результатів у суспільно корисній праці; 3) бажання використовувати та розвивати творчий потенціал у різних видах діяльності та ін.

Отже, психолого-педагогічний портрет особистості неповнолітнього засудженого виявився досить дисгармонійним, а значить таким, що потребує професійної психологічної, педагогічної й соціальної профілактики, корекції та реабілітації.

Таким чином, на підставі проаналізованих вище соціально-демографічних, кримінально-правових та психолого-педагогічних характеристик неповнолітнього засудженого, можемо представити його узагальнений соціально-педагогічний портрет: це особа 14–18 років з неблагополучної сім'ї, низьким культурним та освітнім рівнем, віковими та особистісними порушеннями на всіх сферах, засуджений за злочин, частіше за все, з метою наживи [1].

Особливе значення, на нашу думку, при організації соціально-педагогічної роботи на етапі слідчого ізолятора з метою ресоціалізації мають знання про особливості особистості неповнолітнього засудженого.

У вітчизняній психології найбільш відомі дослідження у цій сфері пов'язані з теоретичними роботами представників школи Л. Виготського. Значний внесок у вирішення проблеми особистості внесли, зокрема, А. Леонт'єв, Л. Божович.

Спираючись на поняття про провідну діяльність та соціальну ситуацію розвитку, учені показали, як в складній динаміці взаємодії діяльності і міжособистісного спілкування дитини в різні періоди її життя формується певний погляд на світ, названий внутрішньою позицією. Ця позиція і є одна з головних характеристик особистості, передумова до її розвитку, яка розуміється як сукупність провідних мотивів діяльності.

Таким чином, підлітковий вік займає важливу фазу у загальному процесі становлення особистості, коли на основі якісно нового характеру, структури і складу діяльності дитини закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок.

Рівень соціальних можливостей підлітка, умови і швидкість його соціального розвитку співвіднесені з осмисленням підлітком себе і своєї приналежності до суспільства, ступенем вираженості прав і обов'язків, рівнем оволодіння світом сучасних речей і відносин, насиченістю

далеких і ближніх зв'язків, їх диференційованістю. У міру дорослішання у підлітка змінюються характер і особливості бачення себе в суспільстві, сприйняття суспільства, ієрархії громадських зв'язків, змінюються його мотиви і ступінь їх адекватності суспільним потребам.

14-15 років – це вже третя стадія підліткового періоду, яка характеризується наявністю у підлітка прагнення застосувати свої можливості, проявити себе, що веде до усвідомлення своєї соціальної прилученості, активного пошуку шляхів і реальних форм розвитку предметно-практичної діяльності, загострюється потреба дитини у самовизначенні, самореалізації [8].

На думку К. Левіна, підліток знаходиться в положенні маргінальної особистості (цим терміном в соціології позначають особистість, що належить двом культурам). Він не хоче більше належати співтовариству дітей і в той же час знає, що він ще не дорослий. Характерними рисами поведінки маргінальної особистості є емоційна нестійкість і чутливість, сором'язливість і агресивність, емоційна напруженість і конфліктні стосунки з оточуючими, схильність до крайніх суджень і оцінок.

Підлітковий вік як кризова стадія розвитку особистості, на думку видатних психологів (З. Фрейд, А. Адлер, А. Рубінштейн, І. Кон), передбачає, що певний підліток важкий як для себе, так і для інших. Фізична нестабільність, риси характеру, що ускладнюють спілкування, емоційна незрілість, несприятливі мікро- й макросоціальні відносини – усе це чинники ризику, наявність яких, безумовно, робить цей важкий вік ще важчим.

У підлітків з'являються специфічні поведінкові реакції, що складають специфічний підлітковий комплекс: 1) реакція емансипації (крайній ступінь – бродяжництво); 2) реакція групування з однолітками (формування власної субкультури); 3) реакція захоплення (хобі). Девіації в підлітковому та юнацькому віці виникають також і як відповідь на неспроможність особистості реалізувати свої особистісні тенденції до самоактуалізації.

Соціалізація полягає у засвоєнні індивідом соціального досвіду у вигляді норм, видів діяльності, форм спілкування та переведення цього досвіду у внутрішні, власні регулятори активності. До цих регуляторів належать мотиви, звички, настанови, стереотипи тощо. Метою соціалізації є забезпечення включення особистості у соціальне середовище, створення умов для максимальної реалізації її психологічного потенціалу, спонування до саморозвитку. У процесі соціалізації неповнолітній різною мірою, але неминуче проходить через життєві кризи, накопичення суперечностей, можливо, через затримки й навіть зриви, болісні, спотворені форми самоствердження та визнання оточуючими. Не обов'язковим, але реально ймовірним наслідком цього є виникнення несприятливих психологічних новоутворень, що оформлюються у риси, властивості особистості. Це жорстокість, цинізм, брутальність, нігілізм, зухвалість.

Таким чином, дефекти соціалізації на стадії підліткового віку призводять до несприятливого (аномального) формування особистості. Це проявляється, зокрема, у виникненні негативних психологічних новоутворень, відсутності чи втраті психосоціальної ідентичності, деформованих потребах. Кінцевим результатом є схильність до девіантної поведінки, пошук відповідних ситуацій і навіть створення умов, сприятливих для її прояву.

Порівнюючи довгострокову динаміку самоповаги підлітків, починаючи з 12-річного віку, з їх участю або неучастю у девіантній поведінці, Г. Кеплан знайшов переконливі свідчення на користь наступних гіпотез:

1. Низька самоповага сприяє зростанню антинормативної поведінки: беручи участь у антисоціальних групах та їх діях, підліток намагається тим самим підвищити свій психологічний статус у однолітків, знайти такі способи самоствердження, яких у нього не було в сім'ї та школі.

2. При деяких умовах, особливо при низькому початковому рівню самоповаги, девіантна поведінка сприяє підвищенню самоповаги [59].

Зрозуміло, девіація – не найкращий і не єдиний спосіб позбутися від почуття самознищення. Тим не менш, девіантна поведінка для підлітка як засіб підвищення самоповаги та психологічного самозахисту, досить ефективна.

Таким чином, причинами, що призводять до делінквентної поведінки у підлітковому віці можуть бути соціальні та індивідуально-особистісні чинники дитини. Серед індивідуально-особистісних чинників виокремлюють наступні особливості особистості підлітка: психічні відхилення, нестабільність Я-концепції, локус контролю і рівень самоповаги, аномалії темпераменту та характеру тощо.

Перспективи подальших наукових досліджень – розробка Програми соціально-психологічної ресоціалізації засуджених неповнолітніх у слідчому ізоляторі.

### **Список використаної літератури**

**1. Караман О. Л.** Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими : навч.-метод. посіб. / О. Л. Караман. – Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. – 378 с. **2. Горенко С. В.** Педагогічні умови ресоціалізації неповнолітніх засуджених у закладах пенітенціарної системи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.05 / Сергій Володимирович Горенко. – Луганськ, 2004. – 214 с. **3. Основи** пенітенціарної педагогіки і психології : навч. посіб. / С. Ю. Замула, В. А. Костенко, В. І. Мандра та ін.; під заг. ред. В. М. Синьова. – Біла Церква : ДДУПВП, 2003. – 101 с. **4. Воляннюк О. Д.** Основна кримінологічна характеристика та запобігання злочинам, що вчиняються неповнолітніми / О. Д. Воляннюк // Держава та регіони. – 2012. – № 1. – С. 150–152. **5. Соціальна** та виховна робота з неповнолітніми правопорушниками : навч. посіб. / О. С. Третьак,

В. А. Бадира, О. І. Олійник, С. О. Чебоненко. – Чернігів : Видавець Лозовий В. М., 2012. – 228 с. **6. Основи** пенітенціарної психології : навч. посіб. / Крейдун Н. П., Лактіонов О. М., Сорока А. В., Скоков С. І. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 140 с. **7. Шевандрин Н. И.** Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с. **8. Ермолаева М. В.** Психология развития: метод. пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения / М.В. Ермолаева. – М.: МПСИ; Воронеж: НВО МОДЕК, 2008. – 376 с.

**Отрощенко Н. Л., Сенецкий В. А. Соціально-психологічний портрет неповнолітнього засудженого**

У статті наголошено, що злочинна поведінка неповнолітніх – одна з актуальних проблем українського суспільства, яка набуває глобального характеру. Акцентовано на тому, що особистість неповнолітнього засудженого має свої особливості, обумовлені його перебуванням у нестандартних умовах ізоляції від суспільства, сім'ї, друзів. До найбільш узагальнених структурних компонентів портрету особистості неповнолітнього засудженого вчені відносять соціально-демографічні, кримінально-правові та психолого-педагогічні характеристики. Резюмовано, що дефекти соціалізації на стадії підліткового віку призводять до несприятливого (аномального) формування особистості. Це проявляється, зокрема, у виникненні негативних психологічних новоутворень, відсутності чи втраті психосоціальної ідентичності, деформованих потребах.

*Ключові слова:* злочин, неповнолітній, соціально-психологічний портрет.

**Отрощенко Н. Л., Сенецкий В. А. Социально-психологический портрет несовершеннолетнего осужденного**

В статье отмечается, что преступное поведение несовершеннолетних – одна из актуальных проблем украинского общества, которая приобретает глобальный характер. Акцентируется на том, что личность несовершеннолетнего осужденного имеет свои особенности, обусловленные его пребыванием в нестандартных условиях изоляции от общества, семьи, друзей. К наиболее обобщенных структурных компонентов портрета личности несовершеннолетнего осужденного ученые относят социально-демографические, уголовно-правовые и психолого-педагогические характеристики. Резюмировано, что дефекты социализации на стадии подросткового возраста приводят к неблагоприятному (аномального) формированию личности. Это проявляется, в частности, в возникновении негативных психологических новообразований, отсутствии или потере психосоциальной идентичности, деформированных потребностях.

*Ключевые слова:* преступление, несовершеннолетний, социально-психологический портрет.

**Otroshchenko N., Senetsky V. Socio-Psychological Portrait of a Juvenile Convict**

The article emphasizes that juvenile delinquency is one of the urgent problems of the Ukrainian society, which is becoming global. In Ukraine, the number of juvenile offenders is steadily increasing, which for the commission of the crime go to places of deprivation of liberty. It is emphasized that the identity of a juvenile convict has its own characteristics due to his stay in non-standard conditions of isolation from society, family and friends. To the most generalized structural components of the portrait of the personality of a juvenile condemned scholars include socio-demographic, criminal and psychological and pedagogical characteristics. The psychological and pedagogical portrait of the personality of a juvenile convicted person was rather disharmonious, and thus, that requires professional psychological, pedagogical and social prevention, correction and rehabilitation. It is summarized that defects of socialization at the stage of adolescence lead to an unfavorable (abnormal) personality formation. This is manifested, in particular, in the emergence of negative psychological neoplasms, the absence or loss of psychosocial identity, deformed needs. Prospects for further research - development of a program of socio-psychological re-socialization of juvenile juvenile offenders in a pre-trial detention center.

*Key words:* crime, juvenile, social-psychological portrait.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 364-056.26(477)

**О. А. Поліщук**

**СТАН ТРУДОВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ  
МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я В УКРАЇНІ**

Відповідно до Конституції України кожному громадянину держави гарантовано право на працю, вільне обрання професії та можливість заробляти собі на життя працею, однак у реаліях сьогодення особи з інвалідністю не можуть конкурувати із здоровими людьми на ринку праці, особливо у сучасних доволі складних соціально-економічних умовах, а тому потребують особливої соціальної допомоги та підтримки.

Наголосимо, що за статистичними даними починаючи з 2000 р. кількість інвалідів в Україні зросла приблизно на півмільйона осіб (з

2,1 до 2,6 млн.). Разом з цим кількість працюючих інвалідів становить лише близько 15% від загальної кількості осіб з обмеженими можливостями. Отже, виникає необхідність у поліпшенні матеріального стану молоді з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечення їм стабільності й впевненості, інтегруванні в суспільне життя шляхом посилення ефективності реабілітаційних центрів у напрямі трудової реабілітації осіб з інвалідністю.

Сьогодні проблема трудової реабілітації та працевлаштування осіб з інвалідністю має достатнє нормативне забезпечення, регламентується Конституцією України, Законами «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про соціальні послуги» тощо.

Спираючись на положення зазначених вище документів, наголосимо на надзвичайній актуальності проблеми трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я у сучасних соціально-економічних умовах нашої держави.

Проблеми професійної діяльності фахівців з соціальної та соціально-педагогічної роботи, зокрема у напрямі надання соціальної допомоги особам з обмеженими психофізичними можливостями, досліджено у працях В. Бочарової, С. Григор'єва, І. Мигович, А. Мудрика, О. Киричука, Є. Холостової та ін. Обґрунтуванню особистісно-орієнтованого характеру соціальної роботи присвячено низку досліджень вчених (С. Белічева, Б. Шапіро та ін.). Специфіці роботи соціального педагога з дітьми-інвалідами, підлітками з девіантною поведінкою надавали увагу науковці В. Кравченко, Т. Завгородня, А. Капська, І. Козубовська, Л. Міщук, О. Дубасенюк та ін. Дослідження, спрямовані на вивчення особливостей соціального розвитку та інтеграції у суспільство дітей та дорослих з порушеннями психофізичного розвитку проводилися вітчизняними та зарубіжними вченими (В. Блейхер, В. Бондар, О. Глоба, В. Григоренко, Г. Костюк, В. Лубовський, В. Синьов, О. Хохліна, А. Шевцов та ін.).

