

ISSN 2076-586X

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік
Заснований у березні 1997 року

№ 5. 2016

Черкаси – 2016

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015

Матеріали Вісника присвячено актуальним питанням державно-громадського управління в освіті, розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів на засадах партнерства, а також управлінню формуванням професійної компетентності та її складників у студентів вищих навчальних закладів в Україні та за її межами.

Наукові статті збірника стануть у нагоді викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами теорії і методики управління освітою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск №5 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 6 від 28.04.2016).

Журнал реферується Українським реферативним журналом "Джерело" (засновники: Інститут проблем ресстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського).

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Боєчко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк С.М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О.А.* д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., доц.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Земзюліна Н.І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С.А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І.І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю.О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О.В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В.В.*, д.і.н., проф.; *Мігус І.П.*, д.е.н., проф.; *Мінаєв Б.П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А.Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О.Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В.Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О.О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Біда О.А.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Кучай Т.П.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Майборода Г.Я.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С.С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко Є.О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І.А.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М.І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О.І.*, д.пед.н., проф.; *Грабовий А.К.*, к.пед.н., доц.; *Градовський А.В.*, д.пед.н., проф.; *Гриценко В.Г.*, к.пед.н., доц.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М.Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.*, д.пед.н., проф.; *Король В.М.*, к.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О.І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.*, доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н.М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра початкової освіти. Тел. (0472) 35-10-97
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>.
e-mail: valentina_shpak@mail.ru

ЗМІСТ

ARKHYROVA S. P., HAYDUK N. M. Occupational therapy: an international perspective	7
АТРОЩЕНКО Т. О. Роль полікультурного середовища вузу у формуванні міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи	11
БЛИК О. М. Соціально-педагогічний супровід соціалізації іноземних студентів в освітньо- культурному середовищі вищого навчального закладу	18
BOGUTSKA A. Participative learning at the universities of the third age in the UK	24
ВИГРАНКА Т. В. Мовна компетентність як один із складників академічної освіти сучасних фахівців гуманітарного профілю.....	35
ГОРПІНІЧ Т. І. Сімейна медицина як важлива ланка системи охорони здоров'я США (історико- педагогічний аспект).....	41
ГУРЕНКО О. І. Концепція полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів	48
ДАВИДОВА Т. М. Організація методичного супроводу розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі.....	55
ЄСІНА Н. О. Творчість як компонент інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя.....	61
КАЛІНІНА Г. М. Краудсорсинг як інноваційна технологія громадсько-державного управління в освіті	65
ЛЕБЕДИК Л. В. Удосконалення форм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури	73
ЛІСОВА Н. І. Державно-громадське управління загальною середньою освітою в історичній ретроспективі: трансформаційні процеси.....	79
ЛУК'ЯНОВА К. А. Соціальний інтелект у контексті формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога.....	87

МАКСИМОВСЬКА Н. О., МАКСИМОВСЬКИЙ М. І. Розвиток соціального виховання у сфері дозвілля в Україні: історичний аспект	92
МАРЧЕНКО О. Г. Інноваційне освітнє середовище у вищих військових навчальних закладах як джерело можливостей для саморозвитку курсантів	98
РАЗМОЛОДЧИКОВА І. В. Формування професійної компетентності соціального педагога у процесі педагогічної практики.....	105
РОГОВА В. Б. Аналітичний контекст якісного стану підготовки керівників закладів освіти до управлінської діяльності.....	111
СТРЕЛЬНІКОВ М. В. Технології навчання майбутніх магістрів спеціальності «бізнес-адміністрування» соціальному підприємництву.....	119
СТРЕЛЬНІКОВ В. Ю. Принципи побудови змістових модулів у системі інтенсивного навчання	125
ТАЛАШ І. О. Формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів: рольовий підхід	131
ШАПРАН О. І. Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх економістів.....	136
ШИМКО І. М. Мотиваційний складник у підготовці майбутнього соціального педагога	141
ЯЦИНІК А. В. Розвиток організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів на засадах партнерства	146

CONTENT

ARKHYPOVA S. P., HAYDUK N. M. Occupational therapy: an international perspective	7
ATROSHCHENKO T. O. The role of multicultural environment of higher educational establishment in the formation of interethnic tolerance of future primary school teachers	11
BILYK O. M. Social and Pedagogical Support of International Students' Socialization in the Framework of Universities' Educational and Cultural Environment.....	18
BOGUTSKA A. Participative learning at the universities of the third age in the UK	24
VIGRANKA T. V. Linguistic competence as one of the academic education of modern specialists of humanitarian type.....	35
HORPINICH T. I. Family medicine as an important branch of health care system in the USA (historical and educational aspects).....	41
GURENKO O. I. The concept of polycultural education of future social workers	48
DAVIDOVA T. M. Organization of methodical support for the development of protect health competence of teachers in secondary school.....	55
YESINA N. O. Creativity as a component of innovative pedagogical activity of the future teacher	61
KALININA G. M. Crowdsourcing as an innovative technology of the civic-public administration in education	65
LEBEDYK L. V. The improvement of training forms of future high school teachers' in the process of Master's degree training.....	73
LISOVA N. I. State and public management of a secondary education in historic retrospectivity: transformation processes	79
LUKIANOVA K. A. The social intellect in the context of formation of professional competence of future social teacher	87

MAKSIMOVSKA N. O., MAKSIMOVSKIY N. I.

The development of social education in leisure sphere in Ukraine: historical aspect..... 92

MARCHENKO O. G.

An innovative educational environment at higher military educational establishments as a source of possibilities for cadets' self-development 98

RAZMOLODCHIKOVA I. V.

Formation of professional competence of a social pedagogue in the process of pedagogical practice..... 105

ROGOVA V. B.

The analytical context of a quality position of training of the heads of educational institution for the management activity..... 111

STRELNIKOV M. V.

An educational technologies of future Masters in speciality «Business Administration» for social entrepreneurship 119

STRELNIKOV V. Y.

Principles of construction of content modules in the system of intensive learning 125

TALASH I. A.

Formation of professional competence of future social workers: role-based approach..... 131

SHAPRAN O. I.

The essence and structure of entrepreneurial competence of future economists 136

SHIMKO I. M.

Motivational component in the training of future social educator 141

YAZHINIK A. V.

Development of organizational culture of preschool institutions heads' on the basis of partnership..... 146

УДК 376.2+378

Архипова С. П.,кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної
педагогіки Черкаського національного
університету імені Богдана Хмельницького,
Україна;**Гайдук Н. М.,**кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Міжнародного центру професійного
партнерства «Інтеграція» Інституту гуманітарних
і соціальних наук Національного університету
«Львівська політехніка», Україна**OCCUPATIONAL THERAPY: AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE**

***Анотація.** Обґрунтовано зміст поняття «зайнятість» як центральної діяльності (активності), що лежить в основі зайняттяєвої терапії та забезпечує її функціонування як сфери професійної діяльності. Представлено міжнародний досвід професійної підготовки та роль зайняттяєвих терапевтів у Канаді, США та Австралії, вимоги Всесвітньої федерації зайняттяєвих терапевтів. Презентовано науку про зайнятість, що виникла в ХХ ст.*

***Ключові слова:** зайнятість; зайняттяєва терапія; зайняттяєвий терапевт; наука про зайнятість; активність особистості; професійна підготовка; міжнародний досвід; перспектива.*

Problem statement. Today in Australia, Canada, the United States and other countries, the profession of «occupational therapy» has successfully developed, and universities in these countries offer educational programs for future occupational therapists. This has promoted the emergence of a new academic discipline, which is Occupational science. In Ukraine, this sphere of professional activities and professional education is currently in request, given the challenging situation in the East of our country in particular. However, occupational therapy is largely unknown.

Analysis of recent scientific research and publications. The majority of publications in occupational therapy are English language sources. Christiansen, C. [1; 2], Townsend, E. and Polatajko, H. [3], Wilcock, A. [4; 5] and other scholars abroad describe occupational therapy as a sphere of professional activity, which is featured with its own specific profile and promotes human health and well-being. According to Sakellariou, D. and Pollard, N., human occupation is the process of daily life [6]. In Australia, there are 10 occupational therapy programs enlisted, in Canada, these are 11, and in the USA, there are 143 occupational therapy programs offered [7].

Defining previously unconsidered aspects of the problem. The lack of interpretation of occupational therapy and exploration of educational programs for occupational therapists stimulates addressing these issues in Ukraine.

The purpose of the article is to introduce the international experiences in occupational therapy and present the content, which constitutes the notion of «occupation» as a central activity underlying occupational therapy and ensuring its functioning as a sphere of professional activities.

Presenting the main study material. The word *occupation* in English is derived from the Latin *occupatio*, meaning «to occupy or to seize». To be occupied is to use and even seize control of time and space as a person engages in a recognizable life endeavor. Daily human occupations are invested with a form and a sense of purpose, meaning, cultural style, and social significance or power [1, p. 2]. Those who take an occupational perspective of life and society raise questions and seek answer about occupations. One looks at life and society using an occupational lens to understand what people are doing, or want and need to do to survive, be healthy, and live well as valued citizens. Conversely with such a lens, one can look at

systems and society to understand how occupations are named, classified, and organized in different economies and socio-cultural practices. Everyday lives reflect participation in a broad range of pursuits. Occupation is human pursuits that are goal-directed or purposeful, are performed in situations or contexts that influence them, can be identified by the doer and others, and are meaningful to the individual [2, p. 43]. Occupational engagement – the occupying of place and time in a rich tapestry of experience, purpose and attached meaning – is how we broadly define human occupation. The term *occupational engagement* is sometimes used to describe people doing occupations in a manner that fully involves their effort, drive and attention. Sometimes the description, «being engaged in an occupation», refers to vocational pursuits, or doing work necessary for daily existence. Some occupations produce goods and services necessary for people to live. However, being engaged in an occupation might suggest that one is captivated and fully attentive to the experience [1, p. 123].

A simple starting place for understanding human occupation and developing an occupational perspective of life and society is to list the variety of occupations that comprise everyday life – for an individual, a family, a community, an organization, or a society. Discussion and analysis of the list might consider the complexity of occupation in relation to time and space and the categories of occupations because it is not actually easy to list or classify occupations based on what people are doing. The broad range of activities or occupations are sorted into categories called «areas of occupation» – activities of daily living, instrumental activities of daily living, rest and sleep, education, work, play, leisure, and social participation [8, p. 21]. Occupations occur in context and are influenced by the interplay among client factors, performance skills, and performance patterns. Occupations occur over time; have purpose, meaning, and perceived utility to the client; and can be observed by others or be known only to the person involved [9, p. 651].

Occupational therapy is the art and science of enabling engagement in everyday living, through occupation; of enabling people to perform the occupations that foster health and well-being; and of enabling a just and inclusive society so that all people may participate to their potential in the daily occupations of life [3, p. 380]. The profession of occupational therapy uses the term occupation to capture the breadth and meaning of «everyday activity». Occupational therapy is founded on an understanding that engaging in occupations structures everyday life and contributes to health and well-being. Occupational therapy practitioners believe that occupations are multidimensional and complex. Engagement in occupation as the focus of occupational therapy intervention involves addressing both subjective (emotional and psychological) and objective (physically observable) aspects of performance [8, p. 24]. Occupational therapy practitioners understand engagement from this dual and holistic perspective and address all aspects of performance when providing interventions.

Several countries, including the USA, Australia and Canada have experienced significant shifts in the training required for professional practice for occupational therapists. In Canada, 2010 was the final target date for a transformation of Canadian rehabilitation training programs, from offering Bachelor's to Master's level degrees in Occupational Therapy as a prerequisite for licensing [10, p. 776]. In 2011, 8 of the 14 programs were governed within faculties of medicine, thereby reflecting the historical, medical sponsorship of occupational therapy. The other four are among Canada's newer occupational therapy educational programs, found in faculties other than medicine [3, p. 345]. In Canada, the scope of OT practice is large, with occupational therapists working in a variety of settings. These settings include: community agencies, hospitals, long-term care facilities, universities, rehabilitation centers, clinics, schools, businesses, insurance companies, construction or architectural firms, independent practice. An occupational therapist may hold a position as a clinician, an educator, a consultant, a researcher and manager (Canadian Association of Occupational Therapists, 2012).

Occupational therapists play a key role in mental health teams across Australia. Although mental health practice provides practitioners with opportunities to apply creative

skills and focus on occupational issues, it also creates challenges to professional identity. The challenges that can occur in mental health practice often result in retention and recruitment issues for the occupational therapy workforce. One way of dealing with these challenges is the development and maintenance of professional resilience [11, p. 111].

The World Federation of Occupational Therapy (WFOT), which was founded in 1952, released «Revised minimum standards for the education of occupational therapists 2002». Several of the documents identified as influential in the development of this document are equally important in relation to occupational therapy practice. A multitude of other documents, such as the World Health Organization, plus documents produced by the International Labor Organization and various other organizations address health, welfare and occupational issues at an international level that influence practice contexts. In addition, the World Health Organization and UNESCO highlight the role of health professional education programs in ensuring safe and competent practice. They also assert that all health professionals practice must be: relevant to the local context of practice; informed by international knowledge, expectations and standards; effective in addressing the health needs of the population [12, p. 7].

The development of occupational therapy as a sphere of professional activities, professional education of occupational therapists and the establishment of the World Federation of Occupational Therapy contributed to the development of a new discipline – Occupational science worldwide. Occupational science officially emerged as an academic discipline in 1989 at the University of Southern California, with the launch of a doctoral program. Occupational science is the rigorous study of humans as occupational beings (Wilcock, 2006). As an academic discipline, occupational science has its own peer-reviewed journal, the *Journal of Occupational Science*, which promotes the study of humans as occupational beings. The journal, established in 1993, publishes occupational research and provides a forum for discussion and debate about issues relating to the study of human occupation. A stock take of insights into the study of occupation up to 2000, from this journal and occupational therapy journals, pointed to an assumed relationship between occupation and health, probably arising from occupational science's close alliance with occupational therapy. The relationship between occupational and health is reinforced by Anne Wilcock's occupational theory of human nature, which asserts that humans have an innate need to engage in purposeful occupation and that this is related to health and survival [13, p. 166].

There is insufficient understanding of the fundamental relationship of occupation to health at a holistic level. Whilst other disciplines do important work on health and illness as an entity or on different and discrete aspects of occupation in relation to health and illness, without a holistic view of both occupation and health the evidence of any relationship is incomplete. Significant occupational determinants of early death, illness, health, and well-being can easily be overlooked or missed [5, p. 5]. Evidence for health through occupation is everywhere. Evidence is all around people. It can be drawn from acute observation over time, from the results of repeated trial and error in everyday life, and from the reflections of great thinkers from earlier times. It can be found as hidden or central aspects of other disciplines, such as in medicine, psychology and sports science; in archaeology, sociology, human geography, history and ecology, for example. It is evident in divided form when addressed by health researchers as walking, cycling, exercise, work, play, recreation, food preparation, sleep, sexual activity, and so on. Much that is valuable can be ignored because of modern imperatives that research worthy of attention is that reported in the last 5 years, anything earlier is out of date, and that only findings of large randomized controlled trials can be taken seriously [5, p. 6].

Occupational science can inform traditional practice, but it can also provide a point of departure towards adventures into the world of enabling occupation to enhance and enrich the lives of many who are experiencing occupational dissatisfaction. This may be at a personal level using a wellness approach, which is a useful model to consider in conventional practice venues such as hospitals, as well as in the wider community [1, p. 414].

Conclusion and further study perspectives. In the preceding pages, the complexity of human occupation has been introduced. It has been shown that occupations reflect time use according to both individual and cultural characteristics, and that biological and psychological factors, as well as social conditions, influence occupational choices. As an area of interest and study, human occupation cuts a broad swath across the biological, social, environmental design, and behavioral sciences, yet only recently has occupational science emerged as an interdisciplinary science. Occupation appears to be fundamental to human existence and to the organization of societies.

Occupational science is a very recent discipline, only formally created in the last decades of the 20th century, but with a much longer, largely unrecognized foundation. Partly because occupation is so all embracing and appears so mundane, its significance has failed to be appreciated sufficiently, particularly in terms of health. That is so even though contemporary WHO policy documents, using different terminology, strongly recognize the relationship, and despite many diverse disciplines studying parts of what human occupation encompasses. Such diverse study has reduced the holistic concept of occupation by dividing it and then made it more complex by endowing specific aspects with particular value.

Following the above, the international experiences of professional education of occupational therapists, the features of occupational therapy process and the spheres of occupational therapy application require further and more detailed exploration.

References

1. Christiansen, C., & Townsend, E. (2010). *Introduction to occupation: The art and science of living* (2nd ed.). United States of America (in Engl.)
2. Christiansen, C. (2005). *Occupational Therapy, Performance, Participation and Well-being*. United States of America (in Engl.)
3. Townsend, E., & Polatajko, H. (2013). *Enabling occupation II: Advancing an occupational therapy vision for health, well-being, & justice through occupation*. Canadian Association of Occupational Therapists. (in Engl.)
4. Wilcock, A. (2007). Occupation and health: Are they one and the same? *Journal of Occupational Science*, 14(1), 3-8. (in Engl.)
5. Wilcock, A. (2001). Occupational science: The key to broadening horizons. *British Journal of Occupational Therapy*, 64(8), 412-417. (in Engl.)
6. Sakellariou, D. & Pollard, N. (2013). A commentary on the social responsibility of occupational therapy education. *Journal of further and higher education*, 37(3), 416-430. (in Engl.)
7. Ashby, S., & Chandler, B. (2010). An exploratory study of the occupation-focused models included in occupational therapy professional education programmes. *British Journal of Occupational Therapy*, 73(12), 616-624. (in Engl.)
8. American Occupational Therapy Association (2014). Occupational therapy practice framework: Domain and process (3rd Edition). *American Journal of Occupational Therapy*, 68(1), 1-48. (in Engl.)
9. Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process 2nd Edition (2008). *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 625-683. (in Engl.)
10. Hudon, A., Lalibert, M., Hunt, M., Sonier, V., Williams-Jones, B., Mazer, B., ... Ehrmann, & Feldman, D. (2014). What place for ethics? An overview of ethics teaching in occupational therapy and physiotherapy programs in Canada. *Disability & Rehabilitation*, 36(9), 775-780. Retrieved from: <http://informahealthcare.com.proxy2.lib.umanitoba.ca/doi/pdf/10.3109/09638288.2013.813082> (in Engl.)
11. Ashby, S. E., Ryan, S., Gray, M. & James, C. (2013). Factors that influence the professional resilience of occupational therapists in mental health practice. *Australian occupational therapy journal*, 60, 110-119.
12. World Federation of Occupational Therapists. (2002). *Revised Minimum Standards for the Education of Occupational Therapists*. (in Engl.)
13. Boniface, G., & Seymour, A. (2012). *Using occupational therapy theory in practice*. India. (in Engl.)

Abstract. Arkhytova S. P., Hayduk N. M. Occupational Therapy: An International Perspective.

Introduction. Today in Australia, Canada, the United States and other countries, occupational therapy is a well-known, successfully developed profession. In these countries, universities offer educational programs for future occupational therapists. This has promoted the emergence of Occupational science, a new academic discipline. In Ukraine, this sphere of professional activities and professional education is currently in high request. However, occupational therapy appears to be largely unknown.

Purpose. The purpose of the article is to introduce the international experiences in occupational therapy and present the content, which constitutes the notion of «occupation» as a central activity underlying occupational therapy, ensuring its functioning as a sphere of professional activities and an area of professional education.

Results. The majority of scientific works in the area of occupational therapy are found to be those published in English by foreign scholars. The notion of «occupation» is defined there as human pursuits that are goal-directed or purposeful, performed in situations or contexts that influence the doer and others, and are meaningful to the individual. The notion of «occupation» is considered to be a central activity underlying occupational therapy and its functioning as a sphere of professional activities. The profession of occupational therapy uses the term «occupation» to capture the breadth and meaning of «everyday activity». Occupational therapy is premised on an understanding that engaging in occupations structures everyday life and contributes to health and well-being. The international experiences of professional education and the importance of occupational therapists in Canada, the USA and Australia are outlined. One example is that in Canada an occupational therapist may hold a position of a clinician, an educator, a consultant, a researcher and a manager. Founded in 1952, the World Federation of Occupational Therapy (WFOT) produced «Revised minimum standards for the education of occupational therapists 2002». The document highlights the role of professional education programs in the area of occupational therapy. The development of occupational therapy as a sphere of professional activities and professional education resulted in the establishment of the World Federation of Occupational Therapy and further development of Occupational science, a new academic discipline.

Originality. The article provides an insight into the definition of the notion of «occupation», the role of occupational therapists in Canada, the USA and Australia, and the importance of professional education in this area. Occupational science is presented as a newly emerged academic discipline.

Conclusion. Following the above, the conclusion is made to the effect that in the context of Ukraine the international experiences of professional education of occupational therapists, the features of occupational therapy process and the spheres of occupational therapy application require further and more detailed exploration.

Key words: occupation; occupational therapy; occupational therapists; Occupational science; education of occupational therapists; occupational engagement; everyday activity; training; international experience; perspective.

Одержано редакцією 3.03.2016
Прийнято до публікації 10.03.2016

УДК 378.04:373.31.13.035

Атрощенко Т. О.,

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти, Мукачівський
державний університет, Україна

РОЛЬ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ВУЗУ У ФОРМУВАННІ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. Розкрито роль полікультурного середовища у формуванні міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи. Обґрунтовано поняття «полікультурне середовище», «толерантність» та «міжетнічна толерантність». Визначено критерії, що необхідні для формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: середовище; студентське середовище; полікультурне середовище; толерантність; міжетнічна толерантність; педагогіка толерантності; полікультурна освіта; духовна культура.

Постановка проблеми. Нація повинна відроджувати своє національне і творити сучасне з виходом на вселюдські цінності. Йдеться про встановлення функціонального, плюралістичного, толерантного, демократичного порядку в суспільстві, культурі й політиці порядку, який би мінімізував агресивність, насильство, прагнення домінувати, натомість максималізував у кожному індивідуальні почуття влаштованості у світі людському і природному. Сенс буття не в боротьбі та руйнуванні, а в постійному творенні.

Народ, нація нової України – це єдине ціле, оскільки її етноси мають однакову історичну долю, подібний спосіб життя, мешкають на одній території, відчувають приналежність до єдиної історичної спільності. Для уникнення громадянської напруженості в нашій поліетнічній державі її внутрішня політика спрямовується на досягнення міжнаціонального консенсусу щодо розв'язання соціально-економічних проблем. При цьому слід дотримуватись принципу: «Україна – спільний дім для всіх її громадян». Це враховується в сучасній, державній політиці, а Закон «Про національні меншини в Україні» [1], за висновками міжнародних експертів, є одним із найдемократичніших порівняно з аналогічними законами інших країн світу. Зокрема у статті 1 підкреслюється: «Україна гарантує громадянам незалежно від їх національного походження рівні політичні, соціальні, економічні та культурні права і свободи, підтримує розвиток національної самосвідомості й самовиявлення. При забезпеченні прав осіб, які належать до національних меншин, держава виходить з того, що вони є невід'ємною частиною загальноновизнаних прав людини» [1].

Сфера вищої освіти є одним із головних соціальних інститутів суспільства, що цілеспрямовано впливають на процес соціалізації особистості, її професійної адаптації та розвитку шляхом створення полікультурного середовища. Це зумовлено тим, що сучасна освітня ситуація в Україні вимагає не тільки принципово нових моделей культурно орієнтованої освіти, а й упровадження у практику вищих навчальних закладів інноваційних парадигм. У зв'язку з цим проблема організації полікультурного середовища вишу набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання міжетнічної толерантності, процес її формування досить широко розкривають у своїх роботах В. Андрущенко, О. Грива, В. Євтух, Є. Зеленов, Л. Орбан-Лембрик, Є. Степанов та інші вчені. Формуванню міжетнічної толерантності в майбутніх фахівців різних напрямів підготовки привчений науковий пошук таких учених, як О. Гуренко, Т. Колбіна, В. Маркова, Н. Янкіна та інших. Спроби дослідження ролі полікультурного середовища в рамках даної проблеми знаходимо в працях О. Антонової, А. Богданової, Н. Кічук, М. Михайлової, О. Сараєвої та інших.

Невирішені раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових праць щодо формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи, питання ролі полікультурного середовища в розв'язанні окресленої проблеми залишається недостатньо дослідженим.

Мета статті полягає в розкритті ролі полікультурного середовища вишу в формуванні міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що розвиток особистості відбувається в певному середовищі: у сім'ї, соціальному і національному середовищі. На особистість впливають однолітки, родичі та інші дорослі, з якими вона спілкується, а також релігійні організації, школа і групи, до яких вона належить. Вагомий вплив мають засоби масової інформації, культурне середовище, у якому вона росте, події, що відбуваються у світі. У зв'язку з цим особистість значною мірою стає продуктом суспільства і навколишніх умов життя.

Успадковані задатки розвиваються прямо пропорційно тим елементам середовища, з якими особистість нерозривно пов'язана, активно взаємодіє. При цьому

під середовищем розуміють реальну дійсність, соціум, в умовах яких відбувається розвиток особистості. Важливість середовища у формуванні людської особистості визнають педагоги всього світу, проте в оцінюванні ступеня впливу середовища на розвиток особистості єдності немає. Прихильники так званого біогенного (біогенетичного) напрямку в педагогіці надають перевагу спадковості, а соціогенного (соціогенетичного, соціологізаторського) – середовищу.

Студентське середовище – найбільш інтенсивна зона полікультурних контактів молоді. Саме у вишах зустрічаються представники найрізноманітніших етнічних груп, через які вступають у контакт різні системи світосприйняття і світорозуміння. У результаті таких контактів у багатьох студентів закріплюються зразки толерантного сприйняття і поведінки, які вони пронесуть через усе життя. Освітній простір стає для студентів значущим, оскільки тут вони вчаться аналізувати різноманітні явища і процеси, що існують у реальному житті: соціальні проблеми, конфлікти між людьми, загрози мирному існуванню, виявлення причин, що породжують ці явища, а також вчаться співпраці і толерантній взаємодії [1].

Відомо, що полікультурний аспект сучасної цивілізації може стати потужною гуманістичною парадигмою міжкультурного діалогу на основі ідей педагогіки толерантності. Цілями педагогіки толерантності виступають: передача знань про толерантність через навчання, формування вмінь і навичок толерантної взаємодії з представниками інших національностей і культур, формування толерантності як однієї з найважливіших цінностей в особистісній системі цінностей самого учня (через виховання шляхом розвитку потреби і здатності до вибору), і на цій основі, відбувається мотивація толерантної поведінки і установки на толерантність. Остання являє собою налаштованість індивіда на певний тип поведінки і полягає в його емоційно-вольовій готовності до рівноправного діалогу з іншою людиною, критичному сприйнятті явищ навколишньої дійсності, до цілісного сприйняття іншого з свідомістю і сприйняттям його відмінних характеристик як прояву його індивідуальності й неповторності, готовності до компромісу і готовності частково поступитися власними інтересами для подолання і запобігання конфлікту в ситуаціях двох індивідів, які відрізняються один від одного за статусом, статевими, віковими, професійними та іншими ознаками [2].

Полікультурне середовище дає можливість глибше вивчити й усвідомити багатоманітність народів, які населяють світ, орієнтувати майбутніх педагогів на цінності культури, діалогу, світорозуміння. Полікультурне середовище також спрямоване на вивчення формальної і неформальної системи освіти і передачі національних цінностей, традицій, ритуалів, що виражають погляди і вірування різних народів. Як писав М. Бахтін, тільки через діалог з іншою культурою можна досягти певного рівня самопізнання, оскільки при діалогічній зустрічі двох культур, кожна зберігає свій простір і відкриту цілісність, одночасно збагачує іншу [3, с. 56].

Очевидно, що в умовах багатокультурного і поліетнічного українського суспільства полікультурне середовище стає невід'ємною частиною педагогічної культури педагога. Воно включає в себе культурологічні, етноісторичні знання, розуміння важливості культурного плюралізму, уміння виокремлювати і носити у зміст загальної освіти ідеї, які відображають культурну багатоманітність світу, а також уміння організувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі і просторі. При цьому оволодіння особистістю соціокультурним досвідом відбувається двома способами – через зовнішні впливи соціуму на особистість і через смислове занурення індивіда у власний життєвий досвід. У першому випадку особистість навчається на прикладах поведінки і діяльності інших, у другому – на підвалинах власного матеріального і духовного життя.

Існуюча ситуація ускладнюється тим, що сучасна освіта не виправдано односторонньо орієнтована на перший спосіб опанування молодим поколінням соціокультурним досвідом і фактично нівелює значний розвивальний потенціал другого. Об'єднуючим етнонаціональним чинником тут, на наш погляд, є українська ментальність – основа державотворення і світотворення [4]. Узаємна повага, щирість, збереження і розвиток національної самобутності, максимальне врахування інтересів кожної нації, етнічної групи, дружба народів, їх братерське співробітництво – гуманістичні цінності, що гідні всілякої підтримки і входять у зміст самого виховного процесу. Звідси випливає завдання – позбутися тих деформацій, що нагромадилися у сфері моральної свідомості, подолання розриву між словом і ділом, відродження і максимальне врахування громадської думки – цього механізму дієвості моральних норм. Власне кажучи, саме культура міжнаціонального спілкування здатна створити таку духовно-моральну ситуацію, яка б сприяла розкриттю творчого потенціалу кожної нації та етнічної групи, їх гармонійній узаємодії з цінностями і досягненнями інших народів, усього людства.

Глобалізація з її суперечливими явищами, що мають тенденцію до посилення, висуває перед цим утворенням складне завдання підготовки молоді до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного середовища, формування вмінь спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей, рас, віросповідань. Важливо навчити молодь, поряд із розвитком власної національної культури, розуміти і цінувати своєрідність інших культур, виховувати в душі і поваги всіх народів. Ще однією тенденцією педагогічної майстерності є врахування в освіті етнокультурного чинника, а також створення умов для пізнання культур інших народів, виховання толерантних відносин між людьми [5].

Організацією Об'єднаних Націй 16 листопада 1995 році була прийнята Декларація принципів толерантності [6], що містить такі спроби визначення цього поняття: 1) повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур, форм самовираження і самовиявлення людської індивідуальності; 2) політична і правова потреба; 3) активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини.

На початку XXI століття проблема толерантності набула особливої актуальності у зв'язку з процесом глобалізації, що зіштовхує релігійні, національні й етнічні ідентичності різних культур і народів. Формування громадянського суспільства неможливе без відповідного усвідомлення фундаментальних цінностей демократії. Однією з основних таких цінностей є цінність толерантності. Проблема толерантності нині є однією з центральних проблем як глобального, так і національного порядку.

Толерантність – це терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки. Це повага або визнання рівності інших, відмова від домінування чи насильства. Інакше кажучи, постійні цілеспрямовані зусилля для створення такого інформаційного поля, яке б культивувало в людині і суспільстві настанову на самообмеження, злагоду і співробітництво, на емоційну мобілізацію на злагоду культур. Це також визнання легітимності законних інтересів іншого народу, що не розходяться з мораллю, і відвертість по відношенню до його досвіду, готовність до діалогу і до розширення власного досвіду в цьому випадку.

Виховання толерантності має багатоплановий характер, оскільки вимагає враховувати чинники поліетнічності, багатомовності, полікультурності й поліментальності людей, що приводить до необхідності застосування полікультурної освіти. Тому виникає необхідність визначити відповідні методологічні засади виховного педагогічного впливу, оскільки велика кількість педагогічних концепцій і теорій дають різноманітні підходи щодо формування толерантної особистості [7].

Толерантність формується цілеспрямовано і поетапно. Формування толерантності – це початковий етап процесу її становлення і розвитку в ході спеціально організованої діяльності. Для розвитку толерантності в особистості необхідно формувати чотири основні компоненти: 1) психологічну стійкість; 2) систему позитивних установок; 3) комплекс індивідуальних якостей; 4) систему особових і групових цінностей.

В. Б. Євтух визначає досліджуваний феномен «міжетнічна толерантність (від лат. *tolerare* – *терпимість*) як терпиме ставлення представників однієї етнічної спільноти до представників іншої спільноти, відмінних культурницьких традицій, готовність до позитивної взаємодії з носіями різноманітних етнічностей» [8].

Натомість О. А. Грива стверджує, що в контексті проблеми толерантності освіти як передумови толерантності суспільства філософія освіти повинна відповісти на такі запитання: «Що є провідним для особистості в її духовному, інтелектуальному та культурному розвитку в полікультурному просторі?», «Як зацікавити людину бути доброзичливою, толерантною до інших, особливо до тих, хто слабший?», «Як повинна розвиватися система освіти для того, щоб людство впевнено вижило в умовах численних загроз?». Таким чином, ми ставимо загальне завдання про пошуки шляхів толерантності в освіті з метою побудови толерантного суспільства [9].

Є. А. Зеленов вважає, що до основних засад полікультурної освіти необхідно віднести гуманістичну, креативну, загальнопланетарну та оптимістичну спрямованість, що відбивають тенденції суспільства до гуманізації відносин, тенденції прогресу, упевненість у можливості знайти вірні шляхи розвитку цивілізації та ефективно реалізувати їх. Таким засадам відповідають декілька теорій і концепцій: культурологічний підхід, педагогіка толерантності, концепція «діалогу культур», теорія полікультурної освіти і педагогічна герменевтика [10].

Сучасний студент повинен мати правильне уявлення про такі явища і процеси, як: поєднання і взаємодія національних культур, їх своєрідність, менталітет нації та ментальність особистості; історія народів, що населяють Україну; міжетнічна толерантність, терпимість, діалог культур; миролюбна зовнішня політика суверенної України, принципи міжнародного співробітництва, рідний край, екологічні проблеми.

У теоретичному і практичному плані вищі навчальні заклади стоять перед необхідністю конкретизації таких поетапних завдань формування духовної культури молоді: 1) виявлення рівня розвитку духовних потреб, інтересів молоді на сучасному етапі, її здатності й готовності засвоювати норми і вимоги загальнолюдської духовності; 2) збагачення свідомості молоді знаннями норм, принципів і цінностей моралі; 3) формування позитивних моральних почуттів, настроїв, потреб та орієнтацій молоді в сучасних умовах; 4) формування й розвиток у неї толерантності, стійкої лінії поведінки, навичок правильного спілкування. Практичне вирішення поставлених завдань можливе при комплексному впливі на всі структурні елементи духовності молоді.

Перетворення набутих студентами знань у міцні переконання неможливе без творчого пошуку і впровадження в навчальний процес і практику виховної роботи найбільш ефективних форм і методів злиття навчання й виховання в єдиний процес. Актуальним залишається комплексний підхід до виховання студентської молоді в дусі діалогу культур, але при цьому слід урахувати світоглядну позицію різних за національним складом навчальних груп. Підвищення ефективності його реалізації залежить багато в чому від педагогічної майстерності викладачів, вміння проникнути в духовний світ кожного студента і світ його взаємовідносин із представниками інших національностей, виявляти настрої, погляди, переконання, створити на заняттях, у різних формах і видах позааудиторної роботи атмосферу довірливості, глибокої зацікавленості у вивченні та обговоренні актуальних проблем удосконалення міжнаціональних відносин у нашій державі. Одним із важливіших шляхів формування

полікультурних поглядів майбутніх учителів початкових класів є не лише оновлення і збагачення змісту навчально-виховного процесу, але й творче застосування таких форм і методів активізації пізнавальної діяльності студентів, як дискусії, бесіди за «круглим столом», проблемні лекції, диспути, полеміка.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Для формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи, вироблення в них нового мислення необхідно: домагатися єдності національного і міжнаціонального в поліетнічному середовищі, у якому знаходиться майбутній учитель; глибоко вивчати настрої і симпатії студентів, урахувати їх у повсякденній практиці виховної роботи, при цьому використовувати можливості студентського середовища; формувати міжетнічну толерантність, терпимість і взаємоповагу; виховувати культуру міжнаціонального спілкування, використовуючи для цього культурологічний підхід, який передбачає єдність двох компонентів – зовнішніх (суб'єкти спілкування, вербальний або інший процес спілкування та опосередковуючі його ланки) і внутрішніх (когнітивні і ціннісні детермінанти); постійно спиратися на принцип діалектичної єдності двох основ вищої освіти: національної та світової (дає змогу людині глибоко відчувати приналежність до рідного народу, водночас усвідомлювати себе суб'єктом світової цивілізації).

Список використаної літератури

1. Атрощенко Т. О. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі / Т. Р. Атрощенко // Наукові записки Тернопільського державного університету. Серія : Педагогіка. – 1999. – № 6. – С. 92–95.
2. Филонов Г. Н. Теория поликультурного образовательного пространства / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 102–105.
3. Бахтин М. М. Эстетическое наследие и современность : межвузовский сборник научных трудов / редкол. А. Ф. Еремеев и другие. – Саранск, 1992. – 175 с.
4. Фурман А. В. Психокультура української ментальності / А. В. Фурман. 3-є наукове видання. – Тернопіль : НДІ МЕВО, 2014. – 168 с.
5. Токменко О. Європа національних мов і Європа багатомовності (Мови в професійній освіті : ключові концепції) / О. Токменко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 3. – С. 12–16.
6. Декларація принципів толерантності // Міжнародний документ від 16.11.1995 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.tolerance.org.md/rom/docs/decl_u.htm.
7. Степанов Є. П. Формування толерантності як невід'ємної складової сучасного фахівця / Є. П. Степанов // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 53. Педагогічні науки. – 2010. – С. 98–101.
8. Євтух В. Б. Концептуальні конструкти етносоціальних реалій : досвід трьохлітніх досліджень / В. Б. Євтух. – К. : НПУ ім. Драгоманова, 2010. – 86 с.
9. Грива О. А. Толерантність освіти як передумова толерантного суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://filosof.com.ua/Jornel/M_66/Gryva.pdf.
10. Зеленев Є. А. Педагогіка толерантності та діалог культур як основи планетарного виховання учнівської молоді / Є. А. Зеленев // Духовність особистості : методологія, теорія і практика. – 2011. – № 3 (44). – С. 36–43.

References

1. Atroshchenko, T. O. (1999). The Development of culture of interethnic communication among the students. *Naukovi zapiski Ternopil's'kogo dergavnogo universitetu. Series: Pedagogy (Scientific notes of Ternopil state University)*, 6, 92–95 (in Ukr.)
2. Filonov, G. N. (2006). The theory of the polycultural educational space. *Pedagogika (Pedagogic)* 3, 102–105 (in Russ.)
3. Bakhtin, M. M. (1992). The Aesthetic heritage and the present : interuniversity collection of scientific works / edit. A. F. Eremeev and others. Saransk (in Russ.)
4. Furman, A. V. (2014). Psychocultural Ukrainian mentality. Ternopil: NDI MEVO (in Ukr.)
5. Tomenko, A. (2003). A Europe of national languages and multilingualism in Europe (Languages in vocational education : the key concepts). *Inozemni movy v navchal'nykh zakladakh (Foreign languages in schools)*, 3, 12–16 (in Ukr.)
6. Declaration of tolerance principles. International instrument 16.11.1995. Retrieved from http://www.tolerance.org.md/rom/docs/decl_u.htm. (in Ukr.)

7. Stepanov, Ye. P. (2010). Formation of tolerance as an integral part of modern specialist. *Visnyk Zhytomyr'skoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky (Bulletin of Zhytomyr state University)*, 53, 98–101 (in Ukr.)
8. Evtouch, V. B. (2010). Century. Conceptual constructs of ethno-social realities : the experience trochet research. Kyiv: NPU im. Drahomanova (in Ukr.)
9. Hryva, O. A. Tolerance education as a prerequisite for a tolerant society Retrieved from https://filosof.com.ua/Jornel/M_66/Gryva.pdf. (in Ukr.)
10. Zelenov, Ye. A. (2011). Pedagogy of tolerance and the dialogue of cultures as the basis for planetary education of students. *Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka (Spirituality of a personality : methodology, theory and practice)*, 3 (44), 36–43 (in Ukr.)

Abstract. Atrashchenko T. O. The role of multicultural environment of higher educational establishment in the formation of interethnic tolerance of future primary school teachers.

Introduction. *The development of human personality occurs in a particular environment. It develops in the context of their family, social and national environment. On personality it influenced by peers, relatives and other adults with whom she/he communicates, as well as religious organizations, schools and groups to which it belongs. Person affected by the media, the cultural environment in which it grows, the events occurring in the world. It is largely a product of society and surrounding conditions of life.*

The importance of environment in shaping the human person recognizes teachers around the world. However, in the assessment of the impact of environment on personality development there is no unity. Proponents of so-called biogenic directions in pedagogic preference of heredity and socialgenic environment are analyzed.

Globalization with its contradictory phenomena, which tend to gain, requires this education complex task of training young people for life in a multinational and multicultural environment, skills to communicate and cooperate with people of different nationalities, races, religions. It is important to teach the youth along with the development of their own national culture to understand and appreciate the uniqueness of other cultures, to educate in the spirit and respect for all peoples. Another trend of pedagogical skills is, on the one hand, mainstreaming in education ethno-cultural factor, on the other hand, the creation of conditions for knowledge of other cultures, upbringing of tolerant relations between people.

Tolerance is tolerance of others' opinions, beliefs, behavior. It is respect or recognition of others, the rejection of domination and violence. In other words, the constant, deliberate effort to create such an information field, which is cultivated in man and society, the installation of self-restraint, harmony and cooperation, on the emotional mobilization of the consent of the cultures.

Purpose. *To reveal the role of polycultural environment of the University in the formation of interethnic tolerance in future primary school teachers.*

Results. *For the formation of interethnic tolerance in future primary school teachers, developing their new thinking is required: to achieve unity of national and international in the multiethnic environment, which is a future teacher; to study deeply the sentiments and sympathy of students, to take them into account in everyday practice of educational work, to use the opportunities of students; forming interethnic tolerance and mutual respect; to foster a culture of interethnic communication, using a cultural studies approach, which involves the unity of two components – external (subjects of communication, verbal or other communication process and indirect its executives) and internal (cognitive and axiological determinants); continually rely on the principle of the dialectical unity of the two foundations of higher education: national and global (enables a person deeply and feel belonging to the native people, at the same time, to realize itself as a subject of world civilization).*

Conclusion. *Teaching tolerance is multidimensional, because in the process of its formation, it becomes necessary to consider the factors of multi-ethnicity, multilingualism, multiculturalism and multimental people, which leads to the need for multicultural education.*

Key words: *environment; student environment; multicultural environment; tolerance; ethnic tolerance; pedagogy of tolerance; multicultural education; spiritual culture.*

*Одержано редакцією 15.03.2016
Прийнято до публікації 21.03.2016*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛІЗАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

***Анотація.** Представлено аналіз можливостей соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів як компонента соціально-педагогічної діяльності в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. Виокремлено етапи, принципи, педагогічні умови такого супроводу. Зазначено, що метою супроводу є оптимальне сприяння формуванню соціальних цінностей, соціальних якостей і соціальної поведінки, тобто соціальності іноземних студентів.*

***Ключові слова:** іноземні студенти; соціалізація; соціально-педагогічний супровід; соціальність; соціальні цінності; соціальні якості; соціальна поведінка; освітньо-культурне середовище; вищий навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Глобальні інтеграційні процеси ХХІ ст. зумовили трансформації в системі вищої освіти, яка набуває ознак широкої соціальної практики під впливом виникнення нових форм освітнього процесу. Сучасний етап реформування вищої освіти України характеризується змінами, що відбуваються в контексті Болонського процесу і зумовлені якісно новими вимогами до змісту, організації професійного становлення конкурентоспроможних фахівців. Суттєво розширюються соціальні функції вищих навчальних закладів, відбувається врахування потреб особистості, створюються умови для самоактуалізації та самореалізації кожної особистості в освітньому процесі. Усі ці обставини актуалізують потребу в використанні засобів соціально-педагогічної діяльності для розв'язання важливих соціально-освітніх проблем.

У зв'язку з глобалізаційними та інтеграційними тенденціями відбувається активізація освітніх міграцій, що загострює проблему соціалізації іноземних громадян у новому соціокультурному й освітньо-культурному середовищі. Пошук оптимальних умов для гармонійного входження іноземних громадян, які приїхали на навчання в нове освітньо-культурне середовище, безконфліктного існування в цьому середовищі є нині актуальною проблемою педагогічної науки та освітньої практики. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми має стати впровадження соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів, який є складовою соціально-педагогічної діяльності з соціального виховання іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. Звернення до дослідження проблеми соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу обумовлено необхідністю підвищення ефективності та якості вищої освіти іноземних громадян, активізацією її соціальної функції.

Аналіз актуальних досліджень. Процес соціалізації молоді є предметом особливого вивчення з початку ХХ ст. у працях Г. Тарда, Ф. Гіддінгса, Г. Лебона, Т. Парсонса, Е. Дюркгейма, Ч. Кулі та інших. На сучасному етапі соціалізацію з соціально-педагогічної точки зору досліджують Б. Бім-Бад, О. Безпалько, В. Бочарова, О. Газман, І. Зверева, Н. Заверико, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, С. Омельченко, А. Рижанова, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко та інші. Соціалізацію студентської молоді вивчають Б. Ананьєв, Ж. Баб'як, Ю. Богинська, Г. Овчаренко, О. Севастьянова, В. Штифурак та інші. Різні аспекти соціалізації іноземних студентів досліджують К. Буракова, Н. Грищенко, І. Зозуля, О. Резван, Сін Чжефу, В. Стрельцова, Ху Жунсі.

Соціально-педагогічний супровід є комплексною проблемою, дослідженням якої займаються філософи, соціологи, психологи і педагоги. Особлива роль у її вивченні належить соціальній педагогіці, яка пов'язує проблему супроводу з проблемами

особистості й соціального середовища. Соціально-педагогічний супровід розглядають: К. Александрова, О. Асмолов, С. Беличева, О. Белінська, М. Бітянова, І. Богинська, В. Бочарова, Б. Вульф, О. Газман, М. Галагузова, І. Ліпський, А. Мудрик, Л. Мардахасєв, Н. Нікітіна, Л. Пономаренко, М. Рожков, І. Рогальська, А. Тімонін, С. Шацький та інші. Педагогічний і психологічний супровід адаптації іноземних студентів досліджено в працях І. Гребеннікової, Дін Сінь, Т. Киящука, Д. Порох, Сін Чжефу, В. Стрельцової, Ху Жунсі, Н. Шемигон, Т. Язвінської та інших.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що майже відсутні роботи, які присвячені проблемі соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Мета статті полягає в пошуку ефективних соціально-педагогічних засобів, які б сприяли успішній соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу, в аналізі змісту цього супроводу.

Виклад основного матеріалу. З позицій соціальної педагогіки соціалізація визначається як «процес засвоєння й активного відтворення людиною соціокультурного досвіду (знань, цінностей, норм, традицій, зразків поведінки, що визнані в суспільстві), унаслідок чого відбувається її становлення й розвиток як соціального індивіда» [1, с. 26]. Соціалізація може бути як стихійною, так і соціально контрольованою, тобто соціальним вихованням, що є процесом «спеціально організованої передачі соціального досвіду особистості та розвитку її потенційних можливостей» [1, с. 38].

Для ефективності процесу соціалізації іноземних студентів у соціокультурному просторі України необхідно, перш за все, приділяти увагу соціально контрольованій соціалізації іноземних студентів, тобто соціальному вихованню, яке відбувається в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу (далі – ВНЗ). А. Рижанова визначає соціальне виховання як «процес цілеспрямованого створення умов для розвитку соціальності соціальних суб'єктів у всіх сферах соціуму» [6, с. 14]. Соціальність визначається нею як «мета соціального виховання – ієрархія соціальних цінностей, соціальних якостей, соціальної поведінки – та соціально-виховний результат – прояв індивідуального позитивно-творчого ставлення до соціального буття, зокрема до сімейного, етнічного, релігійного, глобального» [6, с. 14]. Соціально-педагогічна діяльність потрактовується дослідницею як «науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання соціального виховання в усіх сферах з метою непримусового набуття та розвитку соціальності суб'єктів соціуму» [6, с. 14].

Соціалізація іноземних студентів у ВНЗ – це процес їхнього входження в нове освітньо-культурне середовище, засвоєння нового соціального і професійного досвіду, оволодіння соціальними цінностями, соціальними якостями і нормами соціальної поведінки іншого соціуму, іншої культури, тобто процес формування їхньої соціальності, яку, з огляду на етнопсихологічні та національно-культурні особливості іноземних студентів, пропонуємо розглядати як міжкультурну соціальність.

Вивчення проблеми соціалізації іноземних студентів, узагальнення практичного досвіду у ВНЗ дозволяє дійти висновку про те, що цей процес в умовах освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу України варто розглядати як такий, що складається з трьох етапів: соціальної адаптації, яка відбувається на підготовчому факультеті або на першому курсі за відсутності потреби мовної підготовки; соціальної інтеграції, що охоплює навчання на базових факультетах; соціальної індивідуалізації, що, як правило, реалізується на завершальному етапі навчання (навчання в магістратурі) або в системі післядипломної освіти іноземців (навчання в аспірантурі, стажування), якщо вищу освіту вони здобувають в Україні.

Соціалізація іноземних студентів в умовах нового освітньо-культурного середовища покликана гармонізувати взаємодію особистості й соціуму та є нині

важливим напрямом діяльності вищої школи. Продуктивним шляхом реалізації цього завдання є формування розвивального освітньо-культурного середовища, у якому функціонують соціально-педагогічні та психологічні служби, інститут кураторства, викладачі й співробітники, які спрямовані на надання підтримки студентам, організацію творчої взаємодії в освітньому процесі, створення умов для їхньої самоактуалізації, саморозвитку і самореалізації.

Методика подолання проблем, що виникають у процесі соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ, пов'язана з системою соціально-педагогічної діяльності, складовою якої є соціально-педагогічний супровід, який містить сукупність прийомів, методів і форм організації процесу соціального виховання іноземних студентів. На думку С. Беличевої та О. Белінської, соціально-педагогічний супровід є важливим компонентом соціально-педагогічної діяльності, а його сутність полягає в підсиленні позитивних і нейтралізації негативних тенденцій у розвитку особистості, а також у нейтралізації десоціалізаційних впливів найближчого середовища [2, с. 83].

На підставі вивчення існуючих підходів до аналізу поняття «соціально-педагогічний супровід», можна вказати на існування різних поглядів на цю проблему. На думку Л. Мардахасєва, соціально-педагогічний супровід є спільним рухом (узаємодією) соціального педагога і вихованця на основі прогнозування перспектив поведінки і самопроявлення в ситуації розвитку, що спрямований на створення умов і забезпечення найбільш доцільної допомоги й підтримки [4, с. 5]. Важливою є думка Л. Мардахасєва про те, що супровід не передбачає гіперопіки супроводжуваного в різних життєвих ситуаціях, а спрямований на стимулювання його активності, покликаний осмислити проблему і пошук шляхів її подолання ним самим [4, с. 5]. Власне супровід дозволяє супроводжуваному найбільш повно реалізувати особистісний потенціал, стимулює саморозвиток і самовдосконалення, сприяє успішності процесу соціалізації.

І. Рогальська виділяє концептуальні основи соціально-педагогічного супроводу, а саме: соціально-педагогічний супровід є процесом особистої взаємодії між тим, хто супроводжує, і тим, хто цього потребує; основні характеристики соціально-педагогічного супроводу (процесуальність, пролонгованість, постійність, послідовність, рухливість, превентивність, адаптованість до умов діяльності конкретного закладу і основних виховних завдань); принципи соціально-педагогічного супроводу (пріоритету інтересів особистості, балансу як оптимального співвідношення процесів індивідуалізації та соціалізації в їх єдності й відмінності, опертя на позитивне, соціальної відповідності, комплексного підходу, діадичної взаємодії та відкритості супроводу) [7, с. 35]. І хоча дослідження І. Рогальської стосується дошкільного дитинства, виокремлені нею принципи й основні характеристики можуть бути враховані і щодо організації соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ.

В. Стрельцова вивчає соціальну адаптацію студентів і вказує, що основою соціально-педагогічного супроводу цього процесу є соціально-педагогічний підхід. На думку дослідниці, соціально-педагогічний супровід на підставі положень, що акумулюють його сутність, можна розглядати як провідну умову соціальної адаптації [8, с. 28]. Оскільки ми розглядаємо соціальну адаптацію іноземних студентів як початковий етап їхньої соціалізації в освітньо-культурному середовищі ВНЗ, то можна застосувати це твердження і стосовно соціалізації іноземних студентів у цілому. Соціально-педагогічний супровід процесу соціальної адаптації студентів В. Стрельцова розуміє як «допомогу студенту в процесі соціальної адаптації, що ґрунтується на емпатійному розумінні його проблем, вільному спілкуванні й творчій взаємодії; як особливу галузь діяльності педагогів ВНЗ, кураторів груп, усіх відповідальних за виховну роботу зі студентами, спрямовану на зняття психологічного напруження в ході соціального становлення у ВНЗ, як особливий вид педагогічної підтримки,

орієнтований на високий ступінь свободи й автономії студента» [8, с. 29]. Цікавим є також визначені дослідницею технології, методи і форми такого супроводу: технологія «соціальних проб», дискусії, метод реалізації різноманітних, зокрема творчих, соціальних проектів, спеціальні тренінги, ділові імітаційні ігри, соціальні практики, індивідуальні консультації, психологічна підтримка, ситуації соціальних проб та інші.

Натомість І. Гребеннікова вважає, що педагогічний супровід адаптації іноземних студентів впливає на співвідношення значень нового суспільства зі сценаріями власної поведінки іноземних студентів, що допомагає розв'язувати проблеми під час входження іноземних студентів у нове середовище. Вона визначає педагогічний супровід адаптації іноземних студентів як «оптимальний спосіб педагогічного впливу, який дозволяє в індивідуальному порядку і соціально прийнятним методом створювати умови для збереження культурної направляючої адаптантів, отримати інформацію про культурне різноманіття і самоцінність різних культур, усвідомити необхідність толерантного ставлення до інших культур і наявність загальнолюдських цінностей» [3, с. 12].

Д. Порох розглядає педагогічний супровід як одну з соціально-педагогічних умов адаптації іноземних студентів та визначає його як «безперервний процес вивчення, формування, розвитку й корекції особистісного розвитку іноземного студента на етапі його входження в навчальну діяльність ВНЗ» [5, с. 128].

На підставі проведеного аналізу наукової літератури соціально-педагогічний супровід соціалізації іноземних студентів будемо розглядати як взаємодію супроводжуваного (іноземного студента) із супроводжувачем (це може бути соціальний педагог, куратор, працівник деканату, викладач або інша особа, яка забезпечує супровід), що спрямована на створення оптимальних умов для соціального розвитку, соціального і професійного становлення іноземних студентів, формування в них соціальних цінностей, соціальних якостей і соціальної поведінки в новому освітньо-культурному середовищі ВНЗ, тобто на розвиток їхньої соціальності, яка обумовлена особливостями українського соціуму і специфікою української культури. Супровід є важливим компонентом соціально-педагогічної діяльності, метою якого виступає створення оптимальних умов для успішної соціальної адаптації, соціальної інтеграції та соціальної індивідуалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ на основі надання їм необхідної соціально-педагогічної допомоги.

Соціально-педагогічний супровід соціалізації іноземних студентів – це педагогічний процес, який організовує соціокультурну діяльність суб'єктів взаємодії з урахуванням їхніх етнопсихологічних, національно-культурних та індивідуально-особистісних особливостей, досвіду проживання й особистісного становлення в рідній країні, передбачає розроблення поведінкових стратегій входження в нове освітньо-культурне середовище, забезпечує взаємодію різних культур, носіями яких є іноземні студенти, через залучення їх до характерних для української культури і українського соціуму соціокультурних заходів, подій. Зміст соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів визначається культурологічними засадами, особистісною орієнтацією процесу соціалізації, особливостями освітньо-культурного середовища ВНЗ, що спрямовані на розв'язання таких завдань: виховання позитивного ставлення до представників інших етносів, міжетнічної толерантності, крос-культурної грамотності та міжкультурної компетентності; саморозвиток, самоактуалізацію та самореалізацію в умовах нового освітньо-культурного середовища і в подальшій професійній діяльності.

Аналіз робіт І. Гребеннікової, Л. Мардахаєва, Д. Порох, І. Рогальської, В. Стрельцової [3; 4; 5; 7; 8] та врахування практичного досвіду соціально-педагогічної діяльності з іноземними студентами дозволяють виокремити, на нашу думку, найбільш важливі етапи, педагогічні умови і принципи соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ. Зокрема пропонуємо виділяти такі етапи супроводу: діагностичний (є основою для визначення мети

і завдань супроводу з урахуванням особистісних прагнень і можливостей суб'єктів супроводу); організаційний (визначення засобів і форм супроводу); діяльнісний (реалізація соціально-педагогічного супроводу); аналітичний (підведення підсумків, аналіз і корекція спільної діяльності супроводжуваних та супроводжувачих, фіксація змін, які відбуваються в готовності студентів до соціокультурної й навчальної діяльності, оцінювання результативності процесу формування соціальності іноземних студентів).

Педагогічними умовами реалізації соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів можуть бути: формування освітньо-культурного середовища ВНЗ, його відповідність освітнім і соціокультурним потребам іноземних студентів; урахування проблем, з яким стикаються іноземні студенти в освітньо-культурному середовищі та українському соціумі; урахування етнопсихологічних, національно-культурних і особистісно-індивідуальних особливостей іноземних студентів у процесі організації та реалізації соціально-педагогічного супроводу соціалізації; підготовленість усіх суб'єктів освітнього процесу до реалізації завдань соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів; організація процесу соціальної взаємодії іноземних студентів із представниками освітньо-культурного середовища й українського соціуму.

Основними принципами проектування системи соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів можуть бути: принцип соціальної активності і суб'єктності (розвиток ініціативи через включення іноземних студентів у процеси соціально-педагогічного проектування, активізація суб'єктної позиції іноземного студента, перетворення його з об'єкта соціалізації на суб'єкт); принцип діалогу культур і продуктивної міжкультурної взаємодії (можливість брати участь у розв'язанні різноманітних соціально-освітніх проблем з урахуванням особливостей міжкультурної комунікації); принцип неперервності, системності, комплексності соціально-педагогічного супроводу (забезпечення вибору неперервного творчого розвитку, свобода культурного самовизначення).

Соціально-педагогічний супровід соціалізації іноземних студентів реалізується через такі види роботи: соціально-педагогічна діагностика (виявлення й усвідомлення сутності проблеми, потенційних можливостей для її розв'язання); просвіта (ознайомлення супроводжуваних із необхідною для розв'язання проблеми інформацією); консультування (діяльність, що спрямована на допомогу в вирішенні проблемних ситуацій); корекційно-розвивальна робота (система заходів, що спрямовані на формування у студента-іноземця соціальних цінностей, якостей, поведінки, що необхідні для підвищення рівня його соціальності).

Висновки. У результаті теоретичного осмислення положень наукової літератури і практичного досвіду підготовки іноземних студентів можна зробити висновок, що соціально-педагогічний супровід соціалізації іноземних студентів виступає одним із ефективних засобів оптимізації процесу соціального виховання іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ. Для ефективної реалізації програми соціально-педагогічного супроводу необхідно враховувати етнопсихологічні, національно-культурні та особистісно-індивідуальні особливості іноземних студентів, педагогічні умови, принципи й етапи цього супроводу. Результатом соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ має стати такий рівень сформованості в них соціальності, який дозволить їм успішно реалізовувати навчальну і соціокультурну діяльність в освітньо-культурному середовищі ВНЗ та досягти кінцевої мети свого перебування в Україні – отримання якісної професійної освіти, яка дасть можливість стати конкурентоспроможним фахівцем на міжнародному ринку праці.

Перспективою подальших досліджень вважаємо розроблення моделі соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ та реалізацію програми цього супроводу в соціально-педагогічній діяльності з іноземними студентами.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : навч. посібник / О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Т. Г. Веретенко та ін.; за ред. О. В. Безпалько. – К. : Академвидав, 2014. – 312 с.
2. Беличева С. А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних : учебное пособие / С. А. Беличева, А. Б. Белинская. – Ростов н/Дону : Феникс, 2013. – 380 с.
3. Гребенникова И. А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе (на примере китайских студентов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / И. А. Гребенникова. – Комсомольск-на-Амуре, 2010. – 21 с.
4. Мардахаев Л. В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л. В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 4–11.
5. Порох Д. О. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Д. О. Порох. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 220 с.
6. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф. дис.... докт. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / А. О. Рижанова. – Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2005. – 44 с
7. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / І. П. Рогальська. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – 43 с.
8. Стрельцова В. Ю. Соціально-педагогічний супровід процесу соціальної адаптації студентів творчих спеціальностей до умов культурно-освітнього середовища / В. Ю. Стрельцова // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 27–32.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

References

1. Bepal'ko, A. V., Zvereva, I. D. & Veretenko, T. G. (2014). Social pedagogy : textbook. Kyiv: Akademija (in Ukr.)
2. Belicheva, S. A. & Belinskaya, A. B. (2013). Socio-pedagogical diagnostics and support of socialization of minors: a tutorial. Rostov-na-Donu: Feniks (in Russ.)
3. Grebennikova, I. A. (2010). Pedagogical maintained adaptation of foreign students in Russian universities (for example, Chinese students) : abstract of the dissertation: 13.00.08 – theory and methods of professional education. Komsomolsk-on-Amur (in Russ.)
4. Mardahaev, L. V. (2010). Socio-pedagogical support and support of the person in life situations. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka (Pedagogical education and science)*, 6, 4–11 (in Russ.)
5. Poroh, D. A. (2011). Socio-pedagogical conditions of adaptation of foreign students to training in higher medical educational institutions of Ukraine: dissertation: 13.00.05 – social pedagogic. Lugansk: LNPU «LNU named after Taras Shevchenko» (in Ukr.)
6. Rezanova, A. A. (2005). Development of social pedagogics in sociocultural context: abstract of the dissertation: 13.00.05 – social pedagogic. Lugansk: LNPU «LNU named after Taras Shevchenko» (in Ukr.)
7. Rogalskaya, I. P. (2009). Theoretical and methodological bases of socialization of personality in preschool children : abstract of the dissertation: 13.00.05 – social pedagogic. Lugansk: LNPU «LNU named after Taras Shevchenko» (in Ukr.)
8. Streltsova, V. Yu. (2008). Socio-pedagogical support of the process of social adaptation of students of creative disciplines in terms of cultural and educational environment. *Sozhial'na pedagogoka: teoriya ta praktika (Social pedagogy: theory and practice)*, 3, 27–32 (in Ukr.)
9. Goncharenko, S. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
10. Large explanatory dictionary of modern Ukrainian language / [ed. Busel, V. T.]. (2005). Kyiv; Irpyn: VTF «Perun» (in Ukr.)

Abstract. Bilyk O. M. Social and Pedagogical Support of International Students' Socialization in the Framework of Universities' Educational and Cultural Environment

Introduction. The paper deals with the main aspects of the content of the developed by the author technology of the social and pedagogical support of international students' socialization which is a component of social and educational activities in the framework of the university's educational and cultural environment. The aim of the socio-pedagogical support of international students' socialization is to promote the formation and development of their sociality. It is achieved by creating in the framework of educational and cultural environment of the university the conditions for the international students mastering the language of instruction, gaining professional knowledge and social and cultural experience.

Purpose. *To search the effective socio-pedagogical means that will contribute to the successful socialization of foreign students in cultural and educational environment of a higher educational institution in the process of socio-pedagogical support.*

Results. *On the basis of the analysis of the different interpretations of the concept of «the social and educational support» the author suggests to consider the social and pedagogical support of international students' socialization as interaction between the international student, on the one hand, and the social pedagogue, dean's office worker, teacher, on the other hand, aimed at creating optimal conditions for international students social development, shaping their social values, social qualities and social behavior in the new educational and cultural environment.*

The paper presents the most significant stages of the social and pedagogical support of international students' socialization. They are as follows: diagnostic, organizational, pragmatically and analytical ones. The basic pedagogical conditions and principles of the implementation of the technology of the social and pedagogical support of international students' socialization are determined.

Conclusion. *Socio-pedagogical support of socialization of foreign students is one of the effective means of optimization of the process of social education of foreign students in cultural and educational environment of a higher educational institution. For effective implementation of the program of socio-pedagogical support need to be considered: ethno-psychological, cultural and personal-individual characteristics of foreign students; pedagogical conditions, principles and stages of socio-pedagogical support. The result of socio-pedagogical support of socialization of foreign students in the educational-cultural environment of educational institutions should be the level of formation of socialization of foreign students that will allow them to successfully implement educational and socio-cultural activities in the cultural and educational environment of a higher educational institution and to achieve the ultimate goal of their stay in Ukraine – obtaining high quality professional education which will give the opportunity to become competitive specialists for international labor market.*

Key words: *international students; socialization; the social and pedagogical support; sociality; the university's educational and cultural environment; social values; social skills; social behavior; educational-cultural environment; high school.*

*Одержано редакцією 1.03.2016
Прийнято до публікації 11.03.2016*

УДК 374.7.091(410)

Anastasiya Bogutska,
extended PhD student of the Department of Social
Work of Ternopil V. Hnatyuk National Pedagogical
University, Ukraine

ПАРТИСИПАТИВНЕ НАВЧАННЯ ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ ПОХИЛОГО ВІКУ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Анотація. *Розкрито особливості процесу навчання літніх людей в Університетах третього віку в Великій Британії. Здійснено аналіз основних форм і методів організації навчання в Університетах третього віку, що відповідають потребам та інтересам літніх людей. Схарактеризовано особливості колективного навчання, семінарів, дискусій, навчання у процесі екскурсій, поїздок, виконання індивідуальних проектів. Схарактеризовано використання он-лайн ресурсів, воркшопів та інших засобів навчання. Визначено позитивний вплив Університетів третього віку на самореалізацію літніх людей.*

Ключові слова: *Велика Британія; люди третього віку; особливості життєдіяльності і самореалізації людей третього віку; Університети третього віку; особливості функціонування Університетів третього віку; форми, методи і засоби організації навчання в Університетах третього віку; самореалізація людей третього віку.*

Introduction. The dynamics of modern life makes the issue of self-realization of the elderly urgent. The demographic aging of the population succeeds, causing the problem of self-realization in old age. Increase in life expectancy is one of the factors of demographic aging. Today, a person after retirement lives for many years more. We need to gain the objective knowledge about the elderly, their psychological and social welfare; environment for their personal development currently is of great importance. We should find ways for adjusting the process of development of an individual and the whole society, to increase the prestige of the elderly in it, to provide the opportunity for an elderly person for further self-realization and development of their own potential.

Problem setting. The urgent matter of the study of self-realization in old age is due to rapid increase in demographic aging of the population. Demographic aging is determined by increase in life expectancy as one of a number of factors. Today, a person can live more than 20 years after retirement. This period of life should have its own meaning, its objectives for development and self-realization.

An **analysis of recent researches** suggests different approaches to the interpretation of the concept of self-realization of the third age people. Researchers reveal the core of their self-realization as the realization of person's own potential; creativity, search for the meaning of life, affirmation and realization of personal values; activity related to the objectification of human insight and other.

Future prospects of the research subject. The study of advanced ideas and world experience on the Universities of the Third Age is important for further implementation of this educational project in Ukraine.

The article is **aimed** at studying theoretical matters of shared learning at the Universities of the Third Age in the UK for self-realization of the elderly.

Defining the special features of self-realization process of the seniors at the Universities of the Third Age is the **objective** of this study.

Most developed countries paid attention to the problem of the education of the elderly much earlier than Ukraine did. Theoretical comprehension of the problem and its practical solution began in the 70s of the twentieth century. At that time, together with economic and social support, a variety of educational programs and projects were implemented for self-realization of the elderly. Education in old age is very important for adaptation to age-related changes and also creates a new creative, experienced and proficient image of aging.

Every elderly person has some needs. Besides the main ones, which provide the physical activity, there are many others; a life worth living in the retiring age is also impossible without them. A person should be settled in life taking into account all the latest changes in their life, use all their natural abilities, fulfil oneself for the full satisfaction at the self-given entity. An elderly person, who realizes their abilities for the good of society, is the happiest one. The hardest thing is to find a field where it is possible to fulfil their potential at this age. Comprehensive active aging with no self-realization becomes only a survival. No satisfaction in the process of any activity can be gained without self-realization. Self-realization is a development of personal abilities; it leads a person to a happy and successful life (Vakhromov, 2001).

In many countries, exercise and diet are common themes of preventative health programs directed at people of all ages. However, the benefits of cognitive challenge in later life are less tangible than those associated with exercise and diet. As a consequence it might seem unrealistic to suggest that large numbers of adults in their Third Age would be interested in taking part in systematic, intellectually challenging programs, particularly when, as yet, there are no clearly measurable rewards for doing so.

Nevertheless, this is exactly what is happening in many countries. A rapidly growing range of adult education programs for older people is now available specifically to meet the needs and interests of older learners. Of these, probably the best known is the University of

the Third Age (U3A) which has emerged as an international adult education success story for older learners (Swindell & Thompson, n.d.).

After the status of an elderly person changes they have much free time and independence to engage in new activities. So, the task of the Universities of the Third Age is to manage such events, arrange the landscape for realization of their concealed abilities, to encourage the development of human potential of the elderly (Ponomariova, 2013).

The goals of the University of the Third Age are the implementation of the principle of lifelong learning for the elderly people, arrangement of cultural and leisure activities and support of their physical, psychological and social abilities.

This educational project should:

- Create all the necessary facilities and encourage comprehensive development of the elderly;
- Reintegration of the people in the third age into active social life;
- Help the elderly people to adapt to modern life style by gaining knowledge about special aspects of aging, fundamentals of legislation on the elderly, etc. (Lifareva, 2012).

In his book, *A Fresh Map of Life*, Laslett puts into perspective a number of recent demographic and sociological changes which have given rise to the comparatively recent phenomenon of the Third Age. Until the first half of this century adults spent virtually all their lives in the Second Age, working and caring for family. They then entered the Fourth Age, a period of dependency and decrepitude prior to death. A fundamental change in this centuries-old pattern began to emerge in many countries, from around the 1950s. Then, for the first time in history, a combination of compulsory retirement, pensions and increased longevity resulted in the great majority of older people in industrialized countries spending many healthy, active, and potentially self-fulfilling years in the Third Age (Laslett, 1989).

Recent research is beginning to reveal a number of intriguing links between an individual's well-being and activity patterns during the Third Age. For example, measurable beneficial changes in the musculo-skeletal system can be achieved through a combination of sensible diet and exercise (Emery & Blumenthal, 1990). Another correlate with modifiable health is identified by MacNeil and Teague who point to studies which consistently show that «...healthy active people who continue their intellectual interests as they grow older tend to maintain and even increase, various dimensions of cognitive functioning» (MacNeil & Teague, 1987).

PARTICIPATIVE LEARNING

This section outlines various methods by which a group may operate. There is no one correct method and it may well be advantageous to employ a variety, even within one session. The emphasis throughout is on active participation by all members of the group.

The *italicised sections* comprise practical suggestions from U3As which Interest Group and their members will find useful.

3.1 Shared Delivery (sometimes simply referred to as shared learning). The term 'shared delivery' is used in this context to mean that several individual members of a group, perhaps all of them, take it in turns to contribute or lead the group.

- Planning essential
- Informal
- Session leadership changes hands
- Practical aspects shared
- Participation celebrated

The subject matter of the group itself may offer the opportunity to be divided into a number of separate topics. Individuals, pairs or other subgroups may then make themselves more knowledgeable in one of the topics so that they can pass on their newly acquired knowledge. Often members may feel diffident about taking the lead, in which case they will need both support and patience, but in undertaking presentations to the rest of the group they will be learning. To move from the acquisition of knowledge or skill to using it actively in some form of presentation is to take a further step up the learning ladder.

All group activities can lend themselves to this approach, some more obviously than others. Members of a music group may take it in turns to arrange a programme, to research the composers of the pieces and to introduce them or the programme itself. History may well be approached in a similar way. An interesting example is the 'sideways' history group. This group takes on a decade and each member then sets about investigating what was happening all over the globe during this period, at continental, national or even city level. Suddenly history becomes less of a parade of dates, less chronologically ordered, and encompasses several types of empire, other civilisations and religions and different ways of life which all took place at the same time. Each researcher presents his or her findings to the rest of the group.

In all this, forward planning is essential and those responsible for a particular session must have sufficient time to prepare or research.

Once a programme has been agreed, it should be written down and circulated to all members of the group.

No one should be expected to take the lead unless she/he is ready to do so. To oblige or embarrass someone into a leading role is likely to be counterproductive. On the other hand, those who undertake it usually learn a great deal themselves.

Visual and audio aids should be ordered well in advance and someone will need to ensure the necessary equipment is working and ready. Tactful advice on making oneself audible is also to be advised, probably something best discussed at the planning stage.

Seating arrangements should be informal. To arrange all the chairs facing forward, especially in ordered rows, suggests a 'them and me' arrangement. The best arrangement is often a circle, but make sure all visual aids can be clearly seen.

It is enough for the speakers to be responsible for the contents of the meeting and, if desired, to enter into discussion with the others, but they should not also be lumbered with setting out the chairs and similar mundane tasks. The rest of the group should be supportive in such matters.

3.2 Seminars. Seminars by definition are planned carefully. They can be effective for network study days (see 3.10), as well as more formally structured groups, as a means of involving all the participants and drawing on their combined experience.

- Forward planning vital
- Material prepared and sent out in advance
- Participants read, consider and reflect upon it
- Time management crucial
- Outcome planned

In advance of the day, all participants will be sent not only a copy of the proposed programme but much more information, together with the request to research and think about the topics; thus they should come to the seminar itself quite well-prepared and having considered their own attitudes and opinions on the topics to be discussed.

Typically the group in question often begins with a general discussion, introduced by one person, then subdivides into smaller subgroups. Subgroups should not be too big, or too small (somewhere between five and eight is good) but the size of the room and the acoustics should be taken into account. Each subgroup will be given a number of discussion points to consider and the results are noted by one of its members. At the end of an allotted time, say half an hour, the subgroups recombine and their deliberations are reported to the rest. A full discussion then ensues.

Seminars are most successful if there is a strict timetable imposed. This means in practical terms that there has to be someone in charge who insists on keeping to the given times – a chairman, in effect.

Seminars are a very good way to think through a whole range of subject matter and, because of the time allocated to preparing the ground, the contributions made by individual members are more weighty. They can prove useful when thinking of forward planning.

Keeping the subgroups relatively small ensures that everyone has a greater chance of being heard and of influencing the whole group in the general discussion.

Almost any subject area can benefit from this technique. However, it is important that the topics for discussion in the subgroups are carefully listed and, where possible, each subgroup investigates a separate issue. This means a wider coverage in depth becomes possible than is the case with only general group discussion.

A group of people should plan the seminar well in advance. Timing is essential for each part of the day.

The layout of the accommodation may limit the way subgroups can meet. Ideally there should be areas or rooms separated so that the subgroups do not interfere one with another and everyone can be heard clearly.

One person in each subgroup should undertake the job of making notes and presenting the findings in the plenary session which follows.

Often a seminar can be a policy-making session and the recommendations can be translated into plans for the future.

Since much of the time will be spent sitting in discussion, ensure the temperature in the room is appropriate, try to supply water on the tables and allow opportunities from time to time to stretch the legs.

3.3 Discussion. Some groups are set up with discussion as their primary function. The educational value of a discussion is proportional to the discipline employed by the listeners rather than the cleverness of the person speaking. There is a real skill in listening.

- Can be formal or informal
- Chairman prevents straying from topic
- Agreed Code of Conduct useful
- One person to speak at a time
- Plenary or summary

At the more formal end of the spectrum, discussion can be controlled by a chairman who tries to ensure the contributions made by individuals are relevant to the subject under discussion and are not purely personal reminiscence or strong opinions expressed without evidence to back them up. Comments should conform to standards of decency (no bad or offensive language, no personal attacks or sneers). Serious groups should allow only one speaker at a time and this is best accomplished with a chairman in charge. If the discussion is really important, and is to lead to decisions affecting the future of the group, then formality becomes more important. This kind of discussion is close to the formality of an organised meeting and it may be a good idea to keep notes, if not minutes, for future reference.

Planning, in itself, is an activity which depends on discussion and it is essential to keep detailed notes. Sometimes discussions are part of seminars, mentioned earlier, and are based on worksheets or other information prepared beforehand.

If the group is informal, there still needs to be a set of ground rules made at the start. Most people will be polite and not engage in personal invective, but the group should set the rules at the beginning.

There may be a tendency for individuals to hog the limelight and for others to remain almost silent much of the time. A good group will encourage the timid to offer views but it is sometimes hard to curb the more talkative members. Again, the rules must vary according to the group in question; totally informal groups may well chatter happily, with several people talking at once. This can encourage individuals to contribute to the general talk, even though their contribution may not be well heard. Discussion may arise as a result of a casual remark made by one of the group. The purpose of the discussion will affect the way it is best organised. If it is simply a casual pastime, then there may not be a lot of substance but the conversation/discussion may lead to a better, more socially cohesive group.

Discussion should not be another word for individuals to state opinions but not listen to others. The chairman should ensure that everyone has the opportunity to speak and should not allow individuals to dominate.

It is generally better for one person to speak at a time.

Seating arrangements are important and the best arrangement is probably in a circle where everyone can see everyone else.

It is important that people listen politely rather than talk across the speaker.

Establish ground rules about manners of address and permissible language, and avoid personal comments.

In serious debates it is advisable to allow members only a limited time to speak and only one opportunity to do so.

There should be no limit to the subjects that are open to discussion but many U3As believe it is as well to avoid strongly held beliefs, political or religious, unless the group is very well integrated.

Regular discussion groups may need their members to provide topics for discussion. For example, these can be taken from recent newspapers and magazines and be chosen by volunteers who bring them to the meeting; they are then placed in a hat or a box and drawn out at random. Subjects of interest to individuals can be written down on slips of paper and treated in the same way.

3.4 Learning by Playing. Some groups meet with the overt intention of just having fun. They may take pleasure in playing various games, in chatting over a cup of coffee or in joining together to prepare an entertainment for the U3A. One of the characteristics of U3A members is their enjoyment of sharing time with like-minded people, and that leads to their finding common pursuits. These may be as simple as visiting the theatre or going out to eat, but those who share these interests are already on the way to forming a group. In a sense, playing in this context can mean forming a 'seeding group', from which other joint interests will flow.

- Physical and/or mental exercise
- Social aspect to the fore
- Interactive
- Equipment and/or travel often required
- Can involve extra cost

There are certainly other activities which have benefits, both in terms of mental stimulation and physical exercise. All exercise can be valuable, and can even help with the blood supply to the brain.