Проблеми соціально-педагогічного захисту дитинства в Україні, аналіз вітчизняних і зарубіжних концепцій соціалізації особистості, існуючих умов соціального захисту дітей з інвалідністю, забезпечення на державному, регіональному і місцевому рівнях їх права на освіту та самореалізацію у суспільстві знайшли своє відображення у роботах В. Алфімової, М. Андрєєвої, Ю. Богинської, О. Василенко, Л. Волинець, К. Волкової, І. Зверєвої, Н. Ничкало, О. Караман, Ю. Мацкевіч, О. Рассказової, С. Тесленка, С. Харченка, І. Цибуліної та ін.

Незважаючи на досить високий рівень наукової розробленості порушеної проблеми, відзначимо, що в зарубіжній та вітчизняній літературі поки недостатньо розкриті питання організації процесу професійної орієнтації та трудової реабілітації осіб з обмеженими психофізичними можливостями, теоретичні та практичні аспекти

міжгалузевого співробітництва працівників соціальної сфери з педагогами, медиками, психологами, реабілітологами.

Виходячи з цього, **метою** статті є обґрунтування критеріально-діагностичної бази трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я, а також оприлюднення результатів експериментального вивчення існуючого стану проблеми у практиці роботи осередків соціальної допомоги.

Під час проведення соціально-педагогічного дослідження використовувалися такі **методи** та інструменти для дослідження: теоретичні – аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, соціально-педагогічної літератури для з'ясування сутності й складових та обґрунтування критеріально-діагностичної бази трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я; емпіричні – спостереження за поведінкою молоді з інвалідністю, бесіди, анкетування за авторськими анкетами, відомі методики, адаптовані відповідно до завдань нашого дослідження: карта самооцінки схильностей клієнтів, диференційно-діагностичний опитувальник, оцінки ступеня соціальної адаптованості; методика М. Рокіча для діагностики ціннісних орієнтацій студентів, методика А. Крилова для вивчення професійної мотивації, опитувальник для оцінки потреби досягнення успіхів; методика Т. Пашукової «Шкала емоційного відгуку», анкета на визначення соціальної активності, методика «Самопочуття – активність – настроїв», опитувальник А. Джерсайлд, методика «Вихід з важких життєвих ситуацій», опитувальник афіліації, методика А. Зверькової та Є. Ейдмана, адаптований варіант методики Н. Самсонової «Незакінчене речення», модифікована анкета оцінки якості життя SF – 36, методика Р. Плутчика «Діагностика типологій психологічного захисту», методика «Тест на об'єктивність».

Спираючись на результати наукових досліджень (М. Андреева, В. Блейхер, В. Бондар, О. Глоба, В. Григоренко, Т. Завгородня, І. Зверева, І. Іванова, В. Кравченко, І. Козубовська, Г. Лактіонова, В. Лубовський, Л. Міщук, С. Пальчевський, В. Синьов, С. Харченко, О. Хохліна та ін.) та існуюче нормативне забезпечення, трудову реабілітацію осіб з обмеженими можливостями здоров'я будемо розуміти як відновлення знижених або втрачених професійних функцій, відбір професії та адаптацію до неї осіб з обмеженими можливостями, дитини-інваліда, поновлення трудової діяльності таких осіб за вже опанованою раніше або новою професією.

Для об'єктивного вивчення стану трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в Україні слід звернути увагу на обґрунтування критеріальної бази емпіричного дослідження порушеної проблеми. Обґрунтуванням щодо вибору критеріїв став проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури, зокрема праць М. Андреевої [1], О. Рассказової [3], С. Харченка [4], власний досвід організації діяльності регіональних реабілітаційних центрів, а також вивчення думок



працівників реабілітаційних центрів, науково-педагогічних працівників, батьків молоді з обмеженими можливостями здоров'я. На цій основі ми розробили критерії оцінки стану трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності регіональних реабілітаційних центрів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний критерій є своєрідним вимірювальником реалізації всіх компонентів розробленої нами системи. Ми його розглядаємо як сукупність мотивів особистості молоді з обмеженими можливостями здоров'я та найважливішу характеристику її здатності до майбутньої праці, ступеня психологічної готовності до роботи в трудових колективах. Основне значення для такої діяльності мають інтерес до пізнання на підставі особистісних потреб, розуміння значущості системи трудової реабілітації, знань її специфіки, самостійність у виборі відповідних завдань (у т. ч. цілеспрямоване виконання робочих завдань у процесі працетерапії), наполегливість у подоланні труднощів при роботі з завданнями, надання допомоги іншим особам з особливими потребами, активність у самоствердженні, саморозвитку, наявність особистісного смислу в трудовій реабілітації, задоволеність власною діяльністю, прагнення досягти в ній вагомих результатів, успіхів, розуміння цінностей відновлення знижених або втрачених професійних функцій, відбору професії та адаптації до неї, поновлення трудової діяльності осіб за старої або нової професії.

Зауважимо, що ми цілеспрямовано говоримо про інтерес до пізнання, ураховуючи, що переважна більшість слухачів центрів має вік від 14 до 18 років. Саме в цей період життя формується інтерес до певної професії (спеціальності), зайнятості, умов і організації праці, заробітної платні, відношення до роботи тощо.

Зазначимо, що включення молоді з особливими потребами в трудову, соціальну, освітньо-культурну, правову та економічну сфери суспільного життя, які ми вважаємо найбільш значущими для молоді, розглядається як одно із найважливіших ціннісних досягнень реабілітаційного середовища.

При визначенні цінностей зазначеного середовища ми спираємося на те, що відповідно до Конституції України кожному громадянину держави гарантовано право на працю, вільне обрання професії та можливість заробляти собі на життя працею.

Наступний критерій – когнітивний. На наш погляд, він спрямований на оцінювання сукупності набутих знань і намірів, необхідних для включення у реабілітаційне середовище, норм і вимог системи трудової реабілітації, знань про допоміжні засоби навчання, готовність до підвищення знань про сутнісні характеристики освіти в межах реабілітаційних центрів, основні закономірності взаємодії людини з особливими потребами і суспільства. Саме цей критерій вимірює рівень конкурентоспроможності осіб з обмеженими можливостями на ринку праці та їх працевлаштування в звичайних виробничих умовах, а також

спеціально створених умовах роботи.

Важливе значення має визначення емоційної стабільності, вимогливості до себе і власної поведінки, ініціативи в контактах, толерантності в стосунках, здатності комунікативного впливу на учасників трудової діяльності тощо.

Орієнтиром в нашій роботі є Закон України «Про вищу освіту», де зазначено, що компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Когнітивної компетентності ми досягаємо в процесі цілеспрямованого впливу на молодь через активізацію мотивів відповідної діяльності, опанування системою знань про навчання в реабілітаційному середовищі, формування необхідних умінь і навичок за допомогою різних видів діяльності в регіональних центрах. Завдяки когнітивному компоненту відповідна інформація засвоюється та поглиблюється.

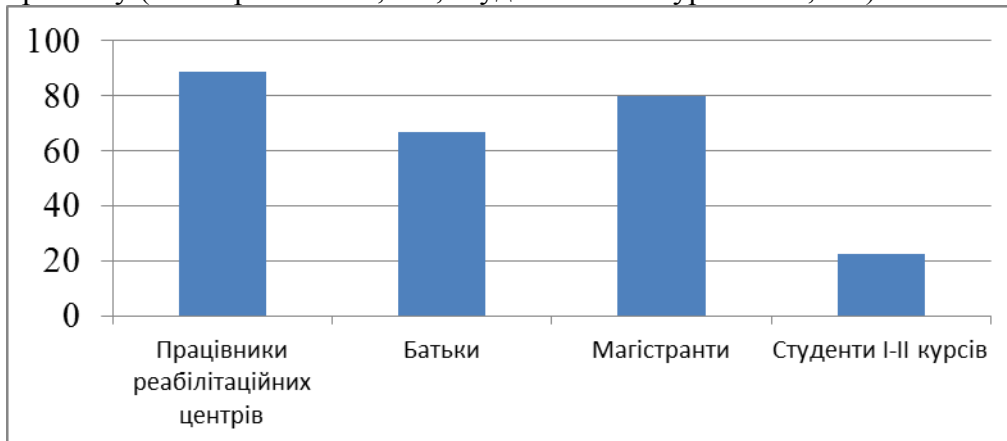
При чому, як зазначає С. Вітвицька, оцінюванню підлягають такі характеристики знань як обсяг, повнота, правильність, логічність, усвідомленість і застосування знань [2, с. 234].

Наступний критерій – операційно-діяльнісний. На нашу думку, він спрямований на оцінку досвіду виконання конкретних навчальних дій особистості й володіння необхідними практичними навиками в контексті формування готовності до трудової діяльності, на налагодженість навчальних контактів з працівниками реабілітаційних центрів і іншими особами з вадами здоров'я, включеність у роботу колективу, володіння методиками застосування допоміжних технічних засобів навчання, пристосованість до режиму праці і відпочинку. Його основні ознаки: сформованість спеціальних умінь і самостійність дій, що виконується.

Експериментальна робота виконувалася при підтримці Департаменту соціального захисту населення Луганської обласної військово-цивільної адміністрації на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ), Луганського міжрегіонального центру професійної, медико-фізичної та соціальної реабілітації інвалідів, Комунальної установи «Луганський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Відродження»», Центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Надія» (м. Красний Луч), 20 відділень реабілітації інвалідів Луганської області, Луганського обласного центру зайнятості, обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Всеукраїнської громадської організації інвалідів «Інститут соціальної політики» (м. Київ).

У процесі дослідження нами була вивчена думка різних категорій опитуваних (працівників реабілітаційних центрів, майбутніх фахівців, батьків осіб з інвалідністю) щодо необхідності трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності регіональних

реабілітаційних центрів. Працівники таких центрів майже одногосно (88,8 %) позитивно висловилися на поставлене питання (див. рис. 1). Різні думки щодо зазначеної проблеми представили батьки молоді з обмеженими можливостями здоров'я та студенти зі спеціальності «Спеціальна освіта». Цікаво, що доля тих, хто позитивно відповів на це питання збільшується у студентів, які вже проходили виробничу практику (магістранти – 79,7 %, студенти I – II-курсів – 22,4 %).



*Рис. 1. Розподіл думок щодо необхідності трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я*

Більшість із 36 опитаних батьків (66,5 %) також вважають, що трудовій реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності реабілітаційних центрів необхідно приділяти особливу увагу. Цю важливість вони пояснюють наявністю труднощів, з якими зіштовхується молодь з обмеженими можливостями здоров'я. Серед основних – недостатність спеціальних (корекційних), реабілітаційних закладів (особливо в невеликих містах і селах), кваліфікованих кадрів (юристів, психологів, логопедів, дефектологів, соціальних працівників та ін.), що не дозволяє забезпечити дітей-інвалідів необхідними освітніми та реабілітаційними послугами.

У процесі опитування також зроблено наголос на важливості отримання соціальної, психологічної, педагогічної, юридичної, медичної допомоги особам з психофізичними вадами розвитку та членам їх сімей.

Крім того, окремі працівники реабілітаційних центрів звернули увагу на те, що сучасний зміст, принципи, форми та методи роботи центрів не співвідносяться з реаліями сьогодення. Потрібне вивчити залежність успішного працевлаштування та розвитку кар'єри від форми отриманої освіти; визначити конкретні потреби осіб у створенні спеціальних умов праці; визначити, з якими бар'єрами стикаються інваліди, працюючи на своїх робочих місцях; виявити діапазон професій, що найбільш затребувані людьми з обмеженими можливостями через їх освітній рівень, особисті вподобання та об'єктивні фактори, у тому числі

форми інвалідності тощо.

Спілкування з працівниками центрів дозволило нам також з'ясувати, які саме заходи необхідно вжити задля покращення трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності регіональних реабілітаційних установ. Переважно називали спецкурси, методичні семінари, тренінги, висловлювалися також про необхідність проведення спільних заходів з громадськими організаціями.