Social games and activities have a part to play in the happy functioning of a U3A. Card games of all kinds, like whist and bridge, and board games like Scrabble depend on short-term memory and can help to cement social links. More active pastimes like dancing, table tennis and archery are valuable in that they provide regular physical exercise and, as in the case of dancing, often involve memorising steps in a sequence.

Encourage talking.

Some members should make sure the group has enough of the correct equipment for each session (e.g. enough Scrabble sets to allow for extra players).

Arrange rooms and equipment for activities like dancing or table tennis and investigate size, seating arrangements and probable costs well in advance.

3.5 Demonstrations. When the group's purpose includes the learning of a special skill, demonstrations can be useful, especially when illustrating basic principles.

- Experts pass on skills
- Emphasis must be on learner, not demonstrator
- Usually involves equipment
- Everyone must be able to see the demonstration in comfort
- A healthy, safe environment is important

Anyone who is to demonstrate a skill clearly needs to be proficient but it does not always follow that she/he will also be good at explaining the process in question. We have all

probably experienced well-meaning tuition from which it is impossible to learn. In some cases, the skill to be taught is more appropriately learned on a one-to-one basis, provided there are enough proficient members to demonstrate individually to others.

If members of the group are themselves to give demonstrations they should always remember that the purpose is to show the rest how to do something, not merely to exhibit their own skill. They should allow time for learners to practise the skill for themselves and it is as well to break down the skills into easily digestible stages. It can be inspiring to watch a skilled artisan at work but it can also be off-putting to a beginner, who may feel she/he is a long way from such expertise and decide it is not really worth continuing. Encouragement is essential.

Arts and handicrafts often benefit from demonstrations. Practical skills of this sort require not only understanding of technique but much practice. A skilled artist may demonstrate which brushes to use for different effects or how to apply various watercolour washes and how to mix colours. All of this is useful, but it is the practising which will involve the group more fully. Card and paper craftwork, paper folding and wood turning can all benefit from demonstrations.

Where applicable, safety issues should be considered and explained.

A demonstration needs to be slow enough for observers to understand the process, if necessary by breaking it down into its component stages.

The room needs to be arranged so that everyone has a clear view and can hear properly.

Ideally, there should be every opportunity for the observers to ask for clarification of each stage of the process.

It is always worth emphasising to beginners to computing that, short of hitting it with a hammer, you will not ordinarily damage a computer.

3.6 Visits. Free bus travel makes it easier to organise visits within the locality, though more ambitious events may require further planning. Often visits are incidental, as when a drama group books seats in a theatre, but often excursions can be integral to the purpose of the group. Industrial archaeology, for instance, is far more vivid when derelict sites can be inspected first-hand. In all cases a visit enlivens the group and can inspire members.

- Management of numbers and finances crucial
- Limited numbers for most visits
- Treasurer must be involved
- Participants must be briefed regarding timings, equipment needed, refreshments and focus of visit
- Social aspect important

Stately homes can provide a historical perspective. Some may even have thrived as a result of local industry, such as agriculture or mining. This leads to new avenues for exploration. There may well be opportunities for art or photographic groups to use the visit to produce interesting images. One idea which has been tried by U3A groups is to organise a visit, themed to reflect the venue. A visit to a Victorian house, for instance, could inspire a history group, a gardening group or an architecture group. It could enthuse a group to find appropriate recipes and experiment with foodstuffs. A craft group might explore the materials and the costumes of the time of the early occupation of the house. There could be appropriate literature for the book group to read and potential work for the creative writing group.

Almost any group can benefit from a field trip; some depend on them. Architecture, geology, bird watching and botanical studies of all kinds cannot really work without outside visits. Sketching and painting, especially out of doors, is a healthy and interesting practice, while visits to museums and galleries, even visits to other U3As and network meetings can all bring rich rewards and inspire.

Planning and forethought are the essential ingredients of a successful and enjoyable outing. It works best to have a small planning group who are fairly knowledgeable about travelling in general but one person should co-ordinate the group to avoid confusion.

Bear in mind the distance to be travelled. Comfort stops are essential and so have to be carefully planned. Many coach firms are familiar with convenient stopping places and will offer advice.

Many places of interest offer free familiarisation visits for interest group representatives and, if the distance is not too far, it is well worthwhile taking advantage of these as you can actually see for yourself what is on offer and take note of times and distances.

A great deal of information is available by telephone and/or by searching the internet and the more details which can be discovered, the better. Most destinations provide helpful literature and information and in some cases they even provide individual brochures for a group. Essential details such as the distance you will need to walk, steps, lifts, disabled access, toilets, menus and eating places must be investigate verified.

Ask whether there is free parking for the coach. If a fee is charged, then this must be divided and included in the overall price charged, along with any entry fees.

If a town is to be included in the visit, a simple map is very useful, marked with coach drop-off and pick-up points. If possible, the Group Contact's mobile phone number should be written on it to save a lot of waiting around.

Good communication with coach companies is essential. They have experience drivers and, on the whole, are very helpful. The route can be discussed with them and tailor-made to your request. They will need to know the exact pick-up points and times for the group so that they can work out their route and costs. It is worthwhile contacting two or three companies as prices can differ greatly. Type out a list of who is getting on, where and when, and give a copy to a reliable participant at each pick-up point to act as a 'sheep dog'. Names should be ticked off as they board the coach.

Coach enquiries should be made well ahead of the expected travel date to ensure that a coach of suitable size is available. It is best to get estimates for different coach sizes unless the final number is already known.

Theatre outings should be publicised and booked well in advance in order to get the seats you want. A block booking, e.g. three rows of 15, behind each other, is more sociable than one long row of 45. There is more opportunity for social interaction that way. It is best to slightly overbook tickets initially if you can take advantage of a cancellation period later. This avoids having to book late seats separated from the rest.

The question of payment must be decided beforehand. Some entry fees have to be pre-paid and certainly coach fees are set beforehand. This means that the fares must be divided by the number travelling – not an easy task to estimate at times. Numbers fluctuate even up to the last moment, but make the ruling that, once a payment has been made, no money will be returned unless that place can be filled. U3As are not out to make a profit, but neither do they want to lose money. In some cases, even though a certain number has been booked, the venue will only charge for people actually present. In that case you can refund the entrance money, but the coach fare is forfeited as that cannot be altered.

A gratuity for the coach driver can either be included in the fare or collected by passing a bag around in the coach. These financial details, however, are a matter for individual groups to decide.

If there is a member who is severely disabled, either physically or mentally, U3A cannot provide care or a carer. If that member wishes to attend with their own carer, U3A indemnity insurance will cover both passengers, providing the carer is not employed.

3.7 Shared Learning Projects. Shared Learning Projects are like many other learning methods. The essential feature of all Shared Learning Projects is that they involve one or more U3As working together or with outside organisations or institutions and, if the latter, they will usually carry out research proposed by the institution so they are examples of an extended kind of co-operation.

- A U3A works with an outside organisation and/or other U3As
- Projects planned as joint ventures
- Projects usually last around 12 weeks
- Additional support available on website and from regional SLP contacts
- Projects have an outcome (e.g. publication/presentation)

The planning team in the U3A explores, with the Lifelong Learning Officer at a local museum, for example, the possibility of setting up a project. The proposal is advertised so that members of other U3As can join in and a team is then organised. In most cases, a member of the museum staff will attend meetings to give advice and help steer participants as they undertake research. Further information can be obtained from the national website including contact details for the National and Regional SLP Co-ordinators.

The projects normally last for twelve weeks and conclude with a presentation or other agreed outcome. Some groups have produced a short booklet on the results of the research or information for visitors or a contribution to the institution's website. The outcomes of these SLPs are not merely interesting but of practical use to the institution itself. The topic covered can be historical, artistic, literary, scientific, photographic, and often involves an exploration of archives. Some of these projects are academically challenging and some are less demanding. The participants enjoy meeting and working with members of other U3As, carrying out research, and contributing to worthwhile projects. The methods employed depend on the persons organising it, influenced by the professionals at the institution in negotiation with both the U3A organiser and the individuals themselves.

When no local outside institution exists, projects can be organised between U3As. They may research, for example, a local history topic or a local coastline, or undertake a reading project.

3.8 Using Online Resources. There is a vast amount of online material of all kinds available to individuals and groups. One such resource is our own online courses and U3A members also have access to those produced by U3A Online in Australia. They cover a wide range of subject matter and may be of use to existing groups. For instance there are several courses which cover aspects of writing and some writing groups have already made use of them. Any member of the group can download the course week by week and the whole group may then work through the various units.

- Study material provided
- Wealth of material available implies preliminary research advisable
- May be available generally or only at certain times
- May be used in group or individually
- Some computer skills essential

It is hardly necessary to point out that a prime essential is access to the internet if such material is to be used, but only one member of the group needs such provision and the ability to download the units and distribute them, subject to any copyright restrictions.

A ready-made course may at the very least provide a little relief for a group which is having a problem thinking of new ideas for themselves. Most online courses not only provide information but also suggest discussion points or even assignments for the participants.

One kind of study group has developed which offers a very good way to use online courses; the members look at the list of available courses and agree among themselves which ones particularly interest them. They then choose one which they follow as a group, meeting regularly to work through the material week by week or month by month. When they finish one such course, they choose another. One U3A has worked through a number of courses this way, including the movement of tectonic plates, philosophy and an introduction to the history and culture of China. Since there are now over fifty online courses available from U3A Online alone, they are unlikely to run out of material, and, apart from the practical needs of finding a venue and a mutually agreeable time to meet, there is no need for anyone to organise learning material.

A further way to exploit online resources, especially material available from many universities in the form of MOOCs (Massive Open Online Courses), is to sign up individually for such a course and MOOCs usually offer an online forum for participants to share their ideas and comments.

3.9 Workshops. Workshops are meetings, often organised on a wider scale than within one U3A, at which the participants find themselves embracing new ideas. They can also contribute to the wider development of U3A at national, regional or individual U3A level. Information is sent in advance to advise participants what to expect, but no one can expect to attend such a workshop without being prepared to contribute.

- Interactive
- Theoretical and practical
- Structured discussions
- Has an outcome that can be useful
- Participants leave with a new perspective

3.10 Other opportunities for Sharing Learning

Participating in a joint interest need not be confined within your own U3A as the sections 3.7 (Shared Learning Projects) indicates. An advantage to belonging to a national (even world-wide) movement is that ideas can be very widely shared. Your own U3A is part of this wider movement; it can be envisaged as the centre of a series of connections.

Your network (which might be called by another name such as link, neighbourhood or association) consists of a voluntary group of U3As which are happy to work together for specific purposes. Such groupings may arrange meetings, workshops, seminars and other activities.

Your region, if it has a Regional Committee, may also organise workshops and seminars and other joint activities at which ideas can be exchanged. It may have connections with other organisations and universities which are of interest and some regions arrange regular residential schools and other events.

The Third Age Trust itself organises events nationally, including the Conference and Annual General Meeting, and it has become traditional to include a range of activities which offer learning opportunities. The Trust also organises two residential Summer Schools, which run for three days at a time. Special events are increasing in range and number every year and are listed on the national website.

IAUTA, the International Association of Universities of the Third Age, and the Asia Pacific Alliance of U3As also hold regular conferences at which you can learn how U3As work in other parts of the world. The models are extremely varied («Participative Learning,» 2014).

The right to education is one of the fundamental human rights. It cannot be age restricted, which implies lifelong learning and its continuation in the elderly age.

Education in the third age does not intend to get any profession. It is a kind of non-formal education for personal development of the elderly people and supporting their active aging. Education of the elderly improves their life by implementation of communicative, educational, social and psychological development and social cohesion (Zyskina, 2013). The University, which teaches subjects including craft and computing, uses a ‘learning is for pleasure’ approach – meaning no accreditation, assessment or qualifications. All older people should have the opportunity to take part in learning activities, to stimulate them, help them acquire new skills and to share ones they already have with others (Young, 2012).

Conclusions. Creation of environment for successful self-fulfilment of the elderly contributes to their productive ageing. To find the meaning of life, its goals and objectives, motivation for new achievements, and self-satisfaction are very important for subjective well-being of the seniors reflecting their wellbeing. Self-realization of an elderly person is often associated with the recognition of their social significance, importance and irreplaceability that helps them to feel satisfied with life. Despite the today’s realities that limit the seniors’ active

social life, the implementation of constructive strategies of aging in society is an important factor for development of the elderlies' potential. People of the third age have a variety of interests, a high level of recognition of the significance of human values; they perceive life, themselves and others positively. In the developed countries the seniors' studying at Universities of the Third Age is essential for their self-realization. When studying, an elderly person becomes more socially active, so they regain the lost status in society and their life quality increases.

References

1. Emery, C. F., & Blumenthal, J. A. (1990). Perceived change among participants in an exercise program for older adults. *The Gerontologist*, 30, 516–521 (in Engl.)
2. Laslett, P. (1989). *A fresh map of life*. London: Weidenfeld and Nicolson (in Engl.)
3. Lifareva, N. V. (2012). Old age as a social problem. *Bulletin of Lugansk national University (Visnyk LNU Im. T. Shevchenka)*, 1-4 (239), 260–267 (in Engl.)
4. MacNeil, R., & Teague, M. (1987). *Ageing and leisure: Vitality in later life*. New Jersey: Prentice Hall (in Engl.)
5. Participative Learning. (2014). In *More time to learn: non-formal learning in the U3As*, 18–27. UK: The Third Age Trust (in Engl.)
6. Ponomariova, M. I. (2013). Self-realization of elderly people: creating resource social service institutions of the. In *Self-realization of personal potential in modern society: materials of the International Educational and Training Conference*. Prague: VVC «Sociosféra-CZ», 73–79 (in Rus.)
7. Swindell, R., & Thompson, J. (n.d.). An international perspective of the university of the third age. Retrieved from <http://worldu3a.org/resources/u3a-worldwide.htm> (in Engl.)
8. Vakhromov, Y. Y. (2001). *Psychological aspects of personal development: the theory of self-actualization*. Moscow: International pedagogical Academy (in Russ.)
9. Young, A. (2012). University expands into care homes. *Mature Times*, 1, 4 (in Engl.)
10. Zyskina, M. A. (2013). Gerontological education as a factor of self-realization of elderly people. *Pedagogical education in Russia (Pedagogicheskoe Obrazovanie v Rossii)*, 2, 36–40 (in Russ.)

Abstract. *Bogutska Anastasiya. Participative learning at the universities of the third age in the UK*

Introduction. *In this article, the special aspects of the elderlies' studying at the Universities of the Third Age in the UK are presented. We also studied the main forms and methods of shared learning at the Universities of the Third Age, which correspond to the needs and interests of the seniors. The special considerations of seminars, discussions, learning by playing, demonstrations, visits, shared learning projects, using online resources, workshops and other opportunities for sharing learning are defined. We have also noticed the positive influence of the Universities of the Third Age on self-realization of the elderly.*

Problem setting. *The urgent matter of the study of self-realization in old age is due to rapid increase in demographic aging of the population. Demographic aging is determined by increase in life expectancy as one of a number of factors. Today, a person can live more than 20 years after retirement. This period of life should have its own meaning, its objectives for development and self-realization.*

An analysis of recent researches suggests different approaches to the interpretation of the concept of self-realization of the third age people. Researchers reveal the core of their self-realization as the realization of person's own potential; creativity, search for the meaning of life, affirmation and realization of personal values; activity related to the objectification of human insight and other.

Future prospects of the research subject. *The study of advanced ideas and world experience on the Universities of the Third Age is important for further implementation of this educational project in Ukraine. The article is aimed at studying theoretical matters of shared learning at the Universities of the Third Age in the UK for self-realization of the elderly. Defining the special features of self-realization process of the seniors at the Universities of the Third Age is the objective of this study.*

Conclusions. *Creation of environment for successful self-fulfilment of the elderly contributes to their productive ageing. To find the meaning of life, its goals and objectives, motivation for new achievements, and self-satisfaction are very important for subjective well-being of the seniors reflecting their wellbeing. Self-realization of an elderly person is often associated with the recognition of their social significance, importance and irreplaceability that helps them to feel satisfied with life. Despite the today's realities that limit the seniors' active social life, the implementation of constructive strategies of aging in society is an important factor for development of the elderlies' potential. People of the third age have a variety of interests, a high level of recognition of the significance of human values; they perceive life,*

themselves and others positively. In the developed countries the seniors' studying at Universities of the Third Age is essential for their self-realization. When studying, an elderly person becomes more socially active, so they regain the lost status in society and their life quality increases.

Keywords: *the United Kingdom; the elderly people; special aspects of welfare and self-realization of the people at the third age; University of the Third Age; special considerations of the Universities of the Third Age functioning; forms and methods of shared learning at the Universities of the Third Age; self-realization of people in the third age.*

*Одержано редакцією 2.03.2016
Прийнято до публікації 9.03.2016*

УДК 378.02:81

Вигранка Т. В.,
Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна, Україна

МОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ СКЛАДНИКІВ АКАДЕМІЧНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. *Проаналізовано особливості й ключові характеристики моделі мовної компетентності як складника академічної освіти сучасних фахівців гуманітарного профілю. Визначено критерії й характеристики мовних компетентностей, основні їх складники, результативність володіння і використання на практиці зазначених компетентностей. Узагальнено теоретичні засади, здійснено огляд особливостей застосування мовних компетентностей академічної освіти для фахівців. Обґрунтовано основні мовленнєво-комунікативні складові мовної компетентності забезпечення професійної майстерності у фахівців гуманітарного профілю.*

Ключові слова: *компетентнісний підхід; навчання; види компетенцій; мовна освіта; мовленнєва компетентність; мовленнєво-комунікативні вміння; академічна освіта; гуманітарний профіль.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток мовознавчих наук потребує від лінгвістичної дидактики поступового переходу на засади когнітивно-комунікативного вивчення мови у вищих навчальних закладах. В основу побудови такої методики вивчення мовної дисципліни вкладається поняття мовленнєвої компетентності фахівців. Така компетентність характеризує певний рівень мовних знань, умінь, навичок, які можна в подальшому застосовувати в будь-якій сфері комунікативної діяльності людини. Сучасна молодь має усвідомити визначну роль мови в житті людини, розуміти, що мовна майстерність є вихідною точкою професійного набуття і зростання, запорукою всебічної реалізації творчих здібностей особистості [7, с. 101–163]. Головним завданням викладача гуманітарного профілю залишається мовне виховання своїх учнів. Одним із важливих компонентів реалізації Програми розвитку ООН стало впровадження проекту «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», у рамках якого розглянуто низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти і формування в молоді ключових компетентностей.

Таким чином, базовою ідеєю реформування освітньої галузі вважається компетентнісний підхід у навчанні. Нині також немає сумніву в тому, що компетентнісний підхід – не лише один із тих чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Слід зазначити, що він доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей. Лейтмотивна ідея компетентісного підходу полягає, насамперед, у

безперервності навчання протягом усього життя. Самі ж поняття компетентностей і компетентісного підходу застосовуються для визначення таких форм, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, поліпшувати якості суспільства і сприяти особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. Ключові аспекти компетентісного підходу до освіти становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей і відношень за навчальними галузями й життєвими сферами учнів. Такий підхід до освіти в цілому може зберегти культурно-історичні та етносоціальні цінності, що охоплюють пізнавально-інтелектуальні, емоційні й моральні складники.

Аналіз актуальних досліджень. Найбільш ґрунтовні дослідження в галузі теоретичних засад мовної компетентності педагога внесли: Н. Б. Завіниченко, Л. В. Любчак, С. С. Макаренко, О. І. Нещерет, Ю. А. Паскевська, І. О. Тяллева, Н. Ф. Шевченко, Н. М. Шацька. Цим дослідникам належить вагомий внесок у вивчення окресленої проблеми. Однак висновки науковців і результати проведеного нами дослідження свідчать про те, що загальний рівень мовної компетентності фахівців гуманітарного профілю потребує вдосконалення і структурного формування відповідно до сучасних вимог лінгвістичної дидактики, що зумовлює необхідність проведення подальших наукових розвідок у визначеному напрямі.

Мета статті – здійснити аналіз стану розвитку компетентностей сучасного педагога, головним чином, розглядаючи один із складників – мовленнєву компетентність. Компетентісна модель навчання дисциплін мовного профілю на сучасному етапі розвитку набуває суспільної значущості, а тому потребує глибокого осмислення й ґрунтовного дослідження та вивчення всіх аспектів і питань, що пов'язані з нею.

Виклад основного матеріалу. Реалізація компетентісного підходу в освітньому процесі передбачає дотримання низки дидактичних умов. Перша з них полягає в чіткому усвідомленні учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, що закладена в понятті «компетентність» як педагогічній категорії, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат. Таке тлумачення пов'язане, насамперед, із тим, що перелік освітніх компетентностей розглядається як вимога, як задана соціальна норма освіченості учня, що необхідна для його подальшого ефективного функціонування в певній сфері людської діяльності, а оскільки набуття цих характеристик відбувається поступово в процесі навчання, рівень компетентності учня на різних етапах навчання буде різним. Такий розгляд свідчить про рівневий характер компетентісного підходу в навчанні, про доцільність визначення певних послідовних рівнів у формуванні компетентності учнів. Отримання позитивного кінцевого результату в навчанні передбачає періодичний контроль за його досягненням на певних етапах цього процесу.

Нормативний результат сформованості компетентності учня також має передбачати контроль за послідовністю її формування з визначенням вимог до рівня сформованості компетентності учнів на кожному з етапів освітнього процесу. Ці рівні можуть бути співвіднесеними зі ступенями навчання в тому чи тому навчальному закладі. Невід'ємною частиною такого співвіднесення є поєднання цих етапів із послідовністю формування досвіду учнів відносно навчальних дисциплін і процесів сучасності. Рівні формування компетентісного підходу віддзеркалюють хід навчального процесу: мотивацію навчання (усвідомлення цілей і завдань), актуалізацію мінімально необхідного досвіду діяльності, вивчення нового матеріалу з відпрацюванням теоретичного і практичного навчально-інформаційних блоків, самоаналіз отриманих результатів і співвіднесення отриманих результатів з передбачуваними.

Залежно від виду компетентностей (предметні, соціальні, особистісні), шляхи і терміни їх формування в учнів різняться. Таке формування може бути спеціальним

(безпосереднім) або контекстним (опосередкованим) і здійснюватися впродовж будь-якого часу – однієї навчальної теми або протягом усього терміну навчання. З цього факту випливає наступна умова реалізації компетентнісного підходу в навчанні – це чітке визначення вимог до кінцевого рівня сформованості базових обізнаностей учнів та до основних етапів їх формування. Рекомендації з мовної освіти визначають два види компетенцій: загальні (знання про світ, національну і загальнолюдську культуру, індивідуальний життєвий досвід); комунікативні (мовні), що складаються з трьох компонентів – вербально-семантичного, лінгвокогнітивного і мотиваційно-прагматичного [4, с. 142]. На вербально-семантичному рівні здійснюється оволодіння різними мовними нормами; на лінгвокогнітивному рівні репрезентується індивідуальна мовна картина світу; вихід на мотиваційно-прагматичний рівень забезпечує вільне володіння мовою в будь-якій комунікативній ситуації. Перший рівень вважається нульовим: він є базою, на якій відбувається формування мовленнєвої особистості, проте не забезпечується повноцінний прояв індивідуального досвіду в слові.

Крім того, існує чотири типи компетенцій: мовна, мовленнєва, соціокультурна і функціонально-комунікативна. Мовна компетенція включає знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних і стилістичних норм; мовленнєва компетенція реалізується під час аудіювання, говоріння, читання, письма. Соціокультурна компетенція передбачає знання з національної культури, історії, економіки. Найвагомішою є функціонально-комунікативна компетенція – уміння послуговуватися мовними засобами для створення текстів різної стильової приналежності [7, с. 3].

У тлумачному словнику розглядається поняття компетенції як «добра обізнаність із будь-чого». Із лінгвістичної точки зору дане поняття трактується як «інтуїтивне знання про мову, яке має той, хто розмовляє рідною мовою, і яке дозволяє йому коректно висловлювати думку в словах рідною мовою і відрізнити правильні речення від неправильних». Компетентність – «властивість за значенням компетентний», тобто «який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний» [6]. Компетентність не може зводитися до знань і навичок. Компетенція – це те, що породжує вміння, дії, тому її можна розглядати як можливість установа зв'язків між знаннями і ситуацією, що найбільш ефективна в розв'язанні проблеми [2, с. 88].

Компетентність у смисловому значенні охоплює три аспекти: знання, уміння, навички. Професійну компетентність фахівця становить обізнаність у предметній галузі, сформованість інтелектуальних операцій і мовно-мовленнєва діяльність, яка є основою комунікативної компетентності. Фахівець мовного профілю – мовна особистість, яку психолінгвісти визначають як «людину, яка володіє сукупністю здатностей і характеристик, що обумовлюють створення і сприйняття нею текстів, які вирізняються мірою структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» [1]. Така людина має володіти мовою на фонетико-фонологічному, семантичному (лексичному, граматичному) і структурно-синтаксичному рівнях. Оволодіння фонетичними, лексичними, граматичними знаннями й уміннями дають змогу мовцеві сприймати і продукувати різноманітні повідомлення (тексти, дискурси), тобто забезпечують формування мовленнєвої особистості. Мовна компетенція, як і сформована на її основі компетенція мовленнєва, мають стати підґрунтям, фундаментом формування іншої важливої компетенції – комунікативної. Опанування комунікативної компетенції сприяє формуванню з того самого мовця ще й комунікативної особистості.

Творення необхідної для спілкування компетенції має декілька складників: власне мовна компетенція (знання засобів мови, одиниць і категорій усіх рівнів, а також правил, за якими будують мовні конструкції, й уміння такі правила застосовувати), мовленнєва компетенція (спроможність сприймати і розуміти висловлювання) і комунікативна компетенція (здатність ефективно спілкуватися в різних умовах у ролі адресанта й адресата).

Під поняттям «мовленнєва компетентність» розглядають: знання базових мовознавчих понять, основних відомостей із різних розділів мовознавства; базові лексичні,

граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні вміння; уміння здійснювати різні види мовного розбору; лінгвосоціокультурні компетенції (інтеграція знань лінгвістичної і соціокультурної змістової лінії мовних курсів, серед них знання правил мовленнєвого етикету, виразів народної мудрості); досвід самостійної предметної діяльності – навчально-пізнавальної, аналітичної, синтетичної [5, с. 197]; знання базових мовленнєвознавчих понять; здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане; здатність до мовленнєвої творчості; здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах, виступати з повідомленням; здатність до асоціативної мовленнєвої діяльності; уміння аудіювання, читання, говоріння, письма; гнучке вміння використовувати засоби мови залежно від типу, стилю мовлення; навички красномовства; уміння редагувати власне та чуже мовлення; здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності [5, с. 197].

Мовленнєву компетентність можна розглядати як загальне комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень із мови і мовленнєвого розвитку студента; у вужчому тлумаченні – як один з її складників (різновид навчально-предметної компетенції з ділової мови), тобто власне мовну, що пов'язана з засвоєнням лінгвістичної змістової лінії курсу мовних дисциплін за професійним спрямуванням.

Оволодіння мовою і мовленням – необхідна умова формування соціально активної особистості. Мовлення є не лише засобом спілкування, але й засобом мислення, носієм свідомості, пам'яті, інформації, засобом управління своєю поведінкою. Науковці також визначають мовленнєву компетентність як «комплексне поняття, яке, спираючись на мовну обізнаність, охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні й діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів), що необхідно людині для спілкування в різних ситуаціях» [3, с. 43].

На сьогоднішній день головним завданням мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців є формування і розвиток мовленнєвих компетентностей, що слугують репрезентативними характеристиками особистості, її самодостатності та професійності. Від сформованих навичок мовленнєвої поведінки фахівця великою мірою залежить зацікавленість навчаючих до дисципліни, зокрема і до процесу навчання в цілому. Мало досконало знати предмет, важливо володіти засобами красномовства, бути комунікативно компетентним, щоб своїми знаннями зацікавити тих, хто навчається. На основі мовної й мовленнєвої компетенції формується комунікативна. Під комунікативною компетенцією розуміють комплексне застосування мовних і немовних засобів із метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування [2, с. 89].

Комунікативна компетенція включає в себе: 1) уміння доцільно використовувати засоби мови на практиці живого спілкування; 2) уміння наводити переконливі аргументи у процесі розмови; 3) здатність орієнтуватися в ситуації спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби та способи для оформлення думок, почуттів у різних сферах спілкування; 4) уміння встановлювати і підтримувати контакт із співрозмовником, змінювати стратегію, мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації; 5) досвід особистої відповідальності за власну комунікативну поведінку, вимогливість до свого мовлення [5, с. 197].

Комунікативна компетентність має на меті висвітлити вміння, поведінку людини у процесі спілкування з іншими суб'єктами комунікативного процесу. Таке формування комунікативних навичок базується на елементарних аспектах мовленнєвого етикету, що виражають певні ситуації спілкування: вітання, знайомства, вибачення, подяки, прохання, привернення уваги, згоди, відмови, заборони, побажання, телефонної розмови. Важливим етапом мовної освіти є формування соціолінгвістичної компетенції – здатності розуміти і продукувати мовлення в конкретному соціолінгвістичному

контексті спілкування [7, с. 4]. Основним чинником у становленні соціолінгвістичної компетенції займає культурологічний аспект викладання дисциплін мовного профілю.

Даючи загальну оцінку наведених матеріалів, вважаємо, що для забезпечення професійної майстерності у фахівців запорукою результативності виступають мовленнєво-комунікативні вміння мовної компетентності, а саме: уміння на основі сприйнятої інформації виділяти мікротеми, ключові слова; публічно розмірковувати на задану зовні тему; включатися в обговорення питання, ураховуючи вже висловлене, продовжувати логіку розкриття проблеми; робити узагальнення-підсумки; користуватися формами мовленнєвого етикету, характерними для конкретних ситуацій; укласти систему запитань, що спрямовані на розкриття запропонованої теми; спонтанно підтримувати розмову на задану тему (виступ на засіданні, на зборах, на зустрічі з працівником адміністрації); вести дискусію, заперечуючи, стверджуючи або підтримуючи певні точки зору опонентів [5, с. 197].

Висновки. На підставі аналізу проблеми дослідження й узагальнення його результатів можемо стверджувати, що в основу побудови методики вивчення мовної дисципліни в сучасній академічній освіті вкладається поняття мовленнєвої компетентності фахівців. Це свідчить про те, що така компетентність характеризує не тільки значущість даного критерію професійної освіченості фахівців у педагогічній діяльності, але й визначає певний рівень мовних знань, умінь, навичок, які можна в подальшому застосовувати в будь-якій сфері комунікативної діяльності людини. Названі комунікативні вміння, як і інші, мають формуватися в умовах толерантності, терпимості, узаємоповаги майбутніх фахівців освітнього процесу в умовах особистісно орієнтованого навчання, самокритичності, турботи про культуру почуттів, виразного й емоційного вияву почуттів, оптимістичного настрою. Метою ж педагога лінгвістичного профілю є не лише формування мовної майстерності в тих, хто навчається, а й виховання мовно-свідомої особистості [1].

Здійснений нами огляд компетентностей (мовного аспекту) як складників академічної освіти сучасних фахівців не вичерпує всіх аспектів цієї важливої проблеми. Проблеми формування і вдосконалення критеріїв професійної педагогічної підготовки, а також перспективи розроблення формування мовних компетентностей сучасних фахівців вивчатимемо в наших подальших дослідженнях.

Список використаної літератури

1. Бібік Н. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи : б-ка з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Вашуленко, О. І. Локшина та інші; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 47–52.
2. Богуш А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. М. Богуш, Н. С. Шиліна. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
3. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-филологов / И. Д. Изаренков // Русский язык за рубежом. – № 4. – 1990. – С. 54–60.
4. Куварова О. К. Роль культури мовлення у формуванні мовної особистості / О. К. Куварова // Культура професійного мовлення : матеріали регіональної науково-методичної конференції. – Дніпропетровськ : Пороги, 2006.
5. Львов М. Р. Основы теории речи : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. Р. Львов. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 248 с.
6. Новий тлумачний словник української мови. – У 4-х т. – К. : Аконіт, 1999. – II том. – 305 с.
7. Омельчук С. О. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису : Лінгводидактичні аспекти / С. О. Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2–5.
8. Крупченко А. К. Профессиональная лингводидактика / А. К. Крупченко // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 10. – С. 28–30.
9. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки / С. Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 2–7.
10. Петров, О. Опанування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніми вчителями іноземної мови : теоретичний аспект / О. Петров // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 58–61.

References

1. Bibik, N.M., Vakulenko, L. S., & Lokshina, O.I. (2004). Competence-based approach : reflexive analysis of application. *Competence approach in modern education. World experience and Ukrainian prospects : library of educational policy*. Kiyiv (in Ukr.)
2. Bogush, A. M., & Shilina, N. Ye. (2003). Speech readiness of senior preschool children for learning at school. Odessa (in Ukr.)
3. Izarenkov, D. I. (1990). Basic components of communicative competence and their formation is at an advanced stage of training technical students at. *Russkiy yazik za rubegom (Russian language abroad)*, 4, 54–60 (in Russ.)
4. Kuvarova, E. K. (2006). The Role of speech in the formation of the language personality. *Culture professional language: materials of regional scientifically-methodical conference*. Dnepropetrovsk : Porogi (in Ukr.)
5. Lvov, M. R. (2000). Fundamentals of the theory of speech: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow: Academiya (in Russ.)
6. New explanatory dictionary of the Ukrainian language (1999). Volume II. Kyiv: Aconite (in Ukr.)
7. Omelchuk, S. A. (2006). The formation of mollendo-communicative skills in the process of studying syntax : Linguodidactic aspects. *Dyvoslovo (Divislovo)*, 9, 2–5 (in Ukr.)
8. Krupchenko, A. K. (2010). Professional linguodidactic. *Inostranniye yaziki v shkole (Foreign languages at school)*, 10, 28–30 (in Russ.)
9. Omelchuk, S. A. (2013). «Approach to learning» as a basic category of modern science linguodidactics. *Ukrayins'ka mova I literature v shkoli (Ukrainian language and literature at school)*, 2, 2–7 (in Ukr.)
10. Petrov, O. (2010). Mastering linguosociocultural competence of future teachers of a foreign language : theoretical aspect. *Ridna shkola (Native school)*, 3, 58–61 (in Ukr.)

Abstract. *Vigranka T. V. Linguistic competence as one of the academic education of modern specialists of humanitarian type.*

Introduction. *The article analyzes the characteristics and key features of the model of language competence as a part of academic education of modern specialists of humanitarian description. The criteria and characteristics of language competencies, main components, the impact of the ownership and use in practice of these competences are shown. Theoretical principles carried review features of the use of language competencies of academic education for professionals. It is substantiated speech and basic components of linguistic and communicative competence provided professional trade specialists of humanitarian type.*

Purpose. *To analyzed the state of development of the competences of the modern teacher, mainly considering one of the components – language competence.*

Results. *The implementation of the competence approach in educational process involves the observance of a number of teaching conditions and it smoothly nature. The levels of formation competence approach reflect the learning process: motivation, actualization of the minimum required experience, learning a new material with the development of theoretical and practical training units, self-analysis of the obtained results and correlation of the obtained results with the estimates.*

Originality. *Comprises three dimensions: knowledge, abilities, skills. The creation of the necessary for communication competence has several components: linguistic competence (knowledge of language units and categories of all levels, as well as the rules by which building constructions, and the ability to apply such rules), verbal competence (the ability to perceive and understand the statements) and communicative competence (ability to communicate effectively in different conditions, the roles of addresser and addressee). Communicative competence is intended to highlight skills, human behavior in the process of communication with other actors of the communication process.*

Conclusion. *The basis for constructing techniques of studying language discipline in the modern academic education is embedded the concept of speech competence of the experts. This competence characterizes not only the importance of this criterion of professional education of specialists in pedagogical activity, but also establishes a certain level of language knowledge and skills that can be applied in any sphere of human communication.*

Key words: *competence-based approach; training; competence; language education; language competence; communicative skills; academic education; humanities.*

*Одержано редакцією 14.03.2016
Прийнято до публікації 18.03.2016*

УДК 378.4.015.3

Горпініч Т. І.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України», Україна

СІМЕЙНА МЕДИЦИНА ЯК ВАЖЛИВА ЛАНКА СИСТЕМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я США (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

***Анотація.** Схарактеризовано особливості становлення спеціальності «сімейна медицина» і концептуальні засади діяльності сімейного лікаря. Проаналізовано економічні й соціальні передумови визнання сімейної медицини як окремої галузі медичного знання. Окреслено основні функціональні обов'язки сімейних лікарів. Розкрито функції основних координуючих організацій сімейної медицини та їх роль у її становленні як окремої галузі.*

***Ключові слова:** сімейний лікар; медична освіта; професійна підготовка; медична допомога; Американська академія сімейних лікарів; Американський комітет із сімейної практики; безперервна медична освіта; післядипломна освіта.*

Постановка проблеми. Сімейна медицина є однією з найважливіших галузей медичного знання. Саме вона є найбільш доступною формою медичного обслуговування, оскільки дає змогу максимально наблизити лікарську допомогу до населення і розширити обсяги її надання. Нині розвиток сімейної медицини в Україні розглядається як стратегічний напрям реформування медичної галузі та дієвий метод підвищення ефективності функціонування системи охорони здоров'я. У зв'язку з цим особливо цінним для розвитку української медицини є вивчення, осмислення і застосування досвіду передових країн не тільки в реформуванні системи сімейної медицини, а й у професійній підготовці майбутніх сімейних лікарів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вища освіта країн Західної Європи є предметом дослідження у працях сучасних українських науковців (Н. Абашкіна, М. Лещенко, Л. Пуховська, Г. Поберезька). Професійну підготовку медичних сестер у Канаді досліджено у працях Ю. Лавриш, медичну освіту у країнах Європи – у наукових розвідках М. Арапова, І. Паламаренко, Ф. Варганяна, Т. Гіббса, Г. Кліщ та інших. Особливості реформування системи охорони здоров'я на засадах сімейної медицини і професійну підготовку сімейних лікарів в Україні вивчають Ю. Вороненко, О. Гиріна, Б. Лемішко, Л. Пасієшвілі, М. Тимофієва та інші. Система медичної освіти США, яка, без сумніву, може слугувати зразком для запозичення досвіду, досі не знайшла належного відображення у вітчизняній педагогічній науці.

Мета статті полягає в аналізі досвіду США у формуванні системи сімейної медицини як ефективною ланкою надання медичної допомоги населенню.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як галузь медичного знання сімейна медицина зародилася в межах загальної лікарської практики, однак ця область має і свої давні традиції, і сучасні наукові напрацювання. Як свідчать літературні джерела, у США до середини ХХ ст. майже всі лікарі займалися загальною практикою. Це означало, що вони лікували всі захворювання, урахували природу хвороби або статеву приналежність пацієнта. Протягом ХІХ – початку ХХ ст. схожа ситуація спостерігалася й у країнах Європи.