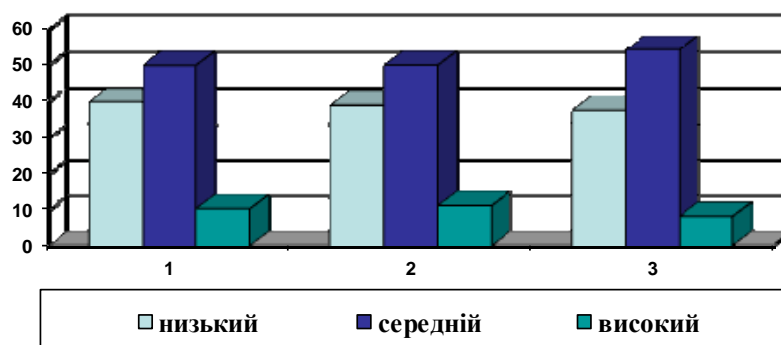
Метою подальшої діагностичної роботи було дослідження стану трудової реабілітації молоді з інвалідністю, за критеріями які охоплюють всі основні аспекти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах реабілітаційного середовища: систему знань, систему вмінь, активне позитивне ставлення до майбутньої трудової діяльності, морально-вольові, професійні риси особистості, взаєностосунки з працівниками реабілітаційних центрів і іншими особами з обмеженими можливостями здоров'я тощо. У дослідженні взяли участь 116 молодих осіб з обмеженими можливостями здоров'я, результати дослідження узагальнено у таблиці (Табл. 2).

*Таблиця 2*

**Оцінка стану трудової реабілітації осіб з обмеженими  
можливостями здоров'я**

№	Критерій	Рівні розвитку, %		
		Низький	Середній	Високий
1.	Мотиваційно-ціннісний	39,8	49,9	10,3
2.	Когнітивний	38,8	50,0	11,2
3.	Операційно-діяльнісний	37,5	54,3	8,2
Загальний рівень		38,7	51,4	9,9

Для наочності сприйняття статистичної інформації представимо результати графічно (рис. 3).



*Рис. 3. Оцінка стану трудової реабілітації осіб з обмеженими  
можливостями здоров'я*

Розглядаючи показники критеріїв, зазначимо, що більшість осіб мають середній рівень показників (51,4%), а також низький рівень (38,7%). Як бачимо, молодь переважно не виявляє особливого інтересу та здатності до трудової реабілітації, не має особливого інтересу до пізнання на підставі особистісних потреб, не всі отримують задоволення від реабілітаційного середовища, прагнуть досягти результатів лише в межах його окремих напрямках, недостатньо наполегливі в подоланні труднощів, неактивні в самоствердженні та саморозвитку.

Молодь слабо усвідомлює цінності трудової реабілітації, недостатньо проявляє індивідуальну активність у різних сферах діяльності колективу, суспільного життя.

Результати діагностики ціннісних орієнтацій у молоді з обмеженими можливостями здоров'я свідчать про відсутність усвідомлення своєї життєвої позиції, невизначеність особистісного ставлення до цінностей навколишнього світу, що дає підставу характеризувати рівень особистісної зрілості молоді як не цілком відповідний віковому та соціальному критеріям розвитку. Виявлені особливості ціннісних орієнтацій відносимо до одного з суттєвих психологічних бар'єрів на шляху повноцінної трудової реабілітації.

Результати дослідження свідчать, що особи з вадами здоров'я недостатньо обізнані знаннями, необхідними для включення в реабілітаційне середовище, про норми та вимоги до навчання, методики застосування допоміжних технічних засобів навчання, пристосованість до режиму праці і відпочинку. Вони слабо володіють інформацією про сутність трудової реабілітації, майже не готові до підвищення знань. У молоді слабка налагодженість навчальних контактів з працівниками центрів, включеність у роботу колективу. Вони погано аналізують власну діяльність, недостатньо якісно виявляють та усувають помилки в стосунках з іншими особами з обмеженими можливостями здоров'я.

Низькі рівні сформованості рефлексії пояснюються відсутністю навичок співпраці та надання соціальної підтримки іншим представникам молоді з особливими потребами. За результатами спостереження також встановлено, що у більшості осіб з вадами здоров'я слабо виражені або взагалі відсутні такі показники саморегуляції поведінки, як: цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, упевненість в собі, стійкість психоемоційної сфери і позитивний вплив на оточуючих.

На наш погляд, однією з причин низької саморегуляції поведінки є наявність зовнішніх ознак інвалідності чи функціональні обмеження (порушення зору, слуху, мовлення чи неможливість пересуватися без сторонньої допомоги) й страху, що це завадить спілкуванню й сприйняттю молоді людиною однолітками. Це значною мірою впливає на емоційний стан осіб з особливими потребами, їх працездатність, спілкування з оточуючими. Тому ми глибоко переконані, що цим особам треба значно підвищувати самооцінку, впевненість в собі та своїх силах, позитивну мотивацію на досягнення успіху, у т.ч. в трудовій реабілітації.

Спостереження показують, що багато з осіб з вадами здоров'я відчують такі емоційні переживання як стан страху, тривоги, що заважають адаптуватися, зламують звичні життєві стереотипи, породжують стан емоційного дискомфорту та стрес. Слабкий рівень включення молоді в реабілітаційну сферу характеризується наступними труднощами: адаптації до нових умов через замкнутість, тривожність, низький рівень комунікативної компетентності, непристосованості до проживання самостійно, відсутності сімейної підтримки в побуті і професійній підготовці, входженні в освітній простір центрів, а також засвоєнні правил нового способу життя.

Аналізуючи стан трудової реабілітації молоді з інвалідністю в Україні, узагальнено існуючі сьогодні труднощі:

- соціальні (труднощі у пристосуванні особис з обмеженими можливостями до умов професійного середовища, зокрема при наявності несприятливих ситуацій в колективі; неприйняття поведінки, що відповідає нормам і правилам трудової дисципліни; слабе використання наявних умов для реалізації власних можливостей на здобуття професії);
- освітньо-культурні (слабка сформованість у осіб з інвалідністю мотивації до отримання професії, недостатньо усвідомлена цінність трудової реабілітації, зневіра та інертність до участі в діяльності регіональних реабілітаційних центрів).

Нагальність вирішення виявлених у ході дослідження проблем актуалізує питання подальшої розробки, впровадження та експериментальної перевірки системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

### **Список використаної літератури**

**1. Андрєєва М. О.** Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Марія Олександрівна Андрєєва; Українська інженерно-педагогічна академія. – Харків, 2014. – 262 с. **2. Вітвицька С. С.** Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с. **3. Рассказова О. І.** Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : теорія та технологія : монографія / О. І. Рассказова. – Харків : ФОП Шейніна О. В., 2012. – 468 с. **4. Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.

### **Поліщук О. А. Стан трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в Україні**

У статті висвітлено актуальну в умовах демократизації суспільства проблему трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я як механізму забезпечення рівності доступу до професійної

сфери та ресурсів усіх осіб незалежно від стану здоров'я та наявності психофізичних обмежень.

Метою статті є обґрунтування критеріально-діагностичної бази трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я на основі аналізу праць вчених та нормативно-правової бази, а також оприлюднення результатів експериментального вивчення існуючого стану проблеми у практиці роботи осередків соціальної допомоги.

Під час проведення соціально-педагогічного дослідження було застосовано такі методи: теоретичні – аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, соціально-педагогічної літератури для обґрунтування критеріально-діагностичної бази трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я; емпіричні – спостереження за поведінкою молоді з інвалідністю, бесіди, анкетування за авторськими анкетами, відомі методики, адаптовані відповідно до завдань нашого дослідження.

Розроблено систему критеріїв оцінки стану трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я в діяльності регіональних реабілітаційних центрів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний. Встановлено, що молодь з інвалідністю слабо усвідомлює цінності трудової реабілітації, недостатньо проявляє індивідуальну активність у різних сферах діяльності колективу, суспільного життя. Необхідність вирішення визначених у ході дослідження проблем актуалізує питання подальшої розробки, впровадження та експериментальної перевірки системи трудової реабілітації осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

*Ключові слова.* Трудова реабілітація, критеріальна база дослідження, особи з інвалідністю, молодь з особливими потребами, реабілітаційні центри.

### **Полищук Е. А. Состояние трудовой реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья в Украине**

В статье освещена актуальная в условиях демократизации общества проблема трудовой реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья как механизм обеспечения равенства доступа к профессиональной сфере и ресурсов всех людей независимо от состояния здоровья и наличия психофизических ограничений.

Целью статьи является обоснование критериально-диагностической базы трудовой реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья на основе анализа литературы и нормативно-правовой базы, а также обнародования результатов экспериментального изучения состояния проблемы в практике работы центров социальной помощи.

Во время проведения социально-педагогического исследования были применены следующие методы: теоретические – анализ философской, социологической, психолого-педагогической, социально-педагогической литературы для обоснования критериально-

диагностической базы и трудовой реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья; эмпирические – наблюдение за поведением молодежи с инвалидностью, беседы, анкетирование по авторским анкетам, известные методики, адаптированные в соответствии с задачами нашего исследования.

Разработана система критериев оценки состояния трудовой реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья в деятельности региональных реабилитационных центров: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный. Установлено, что молодежь с инвалидностью слабо осознает ценности трудовой реабилитации, недостаточно проявляет индивидуальную активность в разных сферах деятельности коллектива, общественной жизни. Необходимость решения определенных в ходе исследования проблем актуализирует вопрос дальнейшей разработки, внедрения и экспериментальной проверки системы трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* трудовая реабилитация, критериальная база исследования, лица с инвалидностью, молодежь с особыми потребностями, реабилитационные центры.

#### **Polishchuk E. State Labor Rehabilitation of Persons with Disabilities in Ukraine**

The article describes relevant in the context of democratization of society the problem of labour rehabilitation of persons with disabilities as a mechanism of equal access to trade and resources of all individuals regardless of health status and presence of mental and physical constraints.

The purpose of the article is justification of the criterion and diagnostic facilities and labor rehabilitation of persons with disabilities on the basis of analysis of works of scientists and regulatory framework, and the publication of the results of an experimental study of the current state of the problem in practice of work of social welfare centres.

During carrying out socio-pedagogical research following methods were used: theoretical – analysis of the philosophical, sociological, psycho-pedagogical, socio-pedagogical literature to support criteria and diagnostic facilities and labor rehabilitation of persons with disabilities; empirical – observation of the behavior of youth with disabilities, interviews, questionnaires original questionnaires, known methods adapted in accordance with the objectives of our study.

The developed system of criteria for evaluating the state of labour rehabilitation of persons with disabilities in the activities of the regional rehabilitation centres: motivational value, cognitive and operational-activity. It is established that young people with disabilities are poorly aware of the value of work rehabilitation, not enough showing individual activity in different spheres of activities of collective, social life. The need to address certain in the study of problems actualizes the question of the further development,



implementation and experimental verification of the system of labor rehabilitation of persons with disabilities.

*Key words:* labor rehabilitation, criteria base of research, persons with disabilities, youth with special needs, rehabilitation centres.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 321.7:351.96

**С. В. Сапіга**

### **РОЛЬ ДОРОСЛИХ ЛІДЕРІВ-СКАУТІВ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ-ЧЛЕНІВ СКАУТСЬКИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ**

Особлива увага щодо процесу розвитку особистісного потенціалу має приділятися у підлітковому віці. Підлітковий вік займає важливу фазу в загальному процесі становлення людини як особистості, коли в процесі побудови нового характеру, структури та складу діяльності дитини закладаються основи свідомого поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок [1].

Під розвитком особистісного потенціалу підлітків ми розуміємо – стихійні та / або сплановані впливи зовнішніх та внутрішніх факторів на фізичні, інтелектуальні, емоційні, соціальні, духовні та вольові можливості підлітків.

І саме скаутські громадські об'єднання дають підліткам пропозицію рівномірно розвивати всі сторони їхньої особистості, а саме: дослідити багатство їхніх можливостей та потенціалів і стати повноцінними особистостями.

Провідне місце у розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях посідають дорослі лідери-скаути. Тому в національному скаутському русі досить гостро стоїть питання щодо ролі та особливостей підготовки дорослих лідерів у скаутських громадських об'єднаннях.

У соціально-педагогічні науці роль дитячих та молодіжних організацій у соціальному вихованні особистості розкрита у працях вітчизняних науковців: Т. Алексєєнко, О. Безпалько, Т. Веретенко, Н. Заверико, І. Зверєвої, Т. Журавель, А. Капської, О. Караман, О. Кузьменка, Г. Лактіонової, В. Лютого, Т. Лях, Л. Міщик, Т. Окушко, Ж. Петрочко, Л. Середюк, С. Толстоухової, І. Трубавіної, Ю. Поліщука, С. Харченка та інших.

Однак питання підготовки та ролі дорослих лідерів-скаутів у розвитку особистісного потенціалу підлітків-членів скаутських громадських об'єднань недостатньо досліджене в Україні.

Метою статті є визначення ролі та провідних компетентностей дорослих лідерів з розвитку особистісного потенціалу підлітків в скаутських громадських об'єднаннях та особливостей їх підготовки.

Поняття «потенціал» перебуває в нерозривному зв'язку з категорією «розвиток», що обумовлює його приховану динамічну природу (Г. Алл, Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, С. Максименко, К. Петров, С. Рубінштейн та ін.). Потенціал існує саме як можливість, яка носить прихований характер до моменту її прояву, коли потенціал «викликається» на поверхню буття силою обставин [4].

Розвиток особистісного потенціалу можна розглядати як особистісне зростання суб'єкта, що є результатом дії трьох груп чинників. До них належать внутрішні психологічні фактори, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями особистості суб'єкта; мотиваційні чинники та умови, що визначають різні можливості суб'єкта; зовнішні середовищні фактори (соціально-контрольована, стихійна соціалізація); цілеспрямовані розвивальні впливи (соціальне виховання) [3].