Збільшення обсягу накопичених знань унаслідок стрімкого розвитку медичної науки дедалі частіше змушує лікарів спеціалізуватися в якійсь конкретній галузі: лікувати пацієнтів тільки з певним типом захворювань або проводити певні види клінічних процедур чи маніпуляцій, наприклад, стоматологічні операції, гінекологічні

процедури. Значна частина лікарів почала надавати допомогу тільки жінками або дітям. Залежно від обраної ними сфери, лікарі створювали власні професійні спілки та організації. Спочатку такі об'єднання слугували для соціальної та професійної підтримки лікарів, але поступово вони були перетворені в колегії, наділені правом видавати лікарям дозвіл на роботу за певною медичною спеціальністю. До середини ХХ ст. у США налічувалося близько 24 таких колегій, і дедалі більше американських лікарів відмовилися від загальної лікарської практики й намагалися отримати сертифікат фахівця в певній галузі. Ця тенденція підкріплювалася соціальними й економічними чинниками; робота лікаря-фахівця вважалася більш престижною, оскільки він міг вимагати вищу оплату за свої послуги, ніж лікар загальної практики. До 1950-х років менш, ніж третина випускників медичних вишів США присвячувала себе загальній практиці, причому цей показник продовжував знижуватися. Така ситуація, яка найбільше загострилася до 60-х років, викликала серйозну заклопотаність американського суспільства: виникало занепокоєння, що традиційний сімейний лікар стає рідкістю, і це створює неабияку загрозу для здоров'я нації [10, с. 1].

Рішучі зміни наступили в 60-і роки, які відзначилися грандіозними успіхами в різних сферах життя, у тому числі й у медицині, а також сплеском громадської активності. У академічних колах дедалі наполегливіше звучали думки про необхідність перебудови медичних і освітніх структур із метою зміцнення престижу професії сімейного лікаря. У 1966 році Комітет Віларда (комітет із питань освіти в галузі сімейної медицини, що названий так за прізвищем свого голови), поряд із двома іншими авторитетними комісіями опублікував доповідь, де рекомендувалося змінити співвідношення кількості лікарів спеціалізованої й загальної практики в США і підвищити якість підготовки фахівців у сфері сімейної медицини. Крім того, Комітет Віларда закликав увести в медичних вишах нову спеціальність під назвою «сімейна практика», розробив її концепцію й окреслив відповідну програму навчання.

У 1947 році була утворена Американська академія загальної практики, основною ціллю якої було представляти лікарів цієї спеціальності в офіційних медичних колах. На початку 60-х років почався процес формування Американського комітету загальної практики, що був завершений в 1969 році. Через створення цих офіційних організацій сімейна медицина у США отримала формальне визнання [10, с. 2].

У 1940-1960-х роках в Європі та Північній Америці йшли дискусії про те, якою має стати сучасна сімейна медицина, чим вона відрізняється від інших лікарських спеціальностей і від старої школи сімейних лікарів. Американські лікарі Л. Кармайкл і Г. Стівенс розробили концепцію лікарської спеціальності, що передбачала індивідуальний підхід до діагностики і лікування. Згідно з цією концепцією сімейний лікар повинен не тільки надавати медичну допомогу незалежно від віку, статі хворого або характеру патології, а й залучати за необхідності лікарів-фахівців. Його завдання – допомагати пацієнтам та їхнім сім'ям протягом усього їхнього життя, лікувати хвороби і вживати заходів для збереження здоров'я. Такий підхід докорінно змінив роль лікаря в лікувальному процесі, а також традицію, за якою основна увага приділялася особливим патологіям певної групи хворих, що часто заважало сприймати пацієнта як цілісну істоту в середовищі його сім'ї та суспільства протягом усього життєвого шляху від народження до смерті. Ідеї, що висловлені Л. Кармайклом і Г. Стівенсом, не відразу були визнані медичною громадськістю, попри це з часом вони лягли в основу програми викладання сімейної медицини у спеціальних навчальних центрах, що в решті-решт вплинуло на підготовку сімейних лікарів у цілому [10, с. 2].

Таким чином, історія сімейної медицини у США розвивалася на основі трьох чинників. Перший із них – участь лікарів загальної практики в медичних організаціях Америки, що дозволило зберегти дану спеціальність і сформовані традиції. Другий –

прагнення суспільства не тільки зберегти випробувані часом цінності й принципи роботи сімейного доктора, але і культивувати новий, відповідальний підхід до лікування людей, доля яких довірена цим лікарям. Третій – це науковий розвиток філософії сімейної медицини, підвищення ролі лікаря в житті хворого, сім'ї й суспільства, забезпечення доступності всіх видів медичної допомоги більшості людей в будь-який час доби (причому допомога повинна надаватися з урахуванням того, що хворий і члени його сім'ї – це єдине ціле, і сам він аж ніяк не є набором окремих органів або просто представником певної демографічної групи). До початку 1970-х років перераховані чинники були об'єднані в єдину концепцію, що зумовило офіційне визнання спеціальності «сімейна практика» з подальшим розробленням програми навчання молодих лікарів, що передбачає видачу відповідного сертифіката незалежним комітетом. Багато медичних університетів відкрили курси або факультети сімейної медицини, де почалося навчання нової дисципліни і формування відповідних наукових шкіл. У багатьох клінічних лікарнях були впроваджені офіційно визнані програми ординатури для підготовки нового покоління американських сімейних лікарів. Дедалі більше випускників медичних навчальних закладів почали присвячувати себе сімейній медицині, активно взялися за роботу (особливо в дрібних сільських громадах), відродили спеціальність лікаря загальної практики.

Протягом 30 років дана дисципліна росла і розвивалася. До кінця 90-х років за кількістю фахівців сімейна медицина посіла друге місце після терапії. Сімейна медицина отримала на підготовку кадрів більш стабільну фінансову допомогу від уряду, ніж будь-яка інша медична галузь. Зміцнювалася ця сфера і як науковий напрям: проводилося дедалі більше дослідних робіт, що підвищило престиж сімейної медицини в академічних колах, збільшилася кількість викладацьких кадрів, що дало можливість студентам опанувати всіма тонкощами обраної професії і закласти фундамент своєї майбутньої кар'єри. Усього за 30 років сімейна медицина сформувалася як невід'ємна частина системи охорони здоров'я США.

Сімейні лікарі надавали хворим широке коло послуг; у багатьох малонаселених районах США не було інших фахівців, крім них. У медичних навчальних закладах і в університетських лікарнях саме вони брали на себе завдання навчання студентів і молодих фахівців; дослідження в цій галузі все більше впливало на розвиток науки в цілому. Незважаючи на фінансові перешкоди, багато молодих людей уважали кар'єру сімейного лікаря найкращим утіленням тих ідеалів, які стимулювали їх обрати медицину. У якому б напрямі не ішов розвиток цієї спеціальності в XXI ст., вона відігравала центральну роль в охороні здоров'я США.

З метою аналізу всього спектру професійних обов'язків сімейних лікарів у США звернемо увагу на історичний аспект цього питання. Ще до 1950-х років на лікаря загальної практики було покладено багато професійних обов'язків: він приймав пологи, робив апендектомію, надавав допомогу при переломах, полегшував страждання вмираючих, лікував застуди, ревматизм, пневмонії. Утім, це було пов'язано з відсутністю інших фахівців: вузьких фахівців було дуже мало, і їх можна було знайти тільки у великих містах. Сучасні сімейні лікарі прагнуть перейняти цей досвід своїх попередників і також намагаються надавати широке коло медичних послуг людям різного віку. Це викликає появу багатьох питань, адже з накопичених медичних знань опанувати всіма методиками лікування хвороб неможливо і звернення хворого до вузькопрофільних фахівців неминуче [10, с. 3].

Професійна підготовка відіграє ключову роль. Американські сімейні лікарі спочатку проходять чотирирічне навчання на звання бакалавра, потім ще чотири роки здобувають загальну професійну освіту в медичному ВНЗ (вищому навчальному закладі), і нарешті протягом трьох останніх років опановують особливостями своєї спеціальності на практиці. На цьому останньому етапі мета викладання полягає в підготовці майбутнього сімейного лікаря до лікування будь-яких людей із широким колом захворювань.

Його вчать розпізнавати хвороби на ранніх стадіях, до їх переходу в більш важкі форми. Студенти вивчають різноманітні діагностичні методики, включаючи й ті, які раніше вважалися надбанням лише вузьких фахівців. І нарешті, найважливіше: майбутні сімейні лікарі вчать визначати сферу своєї компетентності – що вони можуть або не можуть робити і в яких випадках повинні звертатися за консультацією до відповідного фахівця. У результаті такого навчання американські сімейні лікарі добре підготовлені до допомоги більшості пацієнтів і, в певних ситуаціях, до своєчасної консультації в колег.

Типовий день американських лікарів загальної практики починається з обходів у лікарнях; але більшість із них усе ж основну увагу приділяють амбулаторній практиці. Офіс сімейного лікаря іноді знаходиться в самій будівлі лікарні або на прилеглий території, але частіше в певній відстані від неї. Лікар зазвичай оглядає пацієнтів із ранку до полудня – більшу частину за попереднім записом, але невідкладні випадки також входять у його компетентність.

Окреслимо коротко основні функціональні обов'язки лікарів. Сімейний лікар має право:

1) здійснювати профілактичні огляди дітей і стежити за їх ростом, розвитком і загальним станом; виконувати імунізацію проти таких захворювань, як правець, дифтерія і поліомієліт; лікувати гострі захворювання в маленьких пацієнтів, при чому не тільки ті, які легко протікають, але й важкі; надавати майже всю необхідну допомогу дітям із хронічною патологією, наприклад, із діабетом;

2) консультувати жінок дитородного віку щодо гінекологічних, акушерських та інших проблем, зокрема робити мазки за Папаніколау, проводити кольпоскопію, здійснювати процедури з контрацепції – уведення внутрішньоматкових спіралей, а також ін'єкції пролонгованих препаратів групи прогестерону; приймати неускладнені пологи, вести майбутніх матерів від моменту визначення термінів вагітності до пологів, піклуватися про них і про їхніх дітей упродовж післяпологового періоду;

3) лікувати дорослих молодого, середнього і літнього віку, проводити їх регулярні профілактичні обстеження, при цьому виявляючи такі чинники ризику важких захворювань, як артеріальна гіпертензія, високі рівні холестерину, ожиріння і куріння, і рекомендувати хворим відповідну профілактику і терапію;

4) забезпечувати тривале лікування хворих із хронічними захворюваннями – не тільки з такими поширеними, як гіпертонія, артрит, емфізема або діабет, але і з відносно рідкісними – з розсіяним склерозом, захворюваннями щитовидної залози, гепатитом і раком. У літніх людей, як правило, спостерігаються кілька патологічних станів, і сімейний лікар контролює їх у комплексі (тим самим запобігаючи ситуації, коли лікування однієї хвороби посилює іншу), спостерігає таких пацієнтів і амбулаторно, і в стаціонарі, а також продовжує вести їх після переведення в будинок медсестринського догляду;

5) перебуваючи поруч зі своїми пацієнтами постійно надавати послуги, що виходять за традиційні рамки медичної практики, наприклад, працювати лікарем шкільних спортивних команд (володіючи основами ортопедії та спортивної медицини), головним лікарем будинків медсестринського догляду (такий лікар ґрунтовно підготовлений із геріатрії) або членом / консультантом комітету охорони здоров'я (будучи обізнаним в основних питаннях епідеміології, соціальної гігієни та організації охорони здоров'я) [10, с. 3].

Американські сімейні лікарі також володіють основами психологічних знань, що допомагає їм у боротьбі з курінням, алкоголізмом і наркоманією. Хворі часто приходять до свого лікаря з проблемами, які, здавалося б, не входять до сфери його компетентності, наприклад, при депресії, утомі, тривожних станах або стресах. Завдяки різнобічній підготовці й отриманим навичкам він здійснює ранню діагностику захворювань, коли їх прояви ще неспецифічні, і своєчасний початок є запорукою

ефективного лікування. Нині сімейна медицина у США є базовою ланкою системи охорони здоров'я. Для ефективного регулювання цієї сфери діє кілька організацій сімейної медицини. Усі вони виконують різноманітні функції, але при цьому взаємодіють між собою. Найбільш авторитетними серед них є Американська академія сімейних лікарів, Американський комітет із сімейної практики і Комісія з перевірки підготовки ординаторів в області сімейної практики при Раді акредитації випускників медичних закладів.

Американська академія сімейних лікарів є найбільшою з цих організацій: у 90-і роки кількість її членів становила 90 тисяч осіб. Брати участь в Американській академії сімейних лікарів можуть усі сімейні лікарі, а також ординатори і студенти-медики (хоча останні мають обмежене право голосу в організаційних питаннях). Керівництво Американської академії сімейних лікарів регулярно обирається загальними голосуванням на демократичній основі. Воно працює в м. Канзас-Сіті, що розташований у центрі США, у тісній співпраці з постійними членами цієї організації, визначаючи та втілюючи в життя принципи академії. Американська академія сімейних лікарів безпосередньо відповідає за визначення політики сімейної практики. Вона також є виразницею інтересів сімейних лікарів в офіційних медичних відомствах США. Завдяки своїй численності й законодавчо закріпленій вагомій ролі в місцевому самоврядуванні має вирішальний голос при обговоренні питань американської системи охорони здоров'я на всіх рівнях виконавчої влади.

Іншою важливою функцією Американської академії сімейних лікарів є забезпечення і контроль якості післядипломної освіти сімейних лікарів. Представники цієї спеціальності одними з перших визнали, що сучасні лікарі потребують продовження освіти протягом усього професійного життя і оволодіння новими науковими даними і методами лікування. Академія розробила основні правила безперервної медичної освіти (БМО). Місцеві управління Американської академії сімейних лікарів (на рівні штатів і дрібніших територіальних одиниць) перевіряють проекти курсів і лекцій на відповідність цим правилам і сертифікує ті з них, які підходять для БМО сімейних лікарів. Щоб залишатися активним членом Американської академії сімейних лікарів, слід документально підтверджувати свої регулярні заняття в системі БМО.

Американська академія сімейних лікарів також веде активну роботу щодо залучення студентів-медиків у цю галузь. За незначні членські внески їм надається багато можливостей. Місцеві управління академії часто дозволяють студентам безкоштовно брати участь у своїх освітніх заходах. Академія тісно співпрацює з факультетами сімейної медицини у ВНЗ, бере участь у формуванні штату викладачів і тим самим підвищуючи престиж професії. Вона зіграла вагомий роль у зміцненні позицій сімейної медицини у важкі 80-і роки [10, с. 4].

Американський комітет із сімейної практики відповідає за офіційну сертифікацію сімейних лікарів. Він діє автономно від академії, хоча остання і входить в його раду управління. Американський комітет із сімейної практики визначає вимоги сертифікації по сімейній практиці. Згідно сьогоденними правилами лікарі зобов'язані пройти трирічну ординатуру за затвердженою програмою і здати сертифікаційний іспит, що розроблений комітетом. Майже відразу після створення комітету в 1969 році було прийнято рішення, що зобов'язало лікарів проходити сертифікацію не один раз на початку кар'єри, а регулярно, через певні проміжки часу (ресертифікація). Так Американський комітет із сімейної практики вперше сформував ідею повторної сертифікації. Тепер відповідні сертифікати видаються терміном на сім років. Для збереження права на практику лікар повинен до закінчення цього терміну здати спеціальний іспит із ресертифікації. Іноді комісія дає попередню оцінку, вивчає заповнену ним медичну документацію. Наступним етапом є стандартний іспит: комітет активно виступає за застосування сучасних комп'ютерних технологій, які б об'єктивно відображали рівень медичної допомоги, що

надається даним фахівцем. До складання іспиту допускаються лікарі, що продемонстрували певний обсяг досягнень у ході безперервної освіти. Зазначені вимоги були визнані ліцензувальними органами США і поширені на інші спеціальності [10, с. 4].

Післядипломна медична освіта у США за всіма спеціальностями (тобто те навчання, яке іде відразу після закінчення медичного вишу і зазвичай проводиться за затвердженою програмою ординатури) перебуває під контролем Ради акредитації випускників медичних закладів. Кожна визначена спеціальність має Комісію з перевірки підготовки ординаторів, яка визначає єдині вимоги для програм післядипломної освіти. Усі з майже 400 затверджених програм ординатури із сімейної медицини регулярно перевіряються комісією. Комісія з перевірки підготовки ординаторів в області сімейної медицини незалежна від Американського комітету з сімейної практики і Американської академії сімейних лікарів [10, с. 5].

Висновки. Історію сімейної медицини у США можна схарактеризувати почерговим зниженням і підвищенням авторитету представників цієї спеціальності, але після формального визнання в 1969 році ця спеціальність стала одним із найважливіших складників американської системи охорони здоров'я. Професійна підготовка сімейних лікарів США спрямована на формування такого фахівця, який здатний консультувати і лікувати різноманітних хворих із широким колом захворювань. Багато сімейних лікарів у США надають акушерську допомогу; як правило, вони також ведуть гінекологічний і педіатричний прийом, тоді як деякі сімейні лікарі більше часу приділяють певному напрямку – скажімо, геріатрії, спортивній медицині або займаються окремими процедурами чи хірургічними втручаннями. При цьому всі вони надають допомогу всім своїм пацієнтам, при необхідності звертаючись до вузьких фахівців.

Для ефективного регулювання галузі сімейної медицини у США існує кілька організацій сімейної медицини. Вони беруть участь в офіційно затверджених заходах щодо підготовки, сертифікації сімейних лікарів і популяризації цієї професії. Будучи формально незалежними один від одного, вони працюють у тісному співробітництві, мета якого – виконання поставлених перед ними взаємозалежних завдань. Сімейна медицина нині офіційно визнана державою, є досить молодою, хоча має глибокі історичні корені. Вона переживала різні часи, їй довелося домагатися визнання громадськості та представників офіційної медицини, а також знаходити шляхи залучення інтересу студентів-медиків до цієї проблеми. У ХХІ ст. сімейна медицина стала невід'ємною частиною системи охорони здоров'я США, розширилася її участь у медичній освіті й наукових дослідженнях. Сімейні лікарі довели, що вони можуть ефективно лікувати широке коло захворювань. Американська охорона здоров'я стоїть перед серйозними проблемами нової епохи, і сімейна медицина, безумовно, має відігравати центральну роль у їх розв'язанні.

Список використаної літератури

1. Поберезька Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Г. Поберезька; АПН України, Ін-т вищ. освіти. – К., 2005. – С. 216
2. Лавриш Ю. Е. Професійна підготовка медичних сестер в університетах Канади : автореф. дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Ю. Е. Лавриш. – Ін-т пед. освіти і освіти доросл. АПН України. – К., 2009. – 21 с.
3. Арапов М. В. Медицина и медицинское образование / М. В. Арапов // Энергия : экономика, техника, экология. – 2004. – № 4. – С. 46–57.
4. Паламаренко І. О. Структурні та змістові компоненти додипломного навчання у медичних школах Великої Британії / І. О. Паламаренко // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : якість освіти – основа конкурентноспроможності майбутнього фахівця : міжнар. наук.-прак. конф., 22-24 вер. 2011 р. : тез. доп. – Ялта, 2011. – Ч. 2. – С. 118–121.
5. Вартанян Ф. Е. Медицинское образование в некоторых странах Европы / Ф. Е. Вартанян, С. В. Рожецкая // Врач. – 2002. – № 5. – С. 43–44.
6. Гіббс Т. Д. Відкрите обговорення системи медичної освіти в Україні : на початку нової ери / Т. Д. Гіббс // Сімейна медицина. – 2008. – № 1. – С. 5–6.
7. Кліщ Г. І. Форми організації навчання у медичних університетах Австрії / Г. І. Кліщ // Медична освіта. – 2014. – № 4. – С. 56–59.

8. Вороненко Ю. В. Запровадження сімейної медицини як наукової спеціальності – необхідна умова розвитку сімейної медицини в Україні / Ю. В. Вороненко, Г. І. Лисенко // Український медичний часопис. – 2007. – № 6. – С. 27–32.
9. Гиріна О. М. Чи потрібна сімейна медицина сімейному лікарю? / О. М. Гиріна, М. Р. Лебединська // Охорона здоров'я. – 2004. – № 2. – С. 14–20.
10. Вэллейс Р. История семейной медицины / Р. Вэллейс // Лечащий врач. – 2001. – № 1. – С. 1–6.

References

1. Poberezska, N. N. (2005). Trends in the development of higher education in the countries of Western Europe and Ukraine: dissertation: 13.00.01. Kyiv (in Ukr.)
2. Lavrysh, Yu. E. (2009). Training of nurses in universities in Canada: abstract of dissertation: 13.00.04. Kyiv (in Ukr.)
3. Arapov, M. V. (2004). Medicine and medical education. *Energiia: ekonomika, tekhnika, ekologiia (Energy: economics, technology, ecology)*, 4, 46–57 (in Russ.)
4. Palamarenko, I. O. (2011). The structural and content components of undergraduate training in medical schools in the UK. *Teacher's professionalism in the context of Ukraine's European choice: quality of education as a basis of competitiveness of a future specialist: international scientific-practical conference, September 22-24, 2011, thesis of the speech (Profesionalizm pedahoha v konteksti Yevropeyskoho vyboru Ukrainy: iakist osvity – osnova konkurentnospromozhnosti maibutnoho fakhivtsia: mizhnar. nauk.-prak. konf., 22-24 ver. 2011, tezy dopovidey)*. Yalta, pat. 2, 118–121 (in Ukr.)
5. Vartanyan, F. E., & Rozhetskaia, S. V. (2002). Medical education in some European countries. *Vrach (Doctor)*, 5, 43–44 (in Russ.)
6. Hibbs, T. D. (2008). Open discussion in the medical education system in Ukraine : at the beginning of a new era. *Simeina medytsyna (Family medicine)*, 1, 5–6 (in Ukr.)
7. Klishch, H. I. (2014). Forms of organization of training in medical universities of Austria. *Medychna osvita (Medical education)*, 4, 56–59 (in Ukr.)
8. Voronenko, Yu. V., & Lysenko, G. I. (2007). The introduction of family medicine as a specialty is a necessary condition for the development of family medicine in Ukraine. *Ukrainiyskiy medychniy chasopys (Ukrainian medical periodical)*, 6, 27–32 (in Ukr.)
9. Hyrina, O. M., & Lebedynska, M. R. (2004). Family medicine need a family doctor? *Okhorona zdorovia (Health care)*, 2, 14–20 (in Ukr.)
10. Velleis, R. (2001). The history of family medicine. *Lechashchy vrach (Doctor in charge)*, 1, 1–6 (in Russ.)

Abstract. Horpinich T. I. Family medicine as an important branch of health care system in the USA (historical and educational aspects).

Introduction. Family medicine as one of the most important branches of medicine is the most accessible form of health care, because it allows to bring medical assistance to the population and to expand its accessibility. Nowadays the development of family medicine in Ukraine is considered as the strategic direction of reforming the healthcare delivery system and an effective method of increasing its efficiency. In this regard, studying, deep comprehension of the experience of advanced countries not only in the reform of family medicine, but also in the professional training of future family physicians and application of this experience into practice is particularly valuable for the development of Ukrainian medicine

Purpose. The aim of the article is to analyse the USA experience in the formation of family medicine as an effective part of health care system.

Methods. To study peculiarities of training future family physicians and functioning of family medicine in the United States the methods of analysis, generalization and systematization of pedagogical and historical literature were used.

Results. The origin and basic milestones of the development of the specialty "family medicine" were analyzed. Factors of family medicine development were determined. Economic and social conditions of singling out family medicine as a distinct field of medical knowledge were defined. The basic functional responsibilities of family physicians were described; the distinction between the duties of family doctor and doctor-specialist was made. The main functions of coordinating organizations in the field of family medicine and their role in its establishment as a separate science were analyzed. Peculiarities of the control and assessment at the postgraduate level were described.

Originality. The peculiarities of the specialty "family medicine" and its conceptual basis were characterized. The basic functional responsibilities of family doctors were analyzed. The role of coordinating organizations of family medicine in the promotion of the given speciality was determined.

Conclusion. *Thus, the history of family medicine in the United States can be characterized by alternate reduction and increasing of the authority of family physicians, but after its formal recognition in 1969, this profession has become one of the most important components of the American health care system. Professional training of family doctors in the USA is aimed at the formation of a specialist who is able to consult and treat many patients with a wide range of diseases. Many family physicians in the United States provide obstetric care; usually they also suggest gynaecological and paediatric medical services, while some family doctors devote their time to the work in a particular direction (geriatrics or sports medicine), or are involved in distinct types of procedures and surgery. Thus, they provide health care to all their patients, and in case of necessity resort to narrow specialists.*

To effectively regulate the field of family medicine in the US, there are several organizations of family medicine. They take an active part in approved activities on training, certification and promotion of family doctors. Being formally independent on each other, they work in close cooperation and aim at the fulfilment of their interdependent tasks. In the XXI century, family medicine it became an integral part of the USA health care, expanding its participation in medical education and research. The positive experience of the USA in this area should be comprehensively borrowed by Ukraine.

Key words: *family doctor; medical education; vocational training; medical care; American Academy of family physicians; American Committee on family practice; continuing medical education; postgraduate education.*

*Одержано редакцією 10.03.2016
Прийнято до публікації 14.03.2016*

УДК 371.134:371.125

Гуренко О.І.,
Бердянський державний педагогічний
університет, Україна

КОНЦЕПЦІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. *Подана авторська концепція полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів базується на розумінні полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів як підсистеми загальної педагогічної системи ВНЗ. Концепція включає організацію та зміст педагогічного процесу, що побудований на партнерських суб'єкт-суб'єктних взаєминах між педагогами і студентами, ґрунтується на принципах гуманізму, культурного діалогу та спрямована на формування особистості майбутнього фахівця, який здатний жити й активно діяти в полікультурному суспільстві.*

Ключові слова: *полікультурна освіта; полікультурне суспільство; концепція; майбутні соціальні педагоги; гуманізм; культурний діалог; методологія; компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми. Створення концепції полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів обумовлене необхідністю розроблення теоретичного і методичного забезпечення процесу професійної підготовки фахівців, які конкурентоспроможні на ринку праці, готові до постійного професійного зростання і здатні до активної діяльності в багатокультурному суспільстві.

Історично Україна є багатонаціональною, багатоконфесійною, багатомовною, а відтак багатокультурною державою. Співіснування людей у такому суспільстві має як свої переваги (міжкультурний обмін), так і труднощі (конфлікти на міжетнічному ґрунті, соціальна маргінальність, гендерна нерівність). Однією з передумов зниження міжкультурної напруги в соціумі є підготовка соціальних педагогів до роботи в полікультурному суспільстві. Зміст і методика такої підготовки знаходяться у площині

полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, яка, на нашу думку, є підсистемою загальної педагогічної системи вищого педагогічного навчального закладу, що включає організацію та зміст педагогічного процесу, побудованого на партнерських суб'єкт-суб'єктних взаєминах між педагогами і студентами, ґрунтується на принципах гуманізму, культурного діалогу, з урахуванням багатокультурності (етнічної, релігійної, мовної, соціальної) професійного середовища і спрямована на формування особистості майбутнього фахівця, який здатний жити й активно діяти в полікультурному суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних соціокультурних умовах склалися наукові передумови дослідження означеної проблеми. Її філософським аспектам присвячені праці В. Андрущенко, Р. Антонюк, В. Бондаря, І. Відт, Л. Губерського, В. Ільїна, С. Клепка, В. Кременя, В. Лутая, М. Михальченка та інших.

Останнім часом активно досліджуються загальні проблеми полікультурної освіти (Д. Бенкс, В. Болгаріна, В. Борисенков, Л. Горбунова, О. Грауман, О. Гукаленко, Г. Дмитрієв, М. Красовицький, С. Нієто, М. Певзнер, О. Плахотнік, В. Подобєд, Л. Садикова, С. Сисоева, А. Сущенко), зарубіжний досвід запровадження полікультурної освіти (І. Бессарабова, Я. Гулецька, О. Івашко, Ю. Короткова, О. Мілютіна, М. Нагач, В. Погребняк, В. Поліщук, О. Пришляк, Л. Пуховська), різні аспекти полікультурного виховання (В. Бойченко, О. Джуринський, О. Дубасенюк, В. Компанієць, Т. Левченко, І. Лощенова, Г. Назаренко, А. Солодка), навчання в контексті діалогу культур (В. Біблер, А. Гадомський, Ю. Пасов), культурологічна спрямованість змісту освіти у вищій школі (Т. Зюзіна, Т. Іванова, А. Рижанова, О. Шевнюк).

Дидактичні й прикладні аспекти освітньої підготовки майбутнього педагога до міжкультурної взаємодії викладені у працях Т. Атрощенко, Н. Галькової, В. Сафонові. Загальнопедагогічні основи полікультурної освіти студентів вивчені Н. Агафонові, Л. Галузою, О. Говердовською, Н. Іванові, Ю. Плеханові. Особливості полікультурної підготовки майбутніх педагогів розглянуті в наукових розвідках Ю. Агранат, К. Баханова, А. Брагіної, Л. Гайсіної, Л. Воротняк, Л. Гончаренко, Л. Чередниченко, Н. Якси.

На основі аналізу праць, які присвячені компетентнісному підходу до полікультурної освіти (Р. Агадулін, К. Баханов, І. Васютенкова, Т. Гур'янова, Т. Ковальова, Л. Перетяга, І. Шолудченко, Н. Якса), встановлено, що її освітнім орієнтиром і результатом є полікультурна компетентність. Більшість дослідників розглядає її феномен як складне багатокомпонентне особистісне утворення, результат полікультурної освіти і невід'ємний компонент професійної компетентності майбутнього педагога.

Проте в сучасній педагогічній літературі бракує праць, що присвячені дослідженню сутності, структури і методики формування полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Загалом нині вивчені різні аспекти професійної підготовки соціальних педагогів: теоретичні й методичні основи (О. Безпалько, П. Гусак, М. Євтух, Л. Міщик), досвід професійної підготовки соціальних педагогів у європейських країнах (В. Поліщук, Ю. Поліщук), підготовка до соціально-правової діяльності (І. Ковчина), організація освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді (С. Пашенко), робота з громадськими і молодіжними організаціями (О. Лісовець), деонтологічна підготовка (М. Васильєва), особливості особистісного розвитку майбутнього соціального педагога (Р. Вайнола), формування професійних комунікативних якостей (О. Гура). Проте питання специфіки діяльності соціального педагога в полікультурному середовищі та система дидактичної підготовки майбутнього соціального педагога до здійснення такої діяльності в цих дослідженнях розкриті лише частково.

Мета статті полягає в розкритті концепції полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів.

Методи дослідження. Для реалізації мети використовувалися такі теоретичні методи: аналіз, узагальнення, систематизація інформаційних ресурсів філософської,

етнопсихологічної, соціально-педагогічної та науково-методичної літератури, що дозволили визначити понятійний апарат дослідження, схарактеризувати погляди науковців на досліджувану проблему, визначити сутність і результат полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів; метод класифікації застосовувався для групування за визначеними критеріями методів навчання в контексті полікультурної освіти і професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Розвиток полікультурної освіти зумовлений не тільки історичними і соціокультурними передумовами, а й ґрунтується на традиціях української й зарубіжної філософії, педагогіки і психології. Теоретичною основою полікультурної освіти є концепції культурної антропології (М. Херсковіц), у якій представлений загальний історико-культурний процес розвитку суспільства у вигляді суми різноспрямованих культур, що розвиваються; психологічної антропології, що описує взаємодію особистості та культури, дії, думки, почуття індивідів в умовах культурного середовища (Р. Бенедикт, К. Дюбуа, К. Клакхон, Р. Лінтон, М. Мід, Дж. Хонігман); теорії психології нації (Л. Леві-Брюль, К. Ушинський), міжетнічного сприйняття, концепція ролі етнічної ідентичності індивіда в міжетнічній взаємодії, ідеї гуманістичної психології, концепція мультимодальної нації; концепції управління культурним розмаїттям: транскультуралізму (М. Кастельс, І. Мальковська, О. Орлова, К. Розлогов, Н. Яценко) та культурного плюралізму (Е. Баталов, В. Єршов, А. Кребер, Ф. Нортроп, В. Подобед).

Методологічні основи полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів базуються на інтеграції методологічних підходів: на рівні загальнофілософської методології – культурологічного, аксіологічного; на рівні загальнонаукової методології – акультураційного, діалогового, соціально-психологічного, феноменологічного; на рівні конкретно-наукової методології – системного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, освітньо-просторового, трансдисциплінарного, ситуативного.

Так, з погляду системного підходу полікультурна освіта є підсистемою, що відображає педагогічний процес і знаходиться під впливом та у взаємозв'язку з полікультурним освітнім простором вищого педагогічного навчального закладу. Запровадження компетентнісного підходу дозволяє визначити мету і зміст (знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості) полікультурної освіти майбутнього соціального педагога зі сформованою полікультурною компетентністю. Освітньо-просторовий підхід сприяє накопиченню й рефлексуванню студентом власного індивідуального досвіду життєдіяльності в полікультурному середовищі на мега-, мезо- та мікрорівнях і побудові індивідуальних освітніх траєкторій. Особистісно зорієнтований підхід дозволяє, по-перше, створити у вищій школі умови для самореалізації майбутніх соціальних педагогів як студентів із сформованою життєвою та полікультурною компетентністю, по-друге, – побудувати педагогічний процес з урахуванням полікультурності студентського середовища (етнічного, мовного, релігійного, гендерного); трансдисциплінарного – визначенню ресурсів дисциплін навчального плану для спеціальної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в умовах полікультурності; ситуативного – дозволяє їм «зануритися» у певну професійну ситуацію з розв'язання полікультурних проблем клієнта або соціуму, де вони можуть знаходити практичне застосування своїх знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду згідно з функціями соціально-педагогічної діяльності.

Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів є складовою їхньої професійної підготовки, що спрямовується на формування полікультурної компетентності. Полікультурну компетентність майбутніх соціальних педагогів розуміємо як інтегративну якість особистості майбутнього фахівця, що включає систему відповідних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, психічних властивостей, досвіду дотримання соціальних норм і правил поведінки,

необхідних для буденного життя й професійної діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві, й відображається в комплексі здатностей, які вможливають ефективне розв'язання завдань професійної соціально-педагогічної діяльності на основі позитивної взаємодії з представниками різних культур [4, с. 185].

Полікультурна компетентність майбутніх соціальних педагогів є результатом полікультурної освіти, її орієнтиром, а відтак, і метою. Мета полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів визначає специфіку всіх її елементів, збагачує її зміст і робить ціннісно значущим її результат. Специфіка мети такої освіти включає особливу взаємодію, взаємовплив педагога і студента: з одного боку, це мета діяльності педагога – підвищити самостійність майбутніх соціальних педагогів, їхню конкурентоздатність, професіоналізм, допомогти конкретній особистості в її полікультурній взаємодії в соціумі; з іншого боку, – це мета, що стоїть перед студентом, тобто активно долучитися до професійної діяльності, опанувати відповідні знання, уміння, навички й досвід, свідомо розвивати в собі такі позитивні якості особистості, як цілеспрямованість, працьовитість, організованість, ініціатива, сила волі, дисциплінованість, акуратність, активність, творчий підхід до справи, самостійність мислення. Підкреслимо, що суб'єкти професійної підготовки прагнуть не тільки включитися в навчальний процес, а й організувати міжкультурну взаємодію. Останнє позитивно впливає на професійне становлення майбутнього фахівця.

Завдання полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів полягають у формуванні позитивної мотивації до роботи з різними гетерогенними групами та організаціями, ціннісних орієнтацій студентів у полікультурному середовищі, системи знань і вмінь здійснення професійної діяльності в полікультурному суспільстві відповідно до функціональних обов'язків, а також створенні сприятливих умов для здобуття досвіду дотримання соціальних норм і правил поведінки, що необхідні для буденного життя й професійної діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві.

Ядром концепції полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів є органічний узаємозв'язок мети, завдань, змісту, методів, форм і засобів полікультурної освіти, а також залежність результату полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів від ефективності обраного інструментарію.

Понятійний апарат концепції визначає її термінологічне поле в контексті полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів і представлений поняттями, що характеризують: 1) характер стосунків і взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу; 2) контингент клієнтів, до роботи з якими передбачається підготовка майбутніх соціальних педагогів; 3) сутність роботи, що вимагає відповідної підготовки; 4) методичний інструментарій полікультурної підготовки майбутніх соціальних педагогів; 5) результат підготовки – сформованість полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів, що дозволить ефективно розв'язувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності в багатокультурному суспільстві.

На характер перебігу процесу полікультурної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищому педагогічному навчальному закладі суттєво впливає характер стосунків і взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу (студентів, викладачів, представників соціокультурних інститутів). При цьому однією з важливих вимог, що висуваються до стосунків між учасниками освітнього процесу, є гармонізація педагогічної взаємодії на основі поетапного узгодження дій усіх суб'єктів процесу формування полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів у межах навчальної та позанавчальної діяльності [2, с. 41–53].

Узаємодія педагога і студентів, які спілкуються між собою, входить до складної системи взаємодії в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу, який реалізується всередині педагогічної системи. Навчальна взаємодія виявляється в

співпраці, що спрямована на досягнення загального результату діяльності й спілкування на основі гармонізації системно-функціональних моделей суб'єктів цього процесу. Гармонізація педагогічної взаємодії, у нашому уявленні, – це досягнення погоджених дій учасників єдиного освітнього процесу.

У межах полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у вищому педагогічному навчальному закладі важливу роль у становленні їхньої полікультурної компетентності відіграють представники соціокультурних інститутів, які є також суб'єктами педагогічного процесу в ВНЗ (у межах практик, позанавчальної культурно-дозвілєвої діяльності студентів). Під час перебування в соціокультурних закладах майбутні соціальні педагоги мають можливість познайомитися з майбутніми клієнтами, на роботу з якими спрямована їхня полікультурна підготовка. На нашу думку, контингент таких клієнтів можуть складати сім'ї національних спільнот, мігрантів (іммігрантів, трудових мігрантів, репатріантів), біженців, переселенців (зокрема вимушених переселенців із тимчасово окупованої території України), вихованці – члени багатокультурного колективу – різних видів навчальних закладів (дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних), представники іноетнічного населення – члени територіальної громади.

Сутність роботи, на яку спрямована підготовка майбутніх соціальних педагогів із погляду полікультурної освіти, полягає в такому: психолого-педагогічній підтримці дітей і молодих людей із сімей національних спільнот, мігрантів, біженців, переселенців, їх соціально-педагогічному патронажі; соціальному супроводі таких сімей; створенні умов для ознайомлення представників національних спільнот з етнокультурними традиціями, державною й національною символікою українців, державним законодавством України; здійсненні соціально-педагогічної роботи щодо попередження ксенофобії, етнофобії серед дітей і молодих людей, вихованні в них етнічної толерантності; здійсненні полікультурної просвіти населення в межах територіальної громади. Соціальний педагог здійснює професійну діяльність у полікультурному суспільстві згідно з функціями.

Знання контингенту клієнтів, їхніх вікових, психологічних особливостей і сутності роботи, на яку спрямована підготовка майбутніх соціальних педагогів, визначають зміст їхньої полікультурної освіти, відбір і структурування якого здійснюється за допомогою трансдисциплінарного підходу та з урахуванням вимог компетентнісної парадигми навчання у вищому педагогічному навчальному закладі [1; 4].

Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів у вищому педагогічному навчальному закладі реалізується в межах цілісної системи організаційних методів і форм, сукупність яких створює єдиний дидактичний комплекс, функціонування якого підпорядковане об'єктивним психолого-педагогічним закономірностям педагогічного процесу. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності в багатокультурному суспільстві здійснюється за допомогою застосування методів навчання в контексті полікультурної освіти, що містить такі групи методів: інформаційно-ілюстративні (лекція, ілюстрація, відеометод), продуктивно-практичні (вправа, практична робота, ділова гра, диспут, дискусія, метод проектів, крос-культурне моделювання, міжкультурний тренінг, розв'язання професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій), науково-пошукові (написання курсових і дипломних робіт, етнографічне дослідження), контрольно-рефлексивні (індивідуальне і фронтальне опитування, залік, іспит, контроль за допомогою комп'ютера, самоаналіз і самооцінювання) [4, с. 242].

Виходячи з того, що навчання в межах полікультурної освіти є ефективним за умови занурення майбутніх соціальних педагогів у певну професійну ситуацію з розв'язання полікультурних проблем клієнта або соціуму, де вони можуть знаходити практичне застосування своїх знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду згідно з функціями соціально-педагогічної діяльності, домінуючим методом навчання з погляду

полікультурної освіти є розв'язання професійних полікультурно зорієнтованих ситуацій (дослідження полікультурних явищ, проектування і прогнозування явищ у полікультурному суспільстві, організаційно-технологічних ситуацій полікультурного спрямування, ситуацій управління й контролю явищ у полікультурному суспільстві). Кожна професійна полікультурно зорієнтована ситуація має комплексний характер, оскільки сприяє формуванню низки складних полікультурних умінь (здатностей) майбутнього соціального педагога, які у своїй сукупності складають полікультурну компетентність [4, с. 237–242].

Професійні полікультурно зорієнтовані ситуації застосувалися під час вивчення нормативних дисциплін і дисциплін за вільним вибором ВНЗ, які мають ресурс для підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в багатокультурному суспільстві, та спеціально розробленого курсу «Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві». За допомогою інструментів (критеріїв і показників) можна визначити проміжні та кінцевий результати полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів – рівень сформованості їхньої полікультурної компетентності – і повернутися на вихідну позицію для перегляду методичного аспекту роботи. Тож критеріями сформованості полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів є: мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, комунікативний і рефлексивний [4, с. 192–195].

Повнота й широта виявлення пропонованих вище критеріїв і показників будуть ключем до визначення рівнів сформованості полікультурної компетентності майбутнього соціального педагога, а саме: високого, оптимального, стандартного і початкового. Рівні сформованості полікультурної компетентності взаємозалежні і матимуть проміжні позиції. Водночас йдеться про те, що кожен попередній рівень є, умовно кажучи, пропедевтичним відносно наступного, більш високого.

Висновки. Положення розробленої нами концепції характеризують систему полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів як: сукупність цільового, суб'єкт-суб'єктного, змістового, організаційного, технологічного і результативного компонентів; складову їхньої професійної підготовки, що спрямовується на формування полікультурної компетентності та передбачає засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї групи, виховання взаємного толерантного ставлення (зокрема українців і представників інших національних спільнот), формування комплексу здатностей ефективно виконувати завдання професійної соціально-педагогічної діяльності на основі позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
2. Бондаревская Е. В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–53.
3. Глузман О. В. Базові компетентності : їхня сутність та значення у життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Гуманітарні науки. – 2009. – № 1. – С. 7–14.
4. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів : теоретико-методичний аспект : монографія / О. І. Гуренко. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2014. – 588 с.
5. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – 208 с.
6. Донець З. Ф. Осучаснення змісту культурознавчих дисциплін у вищій школі в контексті міжнародних культуроохоронних конвенцій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / З. Ф. Донець. – К., 2004. – 20 с.
7. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті / І. А. Зязюн // Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К. : Знання, 1996. – С. 8–12.
8. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.

9. Ким Д. В. Ситуационный подход как метод научного познания / Д. В. Ким // Российская юридическая наука : состояние, проблемы, перспективы : [матер. всеросс. науч.-практ. конф., посвященной 45-летию юридического образования на Алтае]; [под ред. В. Я. Музюкина, Е. С. Аничкина]. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2009. – С. 30–34.
10. Ковальчук О. С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. С. Ковальчук. – К., 2004. – 20 с.

References

1. Beh, I. D. Competence approach in modern education. Retrieved from <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html> (in Ukr.)
2. Bondarevskaya, E. V. (1999). The concept of student-centered education and holistic educational theory. *Shkola duhovnosti (School of spirituality)*, 5, 41–53 (in Russ.)
3. Gluzman, O. V. (2009). Basic competence : their nature and significance in the life success of a person. *Gumanitarni nauki (Humanistic sciences)*, 1, 7–14 (in Ukr.)
4. Gurenko, O. I. (2014). Multicultural education of future social pedagogues : theoretical-methodological aspect : monograph. Berdyans'k: Publisher Tkachuk O.V. (in Ukr.)
5. Dmitriev, G. D. (1999). Multicultural education. Moscow: Folk education (in Russ.)
6. Donezh, Z. F. (2004). Modernizing the content of knowledge and work culture of disciplines in higher education in the context of international culture of security conventions: abstract of dissertation of PhD: 13.00.04 «Theory and methodology of professional education». Kyiv (in Ukr.)
7. Zyazun, I. A. (1996). The humanistic paradigm in education. *Vizha osvita v Ukraini: realyi, tendencyi, perspektivi rozvitu (Higher education in Ukraine: realities, tendencies, prospects of development)*. Kyiv: Znannya (in Ukr.)
8. Ivanova, T. V. (2005). Cultural training of future teachers: monograph. Kyiv (in Russ.)
9. Kim, D. V. (2009). Situational approach as a method of scientific cognition. Russian legal science : current state, problems, prospects. Barnaul: Publishing of the Altai University (in Russ.)
10. Koval'chuk, O. S. (2004). The multicultural approach in modern school education in Russia: abstract of dissertation of PhD: 13.00.01 « General pedagogy and history of pedagogy». Kyiv (in Ukr.)

Abstract. Gurenko O. I. The concept of polycultural education of future social workers.

Introduction. In the article the author's concept of polycultural education of future social workers, based on understanding of polycultural education of future social workers as a subsystem of the overall educational system of higher educational institution is given, which includes the organization and content of the educational process built on partnership subject-subject relationship between teachers and students, is based on the principles of humanism and cultural dialogue, considering polyculturalism (ethnic, religious, linguistic, social, etc.) of professional environment and is aimed at the formation of future professional personality, able to live and to act in a polycultural society, and is also aimed at the formation of future professional, able to live and to act in a polycultural society.

The **purpose** of the article is to develop the concept of polycultural education of future social workers.

Results. To realize the goal the following theoretical methods were used: analysis, synthesis, systematization of information resources of philosophical, ethno-psychological, socio-pedagogical and methodological literature that allowed to define the conceptual apparatus of the research and characterize the views of scientists on the problem under study, determine the nature and result of polycultural education of future social teachers; the classification method was used for grouping the teaching methods after the set criteria in the context of polycultural education and polycultural oriented situations.

Originality. Described the methodological foundations of multicultural education of future social pedagogues, in particular culturological, axiological, culturally, dialogue, socio-psychological, phenomenological, systemic, competence-based, personal-oriented, educational, spatial, TRANS-disciplinary, situational. It is shown that the multicultural education of future social teachers is an integral part of their training and the result of multicultural education, resulting multicultural competence. Polycultural competence of future social teachers is presented as an integrative quality of personality of a future specialist.

The conceptual apparatus of the concept determines its terminological field in the context of multicultural education of future social pedagogues and presented concepts that characterize: 1) the nature of the relationship and interaction of all subjects of pedagogical process; 2) the number of clients, the work with which it is assumed the training of future social teachers; 3) the nature of the

work that requires appropriate training; 4) methodological tools of multicultural training of future social teachers; 5) result of training – the formation of polycultural competence of future social teachers that will effectively solve the tasks of professional social-pedagogical work in a multicultural society. Criteria of formation of polycultural competence of future social teachers (motivation, value, personality, cognitive, active-behavioural, communicative and reflexive) allow you to allocate high, optimal, standard and elementary levels.

Conclusion. The provisions of our concept characterize the system of multicultural education of future social pedagogues as: a set of target, subject-subject, content, organizational, technological and effective components; component of training, directed on formation of multicultural competence and involves the assimilation of cultural and educational values of other cultures on the basis of knowledge of the culture of their group of mutual tolerance (in particular Ukrainians and representatives of other national communities), the formation of the complex ability to effectively perform tasks of professional social-pedagogical activity on the basis of positive interaction with representatives of different cultures.

Key words: polycultural education; concept; future social workers; multicultural society; humanism; cultural dialogue; methodology; competence-based approach.

Одержано редакцією 16.03.2016
Прийнято до публікації 21.03.2016

УДК [378.147:004]:371.13

Давидова Т. М.,
головний спеціаліст відділу ВНЗ, науки та
кадрової роботи Управління освіти і науки
Чернігівської обласної державної адміністрації,
Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Анотація. Розкрито поняття «компетентність учителів», «здоров'язбережувальна компетентність учителів», «розвиток здоров'язбережувальної компетентності», «методичний супровід». Надано характеристику здоров'язбережувальної компетентності вчителів та її компонентів. Схарактеризовано організаційну діяльність керівництва загальноосвітнього навчального закладу в системі методичної роботи навчального закладу щодо здоров'язбережувальної компетентності вчителів. Визначено роль методичної роботи в розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів.

Ключові слова: загальноосвітній навчальний заклад; компетентність учителів; здоров'язбережувальна компетентність учителів; компоненти; розвиток здоров'язбережувальної компетентності; методичний супровід; методична робота; освіта.

Постановка проблеми. Вирішення стратегічних завдань, що стоять перед сучасною національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, відбувається шляхом реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Вона визначає «стратегічні напрями та основні пріоритети, завдання, на виконання яких має бути спрямована реалізація державної політики у сфері освіти» [1], а також зазначає, що одним із актуальних стратегічних напрямів сьогодення є формування безпечного освітнього середовища, реалізація якого можлива завдяки інтегрованим зусиллям органів управління освітою всіх рівнів і науково-методичних служб.

Слід зауважити, що створення здоров'язбережувального освітнього середовища не можливе без відповідної компетентності вчителів. У працях О. Богиніч, Г. Беленької, Н. Лісневської приділено увагу формуванню здоров'язбережувального середовища [2]. Дослідження І. Аршавського, Т. Бабенко, Н. Рилової та інших охоплюють і розкривають питання здоров'язбереження в освіті та здоров'язбережувальної діяльності педагогів [3].

Особливу роль у формуванні здоров'язбережувальної компетентності вчителів відіграє вдосконалення методичної роботи шляхом реалізації особистісно орієнтованого і диференційованого підходу до підвищення їхньої компетентності. Результативність та ефективність методичної роботи залежить від багатьох чинників і найважливішим серед них, на нашу думку, є управлінська діяльність керівництва щодо організації методичної роботи, побудови здоров'язбережувального середовища і формування здоров'язбережувальної компетентності вчителів в умовах навчального закладу. Така робота вимагає відповідної підготовки з питань не тільки загальних підходів до управлінської діяльності керівника, а й знання основ формування здорового способу життя, навичок організації створення сприятливого для здоров'я середовища.

Аналіз сутності понять «здоров'я» і «середовище» дає можливість стверджувати, що оптимально організоване середовище забезпечує сприятливі умови для збереження та зміцнення здоров'я дитини, є основою для покращення функціонального стану її організму, сприяє повноцінному формуванню особистості, успішній соціалізації [4; 5]. Усе це вимагає нових підходів до формування здоров'язбережувальної компетентності вчителів і забезпечення організації методичного супроводу в загальноосвітньому навчальному закладі.

Мета статті – обґрунтувати організаційну діяльність керівництва загальноосвітнього навчального закладу в системі методичної роботи щодо здоров'язбережувальної компетентності вчителів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз творчих здобутків вітчизняних і зарубіжних науковців дозволив розглянути й уточнити сутність поняття «компетентність» і «здоров'язбережувальна компетентність».

У процесі проведеного дослідження визначено, що «компетентність» (від лат. *competens* – належний, відповідний) становить сукупність необхідних щодо ефективної професійної діяльності (студента, викладача), систематичних функціональних знань і вмінь (науково-виробничих, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, економічних, предметних і відповідних особистісних якостей). Наукове обґрунтування цьому поняттю надано науковцями країн Європейського союзу в середині 80-х років минулого століття (Д. Мертенс, А. Шелтон, Р. Бадер та інші). Європейські експерти розглядають це поняття як загальні, ключові або базові вміння, ключові кваліфікації [6].

Поняття «компетентність» – складне, багаторівневе і в багатьох джерелах визначається як набір знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, способів діяльності, що сприяє особистому успіху, покращує якість навчально-виховного процесу. Діяльність людини, зокрема й засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність у тій чи тій життєвій сфері. Якщо сфера життя, у якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати, тобто бути компетентною, є достатньо широкою, тоді йдеться про так звані ключові або життєві компетентності. Тому під компетентністю людини розуміють спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати і розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, що характерні для певної сфери діяльності [7].

Поняття «компетентність» знаходиться нині в епіцентрі світової думки, оскільки воно розкриває якісно нові перспективи розуміння місії школи, життєвих результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання

компетентної людини і працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовувати ці знання і брати на себе відповідальність за певну діяльність. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, основними пріоритетами освіти стосовно компетентності є вміння пристосовуватися до швидких змін і нових потреб ринку праці, бути освіченими щодо інформації, уміти її аналізувати, активно діяти, швидко приймати рішення й навчатися впродовж усього життя.

Валеологічний супровід навчально-виховного процесу сприяє формуванню й розвитку декількох категорій компетентності, а саме: соціальної компетентності, здоров'язбережувальної компетентності, життєтворчої компетентності, інформаційної компетентності [8]. Серед зазначених категорій нас цікавить «здоров'язбережувальна компетентність», яка в багатьох джерелах визначається як комплекс знань, умінь, ставлень і цінностей, що спрямовані на збереження й укріплення здоров'я – свого та інших, на уроках і в позаурочній діяльності.

У структурі здоров'язбережувальної компетентності можна виокремити такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, особистісний, рефлексивний. Так, ціннісно-мотиваційний компонент указує на усвідомлення здоров'я як цінності, мотивацію до здорового способу життя, готовність та інтерес до роботи, застосування чинників позитивного впливу здорового способу життя на організм, постановку цілей діяльності. Включає мотиви, мету, потреби у професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку, стимулює творчий прояв особистості у професійній діяльності. Натомість змістовий компонент розкривається як наявність знань, умінь і здатність застосовувати їх у професійній діяльності, а також як уміння ефективно організувати навчальну діяльність із погляду розподілу навантажень, формування умінь здоров'язбереження засобами навчально-пізнавальної діяльності.

Діяльнісний компонент демонструє ефективність і продуктивність діяльності, застосування на практиці набутих знань і умінь. Він включає вміння виявляти чинники, що негативно впливають на здоров'я учнів, планувати і реалізовувати індивідуальну й групову роботу з елементами здоров'язбереження. У діяльнісному компоненті можна виділити два рівні: базовий і предметно орієнтований. Під базовим рівнем розуміється інваріант знань, умінь і досвіду, що необхідний учителю для вирішення освітніх завдань. Предметно орієнтований рівень припускає освоєння і формування готовності до впровадження в освітню діяльність спеціальних технологій і ресурсів, що розроблені відповідно до вимог змісту того або того навчального предмету.

Рефлексивний компонент забезпечує готовність до пошуку розв'язання виникаючих проблем, до їх творчого перетворення на основі аналізу своєї діяльності. Він включає самосвідомість, самоконтроль, самооцінювання, розуміння результатів своєї діяльності, відповідальності за ці результати.

Здоров'язбережувальна компетентність педагога входить до складу загальнопрофесійних компетентностей і формується у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, а також шляхом післядипломної освіти.

Школа є тим інститутом, що постійно розвиває і розвивається, а завдання управління школою – забезпечити цей розвиток на основі чіткого функціонування всіх її ланок і переведу їх на якісно новий, більш високий рівень. На розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителя налаштована вся система методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу, тобто структура взаємопов'язаних і взаємозалежних дій і заходів, що спрямовані на всебічне підвищення кваліфікації, професійної майстерності кожного вчителя.

Методична робота в загальноосвітньому навчальному закладі є цілеспрямованим, цілісним, безперервним процесом, що спрямований на підвищення професіоналізму і кваліфікації вчителів як показника якості кадрового потенціалу навчального закладу.

Разом із тим, методичне навчання педагога має бути організованим, системним, цілеспрямованим, тобто сприяти його постійному особистісному і професійному розвитку.

Будь-яка педагогічна діяльність потребує управління й організованого методичного супроводу. Поняття «супровід» означає «слідувати поруч», робити можливим, реально здійсненим те, що заплановано. Завдання методичного супроводу можна деталізувати так:

- діагностика труднощів учителів у процесі навчально-виховної роботи;
- поглиблена методологічно-теоретична підготовка вчителів;
- упровадження у практику роботи школи інноваційних науково-методичних рекомендацій, педагогічного передового досвіду;
- організація систематичного вивчення методичних рекомендацій до нових навчальних програм, підручників, посібників з окремих предметів;
- удосконалення дидактично-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, у т.ч. розроблення актуальних для школи організаційно-методичних проблем;
- надання методичної допомоги молодим педагогам із боку досвідчених учителів;
- створення умов для самоосвіти вчителів;
- забезпечення систематичного курсового підвищення кваліфікації вчителів.

Методична робота у школі планується і проводиться, як правило, на діагностичній основі. Директор і його заступники глибоко і всебічно аналізують підсумки роботи школи за попередні роки, виявляють невирішені проблеми і недоліки, знайомляться з елементами передового досвіду, проводять робочі наради з керівниками шкільних методичних об'єднань, учителями-методистами, керівниками творчих груп. Результати анкетування окреслюють коло тих питань, що потребують вирішення з боку керівництва. Ця робота продовжується під час індивідуальних бесід з учителями, які проводять керівники шкіл і досвідчені педагоги. Діагностування включає в себе також аналіз шкільної документації, записи відвіданих уроків і позакласних заходів тощо.

Аналіз наслідків діагностування дає змогу адміністрації школи виявити рівень професійної компетентності вчителів у цілому і здоров'язбережувальної компетентності зокрема для раціонального планування методичної роботи, визначення основних змістових напрямів діяльності педагогічного колективу.

Діагностичний підхід при визначенні змісту методичної роботи дозволяє: виявити слабкі сторони у здоров'язбережувальній і професійній компетентності кожного вчителя, причини, що їх породжують, на цій основі в кожному конкретному випадку намітити індивідуальні заходи з їх усунення: визначити найбільш значні для більшості педагогічного колективу питання вдосконалення його професійного рівня.

Ураховуючи наявний у загальноосвітніх навчальних закладах досвід організації методичної роботи, можна визначити таку мережу форм внутрішньошкільної методичної роботи, що складають її структуру:

1. Традиційні форми методичної роботи: педагогічна рада, методична рада, інструктивно-методична нарада, методичне об'єднання, предметний тиждень, семінар-практикум, конференція, психолого-педагогічний семінар, конкурс педагогічної майстерності, індивідуальні методичні консультації, методична виставка, оформлення методичних куточків, школа передового досвіду, співбесіда, наставництво, стажування, самоосвіта тощо.

2. Нетрадиційні форми методичної роботи:

- визначаються за методикою колективної творчості: ярмарок педагогічної творчості, методичні вернісажі, творчі портрети, школа педмайстерності;
- дозволяють залучати вчителів до активної діяльності й ділової гри;
- посилюють наукову спрямованість методичної роботи: проблемний семінар, творча група, творча наукова дискусія, авторська школа майстерності, педагогічні справи, творчі лабораторії тощо;

- оптимізують практичну спрямованість роботи: консультації-практикуми, навчальний семінар на базі відкритих знань, школа педагога-початківця, педагогічне наставництво тощо.
- поєднують традиційні форми роботи з дозвіллям: мала академія народної педагогіки, педагогічні посиденьки, вечорниці, урок-панорама, педагогічний портрет творчого колективу тощо.

Визначимо, на нашу думку, ряд найбільш ефективних щодо розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів форм організації методичної роботи. Шкільні методичні об'єднання є однією з важливих форм організації методичної роботи з педагогічними кадрами у школі, а також головною опорою шкільного методичного кабінету з питань удосконалення навчально-виховного процесу, методичної роботи, роботи в системі підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Робота методичних об'єднань завжди підпорядковується головній меті – наданню практичної допомоги вчителю, підвищенню його професійної компетентності. Обов'язковим структурним елементом будь-якого засідання методичного об'єднання є практична робота: відкритий урок, моделювання уроку чи його фрагменту, вирішення педагогічних ситуацій.

Важливу роль в організації методичної роботи у школі, у підвищенні її результативності відіграє шкільний методичний кабінет, у якому проводяться засідання методичної ради, методичного об'єднання, інструктаж, консультації.

У великих школах створюється методична рада, яка організовує методичну роботу педагогічного колективу. Методична рада координує методичну роботу, яка ведеться у школі, акумулює нові ідеї. Методична рада школи визначає напрями методичної роботи і повинна будувати її на основі сучасних досягнень педагогіки і психології, а конкретний зміст – з урахуванням потреб і умов даної школи.

У кожному загальноосвітньому навчальному закладі є напрацьована система роботи з молодими вчителями. Значну роль у формуванні професійного рівня молодого вчителя відіграє «школа молодого вчителя». Поступово молоді педагоги набувають основних знань і вмінь підготовки, проведення уроків і виховних заходів, аналізу своїх уроків і уроків інших учителів, знайомляться з прийомами і методами педагогічних досліджень, вивчають технології сучасних уроків.

Отже, розвиваючи здоров'язбережувальну компетентність учителів шляхом організації методичного супроводу в загальноосвітньому навчальному закладі, можна зазначити, що оптимально організоване середовище забезпечує сприятливі умови для збереження і зміцнення здоров'я учнів, є основою для покращення функціонального стану її організму, сприяє повноцінному формуванню особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Педагогічне осмислення проблеми управління організацією методичної роботи школи з розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів дозволяє сприяти валеологізації навчально-виховного процесу. За таких умов відбудеться підвищення рівня професійної компетентності вчителів, що позитивно вплине на збереження та зміцнення здоров'я учнів.

У перспективі подальших досліджень представляється вдосконалення організації методичного супроводу розвитку здоров'язбережувальної та професійної компетентності вчителів загальноосвітнього навчального закладу.

Список використаної літератури

1. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Указ президента України від 25 червня 2013 року за № 344/2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.ua/go/344/2013>.
2. Беленька Г. В. Здоров'я дитини – від родини / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, М. А. Машовець. – К. : СПД Богданова А.М., 2006. – 220 с.

3. Лісневська Н. В. Педагогічні умови створення здоров'язберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer33/267/pdf>.
4. Волкова І. В. Здоров'я школярів – взаємодія лікарів, педагогів, психологів / І. В. Волкова // Практика управління закладом освіти. – 2009. – № 12. – С. 5.
5. Ващенко Л. С. Основи здоров'я : книга для вчителя / Л. С. Ващенко, Т. Є. Бойченко. – К. : Генеза, 2005. – 204 с.
6. Кубенко І. М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www/tme.ume.edu.ua/docs/dod/1.../kubenko.pdf>.
7. Енциклопедія освіти / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Нагавкіна Л. С. Валеологические основы педагогической деятельности : учебно-методическое пособие / Л. С. Нагавкіна, Л. Г. Татарникова. – СПб. : Кар, 2005. – 272 с.
9. Миценко В. життєві навички і ключові компетентності як основа здорового способу життя / В. Миценко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 1–2. – С. 102–105.
10. Титаренко Т. М. Формування в молоді настанов на здоровий спосіб життя : методичні рекомендації / Т. М. Титаренко, Л. А. Лепіхова, О. Я. Кляпець. – К. : Міленіум, 2006. – 124 с.
11. Юрочкіна С. О. Педагогічні засади валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / С. О. Юрочкіна; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1997. – 27 с.

References

1. About national strategy of education development in Ukraine for the period until 2021 // Decree of the President of Ukraine of June 25, 2013 № 344/2013. Retrieved from <http://www.zakon.rada.ua/go/344/2013>. (in Ukr.)
2. Bel'en'ka, G.V., Boginich, O.L., & Mashovezh, M.A. (2006). Health of the child from the family. – Kyiv: SPD Bogdanova A.M. (in Ukr.)
3. Lisnevs'ka, N.V. Pedagogical conditions of creation zdoroveuchenye environment in pre-school. Retrieved from <http://www/sworld.com.ua/konfer33/267/pdf>. (in Ukr.)
4. Volkova, I.V. (2009). Schoolchildren's health is the interaction of doctors, educators, psychologists. *Praktika upravlinnya zakladom osviti (Practice management education)*, 12, 5 (in Ukr.)
5. Vazhenko, L.S., & Boychenko, T.E. (2005). Health basics : teacher's book. Kyiv: Geneza (in Ukr.)
6. Kubenko, I.M. What is competence and how it is understood in education. Retrieved from <http://www/tme.ume.edu.ua/docs/dod/1.../kubenko.pdf>. (in Ukr.)
7. Encyclopedia of education / edited by Kremen', V.G. (2008). Kyiv: Urinkom Inter (in Ukr.)
8. Nagavkina, L.S., & Tatarnikova, L.G. (2005). Valeological bases of pedagogical activity : teaching manual. Sanktpeterburg: Kar (in Russ.)
9. Mizhenko, V. (2007). Life skills and key competencies as the basis of a healthy lifestyle. *Direktor shkoli, gimnazyi, lizheyu (The Director of the school, Lyceum, gymnasium)*, 1–2, 102–105 (in Ukr.)
10. Titarenko, T.M., Lepihova, L.A., & Kl'apezh, O.Ya. (2006). The formation of young plants for healthy living: guidelines. Kyiv: Milenium (in Ukr.)
11. Urochkina, S.O. (1997). Pedagogical bases of valeological education of children of senior preschool age: abstract of dissertation of PhD: 13.00.01 – General pedagogy and history of pedagogy. Kyiv (in Ukr.)

Abstract. Davidova T. M. Organization of methodical support for the development of protect health competence of teachers in secondary school.

Introduction. Optimally organized environment provides favorable conditions for the preservation and strengthening of health of the child, is the basis for improving the functional state of the body, promotes proper formation of personality, successful socialization. This requires new approaches to formation of protect health competence of teachers and the organization of methodical support in secondary school.

Purpose. To justify the organizational activities of management educational institutions in the system of methodological work in protect health competence of teachers.

Results. Analysis of the creative achievements of domestic and foreign scientists allowed to examine and clarify the essence of the concept «competence» and «protect health competence». In the structure of protect health competence we can distinguish the following components: value-motivational, content, activity, personal, reflexive. The characteristic of these components focused on the role of schools and of the system of methodical work in the development of protect health competence of teachers.

Originality. It is shown that any educational activity requires control and organized methodological support. In this regard, the specific objectives of the methodological support of the

formation of protect health competence of teachers given the resources at schools the experience of organization of methodical work, defined traditional and non-traditional forms of methodical work.

Conclusion. *Pedagogical understanding of the problem of management of the organization of methodical work of school on development of protect health teachers' competence allows to contribute valelogic of the educational process. Under such conditions, will increase the level of professional competence of teachers that will positively affect the preservation and strengthening of health of students.*

In the future further research is the improvements of organization of methodical support for the development of protect health and professional competence of teachers of secondary schools.

Key words: *secondary school; teachers' competence; protect health teachers' competence; components; development of protect health competence; methodological support; methodical work; education.*

*Одержано редакцією 21.03.2016
Прийнято до публікації 25.03.2016*

УДК 37.036

Єсіна Н. О.,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, Україна

ТВОРЧИСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Анотація. *Розкрито поняття «інновація», «творчість», «педагогічна творчість», «творчий вчитель». Подано авторське визначення поняття «творчість». Проаналізовано інноваційну педагогічну діяльність, яка включає у свою структуру педагогічну творчість. Виявлено етапи педагогічної діяльності, які допомагають оволодіти досвідом інноваційно-творчої діяльності. Описано рівні творчості, які обумовлюють її як компонент інноваційної педагогічної діяльності.*

Ключові слова: *інновація; інноваційна діяльність; творчість; педагогічна творчість; творчий учитель; структура інноваційної педагогічної діяльності; етапи педагогічної діяльності; рівні творчості.*

Актуальність. *Посилення соціальної ролі особистості, актуальність тенденцій гуманізації та демократизації суспільства зумовлюють необхідність формування творчої особистості. Завдяки діяльності педагога реалізується державна політика щодо створення творчого, інтелектуального, духовного інноваційного потенціалу нації, розвитку науки, техніки і культури, збереження і примноження культурної спадщини у формуванні людини майбутнього. Вища педагогічна школа покликана виховати особистість, яка здатна активно перетворювати навколишній світ, максимально реалізовувати власні творчі можливості, бути відповідальною за формування творчого потенціалу нації. Виховувати таку особистість може педагог, який сам перебуває у творчому пошуку, продукує оригінальні ідеї, приймає нестандартні рішення в розв'язанні педагогічних проблем, виступає дослідником, який здатний до інноваційної педагогічної діяльності.*

Аналіз актуальних досліджень. *Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив установити, що проблему творчості активно розробляють Н. Киричук, Т. Сидоренко, В. Сухомлинський та інші вчені. Педагогічну творчість досліджують І. Дичківська, Р. Ігнатова, С. Сисоєва та інші. Інноваціям в освіті присвячені наукові розвідки С. Батишева, І. Єрмакова, О. Савченко та інших учених.*

Мета нашої статті *полягає в з'ясуванні сутності поняття «творчість», обґрунтуванні її як компонента інноваційної педагогічної діяльності.*

Виклад основного матеріалу. Поняття «інновація» уперше згадується в наукових дослідженнях культурологів у XIX ст. й означає введення деяких елементів однієї культури в іншу. Це його значення дотепер зберігається в етнографії.

На початку XX ст. виникає нова галузь знання – наука про нововведення, у рамках якої вивчаються закономірності технічних нововведень у сфері матеріального виробництва. В українській і зарубіжній літературі проблема інновацій довгий час також розглядається в системі економічних досліджень. Однак згодом постає проблема оцінювання якісних характеристик інноваційних змін у всіх сферах суспільної життєдіяльності. Так, у 60-ті роки XX ст. на стику філософії, психології, соціології, теорії управління, економіки і культурології починає активно розроблятися концепція соціальної інноватики.

Інновацію в освіті розглядають сучасні вчені: І. Єрмаков [3] (як «актуальні, значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток»); С. Батишев [1] (як «продукти інноваційної освітньої діяльності, які характеризуються процесами створення, розповсюдження та використання нового засобу в галузі педагогіки та наукових досліджень»); О. Савченко [8, 137] (як «процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому»). Не викликає сумнівів, що повсякденна діяльність учителя наповнена пошуками і новаторством, тому являє собою творчий процес.

На думку С. Сисоевої, творчий учитель – це творча особистість із високим ступенем розвитку мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій професійній діяльності, і котра формується внаслідок спеціальної професійної підготовки [10, с. 17].

Більшість авторів погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового й оригінального. Головним атрибутом творчої особистості, її найголовнішою ознакою науковці вважають наявність творчих здібностей, що відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання [5, с. 64].

Наш співвітчизник, видатний педагог В. Сухомлинський свого часу відзначає, що «творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають способом пізнання» [11]. Він уперше виявляє таку особливість творчості як важливу рису людського потенціалу: «Творчість є діяльністю, до якої людина вкладає немовби частину своєї душі, і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа. Процес творчості характерний тим, що творець самою працею та її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто поряд із ним. Одухотворення й натхнення однієї особистості породжує одухотворення й натхнення у душах інших людей. Творчість – це незримі ниточки, що об'єднують серця. Якщо ви хочете, щоб людина благотворно впливала на людину, утверджуйте у духовному житті колективу й особистості творчість» [11, с. 84]. В. Сухомлинський розглядає творчість як певну особливу інноваційну діяльність, що пов'язана з внутрішньою сутністю людини й обумовлена нею.

Н. Киричук на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури робить висновок, що «творчість – це складне і водночас комплексне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психофізіологічних передумов. Вона є умовою становлення, самопізнання і розвитку особистості» [6, с. 46]. Крім того, науковець підкреслює, що вирішальну роль у творчості відіграє розумова діяльність, яка органічно поєднує в собі логічне мислення й уявлення. Вона розглядає творчість як важливу форму людської практики, активізації потенціалу суб'єкта у процесі особистісних змін, і вважає, що творчий потенціал виражається в різних видах активності людини: пізнавальній, світоглядній, трудовій, комунікативній та інноваційній [6, с. 46].

На думку Т. Сидоренко, творчість – це діяльність, яка породжує щось нове, раніше невідоме, на основі осмислення вже нагромадженого досвіду і формування

нових комбінацій знань, умінь, продуктів. Творчість має різні рівні. Для одного рівня творчості характерне використання вже відомих знань і розширення меж їх використання, на іншому рівні створюється зовсім новий підхід, що змінює звичний погляд на об'єкт чи галузь знань [9, с. 5–7].

Ми розглядаємо творчість учителя як гуманну діяльність, що пов'язана зі створенням нового, оригінального продукту, спрямована на всебічний розвиток особистості й людства в цілому, співтворчість учителя й інших учасників педагогічного процесу, що обумовлена їхніми психолого-педагогічними зв'язками і спрямована на розвиток особистості кожного з учасників педагогічного процесу.

Визначаючи необхідність прояву творчості в інноваційній діяльності представника педагогічної професії, І. Підласий указує на те, що «не вщухає полеміка щодо співвідношення інновацій і творчості. Багато дослідників включають творчість до структури інноваційної діяльності майбутнього вчителя [7, с. 208]. Слід відзначити, що специфічний вид людської діяльності, творчість, поряд із «прогресивністю» характеризується і «новизною». Справжня творчість є гуманною за своєю природою, оскільки спрямована на розвиток і саморозвиток особистості, підвищення рівня культури суспільства в цілому.

Р. Ігнатова визначає педагогічну творчість і творчі вміння особистості майбутнього вчителя як єдність внутрішніх його передумов до творчої діяльності (педагогічна креативність) і зовнішніх виявів (різні види професійної діяльності: навчальна, інноваційна, науково-дослідна, спілкування тощо) [4, с. 51].

С. Сисоєва дає визначення педагогічної творчості через поняття творчого вчителя. Педагогічну творчість учителя науковець розглядає як емоційно забарвлену особистісно орієнтовану розвивальну взаємодію його самовдосконалення, набуття знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіння творчими вміннями з формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі [10, с. 6–7].

Натомість І. Дичківська вважає педагогічну творчість обов'язковим компонентом інноваційної педагогічної діяльності. Ми погоджуємося з думкою науковця, що інноваційна педагогічна діяльність – це заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, що орієнтована на зміну і розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики; педагогічна творчість – це прийняття і здійснення педагогом оптимальних нестандартних рішень у змінних умовах навчально-виховного процесу [2]. Дослідниця розглядає її реалізацію на двох рівнях:

1. Творчість у широкому розумінні, що виявляється у відкритті нового для себе, тобто виявленні педагогом варіативних нестандартних способів розв'язання завдань. На цьому рівні відбувається перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових.

2. Творчість у вузькому розумінні, сутність якої полягає у відкритті нового для себе і для інших, новаторство. Творчим педагогам притаманні висока самоповага, адекватна самооцінка, міцний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю. Найвищий ступінь педагогічної творчості передбачає внесення новоутворень у традиційну систему.

Відомо, що для того, щоб стати майстром, творцем, педагогу потрібно оволодіти знаннями про закономірності педагогічного процесу, його глибинними основами і механізмами, оскільки учні пробачать своїм учителям і суворість, і сухість, і навіть прискіпливість, але не пробачать поганого знання справи [11]. Отже, по-перше, для успішної педагогічної діяльності педагогові потрібні глибокі професійні знання. По-друге, педагог має володіти досвідом професійної діяльності, який він здобув у процесі професійно-практичної роботи. І, лише пройшовши ці два етапи, він може оволодіти досвідом інноваційно-творчої діяльності, коли він здатний виявляти педагогічні проблеми, їх осмислювати і розв'язувати новим, нестандартним способом.

Висновок. Проведений аналіз досліджень науковців дозволяє зробити висновок про те, що творчість виступає компонентом інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя, її виявлення обумовлюється як наявністю певних творчих здібностей, характерологічних особливостей, так і результатом породження, формування і втілення нових ідей, що здійснюється і в умовах вищого навчального педагогічного закладу.

Список використаної літератури

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев. – М. : Эгве, 2006. – 287с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академ. видав., 2004. – 352 с.
3. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8–16.
4. Ігнатова Р. В. Творча діяльність педагога : вимоги сучасності / Р. В. Ігнатова // Наука і сучасність : зб. наук. праць. – Львів, 2000. – № 2. – С. 49–53.
5. Киричок І. І. Творчість – основа підготовки вчителя / І. І. Киричок // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя. – Ніжин : Ніжинського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя, 2002. – № 4. – С. 63–65.
6. Киричук Н. О. Формування творчої особистості вчителя / Н. О. Киричук. – К., 1989. – 195 с.
7. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посібник / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник [для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
9. Сидоренко Т. Д. Творчість у діяльності вчителя / Т. Д. Сидоренко // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 55–56.
10. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : СДОУ, 2000. – 405 с.
11. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 1. – С. 59–218.

References

1. Batishev, S. Ya. (2006). Professional pedagogy. Moscow: Egve (in Russ.)
2. Dichkiv's'ka, I. M. (2004). Innovative pedagogical technologies : textbook. Kyiv: Academic publishing (in Ukr.)
3. Ermakov, D. S. (2011). Competence approach in education. *Pedagogika (Pedagogy)*, 4, 8–16 (in Ukr.)
4. Ignatov, V. G. (2000). Creative activity of a teacher : requirements of modernity. *Science and modernity (Nauka i suchasnist')*. Collection of scientific works. Lviv, 2, 49–53 (in Ukr.)
5. Kirichok, I. I. (2002). Creativity – basis of preparation of the teacher. *Naukovi zapisky Niginskogo dergavnogo pedagogichnogo universitetu imeni M. Gogolya (Scientific notes of the Nizhyn state pedagogical University named after M. Gogol)*, 4, 63–65 (in Ukr.)
6. Kirichuk, N. A. (1989). Formation of the creative personality of the teacher. Kyiv (in Ukr.)
7. Pidlasie, I. P. (1998). Diagnosis and examination of pedagogical projects in: textbook. Kyiv: Ukraine (in Ukr.)
8. Savchenko, A. Ya. (1997). Didactics of primary schools: textbook [for students of pedagogical faculties]. Kyiv: Abris (in Ukr.)
9. Sidorenko, T. D. (2001). Creativity in teaching. *Ridna shkola (The native school)*, 5, 55–56 (in Ukr.)
10. Sysoeva, S. A. (2000). Training teachers to the formation of the creative personality of the student. Kiev: SDOU (in Ukr.)
11. Sukhomlinsky, V. A. (1977). Problems of education fully developed personality: in 5 toms. Kyiv: the Soviet school, vol. 1, 59–218 (in Ukr.)