Нами було визначено, що однією з соціально-педагогічних умов розвитку особистісного потенціалу підлітків в скаутських громадських об'єднаннях є систематична робота дорослих лідерів-скаутів.

Перш за все розглянемо, хто належить до категорії дорослих лідерів в скаутингу.

Відповідно до політики Всесвітньої Організації Скаутського Руху Програма підготовки дорослих в скаутингу – «це системна програма управління дорослими ресурсами з метою підвищення ефективності, прихильності і мотивації керівництва з метою створення кращих і ефективних програм для молодих людей» [3, с. 23]. Дорослі лідери – особи віком від 18 років, відповідальні за реалізацію програми розвитку особистісного потенціалу в скаутингу, і пройшли відповідну підготовку. Дорослі в скаутингу можуть бути лідерами, волонтерами, залученими консультантами.

Розглянемо ролі дорослих лідерів в скаутських громадських об'єднаннях.

Перш за все, вони проектують життєдіяльність і функціонування скаутського об'єднання. Наприклад, це може стосуватись таких процесів:

- процес ініціювання і внесення змін;
- узгодження очікувань із соціальними, економічними і культурними умовами, в яких діє скаутське об'єднання;
- оцінка потреб підлітків в кожній ситуації та реалізація стратегії, яка відповідає місцю і часу;
- підготовка і удосконалення діяльності патрульних лідерів скаутських об'єднань;

- планування і внесення змін, в залежності від рішення скаутського патруля, формування, об'єднання.

По-друге, дорослі лідери несуть відповідальність за виховну роботу та підтримку, слідкують за дотриманням і реалізацією скаутського методу.

По-третє, вони виступають в ролі організаторів розробки бачення розвитку і діяльності скаутського об'єднання на певний період, завжди нагадуючи підліткам про мету і виховні цілі, які кожен із них поставив перед собою.

По-четверте, дорослі лідери мотивують і стимулюють особистим прикладом «обов'язкову» та «проектну» діяльність в скаутському громадському об'єднанні.

І останнє, вони формують зобов'язання і вчать підлітків робити вибір, виховують і створюють такі умови, за допомогою яких підлітки проходять етапи інтеграції, автономності та самореалізації.

Важливим аспектом діяльності дорослих лідерів є здійснення систематичного моніторингу і оцінки розвитку особистісного потенціалу підлітків, які відбуваються на основі спостереження.

Моніторинг і оцінка розвитку особистісного потенціалу підлітків дорослими лідерами, на основі спостереження, потребує врахування ряду умов, а саме: час, необхідний для спілкування з підлітками, налагодження контактів із родиною, вчителями, найближчим оточенням підлітка; виважений підхід, уважність та самовіддача дорослого лідера; визначена стала кількість підлітків, за якими спостерігає конкретний дорослий лідер (на нашу думку, не більше восьми – тобто скаутська група); спостереження повинно здійснюватися протягом відповідного терміну (наприклад, 1 рік); врахування оцінки інших суб'єктів виховного процесу: батьків, вчителів, дорослих лідерів, волонтерів, які беруть участь в діяльності скаутського об'єднання; врахування думки однолітків; врахування результатів самооцінки підлітка.

Для того, щоб виконувати свої функції дорослі лідери повинні мати ряд компетентностей:

- 1) розуміння особливостей підліткового періоду – знати характеристики і особливості підліткового віку, знати індивідуальні особливості кожного підлітка, з урахуванням різноманітних факторів: сім'я, оточення, життєвий особистий досвід підлітка;

- 2) здатність встановлювати емпатійні відносини – відчувати емоційні стани підлітків, вміти співпереживати, бути готовим вислухати і давати можливість підліткам проявляти свої емоції і переживати їх разом з ними;

- 3) прагнення до постійного самовиховання, вдосконалення і особистісного розвитку – бути готовим змінюватись, здобувати нові знання, навички;

- 4) вміння здійснювати і оцінювати свою діяльність – володіти організаційно-аналітичними навичками, допомагати іншим бути організованими і вчитись самостійно оцінювати свою діяльність;

5) здатність допомагати розвиватись іншим – допомагати підліткам в рішенні різнопланових задач, таких як визначення особистих цілей, підтримка зусиль для їх досягнення, формування вмінь, як визначати недоліки і досягнення в особистісному розвитку, як визнавати поразки і знову робити спробу досягти мети;

6) розвивати місцеву громаду – сприяти розвитку громади, на особистому прикладі показувати інтерес до проблем місцевої громади та країни в цілому [1];

7) вміти працювати в команді – вміти працювати з іншими людьми і робити свій внесок у спільну діяльність і цінувати те, що роблять інші, бути толерантним і цінувати відмінності, які притаманні людям;

8) вміти знаходити і планувати час – вміти брати на себе зобов'язання щодо свого терміну в якості дорослого лідера і відповідним чином планувати свою діяльність в скаутському об'єднанні;

9) оцінювати і контролювати ризики – вміння прогнозувати і виявляти можливі ризики в діяльності скаутського об'єднання, вміти розпізнавати ризиковану поведінку підлітків і вміти вводити чіткі обмеження щодо можливих ризиків та планувати заходи, щодо їх попередження і подолання.

Ці ролі й компетентності дорослих лідерів були покладені в основу програми підготовки дорослих лідерів скаутських громадських об'єднань Всеукраїнської Молодіжної Громадської Організації «Національна Організація Скаутів України».

Метою скаутської програми підготовки дорослих лідерів було підвищення їх функціональної компетентності, сприяння тим самим їх прогресивному розвитку в скаутингу.

Для підготовки лідерів нами був обраний модульний підхід у навчанні на основі оптимального поєднання традиційних та інтерактивних методів. При цьому модульний підхід розглядався як процес інтеграції різних видів та форм навчання з урахуванням досвіду діяльності у скаутському русі слухачів курсу. Особливістю є те, що узгоджені у часі та упорядковані в єдиний комплекс модулі в процесі навчання дають змогу трансформувати процес відтворення набутих знань, навичок з навчальної в соціальну дійсність.

Основним завданнями модулів програми були: сприяти розумінню завдань виховного скаутського руху та усвідомлення своєї ролі в діяльності за програмою розвитку особистісного потенціалу підлітків в скаутських об'єднаннях; ознайомити з скаутськими методами та закріпити знання скаутських законів, принципів; ознайомити з психофізичними характеристиками дітей підліткового віку, надати практичні рекомендації лідерам щодо особливостей взаємодії з підлітками; дати інформацію про сфери розвитку особистості; сформулювати розуміння власної відповідальності щодо особистого розвитку; надати практичні рекомендації по розробці виховних цілей для розвитку всіх компонентів розвитку особистісного потенціалу; з'ясувати що таке самоуправління в

патрулі, навчитися розподіляти доручення в патрулі, надати практичні по взаємодії дорослого лідера з патрульним лідером, визначити роль дорослого лідера по відношенню до патруля; ознайомити лідерів з теоретичними основами та принципами розвитку лідерства; визначити риси ідеального лідера, оцінити себе; навчити розвивати навичкам самоаналізу, тобто аналізу організаторських здібностей та своїх нереалізованих можливостей; формувати навички працювати в команді, розвивати вміння активного слухання, навчити різноманітним прийомам вербального і невербального спілкування, вчити спілкуватися толерантно формувати здатність приймати відповідальні рішення; навчитись розрізняти види діяльності та її значення, визначити роль дорослого лідера по відношенню і взаємодії з підлітками під час організації того чи іншого виду діяльності; надати інформацію про критерії оцінки особистісного потенціалу по всім сферам розвитку; сформувати навички і уміння ведення різних типів патрульних зборів.

За результатами впровадження програми підготовки дорослих лідерів скаутських об'єднань нами була проведена фокус-група з лідерами скаутських громадських ВМГО «НОСУ».

Під час фокус-групи були обговорені переваги і недоліки програми, основні проблеми, що виникли під час роботи з підлітками, шляхи усунення цих проблем у майбутньому, а також варіанти удосконалення програми.

Лідери скаутських об'єднань наголосили, що програма підготовки сприяла підвищенню рівня знань лідерів скаутських об'єднань щодо особливостей розвитку особистісного потенціалу підлітків та необхідністю сприяння цьому процесу; розумінню необхідності в плідній співпраці з батьками систематично впроваджувати комплексну програму, з застосуванням комплексу всіх видів скаутської діяльності, які спрямовані на розвиток інтелектуального, фізичного, духовного, соціального, емоційного та вольового компонентів особистісного потенціалу підлітків.

Подальшої розробки потребують питання формування готовності дорослих лідерів-скаутів до розвитку особистісного потенціалу різних вікових груп дітей в скаутських громадських об'єднаннях.

### **Список використаної літератури**

**1. Лях Т. Л.** Європейський досвід підготовки дослідників і практиків із розвитку та організації місцевих громад / Т. Л. Лях, А. О. Попова // Освітнологічний дискурс: електронне наукове фахове видання. – 2017. – №1. – С. 145–154. **2. Лях Т. Л.** Організація дозвілля дітей студентами-волонтерами державних та неурядових організацій / Т. Л. Лях, В. Ю. Качуровська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2016. – №22. – Серія «Соціальна робота». – С. 77–82. **3. Міляєва В. Р.** Розвиток потенціалу особистості в умовах сучасного освітнього середовища / В. Р. Міляєва, Н. К. Лебідь, Ю. В. Бреус //

Вісник Одеського національного університету : зб. наук. ст. – 2013. – Вип. 18. Психологія. – С. 53–59. **4. Молодежная** программа. Руководство по разработке программы. Краткий обзор [Электронный ресурс] / Региональное Бюро Евразии. – Режим доступа : <http://www.ukrscout.org/index.php/uk/biblioteka-skaut-lidera/finish>.

**Сапіга С. В. Роль дорослих лідерів-скаутів у розвитку особистісного потенціалу підлітків-членів скаутських громадських об'єднань**

У статті автор наголошує на важливості розвитку особистісного потенціалу підлітків у скаутських громадських об'єднаннях, підкреслюючи, що підлітковий вік є важливою фазою в загальному процесі становлення людини як особистості. Розглядаючи розвиток особистісного потенціалу підлітків, автор наголошує на ролі дорослих лідерів громадських скаутських об'єднань в організації цього процесу. Він акцентує увагу на визначенні ролей та розвитку компетентностей дорослих лідерів, які б сприяли ефективному впровадженню програм з розвитку особистісного потенціалу підлітка в скаутських громадських об'єднаннях. Автор акцентує на важливості впровадження програми з підготовки дорослих лідерів скаутських громадських об'єднань, з метою підвищення їх функціональної компетентності, сприяння тим самим їх прогресивному розвитку в скаутингу. На цій основі автор виділяє такі завдання програми підготовки дорослих лідерів скаутських громадських об'єднань: сприяння розумінню завдань виховного скаутського руху та усвідомлення ролі дорослого лідера в скаутській діяльності; ознайомлення зі скаутськими методами та закріплення знань скаутських законів, принципів; ознайомлення з психофізичними характеристиками дітей підліткового віку, надання практичних рекомендацій лідерам, щодо особливостей взаємодії з підлітками; інформування про сфери розвитку особистості; формування розуміння власної відповідальності щодо особистого розвитку, тощо.

*Ключові слова:* розвиток особистісного потенціалу, скаут, скаутське громадське об'єднання підліток, дорослі лідери, ролі дорослих лідерів, компетентності, програма підготовки дорослих лідерів.

**Сапи́га С. В. Роль взрослых лидеров-скаутов в развитии личностного потенциала подростков-членов скаутских общественных объединений**

В статье автор подчеркивает важность развития личностного потенциала подростков в скаутских общественных объединениях, акцентируя внимание на том, что подростковый возраст является важной фазой в общем процессе становления человека как личности. Рассматривая развитие личностного потенциала подростков, автор отмечает роль взрослых лидеров общественных скаутских объединений в организации этого процесса. Он обращает внимание на определение

ролей и развитие компетенций взрослых лидеров-скаутов, которые бы способствовали эффективному внедрению программ по развитию личностного потенциала подростка в скаутских общественных объединениях. Автор подчеркивает важность внедрения программы по подготовке взрослых лидеров-скаутов в скаутских общественных объединениях с целью повышения их функциональной компетентности, что, в свою очередь, оказывает содействие их прогрессивному развитию в скаутинге. На этой основе автор выделяет задачи программы подготовки взрослых лидеров скаутских общественных объединений: содействие пониманию задач воспитательного скаутского движения и осознание роли взрослого лидера в скаутской деятельности; ознакомление со скаутскими методами и закрепление знаний скаутских законов, принципов; ознакомление с психофизическими характеристиками детей подросткового возраста, предоставление практических рекомендаций лидерам об особенностях взаимодействия с подростками; информирование о сферах развития личности; формирование понимания собственной ответственности за перспективное развитие в скаутинге и т.д.

*Ключевые слова:* развитие личностного потенциала, скаут, скаутское общественное объединение, подросток, взрослые лидеры, роли взрослых лидеров, компетентность, программа подготовки взрослых лидеров.

**Sapiga S. The Role of Adult Scout Leaders in Developing the Personal Potential of Adolescent Members of Scout Public Associations**

In the article the author emphasizes the importance of developing the personal potential of adolescents in scouting public associations, emphasizing that adolescence is an important phase in the overall process of becoming a person as a person. Considering the development of the personal potential of adolescents, the author notes the role of adult leaders of public scout associations in organizing this process. The author drew attention to the definition of roles and the development of competences of adult scout leaders that would contribute to the effective implementation of programs to develop the teenager's personal potential in scouting public associations. The article emphasizes the importance of introducing a program for the training of adult scout leaders in scouting public associations in order to increase their functional competence, which in turn supports their progressive development in scouting. On this basis, the author singles out the tasks of the program for the training of adult leaders of scouting public associations: promoting understanding of the tasks of the educational scout movement and understanding the role of the adult leader in scouting; acquaintance with scout methods and consolidation of knowledge of scout laws, principles; familiarization with the psycho-physical characteristics of adolescent children, providing practical recommendations to leaders on the specifics of interaction with adolescents; information about the areas of personal development;

formation of an understanding of one's own responsibility for future development in scouting, etc.

*Key words:* development of personal potential, scout, scout public association, adolescent, adult leaders, roles of adult leaders, competence, adult leaders training program.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Безпалько О. В.

УДК 616-084-0583

**Т. П. Спіріна, Л. О. Тимошенко**

### **ПРОФІЛАКТИКА ВЖИВАННЯ АЛКОГОЛЮ У ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Україна, за результатами опитування Всесвітньої організації охорони здоров'я, посідає перше місце в списку серед інших країн за рівнем вживання алкоголю серед неповнолітніх. Проблема алкоголізму серед підлітків є дуже актуальною, оскільки підлітковий алкоголізм призводить до значних фізичних руйнацій несформованого організму, до розвитку тяжких психічних захворювань, до погіршення подальшої соціальної адаптації та соціальної деградації молодого людини.

Проблеми алкоголізму привертають увагу багатьох науковців. Причини існування розглядуваного явища та його попередження висвітлено у дослідженнях В. Заславського, С. Климової, Н. Максимової, О. Минка, А. Шаповала. Проблеми алкогольно залежних сімей вивчають В. Дунаєвський, О. Єришев, Б. Лебедєв, Ю. Лисицин. Дослідженню впливу алкогольної залежності батьків на психологічний стан дітей та їх соціалізацію присвячені наукові праці Т. Бойченко, Г. Здравомислова, Т. Круцевича, М. Оржеховської, Ю. Похолінчука, І. Смірної.

Аналізу вживання алкоголю як фактора детермінації правопорушень присвячені праці В. Бурдіна, О. Кашкарова, В. Леня, С. Мірошніченка, А. Піонтковського, О. Шигоніна. Основи соціально-педагогічної роботи з дітьми схильними до вживання алкоголю вивчалися В. Грушко, Н. Максимовою, О. Яременком.

Збільшення чисельності негативних явищ в молодіжному середовищі засвідчує необхідність більш детального дослідження різних аспектів попередження вживання підлітками та молоддю психоактивних речовин. Це і спонукало нас до вивчення питання профілактики підліткового алкоголізму.



В Україні спостерігається високий рівень вживання алкоголю підлітками та студентською молоддю, що безпосередньо є соціально-демографічною проблемою, яка стосується всього населення [1].

Алкоголізм у молодому віці спостерігають набагато частіше, ніж у зрілому віці. Причина в тому, що, наприклад, підлітки є соціально незрілими, більш схильні до впливу алкоголю. Їх організм чутливіший і тому ризик стати алкоголіком дуже високий [2].

Інформаційно-освітні профілактичні заходи в Україні не дають очікуваного результату, тому що нав'язлива реклама, відносно доступні ціни, особистий приклад тих, хто за характером роботи має справу з дітьми та підлітками, а також «мода» на алкоголь призводить до зниження віку споживачів алкоголю. Результати соціологічного опитування «Куріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед підлітків, які навчаються: поширення й тенденції в Україні», проведеного ГО «Український інститут соціальних досліджень імені Олександра Яременка» у 2015 році в рамках міжнародного проекту «Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин» свідчать, що у віці 15 років досвід вживання алкогольних напоїв мають 78,4%, а у віці 16 та 17 років цей показник наближається до 85% [3].

На сьогодні рівень споживання алкоголю в Україні є одним із найвищих у світі й становить близько 12–13 літрів абсолютного спирту на душу населення за рік (неофіційна статистика повідомляє про 20 л). Крім того, 34,5% підлітків вказують, що їм «легко» або «дуже легко» придбати алкогольні напої. Рівень споживання алкоголю серед українських підлітків дещо вище, ніж в інших країнах – 83,4% проти середнього показника в Європі на рівні 80%. Понад 40 000 українців щороку помирають від надмірного вживання алкоголю. Виявляється, що 22% українських підлітків почали вживати алкоголь ще до 13 років [4].

Найпростішим способом, що запускає механізм деградації не лише якоїсь окремої особистості, але й усього суспільства в цілому, є алкогольозалежна молодь. Тому вивчення проблеми вживання алкоголю серед підлітків на сьогодні є дуже актуальною і повинна турбувати не лише батьків, педагогів, а й суспільство в цілому [5].

Статистичні дані поширення негативних явищ в молодіжному середовищі відображають масштабність руйнування даного явища: 90% усіх підлітків мають відхилення в загальному стані здоров'я, з них 20% мають по два та більше захворювань. Серед основних чинників зростання рівня вживання алкоголю можна виділити такі: біологічний; інформаційний; соціальний; особистісно-психологічний.

Сучасні дослідники проблеми виникнення шкідливих звичок у особистості визначають, що не існує оптимального діагностичного методу та єдиної моделі визначення їх причин. І, саме тому, ми маємо дуже різні думки про причини вживання алкоголю - від простої цікавості до бажання зробити на зло, від групового примусу до відсутності тепла

та захищеності у батьківському домі. До алкоголю часто вдаються, сподіваючись відчути приємний настрій, знизити психічну напруженість, позбутися відчуття втоми, моральної незадоволеності, піти від реальності з її нескінченними турботами і переживаннями. Одним людям здається, що алкоголь допомагає подолати психологічний бар'єр, встановити емоційні контакти, для інших, особливо неповнолітніх, він уявляється засобом самоствердження, показником «мужності», «дорослості». У житті кожного підлітка відбувається переламний момент. Вікова криза зумовлена потребою контролювати події, вислизнути з-під опіки батьків і тим самим самоствердитись. Ці намагання супроводжуються зміною вподобань та поглядів. Вагомий вплив має попереднє виховання батьків. Першою причиною вживання алкоголю є наслідування їх традицій, що несе такі «здорові» наслідки. Підліток вчиться контролювати себе, дози та причини. Але багатьом з них в силу індивідуальних психічних особливостей бракує мотивації утримуватись від спокуси.

Інша мотивація вживання алкоголю – прагнення нових відчуттів. Цей фактор є досить небезпечним, адже частий потяг до «забороненого» спричиняє залежність і може мати невтішні результати. Зазвичай це виявляється спочатку в асоціальних вчинках із нанесенням шкоди, а згодом й до правопорушень і проблем із законом.

Інколи підлітки починають вживати спиртні напої, виправдовуючись складною сімейною ситуацією або негараздами в особистому житті. Вагомий вплив на формування сталих поглядів щодо шкідливих звичок має середовище, у якому перебуває підліток. Нерідко схильність виробляється внаслідок «моди» та нав'язливих поглядів товаришів. Потрібно вчасно припинити спілкування або впевнено дати зрозуміти, що власна думка є більш визначальною.

Мотиви вживання алкоголю юнаками та дівчатами істотно відрізняються. Так, традиційні мотиви є домінуючими для юнаків та дівчат, а ось на другому місці у юнаків - бажання отримати фізичне та психологічне задоволення від дії алкоголю, а у дівчат - псевдокультурні мотиви, тобто вплив соціального мікросередовища. Третє місце для юнаків посідають мотиви позбавлення нудьги, апатії, «порожнечі», бажання підвищити ефективність поведінки, а для дівчат - підкорення впливу окремих осіб або референтної групи та наслідування. На останньому місці стоять мотиви, пов'язані з демонстративною функцією алкоголю.

Матеріали досліджень засвідчили низький рівень самоусвідомлення підлітками, схильними до алкоголізму, рис своєї особистості, практичну відсутність навичок самоаналізу і вміння описувати себе. Аналіз результатів свідчить про значні відхилення у розвитку самосвідомості підлітків, які зловживають алкоголем, їхні самооцінка та рівень домагань суттєво відрізняються від показників підлітків групи «норма», і важковиховуваних учнів, які не вживають алкоголю [3].

Підлітки, схильні до алкоголізму, відмовляються від праці, тільки-но зіткнувшись з труднощами. Подібна поведінка спостерігалась у 57%

таких підлітків. Страх перед невдачами, небажання навіть спробувати подолати труднощі свідчить про високий рівень невпевненості у своїх можливостях, інтелектуальних здібностях. Однак, незважаючи на це, у них занадто високий рівень домагань. Це виявляється і в їх висловлюваннях, і в динаміці вибору складності завдань залежно від успіху чи невдачі.

Дуже важливо помітити перші симптоми алкогольної залежності у підлітка, так як молодий організм найбільш схильний до негативного впливу спиртних напоїв. З великою швидкістю він руйнує клітини мозку, печінки, згубний для нервової системи. Серед перших ознак алкоголізму прийнято виділяти: зниження пам'яті, розумових здібностей, логічного мислення; підвищена дратівливість, депресії або агресія; пізніе повернення додому, сліди від побоїв і бійок.

Підлітки можуть прогулювати школу, закинути навчання. Втрачається інтерес до подій, виникають нервові зриви. Для підлітків необхідно проводити регулярні заходи з профілактики алкоголізму: залучати до активного способу життя, влаштувати дитину в спортивну секцію, батькам рідше вживати алкоголь у присутності дітей, придумати захоплення або хобі для дитини та разом з дитиною. Лише за таких умов можна вберегти себе та підлітків від ризику вживання алкоголю.

Активне залучення до профілактичної роботи соціальних педагогів, психологів шкіл, інших установ сфери освіти, а також батьків є, на сьогоднішній день, реальним виходом з цієї ситуації. Залучення до профілактичної роботи фахівців дасть максимальну можливість мати постійний контакт з дітьми, впливати на їхню свідомість, поведінку, розвиток, світосприймання, спостерігати ті відхилення у поведінці, які часто недоступні батькам, формувати у підлітків правильне ставлення до особистого здоров'я.

Профілактика алкоголізму серед неповнолітніх зводиться до того, щоб підліток ні в якому разі не віддалився від батьків в психологічному плані, саме тому вона займає важливе місце в колі сім'ї. Він повинен розуміти, що тільки тато з мамою можуть допомогти йому подолати всі кризи і проблеми, з якими він стикається.

Алкоголізм дійсно може надати незворотні наслідки на здоров'я молодого покоління, тому профілактика підліткового алкоголізму обов'язково повинна проводитися в школах [6].

Для проведення первинної профілактики вживання алкоголю ми розробили чотири тренінгові заняття для підлітків, яку було впроваджено в школі I-III ступенів № 275 імені Кравчука Володимира. Нами було проведено анкетування з метою визначення рівня знань дітей про алкоголізм. У проведеному нами анкетуванні взяли участь 23 учні 7-го класу. Як показав аналіз відповідей на це запитання більшість опитаних респондентів вважає, що алкоголь впливає лише на людину, котра його вживає. Хоча насправді алкоголізм однієї людини стосується і її сім'ї і

суспільства в цілому. Це означає, що рівень обізнаності респондентів, з цього питання, знаходиться на низькому рівні.

Отже, однією з найгостріших проблем сьогодення є поширення негативних явищ в молодіжному середовищі. До яких ми можемо віднести: молодіжне безробіття; дитячу і підліткову бездоглядність та безпритульність; погіршення стану здоров'я молоді; недотримання значною частиною молодих людей норм здорового способу життя; агресивну поведінку підлітків і молоді, насильство у молодіжному середовищі тощо. Існує багато факторів ризику щодо вживання підлітками та молоддю алкогольних напоїв. Найчастіше жоден із цих чинників не призводить до алкоголізації сам по собі, але їх комбінація збільшує ризик першої спроби алкоголю і подальшої залежності. Проте, вивчення факторів розвитку підліткового алкоголізму допоможе фахівцям соціальної сфери, які працюють з підлітками та молоддю, попередити їх негативний вплив щодо алкоголізації, шляхом створення системи захисних факторів.