Abstract. *Yesina N. O. Creativity as a component of innovative pedagogical activity of the future teacher.*

Introduction. *The increased social role of the individual, the relevance of the trends of humanization and democratization of society, require the formation of a creative personality. To educate such a person may be a teacher who is in a creative search, produces original ideas, adopts innovative solutions in solving pedagogical problems is the researcher who is able to innovative pedagogical activity.*

Purpose *is to clarify the nature of "creativity", justifying it as a component of innovative pedagogical activities.*

Results. *The article deals with the concept of «innovation» as «the process of creation», distribution and use of new methods (innovation) for the solution of educational problems that still resolved differently. «Creativity» manifested in the opening of a new for themselves, identifying teacher variant unconventional ways of solving problems. «Pedagogical work» as emotionally colored-centered developmental interaction of its improvement, acquisition of knowledge and skills of pedagogical work, mastery of creative skills in forming creative individual student in the educational process. «Creative teacher» as a creative person with a high degree of motivation, personality traits and creative skills that contribute to successful artistic careers, and to train a new and original. Innovative teaching activities, based on understanding of practical teaching experience focused educational activities focused on change and development of the educational process to achieve higher results, obtaining new knowledge, formation of a qualitatively different educational practices. Pedagogical work is teacher adoption and implementation of optimal innovative solutions in varying conditions of the educational process. Identified stages of educational activities, passing that it can acquire experience innovation and creativity when it is able to detect educational problems, they interpret and solve new, unconventional way. the level of creativity that lead to innovation as part of its educational activities is described.*

Conclusion. *The analysis of the studies leads to the conclusion that creativity is a component of innovative pedagogical activity of the future teachers of detection is due to the presence of certain creative abilities, character characteristics, and the result of creation, formation and realization of new ideas that in the conditions of higher pedagogical educational institutions.*

Key words: *innovation; experience innovation; creativity; pedagogical creativity; creative teacher; structure of innovative pedagogical activity; stages of teaching activities; levels of creativity.*

Одержано редакцією 1.03.2016
Прийнято до публікації 4.03.2016

УДК 354+316.35

Калініна Г. М.,
аспірантка, Інститут педагогіки НАПН України

КРАУДСОРСИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ В ОСВІТІ

Анотація. *Розглянуто проблему неадекватного випереджального розвитку інформаційних технологій, соціальних мереж, інформаційних ресурсів управлінського призначення, управлінських інструментів з їх повільним опануванням і впровадженням керівниками у практику управлінської діяльності. Схарактеризовано сутність, зміст, концепти поняття «краудсорсинг», його переваги і недоліки як інноваційного управлінського інструменту на концептуальних засадах конвергенції. Наведено можливості застосування краудсорсингових технологій у державній і соціальній сферах, зокрема в управлінні освітою для гармонізації відносин «громадяни-суспільство-держава», модернізації державно-громадського управління, підвищення ефективності дій керівників, конкурентоздатності та іміджу закладів освіти, активного «громадянського опору» щодо руйнівних або негативно забарвлених державних чи регіональних практик та ініціатив.*

Ключові слова: *мережа Інтернет; Інтернет-технології; краудсорсинг; інтелектуальне співробітництво; «ресурси натовпу»; соціальний капітал; генерація ідей; громадсько-державне управління; технологія; громадсько активна Інтернет-спільнота.*

Постановка проблеми. *Виклики і багатовимірність розвитку сучасного інформаційного суспільства зумовлюють застосування на практиці новаційних концепцій управління та управлінських інформаційних технологій задля покращання*

якості людської життєдіяльності, якості освіти, подолання цифрової егалітарності, мережевої організації взаємоузгоджених суб'єкт-суб'єктних взаємодій суб'єктів управління, громадського врядування й учнівського самоврядування. Окрім того, випереджальний розвиток інформаційних технологій спричиняє необхідність розроблення і впровадження інноваційних управлінських технологій, що передбачають залучення громадсько-активної Інтернет-спільноти, Інтернет-ресурсів, краудсорсингових і краудфандингових платформ. У зв'язку з цим, проблема вибору керівниками управлінських технологій адекватно до місії та стратегічної мети управління у сфері освіти є актуальною й детермінує розгляд краудсорсингових технологій, упровадження яких спрямоване як на підвищення ефективності дій керівників, так і конкурентоздатності та іміджу закладів освіти, які вони очолюють.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Державно-громадське управління як науковий феномен і об'єкт моделювання обґрунтовано в теоретичному доробку вітчизняних учених Л. Гриневич, Г. Єльнікової, В. Маслова, В. Кременя, Л. Паращенко, О. Сухомлинської та інших [1]. Теоретичні підходи до управління закладом освіти [2, с. 6–10] і сучасний стан розвитку функціометрії [3, с. 111–113], особливості стратегічного управління, взаємодії керівників і персоналу освітніх організацій [4, с. 56–93, с. 184–219], специфіку феномена управління [5, с. 26–33] і функціонування ліцеїв [6, с. 24–40] і необхідність запровадження громадсько-державного управління освітою в умовах багатомірності суспільного розвитку [7, с. 59–66] розкрито в наукових працях Л. Калініної, Л. Карамушки, О. Онаць, Н. Побірченко, О. Пастовенського та інших учених. Питанням становлення концепції краудсорсингу як інструменту розвитку бізнесу присвячені праці зарубіжних учених, журналістів і економістів – М. Джайлса, Д. Танскотта, Дж. Хау, С. Огави і Ф. Піллера, Е. фон Хіппель та інших [8; 9; 10; 11; 12]. Вузкоспеціалізовані праці для економічної сфери і маркетингу вітчизняних науковців Х. Іваненко, О. Косенко і Н. Старицької, Ю. Луценко, О. Мар'їної, О. Марченко, О. Нищенко, Т. Циганкової наведено переважно в наукових виданнях і журналах. Однак вищевказані дослідження не надають уявлення про переваги його використання в умовах переходу до громадсько-державного управління освітою в інформаційному суспільстві.

У статті поставлено за мету розкрити концепти, сутність і специфіку феномену «краудсорсинг» на основі аналізу наукового доробку учених і дослідників із різних галузей наукового знання, його переваги і недоліки як інноваційного управлінського інструменту, а також висвітлити можливості використання керівниками краудсорсингових технологій у практиці громадсько-державного управління освітою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Новий тип багатомірності розвитку сучасного суспільства, яке розвивається як громадянське, вільне, демократичне, знаннєве, ринкове, технологічне, інформаційне, детермінувало не лише випереджальний розвиток інформаційних технологій, формування мережевої економіки знань, розвиток соціальних мереж, нових типів е-взаємодії в різних видах життєдіяльності людини, а й виникнення універсальних інструментів задля спільного розв'язання поставлених завдань, до яких слід віднести краудсорсинг.

У 2006 р. журналістом, письменником і редактором журналу «Wired» Джеффом Хау (*Jeff Howe*) уперше у статті з назвою «Схід краудсорсинга» запропонований термін «краудсорсинг» (від англ. *crowdsourcing*, *crowd* – «натовп» і *sourcing* – «використання ресурсів»). Автор розглядає його як акт передавання деяких виробничих функцій невизначеному колу осіб, вирішення поставлених виробничих завдань добровольцям, які координують свою діяльність за допомогою інформаційних технологій [13]. Джефф Хау в книзі «Краудсорсинг. Колективний розум як інструмент розвитку бізнесу» [10] наводить витoki виникнення концепції краудсорсингу, пов'язує їх із програмістами, які працюють над створенням операційної системи Linux, що заснована на відкритому коді.

На думку відомого журналіста Мартіна Джайлса (The Economic), застосування краудсорсингу базується на використанні соціальних мереж завдяки «колективному розуму» на протигагу «індивідуальному інтелекту» [9, с. 13]. Варто зазначити, якщо краудсорсинг інтегрує людські, інтелектуальні й фінансові ресурси, то соціальні мережі, завдяки яким він застосовується, істотно спрощують процес інтеграції різних ресурсів великої кількості людей. Так, автори книги «Вікіноміка. Як масове співробітництво змінює все» Дон Тапскотт, Ентоні Д. Вільямс наголошують: «Доступність інформаційних технологій зростає, надаючи інструменти співробітництва, створення цінностей і конкуренції практично кожному. Це надає можливість людям вільно брати участь у процесі інновацій і створення цінностей *в кожній* економічній галузі» [11] (курсив наш. – Г. К.). Слід акцентувати увагу, що це твердження стосується не лише економічної, а й будь-яких соціальних галузей. Ця праця, що присвячена осмисленню феномену «відкритої» мережевої економіки, є ефективним прикладом відкритого краудсорсингового проекту, оскільки до написання цієї книги можуть долучатися всі бажаючі з лютого 2007 року, оскільки вона функціонує в режимі відкритого редагування на відповідному Інтернет-сайті [14]. Назва книги походить від термінів «вікі» («wiki-wiki», що з гавайської мови означає «швидко», та «економіка»: «Вікі» – це веб-сайт, структура і зміст якого може змінюватися користувачами за допомогою інструментів, що закладені на самому сайті. Звісно, у процесі створення книги автори також зважають на популярність найуспішнішого вікі-проекту «Вікіпедія» (відкрита енциклопедія) [15].

Так, відомий учений у галузі економіки Ерік фон Хіппель (*Eric von Hippel*) називає краудсорсинг «інновацією з розрахунку на користувача», тобто виробники покладаються на користувачів не лише в питанні формулювання потреб, але й у визначенні продуктів і вдосконалень, які б задовольнили ці потреби [8]. Загалом застосування краудсорсингу розрізняється за тематикою, за видом одержуваного результату, за категорією залучення людей, за сферою здійснення. Наразі, найбільш повною і прийнятною за сферами застосування є узагальнений варіант класифікації краудсорсингу запропонований редакцією порталу крауд-сервісів [12].

І. *За сферою життя:*

а) у *бізнес-сфері* створюють різного роду підприємства або бізнес-проекти з використанням краудсорсинга, що дозволяють коригувати розвиток бізнесу з мінімальними витратами. Наприклад, інтерактивне креативне агентство «E-generator.ru» [16];

б) у *соціальній сфері* створюють краудсорсинг-проекти, розробляють рішення будь-якого спектру завдань, що пов'язані з громадською діяльністю, узаєминами між людьми, благодійністю, колективною творчістю, освітою впродовж життя, неформальною освітою. Наприклад, краудсорсинг-проект щодо складання Оксфордського Англійського Словника (Oxford English Dictionary). До цієї підкатегорії потрапляють такі проекти, як пошук зниклих людей, збір коштів на будівництво школи у вашому районі тощо. Проект на основі краудсорсингу – це, по-суті, приклад колективної творчості в галузі генерації ідей тобто брэйнсторминг та їх реалізації, який може застосовуватися як у будь-якій галузі реклами і маркетингу, так й в освіті, наприклад, задля створення іміджу інституції, закладу освіти;

в) у *політичному/державному управлінні* – найперше сюди потрапляють проекти обговорення різних законів, інших державних і законодавчих ініціатив. Найбільш сміливим безпрецедентним випадком законотворчого краудсорсингу в Європі є власне досвід прямої демократії, що належить Ісландії щодо створення проекту нової конституції країни і який висвітлено в статті [18, с. 233]. Краудсорсинг у державному управлінні – це, насамперед, технологія залучення споживачів державних послуг (населення, бізнес-структур, громади, інституцій, замовників освітніх послуг) у процес мережевої соціальної взаємодії з органами

державної влади і передача їм функцій співучасті у процесі розроблення і прийняття рішень, що належать до різних напрямів їхньої життєдіяльності, на підставі публічної оферти, яка не передбачає укладення трудової угоди. Краудсорсинг дозволяє органам публічної влади, до яких відносяться і МОН України, управління освіти і науки ОДА, управління освіти виконавчих комітетів міської ради і РДА прозоро приймати управлінські рішення з урахуванням думок, пропозицій, вимог і потреб населення (міст, області, країни в цілому) і замовників освіти через залучення до вирішення завдань, що стосується сфери його інтересів, шляхом надання можливості висловлювати ідеї та пропозиції, а також їх обговорювати, оцінювати і втілювати в життя. Зазвичай обговорення відбувається як у режимі он-лайн голосування, так і збору конкретних думок і пошуку рішень. Наприклад, український проект «Донбаський Діалог» є кроком створення першої професійної української краудсорсингової платформи, основним завданням якої є забезпечення діалогового простору для дискусій у місцевих громадах і на регіональному рівні, а також відпрацювання методик ведення цього діалогу з архіважливих для всієї країни проблем [17].

II. *За типом вирішуваних завдань краудсорсинг поділяється* на створення продукту (контенту); голосування; пошук рішення; збирання інформації та думок; тестування; службу підтримки; збирання коштів – краудфандинг. Для краудсорсингу, окрім переваг над іншими управлінськими технологіями, характерними є ще й певні ризики від його застосування. Переваги використання краудсорсинга багато в чому залежать від сутності поставленого завдання. Наведено деякі узагальнення.

1. Широке охоплення аудиторії досягається автоматично, пропонуючи рішення завдання великій групі потенційних виконавців, а замовник при цьому не докладає додаткових ресурсів або зусиль. У ролі виконавців можуть виступати батьки учні, які одночасно є замовниками якісної освіти, освітянська спільнота, громадські профільні організації, окремі небайдужі та відповідальні професіонали.

2. Залучення громадсько активної Інтернет-спільноти, користувачів мережі Інтернет до розв'язання завдань є фактично ключовим моментом технології краудсорсингу тобто людина береться виконувати завдання, обмінюється ідеями, обговорює результати роботи, розповідає про проект своїм друзям (особисто чи в соціальних мережах), людина неймовірно вмотивована і надзвичайно важлива для організації.

3. Безліч варіантів і різноманітність вибору ідей для розв'язання завдань відноситься до створення будь-якого виду контенту, інтелектуального або інформаційного продукту, послуги або пошуку рішення, тобто замовник отримує у своє розпорядження сотні тисяч варіантів, серед яких він із набагато більшою ймовірністю знайде те, що шукає. Варто звернути увагу, що краудсорсинг найчастіше не має регіональних чи взагалі будь-яких меж. Варіанти рішень або ідей люди надсилають із різних континентів, які є представниками різних професій і мають різний досвід – власне, це і створює величезну різноманітність вибору.

4. Визначити єдиноможливий варіант виконання поставленого завдання найчастіше вдається винятково з застосуванням краудсорсинга. Це, насамперед, стосується наукової сфери, де унікальність рішення набагато важливіша, ніж його креативність. Як свідчить аналіз зарубіжного досвіду, багато складних питань у медичній, космічній, технологічній, інформаційній сферах були успішно вирішені аматорами та ефективними практиками, ніж кваліфікованими фахівцями чи вченими певної наукової галузі.

5. Фіксовані терміни проектів дозволяють не затягувати вирішення питання, а навпаки – мати чіткі часові орієнтири, у які повинні вкластися учасники проектів.

6. Економія фінансових ресурсів – це передусім економія в маркетинговому складнику. Краудсорсинг дійсно дозволяє досягати значних або вагомих результатів із меншими витратами. Це обумовлено тим, що фінансову винагороду отримує тільки один або декілька переможців, а залучених у цілому на кілька порядків більше.

7. Розвиток творчого потенціалу та ідей. Краудсорсинг – це, по-суті, насичене Інтернет-середовище, генеруюча висока напруга від сотень незнайомих один одному людей із діаметрально протилежними поглядами і характерами, які є самовмотивованими та об'єднані спільним інтересом до порушеної проблеми. Мистецтво краудсорсингу полягає в тому, щоб спрямовувати енергію партнерів-конкурентів у конструктивне русло, агрегувати результати їхніх дій в оптимальне розв'язання проблеми. Колективний розум он-лайн-спільноти посилюється об'єднаним керуванням, і краудсорсери не тільки виконують завдання, але й реалізують свої мрії, розвивають творчий потенціал, підтверджують амбіції, отримують задоволення від процесу, суспільне визнання, схвалення і підтримку результатів власної діяльності.

Слід знати й слабкі місця, діаметрально протилежні погляди і суперечки прихильників і опонентів навколо застосування краудсорсинга. Першою слабкою ланкою є думка опонентів краудсорсингу про те, що «натовп» не може бути розумним і не здатен створити щось важливе й цінне, оскільки він складається з надто різних людей, які не в змозі домовитися і видати продуктивний розв'язок проблеми. Найчастіше продуктивне рішення може бути отримане, якщо буде використаний принцип самоорганізованої спільноти. Коли саме учасники краудсорсингового проекту відсівають неправильні рішення та в підсумку видають вірний результат. Проте в більшості випадків, цей вибір за них повинен зробити сам замовник. Прикладом є історія зі створенням пісні з нагоди передачі королевою Беатрикс трону Королівства Нідерландів своєму синові Вілл'яму-Олександру [19].

Наступною слабкою ланкою під час застосування краудсорсинга є несправедливий принцип винагороди, оскільки приз отримує лише обмежена кількість людей – один чи декілька, а решта ж, по-суті, трудилася дарма. Саме тому, професіонали не долучаються до краудсорсингових проектів, адже занадто цінують свій час, і не витрачають його марно, навіть заради соціально привабливих ідей. Ще одним недоліком варто назвати ризики щодо втрати інформації. Способи розв'язання завдань найчастіше виставляються в публічному доступі для широкого загалу, і угода про конфіденційність не завжди допомагає замовнику.

Краудсорсинг за десятиліття став потужним і дієвим управлінським інструментом, застосування якого в державному управлінні, бізнесі, різних сферах життєдіяльності людей, управлінні освітою дозволить розв'язувати актуальні і соціально важливі завдання, використовувати при цьому спільний інтелект, знання, компетентність активних, креативних і небайдужих пересічних громадян і кваліфікованих фахівців.

Краудсорсинг – це технологія в будь-якій сфері життєдіяльності людини, це колективна діяльність громадсько активної Інтернет-спільноти, що забезпечує максимально можливу відповідність результатів діяльності попередньо встановленим цілям за конкретно визначених умов. Краудсорсинг-технологія проектується виходячи з конкретних умов і орієнтується на заданий проектантами, а не на передбачуваний результат.

Технологія краудсорсингу може бути використана під час мережевої комунікації громадян із державною владою з метою гармонізації реальних відносин «громадяни-суспільство-держава», а також для активного «громадянського опору» стосовно тих чи тих нераціональних, руйнівних або негативно забарвлених державних чи регіональних практик, ініціатив або інституцій. Застосування *краудсорсингових технологій* у соціальній, бізнесовій і державній сферах надає можливість:

- економії фінансових, людських, інформаційних, енергетичних і часових ресурсів;
- раціонального використання знань, умінь, досвіду та інтересів як «натовпу», так і окремої людини;
- створення нових сприятливих умов для налагодження ефективної комунікації з цільовою аудиторією споживачів послуг або для сервісного забезпечення життєдіяльності людини;

- підвищення ефективності пошуку і поширення соціально значущої інформації;
- зниження ризиків краудсорсинг-проектів;
- збільшення інтелектуальної цінності даних за допомогою тегування, рейтингів і відгуків, а також представлення на їх основі соціальних рекомендацій із розв'язання проблем для ширшого загалу користувачів;
- заохочення всіх активних суб'єктів до прийняття участі у процесі формування колегіальних і прозорих управлінських рішень, підвищення відповідальності громадян і суспільства в цілому в процесі їх упровадження з метою розвитку свого міста, області, країни;
- участі та доступу до результатів праці необмеженої аудиторії завдяки масштабності проектів;
- завершення проектів за короткий термін.

Краудсорсинг – це витончений спосіб делегування віддаленій спільноті користувачів Інтернет-мережі розв'язання управлінських, соціально значущих або життєво важливих завдань через співпрацю, узаємодію й сповідування спільно розподілених цінностей. Краудсорсингові технології – це інноваційні універсальні технології, що реалізуються суб'єктами громадянського суспільства завдяки мережі Інтернет у громадських, комерційних і державних інтересах. Суб'єктом/«власником» /оператором, «народним актором» цих технологій є громадянин, громада, громадський активіст, громадська некомерційна організація, громадська ініціативна група або об'єднання за інтересами. І тому, краудсорсингові технології мають використовуватися не лише в політичній, адміністративній, юридичній і бізнес-практиці, а й упроваджуватися в сучасну практику управління, яке за видовою ознакою має модифікуватися до громадсько-державної форми.

Висновки. Аналіз наукових праць засвідчує, що Інтернет-мережа надає поштовху для «розквіту» краудсорсингу в останнє десятиліття, який може слугувати основою модернізації управління й побудови мережеских моделей громадсько-державного управління у сфері освіти на сервісних та інноваційних технологічних засадах. Інтернет-мережа стає середовищем, соціальним інструментом ефективної суб'єкт-суб'єктної соціальної комунікації та засобом реалізації краудсорсинга.

Краудсорсинг – це сучасна універсальна управлінська технологія пошуку і продукування нових ідей і коштів, створення освітніх та інформаційних, управлінських продуктів і послуг із застосуванням Інтернет-технологій. Краудсорсинг в управлінні закладом освіти розглядаємо як сучасну інноваційну управлінську технологію, як синкретичне взаємопроникнення інтелектуальних, комунікаційних та інформаційних технологій, що ґрунтується на концептуальних засадах конвергенції, запровадження якої забезпечить ефективне досягнення місії та стратегічної мети, розв'язання керівниками управлінських завдань, досягнення цілей і успішну реалізацію проектів на практиці.

Краудсорсинг є інноваційною управлінською технологією залучення, розподілу і використання інтелектуальних ресурсів індивідуумів мережевої взаємодії значної кількості суб'єктів управління, громадського врядування й учнівського самоврядування задля досягнення стратегічної мети закладу освіти та реалізації спільного соціально значущого проекту. Краудсорсингова технологія відображає практику управлінської діяльності керівника, що спрямована на радикальне удосконалення управління від державно-громадського до громадсько-державного, підвищення його результативності для гарантування законодавчо закріпленого права на якісну освіту, досягнення місії та цілей.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Калініна Л. М. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом / Л. М. Калініна // Директор школи». – 2004. – № 5. – С. 6–10.

3. Калініна Л. М. Сучасні функції керівника школи : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конференції [«Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи»]. – Суми : «Мрія-1» ЛТД, 1998. – С. 111–113.
4. Освітній менеджмент / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – С. 56–93, 184–197.
5. Калініна Л. М. Сутність феномену управління / Л. М. Калініна // Директор школи : Україна. – 2000. – № 2. – С. 26–33.
6. Калініна Л. М. Теорія і практика функціонування обласного ліцею інтернатного типу : наук.-метод. посібник / Л. М. Калініна, Н. В. Кнорр, М. І. Рябуха. – Київ–Херсон : Айлант, 2004. – С. 24–40.
7. Грицяк Л. Д. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях / Л. Д. Грицяк, Л. М. Калініна // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3 (12). – С. 59–66.
8. Вікіпедія – вільна енциклопедія «Краудсорсинг» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%83%D0%B4%D1%81%D0%BE%D1%80%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%B3>. – Назва з екрану.
9. Джайлс М. Настоящие друзья / Мартин Джайлс // Мир в 2050 году; под. ред. Д. Франклина и Дж. Эндрюса. – М. : Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013. – С. 13.
10. Хау Джефф. Краудсорсинг. Коллективный разум как инструмент развития бизнеса / Джефф Хау. – М. : Альпина Паблишер, 2012. – 288 с.
11. Танскотт Д. Викиномика. Как массовое сотрудничество изменяет все / Д. Тапскотт, Э. Д. Уильямс. – М. : BestBusinessBooks, 2009. – 392 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.likebook.ru/books/download/98707/>. – Название с экрана.
12. Crowdsourcing.ru Портал крауд-сервисов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://crowdsourcing.ru/> – Название с экрана.
13. Howe J. Crowdsourcing: Why the Power of the Crowd is Driving the Future of Business/Jeff Howe. – Retrieved from <http://www.bizbriefings.com/Samples/IntInst%20---%20Crowdsourcing.PDF>.
14. The Wire! – Retrieved from <http://www.newparadigm.com/>
15. Wikinomics : How Mass Collaboration Changes Everything. Retrieved from: <http://www.wikinomics.com/>
16. Интерактивное творческое агентство «Е-генератор» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.e-generator.ru/> – Название с экрана.
17. BiggggIDEA. Донбасский диалог [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://biggggidea.com/project/846/#>. – Название с экрана.
18. Калініна Г. М. Краудсорсинг як інноваційний управлінський інструмент і змістова компонента навчального посібника для керівників / Г. М. Калініна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 230–239.
19. Koningslied (Officiële uitgave). – Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=MEUKyKb4g6k#t=11>. – Title from screen.

References

1. Encyclopedia of education / edited by V. G. Kremen. (2008). Kyiv: Inter Yurinkom (in Ukr.)
2. Kalinina, L. M. (2004). Theoretical approaches to the management of the school. *Dyrektor shkoly (The Director of the school)*, 5, 6–10 (in Ukr.)
3. Kalinina, L. M. (1998). The modern functions of the head of school. Proceedings of the II all-Ukrainian scientific-practical conference [«Pedagogical innovation: ideas, realities, perspectives»]. Sumy: «Mrija-1» LTD (in Ukr.)
4. Educational management / ed. Danylenko, L. I., & Karamushka, L. M. (2003). Kyiv: The world School (in Ukr.)
5. Kalinina, L. M. (2000). The essence of the phenomenon of management. *Dyrektor shkoly: Ukraïna (The Director of the school)*, 2, 26–33 (in Ukr.)
6. Kalinina, L. M., Knorr, N. V., & Rjabukha, M. I. (2004). Theory and practice of functioning of regional College institutional type : sciences.-method. Allowance. Kyiv – Kherson: Ajlant (in Ukr.)
7. Ghrycjak, L. D., & Kalinina, L. M. (2009). State-public management of education development at national, regional and institutional levels. *Strateghichni priorytety (Strategic priorities)*, 3 (12), 59–66 (in Ukr.)
8. Vikipedija – the free encyclopedia «Kraudsorsyng». Retrieved from <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%83%D0%B4%D1%81%D0%BE%D1%80%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%B3>. (in Ukr.)
9. Dzhajls, M. (2013). Real friends // The world in 2050; ed. Franklin, D., & Jendrusa, Dzh. Moscow: Eksmo (in Russ.)
10. Dzhheff, Hau. (2012). Crowdsourcing. Collective intelligence as a business development tool. Moscow: Al'pina Pablisher (in Russ.)
11. Tanskott, D., & Uil'jams, Je. D. (2009). Wikinomics. How mass collaboration changes everything. Moscow : BestBusinessBooks. Retrieved from <http://www.likebook.ru/books/download/98707/> (in Engl.)

12. Crowdsourcing.ru. Portal crowd-services. Retrieved from <http://crowdsourcing.ru/> (in Engl.)
13. Howe J. Crowdsourcing: Why the Power of the Crowd is Driving the Future of Business. Retrieved from <http://www.bizbriefings.com/Samples/IntInst%20---%20Crowdsourcing.PDF> (in Engl.)
14. The Wire! Retrieved from <http://http://www.newparadigm.com/~Title%20from%20screen/> (in Engl.)
15. Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything. – Retrieved from <http://www.wikinomics.com/> (in Engl.)
16. Interactive creative Agency «E-generator». Retrieved from <http://www.e-generator.ru/> (in Russ.)
17. BiggggIDEA. Donbass dialogue. Retrieved from <https://biggggidea.com/project/846/#>. (in Russ.)
18. Kalinina, G. M. (2015). Crowdsourcing as an innovative management tool and a substantial component of the training manual for managers. *Problemy suchasnogo pidruchnyka (The problems of a modern textbook)*, 15, part 1, 230–239 (in Ukr.)
19. Koningslied (Officiële uitgave). Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=MEUKyKb4g6k#t=11>. (in Germ.)

Abstract. *Kalinina G. M. Crowdsourcing as an innovative technology of the civic-public administration in education.*

Introduction. *The rapid development of information technologies causes the need for the development and the implementation of the innovative management technologies that involve public and active online community, online resources of crowdsourcing platforms. Therefore, the problem of choosing the management technologies which are appropriate for the mission and the strategic goal in education by the managers is urgent for consideration and determines the study of management technologies.*

Purpose. *The article set the goal to reveal the concepts and the specific nature of the phenomenon of "crowdsourcing" by analyzing the scientific achievements of the scholars and the researchers from various areas of scientific knowledge, its advantages and disadvantages as an innovative management tool; to highlight the possibility of using crowdsourcing technology by the leaders in the practice of public and state education management.*

Methods. *The method of the literature analysis, research papers, thematic information resources on the raised problems; problem-comparative analysis of the concepts of the term crowdsourcing, specification of the crowdsourcing phenomenon, the theoretical analysis and the extrapolation of the advantages and the disadvantages of the crowdsourcing technologies in the implementation of civic-public education management were used.*

Originality *lies in featuring the nature, the content and the concepts of the term crowdsourcing, its advantages and disadvantages as an innovative management tool on the basis of conceptual convergence. On the basis of the analysis of academic works of foreign scholars and practitioners, the author's interpretation of the crowdsourcing technology as innovative management, the process of the control inherent in the information society are represented. The applicability of the crowdsourcing technologies in the public and social spheres, particularly in management education for harmonizing relations "citizens, society and state", modernization of the state and public administration, improving the effectiveness of the leaders, competitiveness and image of the educational institutions, the active "civil resistance" to the certain destructive or negative stained state or regional practices and initiatives are provided.*

Conclusion. *Crowdsourcing is innovative management technique for the attraction, the distribution and the use of intellectual resources of individuals of the networking of a significant amount of management, public administration and student government to achieve the strategic goal of the educational establishment and the implementation of the joint social projects. In the management of educational institutions, crowdsourcing is regarded as a modern innovation management technology, a syncretic interpenetration of intellectual, communication and information technologies, based on the principles of conceptual convergence, the implementation of which will ensure the effective achievement of the mission and strategic objectives, the solution of the management problems and the successful implementation projects in the managers' practice.*

Key words: *the Internet; Internet technologies; crowdsourcing; intellectual cooperation; resources of the crowd; social capital; idea generation; public management; technology; public active online community.*

*Одержано редакцією 09.03.2016
Прийнято до публікації 15.03.2016*

УДК 378.22:378.147

Лебедик Л. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент, Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», кафедра педагогіки та суспільних наук, Україна

УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Анотація. Проаналізовано проблематику вдосконалення форм педагогічної підготовки майбутніх магістрів у контексті принципів Болонської декларації аналізується через призму модульного і самоорганізаційного підходу. Зроблено висновок, що найефективнішими з них є інтерактивні форми навчання і практичної підготовки до діяльності магістра як викладача вищої школи.

Ключові слова: магістр; дидактична система; технологія навчання; форма навчання; Болонський процес; методика викладання; педагогічна практика; університетська освіта.

Постановка проблеми. Підготовка магістрів у вищих навчальних закладах України до викладацької діяльності зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, що потребують наукового обґрунтування. Відчувається недостатність навчальних дисциплін для повноцінної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури – «Методика викладання у вищій школі» та двох-трьохтижнева педагогічна практика. На жаль, програма цієї дисципліни охоплює лише деякі аспекти педагогічної підготовки, тому, на нашу думку, її слід налагодити на зразок підготовки вчителів у педагогічних університетах і викладачів у класичних університетах. У сучасних умовах важливості підвищення якості підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури виникає потреба максимального використання наявних резервів, зокрема модернізації існуючих форм такої підготовки у вищій школі.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, показує, що дослідження форм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури можуть базуватися на теоретико-методологічних працях Ю. Бабанського, І. Беха, Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кременя та інших; працях із дидактики професійної освіти А. Алексюка, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Стрельнікова, Л. Хомич, П. Юцявічене та інших.

Разом із тим, аналіз наукових праць вітчизняних авторів [1–4] показує, що поза увагою дослідників залишаються питання теоретичних і методичних засад проектування форм підготовки майбутніх магістрів до викладання у вищій школі в контексті принципів Болонської декларації.

Зважаючи на це, **метою статті** є теоретичне проектування форм педагогічної підготовки магістрів, які б забезпечили необхідну готовність до майбутньої викладацької діяльності.

Розпочинаючи **виклад основного матеріалу** нашого теоретичного дослідження, зазначимо, що застосування модульного навчання передбачає також і проектування відповідних йому форм організації навчання.

Серед форм навчання як конструкцій відрізків процесу навчання, які характеризуються особливими способами управління, організації і співробітництва студентів у навчальній діяльності, нами застосовуються: фронтальні й групові (організація навчальної діяльності у відносно постійних групах); бригадні (організація навчальної діяльності у спеціально створених тимчасових групах); кооперативно-групові (кожна контактна група виконувала частину спільного завдання); диференційовано-групові (організація роботи груп студентів із рівними навчальними

можливостями); парні (робота в парах постійного і змінного складу); індивідуальні, які передбачають індивідуалізовану та індивідуалізовано-групову форми навчання.

У викладанні навчальної дисципліни «Методика викладання у вищій школі» вони мають реалізувати індивідуальне пізнання і спільний пошук відповідей на запитання, сприяти засвоєнню змісту в діяльності проектування власної дидактичної системи і форм навчання зокрема. Уважаємо за доцільне використання оптимального поєднання індивідуальних (кожен студент самостійно виконує спільне завдання), індивідуалізованих (студент виконує окреме власне завдання), групових (у різних варіантах) і фронтальних форм проблемного навчання.

Вивчення курсу «Методика викладання у вищій школі» розпочинається з теми «Європейська освітня інтеграція», що має методологічне значення для засвоєння всього навчального курсу, адже без знання загального важко розібратися в конкретному. На лекції студенти знайомляться з метою і планом всього навчального блоку, проходять тестовий контроль знань у блоці «вхід» і вибирають індивідуальну траєкторію навчання. Важливим елементом вступної лекції слугує професійно орієнтований епізод, що створює емоційний настрій на сприймання курсу (епіграф, картина, уривок із книги). Викладач інформує студентів про роль освіти в розвитку партнерства України з іншими державами, можливості входження освіти і науки України в європейське інформаційне та освітнє поле, яке є вагомим чинником економічного, соціального, інтелектуального, інноваційно-технологічного і культурного розвитку. Важливо довести до свідомості студента значущість розуміння сутності Болонського процесу як засобу інтеграції й демократизації вищої освіти країн Європи для майбутньої діяльності магістра. Для детального вивчення проблеми студентам може бути рекомендована довідкова література та інші документи.

Модульний підхід дає змогу змінити систему лекційних занять: розглядати зміст предмета не тільки оглядово, а й відповідно до заздалегідь розробленої модульної програми, яка вивчається методом «заглиблення у предмет». Це передбачає своєрідну підготовку студентів до лекцій: вони завчасно вивчають схему теоретичного блоку навчального модулю з запитаннями і проблемними завданнями лекції, а потім уже на лекційному занятті з даної теми аналізують їх і обговорюють разом із викладачем.

Експериментальний пошук показує, що найбільше активізують подання навчального матеріалу такі різновиди лекцій: лекція з запланованими помилками, лекція вдвох, лекція-диспут, проблемна лекція тощо. На таких лекціях здійснюється активне засвоєння змісту навчання, зростає роль діалогічної взаємодії і спілкування. Студенти відзначають доцільність такої роботи, оскільки під час лекції вони більше зайняті не механічним конспектуванням, а перебувають у постійному напруженні думки; розмірковують разом із викладачем, логічно пов'язують вивчений матеріал із новим.

На проблемних лекціях із курсу «Методика викладання у вищій школі» обов'язковим є створення проблемних ситуацій – такого психічного стану протиріччя, неузгодженості у свідомості студента, яке викликає почуття здивування, подиву, нерозуміння, бажання розв'язувати проблему. Проблемні ситуації породжують і зміцнюють пізнавальну мотивацію студентів.

Так, на початку вивчення теми «Адаптація вищої освіти України до вимог Болонського процесу» формулюється таке запитання: «Якої якості зміни виникають у вищій освіті України у зв'язку з Болонським процесом?» Студенти з'ясовують, що ці зміни можуть бути визначені термінами «модернізація», «реформа» або «революція». Майбутні магістри чітко вказують на відмінність значення цих понять: модернізація – удосконалення окремих елементів системи; реформа – суттєве вдосконалення системи за умови збереження попередньої якісної основи; революція – прискорення темпів (на

відміну від еволюції), об'єктивно необхідний перехід суспільства чи його підсистеми (освіти) на новий, якісно вищий ступінь розвитку.

Створюється проблемна ситуація, яка інколи веде до зіткнення різних поглядів. Так, до першого варіанту схильний В. Журавський, другого – В. Кремень [1]. Викладач зосереджує увагу студентів на логіці аналізу сутності Болонського процесу, що лежить в основі протилежних висновків. Вихід із проблемної ситуації може бути двох видів – викладач показує причини протиріч, підводить студентів до готових висновків або залучає їх до персональної участі в розв'язанні проблемних питань. Оскільки схема теоретичного блоку навчального модуля, як правило, виконує орієнтувальну функцію, перед студентами також ставиться завдання скласти тези або законспектувати запропонований викладачем навчальний матеріал.

На лекції викладач реалізує, в основному, фронтальну форму навчання, включаючи, де можливо, групову (завдання давалися студентам завчасно, результати обов'язково обговорювалися на лекції) та індивідуалізовану (самостійна підготовка завдань окремим студентом для монологічного виступу на лекції) форми навчання. Наприклад, під час вивчення теоретичних і методичних основ теми «Європейська кредитно-трансферна система – ECTS» можна реалізувати групову форму навчання і провести лекційне заняття з елементами диспуту, заздалегідь розподіливши запитання декільком групам: перша група: «Характерні особливості ECTS; визначення навчального навантаження студентів»; друга група: «Основні документи ECTS: інформаційний пакет, навчальний контракт, перелік оцінок дисциплін»; третя група: «Типи моделей кредитних систем». Для всіх груп: «Які можливості надають студентам і викладачам системи накопичення і зарахування кредитів? Які можливості для поглиблення освітніх компонентів залишає країнам Болонська декларація?»

Під час вивчення питання «Кредит як основа проектування освітніх програм», розглядаючи відповідні приклади, можна провести лекцію з запланованими помилками. У процесі читання лекції викладач викликає у студентів сумніви, свідомо допускає помилки. Спираючись на схему теоретичного блоку навчального модуля, студенти знаходять помилки і перевіряють їх спільно з викладачем у кінці лекції.

Робота студентів у групах полягає в тому, що малим групам (по 2-5 осіб) пропонуються певні запитання, які є складниками провідної професійно орієнтованої проблеми, що розглядається на занятті. Пошук відповідей на поставлені запитання (навчальні проблеми) здійснюється в малих групах через їх подрібнення на менші проблеми і питання різних рівнів складності, що розподіляються між учасниками малих груп для індивідуального виконання чи в парах (рівень складності з метою мотивації вибирають самі студенти). Індивідуально чи в парах знайдені рішення окремих завдань потім обговорюються в малих групах і колективним рішенням, по-перше, виставляється оцінка за виконання завдання і, по-друге, обґрунтовується відповідь на загальне запитання малої групи для подальшого його винесення на обговорення провідної професійно орієнтованої проблеми в усій навчальній групі.

Проводяться практичні заняття згідно з модульною програмою, а також обов'язково виділяється час для самостійної роботи студентів. В умовах пропорованих модульного і самоорганізаційного підходів основними видами самостійної роботи є підготовка проекту викладання дисципліни за модульною системою або підготовка і проведення окремого навчального заняття. Так, виконання самостійної роботи з курсу «Методика викладання у вищій школі» на тему «Підготовка і проведення навчального заняття» здійснюється за таким орієнтовним планом: 1) назва теми; 2) мета роботи (навчальна, виховна, розвивальна); 3) тривалість заняття; контингент слухачів; 4) зміст навчального матеріалу; 5) використані методи, засоби навчання; форми організації навчання; 6) завершальний етап (методи контролю і оцінювання знань, домашнє завдання).

Контроль за допомогою комп'ютерної програми у формі різнорівневих тестових завдань доповнюється термінологічними і смисловими диктантами з теми, кожний варіант яких перевіряється іншими студентами. При цьому той, хто перевіряє, може використовувати матеріал лекцій, підручників, що значною мірою поглиблює чи коригує їхні знання. Такі завдання даються малоактивним і не дуже «сильним» студентам, що сприяє їхньому «підтягуванню» у ході перевірки робіт, за умови об'єктивності виставлення оцінок. Особливо мотивує студентів проведення залікового заняття шляхом складання тематичного професійно орієнтованого кросворду з відповідним оформленням. Завдання виконується як індивідуально, так і в парах, у кінці залікового заняття презентується з метою обговорення і виявлення кращих.