### **Список використаної літератури**

**1. Рівень** поширення і тенденції вживання тютюну, алкогольних напоїв, наркотичних речовин серед учнівської молоді України: 2011 / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар, Ю. П. Галіч [та ін.]. – К. : ТОВ ВПК «ОБНОВА», 2011. – 176 с. **2. Ваннек Л. М.** Алкоголізм в Україні – хвороба, явище чи мор? / Л. М. Ваннек // Радіо Свобода. – 2008. **3. Куріння**, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед підлітків, які навчаються : поширення й тенденції в Україні : За результатами дослідження 2015 року в рамках міжнародного проекту «Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин – ESPAD» / О. М. Балакірева (кер. авт. кол.), Т. В. Бондар, Ю. Ю. Приймак, Д. М. Павлова, О. В. Василенко, О. Т. Сакович, С. З. Сальніков, С. В. Сидяк, Ю. Б. Юдін, Н. С. Нахабич. – К. : Поліграфічний центр «Фоліант», 2015. – 200 с. **4. Ягодинський В. В.** Профілактика негативних явищ серед учнівської та студентської молоді / В. В. Ягодинський. – К. : Видавництво європейського університету, 2003. – 168 с. **5. Стан** та чинники здоров'я українських підлітків / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар, О. Р. Артюх [та ін.]. – К.: ЮНІСЕФ, 2012. – 172с. **6. Профілактика** вживання алкоголю серед підліткового та дорослого населення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://medix.in.ua/алкоголізм/профілактика-вживання-алкоголю-сере/>.

### **Спіріна Т. П., Тимошенко Л. О. Профілактика вживання алкоголю у підлітковому середовищі**

Соціально-економічні, політичні, культурні зміни в різних сферах українського суспільства зумовило виникнення специфічної соціальної реальності, яка характеризується явищами матеріального та соціального

розладу в родинях, соціального сирітства, насильства, епідемії ВІЛ/СНІД, вживання алкоголю й інших наркотичних речовин підлітками.

Проблема алкоголізму набуває загрозливого характеру в Україні й має всі риси епідемічного процесу. Підлітки відносяться до групи ризику алкоголізації, через особливості віку та сенситивності до впливу різноманітних факторів соціалізації.

У статті авторами розкриваються причини виникнення у підлітків схильності до алкоголізму та роль сім'ї та суспільства в профілактиці вживання підлітками алкоголю. А також аналізується стан соціально-педагогічної роботи з підлітками схильними до вживання алкоголю. Подаються результати дослідження рівня обізнаності підлітків, щодо впливу алкоголю на людину.

*Ключові слова:* алкоголь, алкоголізм, алкоголізація, залежність, підлітки, фахівці соціальної сфери.

#### **Спирина Т. П., Тимошенко Л. О. Профилактика употребления алкоголя в подростковой среде**

Социально-экономические, политические, культурные изменения в различных сферах украинского общества обусловило возникновение специфической социальной реальности. Эта реальность характеризуется явлениями материального и социального расстройства в семьях, социального сиротства, насилия, эпидемии ВИЧ/СПИД, употребление алкоголя и других наркотических веществ большим количеством членов общества, среди которых весомую долю составляют подростки.

Проблема алкоголизма приобретает угрожающий характер в Украине и имеет все черты эпидемического процесса. Несмотря на внешне активную антиалкогольную пропаганду и агитацию, количество лиц, особенно подростков и молодежи, которые привлекаются к вредным привычкам, с каждым годом прогрессивно растет. Подростки относятся к группе риска алкоголизации, из-за особенностей возраста и сенситивности к воздействию различных факторов социализации.

В статье авторами раскрываются причины возникновения у подростков склонности к алкоголизму и роль семьи и общества в профилактике употребления подростками алкоголя. А также анализируется состояние социально-педагогической работы с подростками склонными к употреблению алкоголя. Представлены результаты исследования уровня осведомленности подростков, о влиянии алкоголя на человека.

*Ключевые слова:* алкоголь, алкоголизм, алкоголизация, зависимость, подростки, специалисты социальной сферы.

#### **Spirina T., Tymoshenko L. Prevention of Alcohol Consumption in Adolescent Environment**

Socio-economic, political, cultural changes in various spheres of Ukrainian society led to the emergence of a specific social reality. This reality

is characterized by the phenomena of material and social disorder in families, social orphanhood, violence, the consumption of alcohol and other narcotic substances by a large number of members of society, among which adolescents make up a large proportion.

The problem of alcoholism is becoming threatening in Ukraine and has all the features of the epidemic process. Despite externally active anti-alcoholic propaganda and agitation, the number of individuals, especially adolescents and young people, who are attracted to bad habits, progressively grows with each passing year. Teenagers are at the risk of alcohol abuse, due to age and sensitivity to the effects of various factors of socialization.

The use and distribution of juvenile psychoactive substances in Ukraine is a common occurrence with which qualified specialists, teachers and parents are trying to fight, since this represents a particular danger for the further development of our society. Today it becomes clear that prevention is a priority strategy to overcome the problem of adolescent alcoholism, drug addiction, substance abuse, which is why there is a need for a clear justification of the role and place of socio-pedagogical prevention in this process.

In the article, the authors reveal the reasons for the advent of alcohol addiction among adolescents and the role of families and society in preventing the use of alcohol by adolescents. And also the state of social-pedagogical work with teenagers who are inclined to drink alcohol is analyzed. The results of the research on the level of awareness of adolescents, about the influence of alcohol on a person are presented.

*Key words:* alcoholism, addiction, adolescents, specialists in the social sphere, alcohol, alcoholism.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Безпалько О. В.

УДК 37.013.42

**С. В. Тунтуєва**

### **СУПЕРВІЗІЯ ЯК МЕТОД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ ТА ПРИЙОМНИХ БАТЬКІВ**

Розвиток сімейних форм виховання продовжує залишатись в Україні провідною формою влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Створюючи мережу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу, держава забезпечує право дитини на виховання й зростання в турботливій родині та безпечному сімейному середовищі. Забезпечити таке середовище – завдання не з

легких, бо від наявності чи відсутності ключових батьківських компетенцій буде залежати рівень комфорту сімейного середовища не тільки для влаштованих на спільне проживання й виховання дітей, а й самих батьків-вихователів. Дитячий будинок сімейного типу чи прийомна сім'я є «живим організмом», який швидко реагує на будь-які зовнішні (соціально-економічна й політична нестабільність; зміна місця проживання) та внутрішні (зміна чисельності сім'ї за рахунок влаштування дітей та їхня адаптація до нових умов життя, адаптація самої сім'ї до влаштованих дітей) впливи. Кожен із названих впливів може створювати стресову ситуацію для батьків-вихователів та прийомних батьків і від їхнього вміння долати цей стрес залежить якість подальшого життя кожної дитини, сім'ї взагалі та їх особисто. Надаючи щоденну допомогу дітям-вихованцям в процесі адаптації до нових умов життя в дитячому будинку сімейного типу чи прийомній сім'ї, у батьків-вихователів є ризик потрапити у замкнуте коло власних думок та почуттів, що може призвести до емоційного вигорання як захисного механізму психіки від непомірних навантажень. Запобігти цьому може супервізія як метод професійної допомоги, спрямований на забезпечення організаційних, професійних та особистих потреб.

Метою статті є обґрунтування необхідності застосування супервізії для батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу та прийомних батьків як методу професійної підтримки.

Необхідність застосування супервізії в соціальній роботі знайшла своє відображення в національних нормативно-правових документах, які регламентують діяльність певних соціальних служб щодо надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів. Так, відповідно до Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», супервізія визначається як «вид діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, спрямований на забезпечення належної якості соціальної роботи, запобігання професійним ризикам шляхом навчання соціальних працівників, наставництва та професійної підтримки на робочому місці» [5]. Отже, суб'єктом, який здійснює супервізію виступає державна установа (центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді), об'єктом, який користується таким видом діяльності – соціальний працівник.

В наказі Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу» метою супервізії є «забезпечення якості соціального супроводження, його вдосконалення й оптимізація діяльності фахівців центру» [6]; завданням – «професійна підтримка, навчання на робочому місці та наставництво фахівця центру, попередження професійних ризиків, допомога у забезпеченні ефективності соціально супроводження» [6]; суб'єктами надання супервізії є представник центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, психологи, юристи, представники громадських організацій, які

здійснюють свою діяльність у сфері захисту прав дитини, об'єктом – фахівець центру.

Зазначений аналіз дозволяє нам сформулювати протиріччя, яке виявляється у тому, що основним надавачем соціальних послуг дітям-вихованцям в сімейних формах виховання є батьки-вихователі та прийомні батьки, проте вони не виступають об'єктом супервізії і, відповідно, не отримують зазначений вид професійної підтримки, хоча найбільше її потребують.

В практиці соціальної роботи можливості супервізії в діяльності соціальних служб використовуються мало і застосовується вона здебільшого до фахівців. Для кращого розуміння можливостей професійної підтримки прийомних батьків та батьків-вихователів, вважаємо за доцільне розглянути наукові доробки за обраною проблемою.

В теорії соціальної роботи, супервізія як категорія менеджменту соціальної роботи розглядається в роботах О. Безпалько, З. Бондаренко, О. Брижоватої, І. Григи, Н. Заверико, І. Зверевої, К. Шендеровського та інших. Цінною для нашого дослідження є теза З. Бондаренко щодо багатовимірності цього виду професійної підтримки: як принципу, функції та методу. «Супервізія як принцип (цільовий, комплексний, системний) – це професійний стиль менеджерської роботи; як функція – це індивідуальне кураторство, спрямоване на розв'язання проблем, труднощів, викривлень у діяльності конкретного фахівця будь-якої служби; як метод – це навчання на досвіді, ураховуючи відмінності в адміністративному та освітньому методах супервізії, акцентуючи увагу на розвитку професійних навичок фахівця, допомозі в забезпеченні якісної послуги, профілактиці синдрому професійного вигорання членів організації та здійснення обліку, спостереження й контролю за трудовою активністю та результатами роботи за конкретних умов діяльності тощо» [2, с. 48].

Досліджуючи особливості супервізії в соціальній роботі, С. Архіпова, З. Бондаренко, І. Ушакова, К. Шендеровський визначають три основні функції супервізії: *освітницьку* (формуючу), що включає розвиток умінь, навичок, здібностей стосовно професії; *підтримуючу* (тонізуючу), що включає підвищення стійкості впливу зі сторони проблем клієнтів; *спрямовуючу* (нормативну), що включає контроль працівника над власною особистістю (труднощі-символи) [2, с. 48; 4, с. 82].

В основу підходу до супервізії покладається ціннісна база, сформована, на думку І. Ушакової, з фундаментальних принципів, які визначають взаємовідносини супервізора із супервізованим та супервізованого з безпосереднім отримувачем соціальних послуг. Такими принципами є: компетентність, інформована згода, захист прав клієнта і молодого фахівця, конфіденційність та відповідальність [4, с. 82].

Процес супервізії передбачає високий рівень підготовки фахівця, який проводить супервізію, знання ключових компетенцій, якими має володіти супервізований, розуміння й усвідомлення проблем, з яким



стикається супервізований фахівець в практиці щоденної роботи, та відповідальність за її результати.

В оглянутій нами літературі, яка представляє базові (ключові) компетенції майбутніх батьків-вихователів та прийомних батьків, найбільш популярним виявився перелік Британської агенції з усиновлення та фостерінгу, доповнений та узагальнений Г. Бевз. Такими компетенціями є: виховання дітей; створення безпечного та підтримуючого середовища для дитини; здатність працювати в команді; особисте зростання; підтримка довготривалих стосунків дитини (створення та відновлення зв'язків із біологічними родичами прийомної дитини).

В проєкті Державного стандарту функціонування прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу, Н. Комарова зазначає, що «прийомні батьки та батьки-вихователі повинні володіти певними знаннями та навичками для того, щоб:

- захищати й виховувати дітей у безпечних, здорових умовах з нічим не обтяжено позитивною підтримкою;
- підтримувати зв'язки між дітьми та їхніми родичами;
- задовольняти потреби дитини, пов'язані з її розвитком;
- допомагати їй адаптуватися до вилучення із сім'ї та до втрати;
- сприяти виникненню прив'язаності;
- підвищувати самооцінку;
- подавати позитивний приклад;
- сприяти культурному самовизначенню;
- застосовувати виховні заходи відповідно до віку дитини та без брутального, принижу вального або тілесного покарання;
- підтримувати інтелектуальний та освітній розвиток;
- сприяти позитивним соціальним відносинам та обов'язкам, моделюючи їх» [3, с. 185].

Таким чином, прийомні батьки та батьки-вихователі мають розуміти складність завдань, які згодом постануть перед ними щодо виховання й розвитку дітей, та постійно підвищувати професійний рівень. Не останню роль в процесі реалізації виховних завдань й відновлення емоційного стану відіграють особистісні характеристики батьків.