У кінці кожного модулю з курсу «Методика викладання у вищій школі» підводяться підсумки роботи, закладаються основи до вивчення змісту наступного модуля. Структура модуля є чіткою і послідовною. Після визначення теми, мети вивчення матеріалу, «вхідного» тестового контролю знань проводиться актуалізація, яка полягала в повторенні певного обсягу відомих студентам даних, що необхідні для подальшого поглиблення й узагальнення їхніх знань із цих питань.

Для пошуку відповіді на поставлені запитання студенти мають оволодіти теоретичним матеріалом. Для цього викладач пояснює студентам матеріал теми, орієнтує їх у змісті схем теоретичного блоку навчального модулю (первинне і вторинне пояснення теоретичного матеріалу за повною і скороченою схемою орієнтовної основи дій відповідно). Цим забезпечується на проблемній лекції етап складання схеми орієнтовної основи дій.

Під час виконання групових видів робіт досягається мета створення сприятливих умов для співробітництва студентів, що сприяє більш ефективному мимовільному запам'ятання програмового матеріалу. Викладач виконує в цей час функцію консультанта. У кінці самостійної роботи через програмований контроль або в ігровій формі виявляються ті результати, а також елементи навчального матеріалу, які викликають у студентів труднощі, на них звертається увага на наступних заняттях.

Основними видами позааудиторної самостійної роботи магістрів є підготовка до блоку навчальних занять, виконання практичних завдань (тестів, завдань, підготовка до тренінгів, рольових ігор, самостійних робіт). Практикується відповідне оформлення і обговорення на завершальних заняттях із модулю.

На практичних заняттях здійснюється етап закріплення знань у пам'яті, розвиваються вміння і навички студентів застосовувати їх на практиці у стандартних і нестандартних ситуаціях. Тут, по-перше, відпрацьовується матеріал, який викликає у студентів труднощі; по-друге, виконуються завдання, що вимагають використання знань у практичній діяльності. Для виконання цих завдань застосовуються заняття на зразок деяких видів диктантів (смисловий, графічний, термінологічний), тести, складні завдання («Наведіть приклади», «Дайте характеристику»), а також ігрові види робіт – кросворди, ребуси тощо. На практичному занятті викладач виділяє час на обговорення «проблемних» запитань, що підготовлені «активними» студентами. Аналіз відповідей здійснюється в усій академічній групі, а студенти можуть керуватися комплектом навчально-методичних засобів, додатковою літературою, що рекомендована в «теоретичному», «проблемному», «поглибленому» блоках навчального модулю.

На заліковому занятті з метою перевірки рівня набутих знань і вмінь студентам пропонуються тестові завдання різних рівнів складності. Крім оцінювання знань студентів, формуються їхні вміння аналізу і самоаналізу діяльності, її результатів, тому застосовується взаємоконтроль і самоконтроль.

Під час вивчення оглядових тем організовуються конференції, наприклад, «Системи вищої освіти у країнах Європи і Америки». Конференцію відкриває лекція

викладача, де характеризується сучасна епоха, роль і місце освіти в ній, сучасні принципи побудови й завдання вищої освіти в розвинених країнах. Потім формулюються проблеми, які мають бути висвітлені на конференції. Основна частина заняття – виступи доповідачів за матеріалами рефератів, що виконуються індивідуально чи в групах (за бажанням студентів), їх обговорення. На завершення конференції з допомогою викладача робляться висновки про важливі досягнення учасників конференції, оцінюється їхня робота. Підсумкова оцінка виставлялася викладачем на основі оцінок-описів, які дають студенти.

Ділова гра є методом імітації (наслідування, зображення, відображення) прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за завданнями чи виробленими самими учасниками гри правилами. Розігруються такі ситуації, як «Проведення конференції, «круглого столу», консультації», «Складання індивідуального навчального плану студента». При цьому студенти по черзі виконують ролі: викладача, декана, куратора, методиста, інспектора, студента. Таке заняття вимагає великої підготовчої роботи і планується завчасно: складається сценарій, розподіляються ролі, вибираються ситуації. Завершальний етап заняття – традиційне підведення підсумків, визначення кращих, виставлення оцінок, установка на підготовку до наступного заняття. Ділова гра ставить студента в ситуацію реальних дій у ролі конкретної дійової особи, змушує його мислити конкретно і предметно, з ясно усвідомленою метою досягти реального результату – навчитися проектувати документи, що передбачені Болонською системою. Це загострює увагу студента, робить цілеспрямованим мислення, а, отже, сприяє кращому засвоєнню.

Висновком дослідження може бути констатація того, що пошук ефективних форм педагогічної підготовки майбутніх магістрів до діяльності педагога є досить цікавим явищем, розуміння якого неможливе без звернення до досягнень дидактики вищої школи. Уточнення того, що найефективнішими з них є інтерактивні форми навчання і практичної підготовки до діяльності магістра як викладача, у свою чергу, визначає перспективи подальших досліджень. Серед них – необхідно уточнити сутність форм інтенсивної педагогічної підготовки майбутніх магістрів, дослідити проблеми проектування змісту, методів, технологій такої підготовки, розглянути компоненти підготовки викладачів в умовах магістратури, виявити закономірності досліджуваного процесу.

Список використаної літератури

1. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за редакцією В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Лебедик Л. В. Педагогічна підготовка магістрів у вищих економічних навчальних закладах : монографія / Л. В. Лебедик. – Полтава : РВВ ПУЕТ, 2011. – 165 с.
3. Поясок Т. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців виробничої сфери (на прикладі напряму підготовки «Економіка і підприємництво») : [монографія] / Т. Б. Поясок. – Кременчук : Щербатих О. В., 2011. – 158 с.
4. Стрельніков В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник [для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ] / В. Ю. Стрельніков, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.
5. Кучерявий О. Г. Модульно-розвивальне навчання у вищій школі : аспекти проектування : монографія / О. Г. Кучерявий. – К. : Слово, 2012. – 280 с.
6. Навроцький А. И. Высшая школа : теория и практика модернизации / А. И. Навроцкий. – Харьков : Харьковский национальный ун-т имени В.Н. Каразина, 2007. – 196 с.
7. Навроцький О. І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства / О. І. Навроцький. – Харків : Основа, 2000. – 240 с.
8. Радул О. С. Історія вищої школи Європи (V ст. – середина XX ст.) : монографія / О. С. Радул. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. – 536 с.
9. Старченко Т. Я. Вища школа на шляху оновлення / Т. Я. Старченко, О. М. Стоян, О. І. Бобик. – Львів : Світ, 1991. – 128 с.

10. Статистические методы в педагогических исследованиях высшей школы : учебное пособие. – Харьков : ХНПУ имени Г. С. Сковороды, 2013. – 161 с.

References

1. Higher education of Ukraine and Bologna process: the textbook / editor of Kremen, V. G. (2004). Ternopil: Educational book – Bogdan (in Ukr.)
2. Lebedyk L.V. (2011). Pedagogical training of masters in the higher economic educational institutions: monograph. Poltava (in Ukr.)
3. Poiasok, T. B. (2011). Psycho-pedagogical training of future specialists in the production sphere (on the example of the specialty «Economics and entrepreneurship»): monohraf. Kremenchuk : Shcherbatykh O. V. (in Ukr.)
4. Strelnikov, V. Yur., & Britchenko, I. G. (2006). Modern teaching technologies in higher education: a modular handbook. Poltava (in Ukr.)
5. Cucheryaviy, O. G. (2012). Module-developing teaching in higher education : aspects of design: the monograph. Kyiv: Word (in Ukr.)
6. Navrotsky, A. I. (2007). Higher school: theory and practice of modernization. Kharkiv: Kharkiv national University named V. N. Karazin (in Ukr.)
7. Navrotsky, O. I. (2000). Higher school of Ukraine in the conditions of transformation of society. Kharkov: Osnova (in Ukr.)
8. Radul, O. C. (2011). History of higher education in Europe (article V – mid-twentieth century): the monograph. Kirovograd : Imeks-LTD (in Ukr.)
9. Starchenko, T. Y., Stoian, A. M., & Bobik, A. I. (1991). Higher education in the way of updates. Lviv: Slovo (in Ukr.)

Abstract. *Lebedyk L. V. The improvement of training forms of future high school teachers' in the process of Master's degree training.*

Introduction. *In modern conditions the importance of improving the quality of training of high school teachers in the conditions of the magistracy, there is a need of maximum use of available reserves, in particular the modernization of the existing forms of such training in higher education.*

Purpose. *The purpose lies in theoretical design of forms of pedagogical training of masters, which would ensure the necessary readiness for the future of teaching.*

Results. *The topics of improving forms of pedagogical training of future masters in the context of the Bologna declaration analyzed through the spectacle of modular and self-organizing approach. Among the forms of training as a learning process structures segments, which are characterized by special ways of administration, organization and cooperation of students, the author used: front; group (organization of training activities in relatively permanent groups); team (organization of training activities in temporary groups specially created for specific tasks); cooperative groups (each contact group performed the part of common task); differentiated groups (organization of students' groups with equal educational opportunities); work in pairs; individual work.*

The main types of extracurricular and individual units for masters were preparing for classes, practical tasks (tests, individual tasks, preparation for training, role-playing, independent work). The proper registration and discussion were used for the final classes of the module.

It was concluded that the interactive form is the most effective one of education and practical training for master as a teacher of higher school.

Conclusion. *The search for effective forms of pedagogical training of future masters to the work of a teacher is quite an interesting phenomenon, understanding of which is impossible without an appeal to the achievements of didactics of higher school. Clarification of what are the most effective interactive learning and practical training activities to master as a teacher, in turn, determines the prospects for further research. Among them it is necessary to clarify the nature of the forms of intensive pedagogical training of future masters, to investigate the problem of designing the content, methods, and technologies of the training, to look at the components of teacher training in magistracies, to reveal the regularities of the process under study.*

Key words: *master's degree; magistrate; didactic system; educational technology; educational form; Bologna process; methods of teaching; pedagogical practice; university education.*

*Одержано редакцією 28.03.2016
Прийнято до публікації 31.03.2016*

УДК 351.851: 37.014

Лісова Н. І.,

кандидат педагогічних наук, проректор,
Черкаський обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних працівників, Україна**ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ
СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ:
ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ**

Анотація. Розглянуто наукові праці сучасних зарубіжних і вітчизняних учених, які дослідили державно-громадське управління та обґрунтували періоди його становлення в історичній ретроспективі, визначили їх сутність, характерні ознаки та особливості. Проаналізовано законодавчо-правові акти з обраної теми, а також запропоновано науково-методичну форму щодо інноваційних практик у системі державно-громадського управління.

Ключові слова: державно-громадське управління; історична ретроспектива; трансформаційні процеси; громадсько активні школи; інноваційні практики; середня освіта; громадське самоврядування; реформаційні процеси.

Постановка проблеми. На сучасному етапі трансформаційних перетворень становлення України як демократичної правової держави органічно поєднується з реформаторськими змінами в системі освіти, зокрема середній ланці. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема приведення всіх ланок шкільної освіти у стан демократичного розвитку у світлі загальноєвропейських вимог. Використання ретроспективного підходу сприяє створенню не лише самої моделі управління загальною середньою освітою, а й забезпеченню ефективності процесу, його динамічних змін, трансформації в історичному розвитку. Це вможлиблює вироблення на основі об'єктивної та достовірної інформації, компетентного її аналізу нових ідей реформування й модернізації, стратегічних напрямів розвитку загальної середньої освіти, що можуть мати як державно-громадський, так і громадсько-державний характер управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені вважають, що державно-громадське управління на сучасному етапі – не нове явище в суспільстві. Хоча саме в цей період розвитку громадянського суспільства воно стає домінуючим напрямом наукових пошуків і практичною потребою. Зазначимо, що нові підходи до здійснення управління освітою відображені також у нормативно-правовому забезпеченні функціонування й розвитку освіти, зокрема середньої ланки, а саме: Законі України «Про освіту» з подальшими змінами і доповненнями (1996 р., 1998 р., 2003 р.), у якому визначено ідеї становлення демократії, інноваційного розвитку освітніх процесів, активне залучення громадськості до управління освітою. Основні положення управління освітньою галуззю передбачені Законом України «Про загальну середню освіту», проте у ст. 33 п. 2 лише зазначено, що «органом громадського самоврядування загальноосвітнього навчального закладу є загальні збори (конференція) колективу загальноосвітнього навчального закладу», навіть не введено поняття «державно-громадське управління». У Положенні про загальноосвітній навчальний заклад права та обов'язки громадських органів схарактеризовано неконкретно. Варто зазначити, що в 2001 р. наказом МОН України за № 45 від 5 лютого затверджено «Положення про піклувальну Раду загальноосвітнього навчального закладу», «Примірне положення про Раду загальноосвітнього навчального закладу» і в 2004 р. – «Примірне положення про батьківські комітети (ради) загальноосвітніх навчальних закладів». Метою діяльності цих органів громадського самоврядування визначено широке залучення громадськості до управління діяльністю й розвитком загальноосвітнього навчального закладу.

Необхідно підкреслити, що в розділах Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993 р.) серед стратегічних завдань реформування

управління освітою репрезентовано перехід від державного до державно-громадського управління освітою [10]. Трансформаційні положення відображені й у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), де зазначено, що пріоритетним завданням української спільноти є пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління розвитком освіти, зокрема загальної середньої, у якій органічно поєднуються засоби державного впливу з громадським управлінням.

На принцип державно-громадського управління вказує Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, мета якої – підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини відповідно до її індивідуальних здібностей, потреб у процесі навчання впродовж життя. Управління освітою повинно здійснюватися на засадах інноваційних стратегій, створення сучасних систем освітніх проєктів та їх моніторингу, розвитку моделі державно-громадського управління у сфері освіти, у якій особистість, суспільство і держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами, при цьому система управління освітою стає гнучкою, цілеспрямованою, ефективною, що забезпечуватиме інтенсивний розвиток і якість освіти, спрямованість її на задоволення потреб держави, громадянського суспільства й особистості.

Заслужують на увагу наукові дослідження й розвідки сучасних учених, які розглядають державне, державно-громадське, громадсько-державне, громадське управління загальною середньою освітою в межах історіографії та педагогічної науки. Зокрема, дослідження вчених кафедри управління освітою НАДУ при Президентіві України сприяють усвідомленню значимості, розумінню проблем державно-громадського управління освітою і визначення шляхів їх розв'язання. Так, дослідження Т. Лукіної присвячене безпосередньо управлінню загальною середньою освітою («Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні», 2005 р.) [4], В. Грабовського («Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні», 2006 р.) [5], Я. Гречки «Особливості державно-громадського управління освітою в Польщі» (2009 р.) [6], О. Тягушевої «Розвиток механізмів державно-громадського управління регіональною системою освіти» (2009 р.) [7], Л. Гаєвської («Розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX століття)», 2010 р.) [8], Л. Паращенко («Механізми державного управління розвитком загальної середньої освіти в Україні», 2012 р.) [9].

Історико-педагогічні проблеми державно-громадського управління освітою висвітлені й у працях сучасних учених В. Андрущенка, Л. Калініної, В. Кременя, О. Сухомлинської, С. Сисоевої та інших. Такі дослідження з позицій історичної ретроспективи дають змогу використати здобутки минулого, особливо другої половини XIX ст. – початку XX ст., прогресивні ідеї, а також проаналізувати проблеми, які виникають під час упровадження управлінських форм – державно-громадської чи громадсько-державної. Названий період має багато спільного з сучасним, насамперед у контексті переведення державного управління загальною середньою освітою на державно-громадські чи громадсько-державні засади, децентралізації управління, посилення ролі органів самоврядування.

Мета статті – розглянути сутність, характерні ознаки історичних етапів розвитку державно-громадського управління загальною середньою освітою, особливості трансформаційних процесів і законодавчо-правові засади.

Виклад основного матеріалу. Державно-громадське управління має свою історію. Упродовж різних історичних періодів процеси його продукують різні форми, методи і напрями залучення громадськості до управлінської діяльності. Українські та зарубіжні дослідники історії державно-громадського управління освітою, зокрема, Л. Гаєвська [8], В. Гусаров [10], О. Пастовенський [2], Н. Федорова [11] пропонують

кілька підходів до періодизації державно-громадського управління освітою в межах XVIII–XXI ст. Ми погоджуємося з О. Пастовенським, автором дисертації «Громадсько-державне управління загальною середньою освітою в регіоні» (2015), що «історіографія різних форм громадської участі в управлінні освітою є досить широкою» [2, с. 58], а також принагідно додамо, що й системно актуальною, оскільки це питання визначається реалізацією в Україні курсу демократичних реформ і формуванням громадянського суспільства, упровадженням змін у суспільно-політичній структурі нашої країни, що переконують у необхідності проведення нової освітньої політики, яка має бути спрямована на побудову демократичної, правової держави і задоволення освітніх потреб громадян незалежної України.

Успішний розвиток освіти в Україні на сучасному етапі частково залежить від взаємозв'язку навичок сучасності та знань минулого в управлінні. Адже недостатній рівень знань історико-педагогічного досвіду гальмує реформування сучасної системи освіти. Слушною є думка С. Сисоєвої щодо цієї проблеми: «Тільки взявши найкраще з попередніх освітніх моделей, те, що утворює фундамент і ніколи не застаріває, відмовившись від того, що не має ціни в сучасному світі, що докорінно змінився, необхідно будувати нову сучасну систему освіти, яка буде спроможна забезпечити динамічний розвиток продуктивних сил нашої держави в умовах сучасної цивілізації» [1, с. 68].

Особливий інтерес у дослідників історіографії становлення державно-громадського управління загальною середньою освітою проявляється до другої половини XIX ст. – початку XX ст. Так, вітчизняний науковець Л. Гаєвська в дисертації «Державно-громадське управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX ст. (2010) [8] визначає п'ять періодів розвитку державно-громадського управління освітою в Російській імперії, до складу якої входить більшість українських земель. Так, перший період (1860–1865 рр.) учена характеризує як зародження елементів державно-громадського управління загальною середньою освітою, оскільки здійснено докорінні перетворення в управлінні освітою: проведено реорганізацію Міністерства народної освіти, скасовано непотрібні формальності погодження документів, здійснено перерозподіл повноважень між центральними органами освіти і місцевими адміністраціями на користь останніх, започатковано діяльність громадських рад при попечителях навчальних округів для зменшення одноосібної влади попечителя, створено на місцях колегіальні громадські органи управління освітою губернських і повітових училищних рад; організовано всенародне обговорення проектів статутів 1860, 1862 рр.; прийнято в 1864 р. «Положение о начальных народных училищах» та «Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения», якими завершено політичну роботу з реформування загальної освіти та управління нею [8, с. 356].

Одночасно варто розглянути і наукову працю російської дослідниці Н. Федорової, яка в дисертації «Становлення державно-громадського управління шкільною освітою в Росії» (2010) пропонує також п'ять періодів становлення державно-громадського управління шкільною освітою. Проте перший період (початок XIX ст. – середина 50-х рр. XIX ст.) поєднує з часом створення державної школи за участю представників різних соціальних станів за царювання Петра I, розкриває тенденцію наступності державної шкільної освітньої політики, що проводилася за царювання Катерини II, що виявляється в державному регулюванні процесу створення системи освіти. У Міністерство народної освіти залучено особи, які беруть участь у перетвореннях часів її царювання та ігноруванні нечисленних освітніх проектів, що пропонуються представниками різних верств суспільства. У власному дослідженні Н. Федорова звертає увагу на освітні й благодійні ініціативи з боку держави, створення на цій основі громадських спілок і організацій благодійного й освітянського характеру в Росії [11]. Як зазначає В. Корнієнко, благодійність в освітній галузі включає приватну ініціативу, громадські засади і державний

вплив. Виходячи з цього, автор робить висновок: саме благодійність забезпечує перехід від системи державного управління освітніми установами до державно-громадської форми і визначає пріоритетні напрями благодійного руху.

Другий період (1865–80 рр. XIX ст.) Л. Гаєвська розглядає як період проведення контрреформи в освіті та впровадження централізації управління нею. Це був період спроб «шляхом проведення контрреформ повернути управління загальною середньою освітою в Російській імперії на засади строгої ієрархії і бюрократії, дріб'язкової опіки Міністерства народної освіти над нижчими ланками управлінського апарату. У цей період активізується й діяльність земств як органів самоврядування в галузі управління шкільною освітою, провідними формами якої є: клопотання різного змісту, надання субсидій навчальним закладам, учителям та учням, відкриття власних навчальних закладів [8, с. 357].

Для розуміння проблем, що є актуальними в тогочасному суспільстві, варто звернути увагу на період 60-70 рр. XIX ст., який характеризує Н. Федорова. Вона наголошує, що в суспільстві відбувається широка дискусія щодо ідеалів виховання й освіти, визначення соціальних пріоритетів. Умови для розгортання державно-громадського управління в освіті на цьому етапі були сприятливими: політична ситуація та правові документи допускають певною мірою свободу; сформовано значний прошарок освіченого суспільства; питання педагогіки й освіти широко обговорюються у пресі; змінюється уявлення про роль школи і вчителя в суспільстві. Земськими вчительськими школами і вчительськими семінаріями підготовлено чимало професійних педагогів, що, у свою чергу, сприяє створенню підґрунтя для заснування педагогічних спільнот і проведення з'їздів. Як зазначає дослідниця, цей історичний період відзначається великою увагою суспільства до проблем освіти на рівні приватної і громадської ініціативи [11, с. 63].

Важливими є наукові погляди В. Гусарова, який звертає увагу на рівень розвитку суспільної свідомості в Російській Імперії XIX ст. і наводить приклад створення в 1802 р. «Людинолюбивого Товариства» у Петербурзі, що стає початком нового етапу в суспільно-культурному житті країни. Уперше у громадському дискурсі вимовлено слово «суспільство» і метою його діяльності названо «людину» і «громадянина» [10]. Цей факт автор вважає початком процесу формування громадянського суспільства в Росії. Через півстоліття, зафіксовано високу суспільну зацікавленість питаннями громадянського суспільства в ході надзвичайно інтенсивного обговорення статті «Питання життя» з журналу «Морской сборник» (1856 р.), автором якої є видатний російський хірург і педагог М. Пирогов [10, с. 86]. Ця публікація забезпечує педагогу-просвітнику всеросійську популярність і стає своєрідним маніфестом епохи. Ним запропоновано ідеї морального розкріпачення особистості, формування «істинно громадянського суспільства» і виховання «істинної людини». М. Пироговим подано різку критику чинної шкільної системи, її феодально-станового характеру та обґрунтовано ідею створення єдиної загальнодоступної народної школи, яка готова виховати людину і громадянина. Ці пропозиції педагога є актуальними і в сучасній системі загальної середньої освіти. Послугуємося думкою вченого В. Князева, що «демократичне суспільство повноцінно функціонує за наявності громадянського суспільства, яке твориться ініціативою і свідомістю його членів. І саме освіта спроможна переломити негативні тенденції в духовній сфері людини, що катастрофічно зростають, лише освіта може виконати історичну роль у рятувальній інтеграції і гармонізації Знання й Віри, у попередженні незворотних деформацій у менталітеті як локальних соціумів, так і людської цивілізації в цілому, а головне – у відродженні й безперервному збагаченні моральних ідеалів і життєвих пріоритетів людини» [10, с. 21].

Наступний період (1881–1904 рр.) характеризується стрімким падінням активності суспільства у справі допомоги освіті. Політика самодержавства спрямована на підтримку консервативних традицій, посилення державних впливів, що, у свою чергу, применшує значення земської школи, сприяє створенню шкіл під егідою

духовного відомства і концентрує управлінську діяльність у так званому трикутнику: Міністерство народної освіти – Міністерство внутрішніх справ – Св. Синод [8].

Період із 1905 по 1917 рр. Л. Гаєвська характеризує як «хвилеподібний період», оскільки спостерігаються різкі зміни: від жорсткої централізації до небаченого сплеску активної участі громадськості в управлінні освітою [там само, с. 248]. За Н. Федоровою, початок 90-х рр. XIX ст. – 1917 р. характеризується загостренням протистояння державних структур і громадських організацій у площині: державний контроль – громадська ініціатива [11, с. 246]. Обидві дослідниці визначають як пріоритетні напрями управління загальною середньою освітою: створення при середніх навчальних закладах батьківських комітетів із правом представництва в піклувальних і господарських радах; запровадження інституту виборних старост зі складу учнів; державне сприяння приватній і громадській ініціативі у відкритті середніх навчальних закладів; поява педагогічних з'їздів і Всеросійського педагогічного товариства (1915 р.), що зумовлює створення Всеросійського учительського союзу. Під тиском громадськості, суспільних змін і з приходом на посаду міністра народної освіти П. Ігнат'єва відбувається лібералізація урядового курсу в освітній політиці. Створюються різні комісії з питань реформування школи, трансформуються стиль і методи управління [17; 20]. У цей час, як зазначає Н. Федорова [11, с. 257], структура управління системою вітчизняної освіти не змінюється, починаючи з 1803 р. Це викликає зайву бюрократизацію управлінського апарату і гальмує процеси самооновлення системи, не дозволяє своєчасно реагувати на освітні запити суспільства. Проте консолідуючим чинником на той час є загальне розуміння місії вчителя і необхідності активної участі його в справі освіти народу. Батьківські комітети, що виникають у 1905 р., згодом стають потужною силою, що стимулює розроблення і впровадження реформ.

На початку XX ст., як зазначають дослідники, у період діяльності П. Каптерева на посту міністра (1915–1916 рр.) було значно збільшено асигнування на шкільну освіту, проведено дві наради піклувальників навчальних округів, на яких обговорено питання реформування освіти. Лютнева буржуазна революція приводить до створення нових органів управління освітою, посилення уваги до планування кардинальних змін у системі шкільної освіти, але відчутних практичних результатів у цьому напрямі в період лютого-жовтня 1917 року досягнуто не було. Через відсутність ефективного державного керівництва в цей період не реалізовано в освіті можливості демократичної громадськості та професійної педагогічної спільноти.

У період 1917–1920 рр. ведуться пошуки оптимальної моделі державно-громадського управління загальною середньою освітою, які базуються на широкомасштабному національно-демократичному реформуванні управління шкільною освітою. На цьому етапі відбувається періодична зміна тісної співпраці державних органів управління освітою з громадськістю і спостерігається намагання влади відмежуватися від останньої. Найбільших результатів щодо демократизації в управлінні освітою вдається досягти в період Центральної Ради, а під час Гетьманату посилюються антидемократичні процеси, намагання перевести управління загальною середньою освітою на засади жорсткої централізації. За Директорії ситуація знову змінюється: діяльність громадських організацій у галузі освіти підтримується урядом. Установлення на території України Радянської влади вможливило запровадження централізованого та ідеологізованого управління освітою [8, с. 275].

Дослідники стверджують, що у розглянуті періоди розвитку загальної середньої освіти державно-громадське управління впроваджувалося по-різному. Більше сприяли демократизації управління, як зазначають Л. Гаєвська, В. Гусаров, Н. Федорова, О. Пастовенський та інші, земства. Національно-освітня діяльність лівобережних земств сприяла, як стверджує А. Гречка, посиленню тиску прогресивних сил на владу щодо надання Україні національних прав, поширення в школах української мови і навчальної літератури, глибшому проникненню в народну школу національно-виховних ідей і методів роботи з дітьми [6, с. 17].

Детально характеризує участь земств в управлінні освітою В. Гусаров у праці «Державно-громадська освіта» (2006). Автор розглядає дві теорії самоврядування: громадську і державну. Прихильники громадської теорії місцевого самоврядування протиставляють інтереси держави і місцеві. На їхню думку, органи державної влади і місцевого самоврядування мають різні функції, тому повинні існувати паралельно і незалежно один від одного. Ті, хто відстоює державну теорію, навпаки, уважають органи місцевого самоврядування фундаментом загального державного устрою, тому виступають за включення земських органів у систему державних установ. Учений виділяє такі періоди становлення й розвитку феномену державно-громадського управління освітою: дореволюційний (1860–1917 рр.); радянський (1917–1990 рр.); постперебудовчий (1991 р. – наш час) [10, с. 11].

Заслуговує на нашу увагу період після Лютневої революції 1917 р. Тимчасовий уряд звільнює попечителів навчальних округів та їхніх помічників і замінює їх на представників від громадськості, які в основному не мають уявлення про управління закладом освіти. Училищні ради ліквідуються, а їх функції частково передано земствам і міським думам, де також практично не було фахівців з управління освітніми системами. Поєднання старого змісту управлінської діяльності з методами управління революційного характеру негативно впливає на розвиток освітньої системи.

У 20-х роках ХХ ст. радянська школа стає відкритою, її діяльність максимально повно відображає очікування нового суспільства, а вже період 1931–1991 рр., за О. Пастовенським, стає періодом тотальної централізації системи освіти і становлення системи державного управління освітою; 90-ті рр. ХХ ст. – 2014 р. – періодом зародження й розвитку системи регіонального управління освітою в умовах незалежної України, який розділяє на два етапи: 1991–1996 рр. – трансформації радянської державної моделі регіонального управління освітою відповідно до нових умов її функціонування; 1996–2014 рр. – наукового пошуку ефективної й адекватної системи регіонального управління освітою в умовах перманентної адміністративної реформи в Україні на основі положень нової Конституції України та Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» [2, с. 40]. Принагідно уточнимо, що з 2016 р. розпочато впровадження основних положень територіальної реформи, які ведуть до змін управління регіональною освітою, зокрема загальною середньою, і відбувається поступовий перехід до громадсько-державного управління.

На початку ХХІ ст. інтерес дослідників до історіографії державно-громадського управління не знижується, а навпаки, охоплює різні аспекти державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні, регіоні, сільському районі; загальноосвітні та вищі навчальні заклади, систему профтехосвіти; механізми державного і державно-громадського управління; педагогічну експертизу розвитку ЗСО регіону (Л. Гаєвська, В. Грабовський, О. Касьянова, П. Кухарчук, А. Мазак, І. Осадчий, Л. Паращенко, О. Пастовенський, С. Сірополк, О. Тягушева, С. Шевченко, Л. Юрчук та інші); шкільну освіту за кордоном (А. Сбруєва, Я. Гречка, О. Матвієнко та інші).

На основі теоретичного аналізу наукових досліджень, нормативно-законодавчих актів, шляхом переосмислення й узагальнення характерних ознак державно-громадського управління загальною середньою освітою, а також його трансформаційних процесів можна зробити висновок про те, що науковцями теоретично обґрунтовано організаційні принципи, форми державно-громадського управління, виділено етапи і проаналізовано їх конструктивну роль у розвитку загальної середньої освіти. Недостатньо розкритими залишаються теоретико-методичні засади цього феномена, проте впевнено можемо відзначити, що діалог із минулим робить продуктивним пошук нових соціальних цінностей, нових форм управління та методики їх застосування, однією з яких і є державно-громадське управління освітою, що трансформується в умовах реформ територіальної, адміністративної у громадсько-державне.

Використання термінів без чіткого визначення в законодавстві створює перепони для практичного впровадження. Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» необхідно доповнити сучасними положеннями про державно-громадське та громадсько-державне управління освітою.

Аналіз практики державно-громадського управління в історичній ретроспективі показує, що розвиток загальної середньої освіти не був ізольованим від суспільного процесу, оскільки сама система загальної середньої освіти є частиною суспільства. Недооцінювати цей аспект не можна. При цьому слід урахувати, що державно-громадське управління загальною середньою освітою має носити системний характер, бути послідовним і глибоким, а не «хвилеподібним». Однією з причин «затухання», а то і повного усунення громадськості від управління освітою є невідповідність представників як громадськості, так і державного управління до взаємодії у співуправлінні освітою, а постійна зміна кадрів не сприяє запровадженню відповідних проектів реформування, які часто залишаються лише на рівні проголошених ідей.

Висновки. На наш погляд, у цей перехідний період необхідно організувати спільне системне навчання управлінців нових державних і громадських структур із питань громадсько-державного управління з використанням інноваційних технологій, досвіду громадсько активних шкіл, які найбільш підготовлені до співпраці та співуправління з представниками територіальних громад, виконання нових управлінських функцій на громадсько-державних засадах.

Працівниками КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників» започатковано науково-методичний фестиваль майстер-класів «Інноваційні практики в системі державно-громадського управління», у рамках якого науково-педагогічні, педагогічні працівники освітніх закладів і представники громадськості презентують інноваційні ідеї, моделі, технології, методи і форми роботи з досвіду трансформації закладів освіти у громадсько активні школи, державно-громадського управління в громадсько-державне управління навчальними закладами освіти.

Переконані, що ефективність взаємодії державного і громадської складників у системі управління освітою можна забезпечити лише за умови їх солідарності й згоди у притаманних їм видах діяльності. При неможливості досягнення цього взаємину можуть мати опозиційний, антагоністичний характер і не забезпечать узаємодію на принципах довіри, поваги, партнерства. Таких прикладів з історичних періодів розвитку державно-громадського управління є чимало. Тому треба вивчати минулий досвід і творчо підходити до його практичного застосування в нових умовах розвитку сучасного громадянського суспільства України.

Список використаної літератури

1. Реформування освіти в Україні : державно-управлінський аспект : навч.-наук. вид. / Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та інші; за заг. ред. Н. Г. Протасової. – К.; Львів : НАДУ 2012. – 456 с.
2. Пастовенський О. В. Громадсько-державне управління загальною середньою освітою в регіоні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / О. В. Пастовенський. – К., 2015. – 438 с.
3. Грицяк Л. Д. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях. [Електронний ресурс] / Л. Д. Грицяк, Л. М. Калініна. – Режим доступу : http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/StPrior_12/7.pdf.
4. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : монографія / Т. О. Лукіна. – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – 292 с.
5. Грабовський В. А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні : дис. ... канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.02 / В. А. Грабовський. – К., 2006. – 233 с.
6. Гречка Я. Р. Особливості державно-громадського управління освітою в Польщі : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.02 «Механізми державного управління» / Я. Р. Гречка. – К., 2009. – 18 с.
7. Тягушева О. В. Розвиток механізмів державно-громадського управління регіональною системою освіти : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.02 «Механізми державного управління» / О. В. Тягушева. – Запоріжжя, 2009. – 22 с.

8. Гаєвська Л. А. Розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... д-ра наук з держ. упр. : спец. 25.00.01 – «Теорія та історія державного управління» / Л. А. Гаєвська. – К., 2010. – 39 с.
9. Паращенко Л. І. Механізми державного управління розвитком загальної середньої освіти в Україні : дис. ... д-ра наук з держ. упр. : спец. 25.00.02 / Л. І. Паращенко. – К., 2012. – 449 с.
10. Гусаров В. И. Государственно-общественное образование : монография / В. И. Гусаров. – Самара : Изд-во «НТЦ», 2006. – 420 с.
11. Федорова Н. М. Становление государственно-общественного управления школьным образованием в России : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. М. Федорова. – СПб., 2010. – 466 с.

References

1. Protasova, N. G., Lugovuy, V. I., Molchanova, Yu. O. et al. (2012). In Protasova N. G. (Ed.). *The reformation of education in Ukraine: state-administrative aspect*. Lviv: NADY (in Ukr.)
2. Pastovensky, O. V. (2015). *Socio-governance management in General secondary education in the region*. Dokt, Diss. Kyiv (in Ukr.)
3. Grutsyak, L. D., & Kalinina, L. M. State-public management of education development at national, regional and institutional levels. Retrieved from http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/StPrior_12/7.pdf. (in Ukr.)
4. Lukina, T. O. (2004). State management of quality of General secondary education in Ukraine. Kyiv: NADY (in Ukr.)
5. Grabovskyi, V. A. (2006). State-public management of General secondary education at the district level. Dokt, Diss. Kyiv (in Ukr.)
6. Grechka, Ya. R. (2009). State-public management of education in Poland. Dokt., Diss. Kyiv (in Ukr.)
7. Tyagusheva, O. V. (2009). Development of mechanisms of state-public management of the regional system of education. Dokt, Diss. Kyiv (in Ukr.)
8. Gaevska, L. A. (2010). *The development of state and public management in General secondary education in Ukraine (the second half XIX – the beginning of the twentieth century)*. Dokt, Diss. Kyiv (in Ukr.)
9. Parashchenko, L. I. (2012). Mechanism of state control development of General secondary education in Ukraine. Dokt, Diss. Kyiv (in Ukr.)
10. Gusarov, V. I. (2006). *State-public education*. Samara: NTTS (in Russ.)
11. Fedorova, N. M. (2010). *The development of state-public management education in Russia*. Dokt, Diss. (in Russ.)

Abstract. *Lisova N. I. State and public management of a secondary education in historic retrospectivity: transformation processes.*

Introduction. *At this stage the priority is in finding the most suitable scientific models of public education management and mechanisms for the implementation in practice. The author believes that the study of this issue historically will allow rational use of gains, avoiding in modern practice management education, including secondary, the problems that arose during the implementation of state and public administration over the past historical periods of development.*

Purpose. *The essence of the characteristic features of the historical stages of development of public administration and public secondary education, especially in transformational processes and legislative and legal framework is analysed.*

Methods. *The analysis – to determine the objectives, the relevance of the article; comparative analysis – to systematize the characteristic features of the development features of state and public administration in a secondary education; retrospective analysis – to compare scientific views in pedagogy for certain aspects of public education management and its transformation processes during different historical periods; scientific papers in the field of public administration and public secondary education and legislative and regulatory acts to conceptualize the problem of research and practical application.*

Results. *The analyses of scientific studies of modern scholars who conducted study of state and public administration and study its formation periods historically were analysed. Presented periods can serve as a historical and pedagogical basis for further research component in the management of public secondary education.*

Originality. *Innovative practices in state and public administration: presentation of innovative ideas, models, technologies, methods and forms of work experience with the transformation of educational institutions active in public schools, state and public administration in the social and public administration schools of education.*

Conclusion. *Laws of Ukraine «On Education», «On general secondary education» must complement the current provisions on public education management. In the transition from state control to the public and the state should establish a common system of training of managers of new*

state and public structures for social and public administration using innovative technologies, experience of community schools that are most training to cooperate and manage with representatives of local communities, implementation of new management functions at public and state basis.

Key words: *state-public management; historical retrospective view; transformation processes; public schools; innovative practices; secondary education; public self-government; reformation processes.*

*Одержано редакцією 11.03.2016
Прийнято до публікації 17.03.2016*

УДК 378:37.013.42-051

Лук'янова К. А.,
асистент кафедри теорії і практики початкової
освіти, Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний
університет», Україна

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

***Анотація.** Проаналізовано поняття професійної компетентності як необхідної умови становлення висококваліфікованого фахівця соціально-педагогічної діяльності. Зазначено особливості, структурні компоненти і функції соціального інтелекту, а також здійснено теоретичне обґрунтування його ролі й потенціалу в формуванні професійної компетентності майбутнього соціального педагога.*

***Ключові слова:** компетенція; компетентність; компетентнісна освіта; професійна компетентність; соціальний інтелект; соціальний педагог; комунікативна взаємодія; прогнозування поведінки.*

Постановка проблеми. Нестабільне становище нашої країни, яке спричинене низкою економічних, політичних і соціальних проблем, привело до негараздів, як у суспільному житті українського народу, так і в житті окремої особистості. Ситуація невизначеності, відсутність стабільності, неможливість людини впоратися з наявними проблемами має наслідком хронічні стреси, емоційну напруженість, нервові розлади, конфлікти, прояви деструктивної поведінки. Це стосується як зрілих людей, так і дітей, які особливо гостро сприймають усілякі негаразди.