Серед особистісних характеристик, які виказують прийомні батьки, виокремлюють:

- *реалістичність* (розуміння наявної ситуації у власній сім'ї та ситуації розвитку дитини; адекватність надання належної турботи дитині);
- *надійність* (здатність надати дитині безпечне середовище для проживання та зростання; готовність захистити дитину відповідно до її інтересів; вміння долати складні життєві ситуації);
- *чесність* (готовність відкрито обговорювати життєві цінності, свої сильні та слабкі сторони; прийняття та переосмислення минулого дитини, готовність зберегти її біологічне коріння; здатність задовольняти реальні потреби дитини без маніпулювань);

- *відповідальність* (готовність прийняти дитину на виховання без засудження й докорів, створювати позитивну сімейну атмосферу);

- *гнучкість* (здатність набувати нові знання та навички, готовність змінюватися);

- *відкритість* (вміння працювати в команді разом із соціальними працівниками, залученими фахівцями, родичами дитини; брати до уваги точку зору дитини і діяти відповідно до ситуації та рівня її розвитку; готовність прийняти допомогу інших людей);

- *емпатійність та співпереживання* (здатність до збалансованості почуттів) [1, с. 49].

Дослідивши показники оцінювання сімейної системи [1, с. 55], проаналізувавши власний досвід роботи із прийомними сім'ями та дитячими будинками сімейного типу, ми дійшли висновку, що діяльність батьків-вихователів та прийомних батьків здійснюється одночасно за декількома напрямками.

Перший напрям реалізації професійного батьківства стосується *адміністративної* діяльності та пов'язується із оформленням/переоформленням необхідних документів на кожному влаштовану до сімейної форми опіки дитину; налагодженням зв'язків із соціальними службами, державними установами та організаціями, які працюють у сфері дотримання прав дитини з метою забезпечення права кожної дитини на сім'ю, освіту, медичне обслуговування, відпочинок, майно та ін.; вибудовування партнерських взаємостосунків із соціальними працівниками, які здійснюють соціальне супроводження; запровадження в практику повсякденного життя сімейного бюджетування та управління фінансовими ресурсами сім'ї.

Другий напрям реалізації професійного батьківства – *соціальний*, який реалізується засобами соціальної адаптації сім'ї в новій формі існування (приймона сім'я чи дитячий будинок сімейного типу): пристосування до нових умов життя, якщо це пов'язане зі зміною місця проживання, та до інфраструктури мікрорайону; налагодження стосунків із сусідами; встановлення/відновлення й підтримка родинних зв'язків прийомної дитини/дитини-вихованця з біологічними батьками чи родичами тощо.

Третій напрям – *внутрішньосімейний*, який полягає в реалізації функцій сім'ї, регламентації її життєдіяльності, налагодженні внутрішньої комунікації, розвитку й підтримці власних сімейних ресурсів, спрямованих на згуртування, подолання труднощів, вирішення конфліктних ситуацій, застосування методів заохочення та покарання тощо.

Четвертий напрям – *індивідуальний*, реалізується засобами допомоги дитині в адаптації до нових умов; проведення оцінки та задоволення базових потреб кожної дитини; планування індивідуального розвитку дитини; залучення фахівців, здатних професійно допомогти дитині у вирішенні певних проблем; підготовки дитини до самостійного життя.

П'ятий напрям – *особистісний*, включає вміння та навички прийомних батьків та батьків-вихователів виявляти й задовольняти власні потреби, своєчасно звертатися по допомогу у випадку браку власних ресурсів.

Узагальнюючи матеріал представленого дослідження робимо такі висновки. По-перше, супервізію ми розглядаємо як метод професійної підтримки батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу та прийомних батьків, який дозволяє їм навчатися на власному досвіді, допомагає вдосконалити батьківський потенціал, сприяє кращому розумінню потреб дитини, забезпечує профілактику синдрому емоційного вигорання. По-друге, національним законодавством передбачається супервізія процесу соціального супроводження сімейних форм виховання з метою вдосконалення й оптимізації діяльності соціального працівника, проте можливість застосування супервізії як методу професійної підтримки для батьків-вихователів сімейних форм не розглядається. По-третє, складність виконання батьківських обов'язків батьками-вихователями та прийомними батьками полягає у тому, що вони реалізуються довготривалий час за декількома напрямками одночасно, а це може негативно позначатись на їх особистому благополуччі, впливати на якість й ефективність реагування та потреби дитини. Отже, професійне батьківство потребує професійної підтримки.

### **Список використаної літератури**

1. Приймна сім'я: методика створення і соціального супроводу: науково-методичний посібник / Г. М. Бевз, В. О. Кузьмінський, О. І. Нескучаєва та ін. – К. : Центр стратегічної підтримки, 2003. – 92 с.
2. **Бондаренко З. П.** До питання про менеджмент та супервізію волонтерської роботи / З. П. Бондаренко. – Соціальна педагогіка : теорія та практика. – № 2. – 2012. – С. 43–53.
3. **Комарова Н. М.** Функціонування прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу / Н. М. Комарова. – Стандарти соціальних послуг. Збірка проектів документів. Кн. 2. – К. : ТОВ «ЛДЛ», 2007. – 232 с.
4. **Ушакова І. В.** Особливості супервізії в соціальній роботі / І. В. Ушакова // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Соціологія, 2011, т. 156, вип. 144. – С. 80–84.
5. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 21 червня 2001 року N2558-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.25571.0>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу» від 31.10.2006 №3685 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z1232-06>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

**Тунтуєва С. В. Супервізія як метод професійної підтримки батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу та прийомних батьків**

У статті обґрунтовується необхідність застосування супервізії як методу професійної підтримки батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу та прийомних батьків. Проаналізовано основні нормативні документи, які регламентують проведення супервізії, вказані об'єкти й суб'єкти її проведення. Представлені особливості застосування супервізії в соціальній роботі, її функції і принципи. Описано базові компетенції кандидатів у батьки-вихователі та прийомні батьки, знання та навички, якими вони повинні володіти. Представлені особистісні характеристики, які притаманні батькам-вихователям і прийомним батькам. Досліджено показники оцінювання сімейної системи, які стали основою для виокремлення п'яти напрямів реалізації професійного батьківства в сімейних формах виховання.

*Ключові слова:* супервізія, професійна підтримка, професійне батьківство, сімейні форми виховання, батьки-вихователі, прийомні батьки, батьківські компетенції.

**Тунтуева С. В. Супервизия как метод профессиональной поддержки родителей-воспитателей детских домов семейного типа и приемных родителей**

В статье обосновывается необходимость применения супервизии как метода профессиональной поддержки родителей-воспитателей детских домов семейного типа и приемных родителей. Проанализированы основные нормативные документы, регламентирующие проведение супервизии, указанные объекты и субъекты ее проведения. Представлены особенности применения супервизии в социальной работе, ее функции и принципы. Описаны базовые компетенции кандидатов в родители-воспитатели и приемные родители, знания и навыки, которыми они должны обладать. Представлены личностные характеристики, которые присущи родителям-воспитателям и приемным родителям. Исследованы показатели оценки семейной системы, которые стали основой для выделения пяти направлений реализации профессионального отцовства в семейных формах воспитания.

*Ключевые слова:* супервизия, профессиональная поддержка, профессиональное родительство, семейные формы воспитания, родители-воспитатели, приемные родители, родительские компетенции.

**Tuntueva S. Supervision as a Method of Professional Support for the Foster Parents at the Family-Type Foster Homes**

The article explains the need for supervision as a for the professional support for the foster parents at the family-type foster homes. The basic normative regulations that governing a supervision conduction was analyzed,

its objects and subjects was specified. Was formulated a contradiction, that indicates that the main subject of the provision of a social and educational services for orphans and children deprived of parental care in familial forms of upbringing are the parents, but at the same time, they are not included to the list of professionals who can get this type of the professional support. The features of the application of a supervision in the social work, its functions and principles was presented. The basic competences of the candidates for the foster parents and adoptive parents, the knowledges and skills required of the candidates for the foster parents and adoptive parents was described. A characteristics of the personality such as realism, reliability, honesty, responsibility, flexibility, openness and empathy that are inherent to the foster parents and adoptive parents was presented. Indicators of the family system assessment, which allowed to give a brief description of the five areas in the implementation of a professional parenting in a familial forms of education: administrative, social, intrafamily, individual, personal was investigated.

*Key words:* supervision, professional support, professional parenting, family forms of upbringing, foster parents, adoptive parents, parental competence.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

УДК 364-43

**Н. В. Циган**

### **ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Соціальна робота в Україні сьогодні набуває розвитку й поширення відповідно до зростаючого соціального запиту та замовлення сучасного суспільства. Досягнення належного рівня надання соціальних послуг залежить від багатьох чинників, одним з яких є професіоналізм та професійна компетентність фахівців, які втілюють в життя державні соціальні програми, проекти та законодавчі документи – фахівців соціальних служб, закладів та установ. Сьогодні суспільство та держава висуває особливі вимоги до створення системи виховання кваліфікованих соціальних працівників, які здатні вирішувати складні професійні завдання соціальної підтримки найбільш уразливих категорій населення. Значно розширюється коло ролей та функцій у професійній діяльності працівників соціальної сфери, висуваються нові вимоги до особистості соціального працівника. Це зумовлює постійний розвиток професійних компетентностей соціального працівника. Необхідною

умовою сьогодення є не лише глибокі знання у професійній сфері та високий рівень освіченості, а й постійне поповнення знань, розширення вмінь та навичок відповідно до викликів часу.

Аналіз наукової літератури дає змогу констатувати той факт, що питання формування компетентного фахівця та розвитку професіоналізму вивчаються багатьма науковцями в різних напрямках досліджень із проблеми формування особистості соціального працівника. Аспекти професійної підготовки та складники професійної освіти вивчали такі дослідники, як В. Андрущенко, Г. Балл, В. Безпалько, О. Олексюк, М. Євнух та інші. Обґрунтування сучасних вимог до професійної підготовки студентів досліджували В. Бондар, О. Пехота, С. Сисоєва та інші. Проблеми розвитку професійної компетентності у системі професійної підготовки спеціалістів розглядалися в дослідженнях О. Гури, Л. Лісіної, А. Маркової, Е. Ісламгалієва, О. Руденко, а також А. Капської, Р. Вайноли, Л. Міщик, В. Поліщук, Є. Дедова, Т. Спіріної та інших. Методологічні й теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності розглянуті в роботах С. Харченко, В. Докучаєвої, Н. Краснової, Н. Ларіонової, Д. Разіної, А. Маркової та інших авторів. Формуванню професійної компетентності соціального працівника присвячені дослідження А. Белінської, В. Бочарової, В. Сидорова, А. Ляшенка, І. Миговича, Г. Попович, Є. Холостової та інших.

Разом з тим питання розвитку професійної компетентності фахівців соціальних закладів в рамках неперервної освіти є актуальними і потребують подальшого вивчення.

Специфіка сучасної соціальної роботи вимагає високого рівня професіоналізму. Професіоналізм конкретного працівника є результатом його самореалізації в ході тривалого процесу професійного становлення, для якого характерні індивідуальна своєрідність й унікальність умов протікання. Професійне становлення фахівця із соціальної роботи – цілісний і безперервний процес розвитку практичної, освітньої й дослідницької діяльності особистості у соціальній сфері, орієнтований на формування професійних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, адекватних кваліфікаційним вимогам та етичному стандарту професії [4, с. 279]. Дослідження проблем розвитку професійної компетентності у науковій літературі займають особливе місце, так як професійна компетентність є головною складовою частиною професіоналізму особистості та діяльності, важливим умовам становлення професіонала. В підвищенні рівня професійної компетентності важливе значення має інтелектуальний розвиток. Саме ж підвищення рівня компетентності служить стимулом до формування нових навичок і умінь, тобто росту професійної майстерності. Розвиток компетентності посилює особистісно-професійні стандарти, позитивно впливає на мотивацію особистісних та професійних досягнень [6, с. 96].

Розвиток розглядається науковцями як дія, процес, унаслідок якого відбувається зміна якості статі, перехід від одного якісного стану до

іншого вищого. Розвиток розглядається і як, ступінь освідченості, культурності, розумової та духовної зрілості. Розвиток людини – розгорнутий у часі процес кількісних та якісних змін [2, с. 682].

Розвиток особистісно-професійний – це процес розвитку особистості (в широкому розумінні), переважно орієнтованої на високий рівень професіоналізму та професійні досягнення, що здійснюється за допомогою навчання та саморозвитку, професійної діяльності та професійних взаємодій. Професійний розвиток – це рівнонаправлений, нерівноважний і відкритий процес зміни особи в результаті освоєння і виконання професійно-освітньої і професійної діяльності [1, с. 85].

Підвищується необхідність в компетентності фахівця-професіонала соціальних закладів, що має глибокі знання в питаннях соціальних відносин, правових гарантій громадян, легко відчуває соціальні та психологічні проблеми життєдіяльності людини і здатний професійно надати їй відповідну ситуації допомогу [4, с. 278].

Процес розвитку професійної компетентності соціального працівника розуміється як цілеспрямована діяльність співробітника з отримання певних компетентностей у відповідності до сучасних надання соціальних послуг та професійних умов.

Сучасному соціальному працівнику необхідні гнучкість та нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін сучасного життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Сучасність вимагає підготовки кваліфікованих кадрів для соціальної роботи, постійного розвитку професіоналізму та підвищення професійного рівня.

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» [3, с. 233].

Професійна підготовка соціальних працівників здійснюється в системі неперервної професійної освіти.

Неперервна освіта – це процес, який складається з базової та подальшої освіти, що передбачає на другому етапі послідовне чергування навчальної діяльності в системі спеціально створених освітніх закладів і професійною діяльності. Процес формування професійної компетентності особистості у системі неперервної освіти складається з двох основних етапів – базової та післябазової освіти. Базова освіта – це підготовчий етап, тобто підготовче навчання та виховання, що хронологічно передуює діяльності індивіда у професійній сфері. Післябазова або післядипломна освіта – це подальше навчання та виховання, що поєднані з практичною діяльністю у сфері суспільного виробництва [8, с. 124].

Неперервна освіта включає в себе такі структурні компоненти:

- допрофесійну підготовку (що передбачає актуалізацію самопізнання і професійного, допрофесійну підготовку і професійний відбір);

- різнорівневу підготовку у вищих навчальних закладах, що здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст і магістр, післядипломне навчання;

- післядипломне навчання, яке передбачає підвищення кваліфікації, перекваліфікацію, оволодіння новими спеціалізаціями, професійний розвиток і самоосвіту.

Системотвірними елементами неперервної професійної світи соціальних працівників є: вимоги й потреби суспільства та клієнтів, цінності, мета, зміст і технології соціальної діяльності, необхідність формування у фахівців готовності до виконання професійних обов'язків, професійної компетенції й професійно зумовлених особистісних якостей.

Мета професійної підготовки соціальних працівників в умовах неперервної освіти полягає у формуванні професійно компетентного, конкурентоздатного й мобільного фахівця шляхом створення сприятливих умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування в системі різнорівневої професійної підготовки і професійного зростання на всіх етапах трудової діяльності [3, с. 234].

На думку дослідника Р. Аюпова «процес розвитку професійної компетентності в сучасних умовах цілеспрямовано реалізується за допомогою технологій навчання, які ініціюють активну навчально-пізнавальну діяльність працівника, мотивацію, організаційну культуру, професійну ідентичність, розвивають його особистісні якості, дозволяють будувати індивідуальну траєкторію розвитку професійних компетентностей працівників». Сучасність диктує необхідність переходу до системної моделі програмного розвитку професійної компетентності працівників соціальних закладів. Новий системний підхід передбачає:

- модернізацію традиційної системи освітнього розвитку професійної компетентності;

- формування професійно-адаптивної системи освітнього коучінга через організацію комплексного супроводження трудового професійного розвитку персоналу організації, а також впровадження проєктів соціально-культурного та мотиваційного розвитку професійної компетентності соціальних працівників. Модернізація традиційної системи освітнього розвитку професійної компетентності визначає три найважливіших напрямків: впровадження інтегративного механізму взаємозв'язку потреб організації в тій чи іншій системі компетентностей працівника та оптимізації освітніх програм формування професійної компетентності. Готовність до безперервного пошуку нового, економічно актуального знання, грамотного здійснення інформаційних процесів, що є основою професійних компетенцій працівника. Кваліфікована професійна діяльність передбачає необхідність розвитку не тільки



формальних професійних знань, вмінь навичок, але й мотиваційного потенціалу [1, с. 86].

Процес розвитку професійної компетентності соціального працівника здійснюється в системі підвищення кваліфікації, а також за допомогою різних організаційних форм безпосередньо в закладах соціальної сфери в режимі неперервної освіти [5, с. 128]. Післядипломна освіта спрямована на створення оптимальних умов для професійно-особистісного розвитку фахівця, а саме самоосвіти, підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня, удосконалення фахової майстерності, перекваліфікації, оволодіння додатковими спеціалізаціями.

На професійний розвиток фахівця соціального закладу впливає як зовнішня так і внутрішня сфери.

Внутрішня сфера складається з самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку, самоаналізу та самовиховання. Самоосвіта є основною формою підвищення професійної компетентності соціального працівника, яка складається з удосконалення знань та узагальнення досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи. Самоосвіта – це безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення, як спеціаліста, професіонала, людини. «Механізм самоосвіти – це постійне формування себе за рахунок нових знань, освоення нових навичок, оволодіння новими вміннями, більш ефективними методами впливу» [7, с. 32].

Зовнішня сфера – це постійно діючі семінари, тренінги, курси підвищення кваліфікації, супервізії, інші форми методичної роботи.

Забезпечення розвитку компетентності відбувається через:

- Засвоєння мети, завдань, значущості своєї пізнавальної діяльності;

- Уміння використовувати свої знання в різних ситуаціях;
- Уміти перевіряти й оцінювати свої досягнення;
- Уміння керувати своєю навчальною діяльністю, знати способи та прийоми, що дозволяють реалізувати мету.

Основними шляхами розвитку професійної компетентності фахівців соціальної сфери є:

1. Формування методичного середовища або професійна взаємодія з колегами тобто участь у колективних та групових інноваційних формах методичної роботи: співпраця у творчих групах, дослідницькій діяльності, організація консультативно-методичних груп, тренінгові програми, участь у форумах щодо розробки актуальних проблем, методичних дискусіях та діалогах, круглих столах, ділових рольових іграх, фокус-групах, підготовка й видання друкованих видань.

2. Формування гнучкої системи безперервної освіти соціального працівника.

3. Створення інформаційно-освітнього простору з рівноправним доступом всіх фахівців соціальних закладів до інформаційно-освітніх ресурсів: бібліотека; інтернет; медіа- та відеотека досвіду соціальної роботи.

Таким чином, додаткові шляхи розвитку та вдосконалення професійної компетентності сприяють підвищенню ефективності праці соціального працівника та якості надання соціальних послуг у громаді. Потреби суспільства у соціальній сфері, що постійно змінюються, вимагають від фахівців соціальних закладів вдосконалювати свої знання, вміння та навички для надання своєчасної та кваліфікованої допомоги клієнтам, для вирішення нагальних проблем.

### **Список використаної літератури**

- 1. Аюпов Р. Г.** Развитие профессиональной компетентности как фактор повышения уровня мотивации персонала [Текст] / Р. Г. Аюпов // Актуальные вопросы экономических наук: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2013 г.). – Уфа : Лето, 2013. – С. 85–87.
- 2. Великий** тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – 5-те вид. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005.
- 3. Енциклопедія** для фахівців соціальної роботи / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К., Симферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
- 4. Кочемасова Л. А.** Профессиональная компетентность социального работника: модель, технология, инноватика развития: монография / под науч. ред. С. В. Сальцевой. Оренбург : Экспресс-печать, 2013. – 228 с.
- 5. Кочемасова Л. А.** Социально-педагогические предпосылки развития профессиональной компетентности социального работника / Л. А. Кочемасова // European Social Science Journal. Рига-Москва, 2013. – №9. – Т. 2. – С. 277–285.
- 6. Мещеряков Д. А.** Теория компетентности субъектов предпринимательской деятельности: учебн. пособие для вузов / Д. А. Мещеряков. – Воронеж: Центр. Чернозем. кн. изд-во, 2000. – 268 с.
- 7. Усанов Н. И.** Развитие профессиональной компетентности в структуре трудового потенциала современной организации: автореф. дис. канд. социол. наук: 22.00.03. – М., 2009.
- 8. Шаронова Н. А.** Непрерывное образование в контексте формирования новой образовательной парадигмы / Н. А. Шаронова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ін-ту «Нар. укр. акад.». – 2001. – Т. 7. – С. 124–130.

### **Циган Н. В. Професійний розвиток соціальних працівників системі неперервної освіти**

У статті розкрито сутність процесу формування та розвитку професійної компетентності соціальних працівників в умовах неперервної освіти, сучасні підходи до визначення поняття розвитку професійної компетентності. Охарактеризовано етапи професійної підготовки фахівців соціальних закладів та їх професійного розвитку. Представлено шляхи професійного вдосконалення фахівців, розкрито вплив внутрішньої та зовнішньої сфер працівника по розвиток професійної компетентності. Охарактеризовано форми розвитку професійної майстерності фахівців соціальних закладів.

*Ключові слова:* соціальний працівник, професійна компетентність, розвиток професійної компетентності, професійна підготовка, неперервна освіта

**Цыган Н. В. Профессиональное развитие социальных работников в системе непрерывного образования**

В статье раскрыта сущность процесса формирования и развития профессиональной компетентности социальных работников в условиях непрерывного образования, современные подходы к определению понятия развития профессиональной компетентности. Охарактеризованы этапы профессиональной подготовки специалистов социальных заведений и их профессионального развития. Представлены пути профессионального совершенствования специалистов, раскрыто влияние внутренней и внешней сфер работника на развитие профессиональной компетентности. Охарактеризованы формы развития профессионального мастерства специалистов социальных заведений.

*Ключевые слова:* социальный работник, профессиональная компетентность, развитие профессиональной компетентности, профессиональная подготовка, непрерывное образование

**Tsygan N. Professional Development of Social Workers in the Continuing Education System**

The article describes the essence of the process of formation and development of professional competence of social workers in conditions of continuous education, modern approaches to the definition of the concept of development of professional competence. Stages of professional training of specialists of social institutions and their professional development are characterized. Understanding the process of development of professional competence as a targeted activity of a social worker for obtaining certain competencies in accordance with modern provision of social services and professional conditions. The ways of professional improvement of specialists are presented, the influence of the internal and external spheres of the employee on the development of professional competence is revealed. Characterized forms of development of professional skills of specialists of social institutions. The essence and mechanism of self-education as the basic form of enhancement of professional competence of a social worker and as a continuous process of self-development and self-improvement of a specialist, a professional, a person who is compiling on the improvement of knowledge.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017 р.

Прийнято до друку 24.11.2017 р.

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

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

1. **Арістархова Маргарита Сергіївна** – ад'юнкт кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

2. **Архипова Світлана Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

3. **Бадер Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

4. **Балендр Андрій Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького.

5. **Безбородих Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

6. **Білецький Олексій Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

7. **Боса Віта Петрівна** – старший викладач кафедри романської філології та порівняльно-типологічного мовознавства Київського університету імені Бориса Грінченка.

8. **Бриндіков Юрій Леонідович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

9. **Галушак Ірина Євгенівна** – кандидат економічних наук, доцент кафедри обліку і аудиту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

10. **Гладун Тетяна Олександрівна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

11. **Гордійчук Світлана Вікторівна** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін, проректор з навчальної роботи КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства» Житомирської обласної ради.

12. **Дячок Надія Валентинівна** – викладач, аспірант кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

13. **Заредінова Ельвіра Рифатівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, науковий кореспондент лабораторії виховання дітей у сім'ї та закладах інтернатного типу.

14. **Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

15. **Клімчук Вікторія Анатоліївна** – старший викладач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

16. **Клішевич Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, заступник директора з науково-методичної та навчальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

17. **Кондур Оксана Созонтівна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, заступник декана Педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

18. **Косенко Катерина Олегівна** – методист Центру методичної та аналітичної роботи КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».

19. **Літвякова Наталія Василівна** – асистент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

20. **Лях Тетяна Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, заступник директора з наукової роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

21. **Мигович Ірина Вікторівна** – кандидат філологічних наук, доцент, начальник відділу міжнародних зв'язків ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

22. **Мороз Володимир Петрович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

23. **Морозова Марія Миколаївна** – старший викладач кафедри товарознавства, торговельного підприємництва та експертизи товарів ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

24. **Муромець Вікторія Григорівна** – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу інтеграції вищої освіти і науки Інститут вищої освіти НАПН України.

25. **Отравенко Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії і методики фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

26. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

27. **Павлюк Роман Олександрович** – кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-педагогічної та соціально-гуманітарної роботи Інституту людини, доцент кафедри англійської мови факультету права та міжнародних відносин Київського університету імені Бориса Грінченка.

28. **Паславська Ірина Сергіївна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», викладач Коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

29. **Поліщук Олена Андріївна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

30. **Птахіна Ольга Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

31. **Регейло Ірина Юріївна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, начальник науково-організаційного відділу Президії Національної академії педагогічних наук України.

32. **Рибчук Олег Олександрович** – ад'юнкт кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

33. **Рижанова Алла Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

34. **Сапіга Світлана Володимирівна** – викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

35. **Сенецький Володимир Анатолійович** – магістрант спеціальності «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

36. **Смерчак Леся Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

37. **Спіріна Тетяна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

38. **Старокожко Ольга Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту та адміністрування Бердянського державного педагогічного університету.

39. **Тимошенко Людмила Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

40. **Топольник Яна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

41. **Тунтуєва Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

42. **Фіголь Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

43. **Циган Ніна Валентинівна** – аспірант кафедри державної служби, адміністрування та управління ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

44. **Чуркіна Вікторія Григорівна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри виховання й розвитку особистості КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».

45. **Шевирьова Ірина Георгіївна** – викладач природничих, психолого-педагогічних дисциплін, магістр початкової освіти, ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка», аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**№ 8 (313) листопад 2017**

**Частина I**

Відповідальний за випуск:  
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**  
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

---

Здано до склад. 24.10.2017 р. Підп. до друку 24.11.2017 р.  
Формат 60х84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 37,2. Наклад 200 прим. Зам. № 234.

---

**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.*