У зв'язку з цим постає проблема забезпечення громадян якісною, компетентною соціально-педагогічною допомогою. Зростає роль соціальних служб, фахівці (соціальні педагоги/працівники) яких надаватимуть допомогу соціально-психологічного і соціально-педагогічного характеру особам, які опинилися у складних життєвих обставинах, здійснюватимуть усі види робіт, що спрямовані на задоволення потреб особистості, сприятимуть нормалізації психологічного стану та оптимізації умов життєдіяльності. Тому виникає необхідність якісної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери у вищій школі, що сприятиме формуванню вмінь майбутніх фахівців ефективно використовувати теоретичні знання у професійній діяльності, набуттю практичного досвіду і моделей поведінки задля досягнення позитивних результатів у роботі з клієнтами. Оскільки в системі освіти України активно впроваджується компетентнісний підхід, актуальною стає проблема формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Термін «компетенція» був упроваджений у 1959 р. у США для позначення індивідуальних якостей і рис особистості, які сприяли б ефективному виконанню професійної діяльності. Варто зазначити, що сучасні науковці розглядають поняття «компетенція» як вужче, похідне від поняття «компетентність».

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти визначає компетентність як спроможність кваліфіковано виконувати завдання або роботу. При цьому поняття «компетентність» містить у собі знання, уміння й навички, а також ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, що спрямовані на досягнення передбачених стандартів у професійній діяльності [3, с. 34].

Дж. Равен використовує категорію компетентності як необхідну умову особистісного і професійного становлення. Науковець визначає компетентність як явище, яке «складається з великої кількості компонентів, більшість з яких відносно незалежні один від одного, ... деякі компоненти відносяться, скоріш за все, до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ... ці компоненти можуть у значній мірі замінювати один одного як складники ефективної поведінки» [6, с. 253]. Проблему професійної компетентності, у тому числі й соціальних педагогів, визначення її структурних компонентів досліджують українські та російські науковці, а саме: Д. Бирик, Н. Бірик, Т. Веретенко, Н. Гордієнко, М. Докторович А. Маркова, О. Савченко.

Ми маємо намір включити до структури професійної компетентності соціального педагога соціальний інтелект як необхідний компонент успішного становлення майбутнього професіонала.

Мета статті полягає у визначенні й теоретичному обґрунтуванні потенціалу соціального інтелекту майбутніх соціальних педагогів у формуванні їхньої професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Вищі навчальні заклади Україні покликані здійснювати якісну підготовку кваліфікованих фахівців. У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «якість вищої освіти – сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [1]. На сьогоднішній день у наукових колах поняття «компетентності» розглядають як здатність особистості творчо використовувати наявні в неї знання й уміння для ефективної реалізації конкретної діяльності та побудови продуктивних взаємин з іншими людьми. Компетентнісна освіта, у свою чергу, передбачає підготовку фахівця не шляхом засвоєння ним сукупності знань, а завдяки засвоєнню методів здобуття знань, способів діяльності, формування здатності використовувати знання на практиці, у дії.

Сучасне інформаційне і динамічне суспільство найважливішою метою професійної освіти майбутніх соціальних педагогів убачає формування професійної компетентності, яка закладає підґрунтя ефективної реалізації професійної діяльності фахівця на всіх рівнях суспільної організації.

За визначенням О. Савченко, професійна компетентність є «інтегрованим результатом набуття особистістю знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду, професійної діяльності, ґрунтується на ціннісно-мотиваційних орієнтирах, що виявляються в поведінці, рефлексії» [7, с. 19–20]. У даному випадку професійна компетентність передбачає поєднання як особистісного, так і професійного розвитку, наслідком якого є готовність майбутнього соціального педагога до виконання професійної діяльності. Тому зрозумілим є той факт, що формування професійної компетентності – це тривалий процес, який відбувається протягом трудового життя і залежить від особистості майбутнього фахівця, його прагнення до самоосвіти, самовдосконалення і саморозвитку.

Теоретичний аналіз наукових джерел дає нам змогу визначити, що тлумачення поняття професійної компетентності починається з характеристики рівня освіченості

особистості фахівця, його життєвих орієнтацій і цінностей, включає оволодіння способами діяльності, уміння творчо вирішувати професійні завдання з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, досягати поставлених цілей у діяльності, і завершується найзагальнішим визначенням – рівень професійної майстерності фахівця.

Ми вважаємо, що професійну компетентність слід розглядати як систему, оскільки вона зазвичай включає певні складові елементи, рівні, що взаємопов'язані між собою й функціонують як єдине ціле. Відсутність певного компонента робить неможливим формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Тому пропонуємо такі структурні компоненти професійної компетентності майбутнього соціального педагога: 1) високий рівень теоретичних знань; 2) професійні вміння й навички; 3) професійні цінності й орієнтації; 4) усвідомлена професійна позиція; 5) позитивна мотивація до професійної діяльності; 6) широкий рольовий репертуар; 7) високий рівень розвитку соціального інтелекту.

Соціальний інтелект, за визначенням С. Карсканової, є набором психічних властивостей особистості, що дозволяє людині шляхом розумових операцій ефективно взаємодіяти з іншими людьми, здатністю до усвідомлення і розв'язання в розумовому плані різних завдань і проблем, що постають в реальних ситуаціях життя [2, с. 61]. На нашу думку, саме соціальний інтелект як один із компонентів професійної компетентності забезпечить соціальному педагогу можливість розуміти й оцінювати власну поведінку і поведінку інших людей із метою побудови ефективної взаємодії, здійснення соціально-педагогічної діяльності.

Як зазначає Д. Ушаков, соціальний інтелект визначається як здібність не просто розуміти людей і ситуації їхньої взаємодії, але й керувати ними або адаптуватися до них [8, с. 17–18]. Тобто поняття соціального інтелекту включає не лише когнітивний компонент, як у випадку будь-якого іншого інтелекту, а й поведінковий компонент, вплив на середовище. Серед вітчизняних дослідників В. Куніцина вперше зазначає чотири основні аспекти соціального інтелекту, які, безперечно, є важливими для майбутнього фахівця соціальної сфери [5, с. 54–55]:

1. Комунікативно-особистісний потенціал – це своєрідний стрижень соціального інтелекту, який об'єднує комплекс властивостей, що необхідні для успішного налагодження контакту і побудови спілкування з людиною.
2. Характеристики самосвідомості – почуття самоповаги, прагнення до нових ідей, відмова від різноманітних забобонів.
3. Соціальна перцепція, соціальне мислення, соціальна уява – здатність до розуміння і моделювання соціальних явищ, розуміння людей і мотивів їхньої поведінки.
4. Енергетичні характеристики передбачають фізичну і психічну витривалість фахівця, його активність і слабку виснаженість.

Соціальний педагог має розуміти зміст зовнішніх проявів особистості і на основі цього будувати комунікативну взаємодію, бути впевненим у своїх діях із клієнтом, прогнозувати можливі способи поведінки людини в певній ситуації, використовувати оптимальні способи соціальної взаємодії, реалізовувати особистісний і професійний потенціал. Це можливо за наявності всіх зазначених аспектів соціального інтелекту.

Окрім того, високо розвинений соціальний інтелект забезпечує адекватність і успішність соціальної взаємодії соціального педагога з клієнтами, а також сприяє підтримці цієї взаємодії в ситуації стресу, емоційної напруги, психологічного дискомфорту чи кризового стану.

Авторська концепція соціального інтелекту запропонована також О. Луневою. Соціальний інтелект дослідниця визначає як складну загальну здібність особистості, до якої входять групи спеціальних здібностей (підструктури), що спрямована на забезпечення її адаптивної поведінки в комунікативній взаємодії [4, с. 48]. У структурі соціального інтелекту вона виокремлює три підструктури:

1. Конструювання уявлень про комунікативну взаємодію, яке передбачає збирання інформації про взаємодію, визначення динаміки розвитку комунікативної діяльності.
2. Проектування поведінки в комунікативній взаємодії, що полягає у формуванні образу майбутньої взаємодії, визначення її мети і результату, вибір стратегії поведінки, прогнозування можливих варіантів розвитку комунікативної взаємодії, готовність до несподіваних варіантів розвитку подій.
3. Управління комунікативною взаємодією включає суб'єкт-суб'єктні відносини, організацію учасників узаємодії задля досягнення поставленої мети, використання необхідних засобів для реалізації комунікативної поведінки.

Таким чином, із вищезазначеного стає зрозумілим, що функціонування соціального інтелекту починається з уміння побудувати ідеальну модель комунікативної взаємодії з людьми і подальшої її реалізації з найменшими відхиленнями, а також у разі необхідності коригування цієї взаємодії згідно з її динамікою розвитку. Тому соціальний педагог, для якого комунікативна діяльність є головним інструментарієм у роботі з клієнтами, має розвивати власний соціальний інтелект як необхідний чинник успішної професійної діяльності. Це підтверджують і визначені науковцями функції соціального інтелекту, серед яких: опрацювання інформації, що необхідна для побудови комунікативної взаємодії з партнером; прогнозування власної поведінки і поведінки партнера з узаємодії; регулювання і налагодження оптимального психологічного й емоційного стану учасників узаємодії; забезпечення адекватної реакції на постійно змінювані умови взаємодії; трансляція учасниками взаємодії певної інформації, системи цінностей і установок; оптимізація поведінки особистості в комунікативній взаємодії у відповідності до динаміки цієї взаємодії; активізація особистісних характеристик для забезпечення процесу комунікативної взаємодії та управління нею; мобілізація ресурсів у стресових ситуаціях; саморозвиток і самопізнання. Зазначені функції свідчать про необхідність розвитку соціального інтелекту в майбутніх соціальних педагогів, що забезпечить успіх у роботі з клієнтами на кожному з етапів соціально-педагогічної діяльності.

Висновки. У ході проведеного дослідження підтверджено, що роль соціального інтелекту в формуванні професійної компетентності соціального педагога має важливе значення, оскільки сприяє одержанню максимуму інформації про поведінку людей, розумінню вербальної продукції та невербальних реакцій, ефективному прогнозуванню їхніх поведінкових реакцій у певних ситуаціях, що закладає основу ефективної реалізації професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] : Верховна Рада України; Закон від 17.01.2002 № 2984-III. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page>
2. Карсканова С. В. Розвиток соціального інтелекту майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки [Електронний ресурс] / С. В. Карсканова // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1.45. – С. 59–63. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdup_2014_1.45_15.pdf
3. Кристопчук Т. Є. Компетентнісний підхід : європейський вимір / Т. Є. Кристопчук // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічна. – 2011. – Вип. 6. – С. 33–42.
4. Лунева О. В. Концепция социального интеллекта личности / О. В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 46–51.
5. Мельничук О. Б. Соціальний інтелект як складова професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери / О. Б. Мельничук // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 1. – Том 2. – С. 52–57.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [пер. с англ. под общ. ред. В.И. Белопольского]. – М. : Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів : теоретичні аспекти. Науково-метод. збірник. Серія «Бібліотека педагога». – 2010. – Вип. 20. – С. 15–21.

8. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект : теория, измерение, исследования / [под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова]. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 11–28.
9. Руденко С. В. Социальный интеллект как фактор успешности педагогической деятельности / С. В. Руденко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 12. – С. 7–12.
10. Кострикина И. С. Современное образование как интегратор общественного интеллекта и генератор нового знания / И. С. Кострикина // Психология обучения. – 2010. – № 6. – С. 4–16.

References

1. The law of Ukraine «On higher education»: Verkhovna Rada of Ukraine; Law of 17.01.2002 № 2984-III. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page> (in Ukr.)
2. Karskanova, S. V. (2014). The development of social intelligence of future specialist in the process of professional training. *Naukoviy visnik Mikolaiyvs'kogo derzavnogo universitetu imeni V. O. Sukhomlins'kogo. Seriya: Pedagogichni nauki (Scientific Bulletin of the Nikolayev state University. V. A. Sukhomlinsky. Series : Pedagogical science)*, 1.45, 59–63. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdup_2014_1.45_15.pdf (in Ukr.)
3. Kristopchuk, T. E. (2011). Competence-based approach : the European dimension. *Naukoviy visnik Melitopol's'kogo derzavnogo pedagogichnogo universitetu. Seriya: Pedagogichna (Scientific Bulletin Melitopol state pedagogical University. Series : Pedagogical)*, 6, 33–42 (in Ukr.)
4. Luneva, O. V. (2012). The Concept of social intelligence personality. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye (Knowledge. Understanding. The ability)*, 2, 46–51 (in Russ.)
5. Melnichuk, O. B. (2014). Social intelligence as a component of professional intellect of future professionals of the social sphere. *Naukoviy visnik Hersons'kogo derzavnogo universitetu. Seriya: Psihologichni nauki (Scientific Bulletin of Kherson state University. Series : Psychological science)*, Issue 1, volume 2, 52–57 (in Ukr.)
6. Raven, J. (2002). Competence in modern society: revealing, development and realization]. Moscow: Kognito-Centr (in Russ.)
7. Savchenko, A. Ya. (2010). Competence approach as a factor of quality of professional preparation of future teachers. *Forming key and subject competences of younger school students : theoretical aspects. Scientific-methodical collection. Series «Library teacher»*, 20, 15–21 (in Ukr.)
8. Ushakov, D. V. (2004). Social intelligence as the type of intelligence. *Social intelligence: theory, measurement, research*. Moscow: Publishing house «Institute of psychology Russian Academy of Sciences» (in Russ.)
9. Rudenko, S. V. (2007). Social intelligence as a factor of successful pedagogical activity. *Praktichna psihologiya ta social'na robota (Practical psychology the social work)*, 12, 7–12 (in Ukr.)
10. Kostrikina, I. S. (2010). Modern education as an integrator of public intelligence and generator of new knowledge. *Psihologiya obucheniya (Psychology of learning)*, 6, 4–16 (in Russ.)

Abstract. Lukianova K. A. The social intellect in the context of formation of professional competence of future social teacher.

Introduction. The role of social services professionals (social workers/employees) which will assist the socio-psychological and socio-pedagogical character of the person who appeared in difficult life circumstances, will carry out all work to meet the needs of the individual will contribute to the normalization of psychological status and optimization of living conditions. Therefore there is a need for qualitative training of specialists of socio-pedagogical sphere in a higher school that aims to develop the skills of future professionals to effectively use theoretical knowledge in professional activity, to gain practical experience and behaviors to achieve positive results in work with clients. Since the education system of Ukraine is actively implementing a competence-based approach becomes relevant problem of formation of professional competence of future social teachers.

Purpose consists in the definition and theoretical justification of the potential of social intelligence of future social pedagogues in the formation of their professional competence.

Results. The necessity of high-quality training of specialists of social pedagogical sphere of activity is reflected in the scientific article, namely social teachers. It is marked that the actively inculcated will be instrumental in it in the system of formation of Ukraine competes approach. An author analyses the concept of professional competence as a necessary condition of becoming of highly skilled specialist, the characteristic features of professional competence and looks of domestic and foreign research workers are set in relation to this problem. Except for that, it is marked basic structural elements of professional competence of social teacher, one of which, in opinion of author, a social intellect comes forward. The theoretical ground of role of social intellect is carried out in forming of professional competence. Author

conceptions and looks of researchers are reflected on the structure of social intellect. The features of social intellect are marked in the article, his structural components, and also functions. An author marks that exactly a social intellect, as one of components of professional competence, will provide a social teacher possibility to understand and estimate an own conduct and conduct of other people with the purpose of construction of effective co-operation and successful realization of professional activity. The information resulted in the article enabled to define a role and potential of social intellect in forming of professional competence of future social teachers, which will provide success in process of working with clients on each of the stages of social pedagogical activity.

Conclusion. *The role of social intelligence in the formation of professional competence of a social pedagogue is important because it contributes to obtaining the maximum information about the behavior of people, understanding, verbal production and nonverbal reactions, efficient prediction of their behavioral reactions in certain situations, which is the Foundation for effective implementation of professional activities.*

Key words: *jurisdiction; competence; competention education; professional competence; social intellect; social teacher; communicative co-operation; prognostication of conduct.*

Одержано редакцією 1.03.2016
Прийнято до публікації 10.03.2016

УДК – 378.013.42-057.875:379.8

Максимовська Н. О.,

к.п.н., доц.

Максимовський М. І.,

аспірант, Харківська державна академія
культури, Україна

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. *Розглянуто історичні особливості розбудови сфери дозвілля України в соціально-виховному аспекті. Акцентовано увагу на розвиткові національної самосвідомості, консолідації, сприянні соціальної взаємодопомоги, устанавленні соціальних зв'язків засобами дозвіллевої діяльності в історичній ретроспективі. Визначено, що сутність соціально-виховного спрямування означеного складника соціально-культурного простору полягає в розвиткові соціальності соціальних суб'єктів у певний історичний період, а також у виявленні можливостей самоактивності через сферу дозвілля (соціально-позитивної, суспільної, громадянської).*

Ключові слова: *сфера дозвілля; соціально-виховне спрямування; соціальна педагогіка; дозвіллева діяльність; види дозвіллевої діяльності; національні дозвіллеві традиції; соціальні й культурні традиції; національно-визвольний рух.*

Постановка проблеми. Сучасна соціальна педагогіка в умовах інформаційного суспільства розширюється під впливом соціального середовища, серед яких дозвіллевий простір є, водночас, традиційним для реалізації соціально-виховних завдань та інноваційним з огляду на можливість запровадження нових напрямів і засобів соціально-педагогічної діяльності. Для її реалізації у сфері дозвілля необхідно звернутися до історичних особливостей розгалуження соціально-виховних впливів у межах України. Історична ретроспектива вможливує виявлення актуальних тенденцій розвитку соціального виховання через сферу дозвілля різних соціальних суб'єктів у наш час.

Останні дослідження та публікації. Висновки вчених різних наукових галузей (О. Безпалько, А. Воловик, О. Гончаренко, А. Єфименко, В. Жайворонок, І. Ісаєва, О. Матковська, І. Петрова, О. Судакова та інші) дозволяють узагальнити певні

історичні факти щодо соціально-виховного значення дозвіллевої взаємодії, однак окремого дослідження цього аспекту сфери дозвілля не було здійснено.

Мета статті. Визначити особливості розвитку вітчизняної сфери дозвілля й динаміку її соціально-виховних впливів в українській історії в соціально-виховному аспекті, яке полягає у двобічній активності: зі сторони соціального суб'єкта – мотивовані активні дії з метою задоволення духовно-соціальних потреб у сфері дозвілля, зі сторони дозвіллевого середовища – створення умов для задоволення й розвитку цих потреб.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дохристиянські часи основою розвитку сфери дозвілля було святково-обрядове дійство, яке здійснювало зокрема соціально-виховний вплив, оскільки дозволяло консолідувати спільноту і передати соціальні й культурні традиції. Звичаї та обряди, що пов'язані з провідною діяльністю з забезпечення основних життєвих потреб, являли собою невід'ємний складник суспільного буття прадавніх східних слов'ян, відображення єдності соціального, політичного, духовного життя у процесі історичного розвитку. Поступово обряди ускладнювалися і ставали такими, що сприяли розвиткові общинної самосвідомості, укріпленню територіальної спільноти, уможливлювали становлення системи соціальних цінностей, їх поширення з метою зміцнення основ соціальної життєдіяльності, яку мали утворювати всіма члени громади, оскільки існувала потреба в усталенні соціуму й виробленні ціннісного традиційного стрижня, котрий його стабілізує. Як і в інших народів, свята українців є давньою формою дозвіллевої діяльності: «Свято – це факт дозвілля, санкціонований звичаєм, релігією, або і тим, і іншим, і керований певними ритуалами та звичаями» [8].

Існували і певним чином збереглися інші традиційні форми обрядових дій, які мали суспільне значення, урізноманітнювали дозвілля й сприяли становленню та розвиткові соціальності наших пращурів. Те, що система общинної допомоги являла собою складник суспільної життєдіяльності українців, дозволяє схарактеризувати ще один аспект розвитку соціальної культури, зокрема засобами дозвілля. Адже в народі «помочі» (толока) розглядалися як трудове свято, у якому брало участь усе сільське населення незалежно від соціальної належності [6, с. 18]. Виділення вільного часу для допомоги іншим було соціально схвалюваною дією і сприяло зміцненню суспільного духу, соціальної інтеграції всіх членів спільноти. Такі форми суспільно-дозвіллевої життєдіяльності вносили в дозвілля елемент взаємопідтримки і милосердя, сприяли гармонізації єдиного соціального простору, що було основою духовного співіснування різних членів соціуму.

Період християнізації суттєво вплинув на розвиток слов'янського соціуму, зокрема Київської Русі. Завдяки прийняттю християнства, релігійному світогляду в суспільстві закріплюється ставлення до праці не як до джерела збагачення, а як до справи, що рятує душу. Суспільні форми дозвілля тривалий час розвивалися на церковно-релігійній основі. Водночас існували старі рекреаційні звичаї, наприклад, колективні ігри на свіжому повітрі, боротьба, кулачні бої. Ці аспекти дозвілля мали оздоровчо-змагальне і розважальне підґрунтя, що дозволяло поєднувати світські цінності з релігійними, водночас посилювали соціально-виховний вплив дозвілля. З прийняттям християнства впроваджено календар свят, що відповідав вимогам нової релігії. Свято розглядалося як обов'язок Богові. До тих, хто уникав свят, ставилися з осудом. Існувало повір'я, що через таких «боговідступників» Бог може покарати все селище [2, с. 33]. Тобто святкове дозвілля розглядалося як засіб регулювання соціального життя.

Перебування земель України під владою різних держав відбивалося на суспільній життєдіяльності й на сфері дозвілля. У період із XVI ст. осередками збереження самосвідомості та природної спільноти українців на Правобережжі стали братства як об'єднання самопомоги міського населення. Оскільки «основною соціальною силою братств було українське бюргерство – ремісники і купці, а також

світська інтелігенція, яка вже на той час виділилася з духовного стану» [7, с. 11], бюргерський характер братського руху відчутно впливав на формування специфіки його ідеології та певних занять у вільний час.

На Лівобережжі України існувало козацтво, яке мало власні національні традиції та культуру, певну соціально-виховну систему, зокрема й дозвілля. У січових і козацьких школах перехід з одного класу до іншого супроводжувався козацькими забавами, народними іграми, різноманітними фізичними і психофізичними вправами. На свята, під час народних ігор молодь, бувале козацтво і селяни, змагалися на силу, прудкість, спритність, винахідливість, точність попадання в ціль (козаки мистецьки володіли всіма видами тогочасної зброї, іноземці свідчили, що під час тренувань зі стрільби козаки «кулею гасять свічку») [3]. Отже, козацьке дозвілля засвідчує можливість поєднувати фізичні та духовні заняття, зв'язок із народною культурою, а також специфіку дозвіллевих занять залежно від особливостей розвитку цієї великої соціальної групи.

Значні зміни в соціальній життєдіяльності, зокрема й дозвіллі, на територіях України, що перебували у складі Російської Імперії, сталися в період царювання Петра I. Петровський період багато в чому є переломним щодо змісту вільного часу. І хоча всі його новації не усвідомлювалися у зв'язку з таким поняттям, як дозвілля, за своєю сутністю вони були такими [2, с. 36]. Важливі наслідки суспільних перетворень, зокрема дозвіллевих, вплинули на те, що разом із докорінними змінами відбувалося розгалуження закладів культури, що сприяло урізноманітненню дозвілля та розвиткові відповідної сфери в соціальному просторі. Виникли громадські бібліотеки (безоплатна 1714 р.) у Петербурзі, публічний природно-історичний музей (Кунсткамера) з метою залучення людини до передових знань [2, с. 38]. Уже в XVIII ст. відкривалися музеї, публічні театри, організовувалися художні виставки. У подальшому саме це сприяло активізації діяльності закладів культури в напрямі посилення соціально-виховного впливу дозвілля через просвіту і залучення до культурних цінностей.

Особливо слід відзначити відмінність дозвілля різних соціальних станів, зокрема купецтва і робітників, що демонструє соціально-виховний аспект розвитку сфери дозвілля. Як новий соціальний прошарок у суспільному житті купецтво вносило певні зміни і в соціально-виховний аспект дозвіллевої взаємодії. «Купецький бал як світська розвага сформував свою форму добродійності. Несучи емоційне напруження, бальна розвага повинна була відобразитися в пам'яті й ознаменуватися доброю справою – наданням стипендій «дітям менш спроможних батьків» або внеску за навчання «для бідних учнів». Іноді добродійність могла бути і сутністю балу, наприклад, у кінці XIX ст. набули поширення бали-базари на користь яких-небудь спілок або установ [10, с. 37]. У такий спосіб новий соціальний прошарок створював умови для соціально-виховного впливу в суспільному середовищі міста, що доцільно робити за допомогою дозвіллевих форм.

Соціально-виховний вплив мало те, що на зламі XIX – XX ст. виникли перші Народні будинки, призначення яких полягало в організації розумних розваг для народу. Загалом наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. немало столичних і регіональних підприємців фінансували проекти будівництва Народних домів, мета яких – просвітництво і культурне дозвілля з користю для населення. Перший такий опікунський будинок, що відкрито в 1900 р. в Петербурзі, мав слугувати загальнодоступною аудиторією для читання лекцій, проведення занять, театральних вистав, концертів і народних гулянь [2, с. 40].

Окрім означених видів соціально-виховного впливу дозвілля «з кінця 50-х р. XIX ст. в Україні набув розвитку національно-визвольний рух – створювалися напівлегальні культурно-освітні організації (гуртки), що називалися «Громадами». Вони об'єднували прогресивних представників української інтелігенції. Діяльність таких громад проявилася найвиразніше через видавничу, просвітницьку роботу серед народу, зокрема в

читанні лекцій, організації курсів, гуртків» [1, с. 66]. Ці громадські організації в Україні функціонували як складник народно-просвітницького руху. За їх підтримки виникли клуби, гуртки, товариства культурно-просвітницького спрямування, зокрема львівська «Просвіта», київська «Стара Громада». «Просвіта» не обмежувалася лише створенням і утриманням читалень, а долучалася до формування громадянського суспільства. При філіях діяли театральні трупи, видавництва, що мало яскраво виражене «свідомо-українське» спрямування [8]. Громадські просвітницькі утворення, як один із напрямів існування дозвіллевої сфери сприяв саме зростанню зрілості суспільної свідомості та розвиткові соціальної відповідальності певного авангарду українського народу.

Дорадянський період розвитку соціально-виховного впливу дозвілля характеризувався розгалуженням просвітницького, мистецького, святкового дозвілля, активною місією закладів культури, народних будинків, клубних установ у сфері дозвілля, роллю благодійної приватної та громадянської ініціативи для організації соціально позитивного дозвіллевого самовиявлення різних верств населення.

Після 1917 р. докорінно змінилися соціокультурні умови розвитку України, що значно вплинуло на розгалуження й зміст системи соціального виховання, а також сфери дозвілля та її соціально-виховного спрямування. Дослідники дозвілля цього періоду (А. Воловик, І. Ісаєва, І. Петрова) мали спільний погляд на те, що «сфера дозвілля та вільного часу зазнала радикальних змін у радянський період, коли перетворилася на об'єкт державного регулювання та культурної політики, у той час як етнонаціональні традиції, релігійні механізми розвитку дозвілля залишилися на другому плані» [5, с. 28]. Основними ознаками дозвілля стали: пріоритет ідеологічних і політичних цінностей над культурними і духовними, наявність екстремального політико-ідеологічного спрямування, централізація, що охопила й дозвіллеву сферу, гальмуючи розвиток творчості та індивідуальної ініціативи на користь колективним вимогам [9].

За таких умов правлячі ідеологічні кола робили ставку на різновікові категорії населення, свідченням чого є те, що «дозвілля як соціально-культурне явище в 20-ті роки ХХ ст. розвивається на перехресті культурної політики держави та позашкільної педагогіки, що стала для культурно-просвітніх працівників базовою наукою» [9]. Сфера її інтересів – освіта дорослих, бібліотечна справа, клубна робота, екскурсійно-виставкова і музейна діяльність, політпросвіта. Тобто сфера дозвілля стала механізмом масового формування лояльності населення до радянського соціального існування.

Стосовно окремих напрямів соціально-виховного впливу сфери дозвілля зазначимо, що згодом народні будинки перетворювалися на народні робітничі клуби, змінивши ідейне спрямування, створена інфраструктура розгалужувалася і перетворювалася на «рупор класу-гегемона». А. Воловик підкреслює: «тут, як у краплі води, відбилася тоталітарна сутність створеної системи: не держава для людини, а людина для держави» [2, с. 46]. Відтак, була створена система, яка мала ідеологізоване спрямування. Однак, недоліком стало те, що робило її дозвіллевою в соціально-виховному сенсі, а саме: утрата культурних святково-обрядових традицій, які об'єктивно забезпечували наступність розвитку, зокрема сфери дозвілля, позбавлення можливості вільно обирати діяльність за власними потребами, що змушувало брати участь у тих видах дозвіллевої взаємодії, які гарантували належність до загально схвалюваного статусу: «радянська людина – будівник світлого майбутнього».

Одна з тенденцій розвитку сфери дозвілля полягала в тому, що «активізувалася робота щодо проведення масових свят і днів, які присвячені професіям. Продовжувалася традиція свят, що пов'язані з етапами трудової діяльності (свято весни, урожаю)» [5, с. 29]. Це зумовлено тим, що через дозвілля передбачалося формування соціальності справжнього працівника. Загалом, згідно з висновками вчених, на території Радянського Союзу склалася єдина інформаційна соціокультурна і

рекреаційна інфраструктура. У містах діяла мережа культурного обслуговування з театрами, кінотеатрами, концертними залами, музеями, клубами [5, с. 29]. Водночас, сфера дозвілля як обличчя соціального середовища віддзеркалювала ті процеси, які свідчили про наближення змін у суспільній свідомості й державній організації.

Більшість дослідників (А. Воловик, І. Ісаєва, І. Петрова) відзначали беззаперечні позитивні аспекти розвитку соціально-виховного впливу дозвілля за радянський період. Наприклад, А. Воловик зважає на те, що сфера дозвілля, «абстрагована від політики й ідеології, є багатющою спадщиною теоретичних пошуків і практичного досвіду. Вона набула величезного досвіду з методики масово освітньої роботи, організації її різноманітних форм, проведення свят і видовищних заходів, постановок сценічних композицій, диспутів, наочної пропаганди, клубних вечорів, постановки літературних і музичних композицій, театралізацій, екскурсій, технології організації виховного процесу в дозвіллевих об'єднаннях, організації спільної діяльності навчальних закладів і закладів дозвілля» [2, с. 50]. Саме в цей період закладено основи для подальшого дослідження соціально-виховного спрямування сфери дозвілля.

За допомогою сфери дозвілля відбувалася поступова демократизація соціального середовища. На думку І. Петрової, «із 60-х рр. ХХ ст. особистість намагається позбавитися контролю держави і віднайти себе в дозвіллі – сфері, у якій цей контроль, хоча й не знівельовано, але зведено до мінімуму. І саме у сфері дозвілля спостерігається соціальна активність населення, яка не відповідає загальноприйнятим нормам» [9].

Згодом однією з провідних тенденцій соціально-виховного спрямування дозвілля стало запровадження «роботи за місцем проживання, особливо в містах. Для видовищних заходів використовувалися майданчики біля будинку. Для дітей на подвір'ї створювалися дитячі клуби, гуртки художньої самодіяльності» [5, с. 28]. Саме цей аспект діяльності відмічає О. Безпалько, розробляючи наукове підґрунтя соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді. Дослідниця підкреслює, що «саме у 60-ті роки минулого століття з метою створення умов для організації змістового дозвілля дітей і молоді почали працювати кімнати школярів при житлово-експлуатаційних конторах. Разом із тим, переважно в мікрорайонах великих міст почали створюватися підліткові клуби за місцем проживання, які стали осередками соціально-педагогічної роботи за місцем проживання» [1, с. 71]. Відтак, запровадження соціального виховання відбувалося зокрема через організацію дозвілля.

Саме ця тенденція стала в подальшому підґрунтям для реалізації в 1989 р. Тимчасовим науково-дослідним колективом «Школа-мікрорайон» (В.Бочарова) ідеї, яка вможлилювала відродження соціальної педагогіки на пострадянському просторі, зокрема й завдяки сфері дозвілля в Україні. У межах означеної діяльності «шкільні педагоги залучали до участі в шкільних гуртках і секціях, організовували роботу клубів вихідного дня для дітей і дорослих, проводили дворові свята, акції тощо» [1, с. 70].

Вітчизняні особливості розвитку соціально-виховного спрямування сфери дозвілля полягали в такому: врахуванні святково-обрядових традицій українського народу, які закладали культурні основи існування та виявлялися через дозвілля; оздоровчо-виховному впливі козацького дозвілля, яке слугувало взірцем єднання різних напрямів соціального виховання в дозвіллевій діяльності; розвиткові просвітницького напрямку соціально-дозвіллевого спрямування, дозвіллевої функції закладів культури, залученні до цього благодійників і громадськості, що є актуальним нині; досвід створення системи дозвіллевої діяльності за радянських часів з урахуванням ціннісного складника дозвіллевої діяльності.

Висновки. Розвиток соціально-виховного спрямування дозвілля – підґрунтя для розгалуження соціальної педагогіки часів її відродження наприкінці ХХ ст., що стало закономірним, оскільки механізми реалізації дозвіллевих уподобань соціальних

суб'єктів сприяють розгортанню ціннісного підґрунтя соціального виховання сучасної доби. Проте наукового усвідомлення значення соціального виховання у сфері дозвілля не відбулося, тільки з виникненням соціальної педагогіки як науки це стало можливим і є перспективою подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. – К. : Науковий світ, 2006. – 363 с.
2. Воловик А. Ф. Педагогіка дозвілля / А. Воловик, В. Воловик. – Харків, 1999. – 332 с.
3. Єфименко А. Я. История украинского народа / А. Я. Ефименко. – Киев : Лыбидь, 1992. – 253с.
4. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – С.55.
5. Исаева И. Ю. Досуговая педагогика : учебное пособие / И. Ю. Исаева. – М. : Флинта, 2010. – 200 с.
6. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні : навч. посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / упорядники : С. Я. Харченко, М. С. Кратінов, Л. Ц. Ваховський, О. П. Песоцька, В. О. Кратінова, О. Л. Караман. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 408 с.
7. Матковська О. Львівське братство : культура і традиції к. XVI – перша половина XVII ст. / О. Матковська. – Львів : Каменяр, 1996. – 71 с.
8. Нариси української популярної культури [Електронний ресурс] / за ред. О. Гриценка. – Режим доступу: culturalstudies.in.ua – Назва з екрана.
9. Петрова І. В. Дозвілля у теоретичних рефлексіях : монографія / І. В. Петрова. – К. : НАКККіМ, 2012. – 296 с.
10. Судакова О. М. Святкове і повсякденне дозвілля купецтва та фабрично-заводських робітників : монографія / О. М. Судакова, М. Є. Вільчинська-Бутенко. – Суми : Сумський державний університет, 2012. – 119 с.
11. Українська минувшина : ілюстрований етнографічний довідник. – К. : Либідь, 1993. – 254 с.

References

1. Bezpal'ko, O. V. (2006). Organization of social-pedagogical work with children and youth in territorial communities : monograph. Kyiv (in Ukr.)
2. Volovyk, A. F., & Volovyk, V. (1999). Pedagogika dozvillya. Kharkiv (in Ukr.)
3. Yefymenko, A. J. (1992). IstorIya ukrainskoho naroda. Kyiv: Lybyd (in Russ.)
4. Zhayvoronok, V. V. (2006). Znaky ukraiynskoyi etnokultury : Slovnyk-dovidnyk. Kyiv: Dovira (in Ukr.)
5. Ysaeva, Y. J. (2010). Dosuhovaya pedahohyka : ucheb. poso. Moscow: Flynta (in Russ.)
6. IstorIya, teoriya i praktyka sotsialnoyi roboty v Ukraini: navch. posib. Dly studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv / Uporyadnyky: S. J. Kharchenko, M. S. Kratinov, L. C. Vakhovsky, O. P. Pesotska, V. O. Kratinova, O. L. Karaman. (2005). Luhansk: Alma-mater (in Ukr.)
7. Matkovska, O. (1996). Lvivske bratstvo: kultura I tradytsiyi k. XVI – persha polovyna XVII st. Lviv : Kamenyar (in Ukr.)
8. Narysy ukraiynskoyi populyarnoyi kultury / za red. O. Hrytsenka. Retrieved from culturalstudies.in.ua (in Ukr.)
9. Petrova, I. V. (2012). Dozvillya u teoretychnykhrefleksiyakh: monohrafiya. Kyiv : NAKKKiM (in Ukr.)
10. Sudakova, O. M., & Vilchynska-Butenko, M. J. (2012). Svyatkove i povsyakdenne dozvillya kupetstva ta fabrychno-zavodskykh robitnykiv : monohrafiya. Sumy : Sums'ky derzhavnyy universytet (in Ukr.)
11. Ukrayinska mynuvshyna : ilyustrovanyy etnohrafichnyy dovidnyk. (1993). Kyiv: Lybid (in Ukr.)

Abstract. *Maksimovska N. O., Maksimovskiy N. I. The development of social education in leisure sphere in Ukraine: historical aspect.*

Introduction. *The aim of this paper was to define the features of national leisure sphere development and its social-educational influences in Ukrainian history in social-educational aspect.*

Purpose. *To determine the features of development of domestic leisure and the dynamics of its socio-educational effects in the Ukrainian history in the socio-educational aspect, which is a two-way activity: from the social subject motivated active steps to meet the spiritual and social needs in the sphere of leisure, by leisure environment – the creation of conditions to meet and development these needs.*

Results. *The leading methodological approach was systematic approach, which allows to track the development of social education in leisure sphere of Ukraine in its dynamics and to define the tendencies that its current state; a social-pedagogical paradigm is being used to define the features of person's social education within the leisure activity process, inclusion into social-leisure environment,*

its pedagogic. It has been found that the main task of Ukrainian people's vanguard was to preserve the basics of national idea, lingual-cultural traditions, religious identification and social unity. It was discovered that native features of leisure sphere's social-educational direction development lie in: consideration of festival-ceremonial traditions of Ukrainian people, which laid the cultural foundations of existence and revealed themselves through leisure; recreation-educational influence of Cossacks' leisure, which serves as an example of union of different directions of social education in leisure activity; development of Enlightenment-based social-leisure direction, leisure function of cultural institutions, involvement of benefactors and public, which is still relevant; experience of creating the system of leisure activity during soviet times through consideration of leisure activity value component.

Conclusion. *Pre-soviet period of leisure's social-educational influence was reviewed, which is characterized by branching of Enlightenment-based, artistic and festive leisure, an active mission of cultural institutions, folk houses and club establishments in leisure sphere, a role of private and public charity initiative in organizing socially-positive leisure self-expression of different population groups. During soviet period a network of cultural-enlightening institutions was being created, which became the key points of mass cultural activity, institutionalized forms of leisure were branching out, which is why a network of governmental cultural establishments with proper funding and centralized command-administrative system of control and general availability was created.*

Key words: *leisure sphere; social-educational direction; social education; leisure activity; the types of leisure activities; national leisure traditions; social and cultural traditions; national liberation movement.*

*Одержано редакцією 2.03.2016
Прийнято до публікації 9.03.2016*

УДК 378.147:358.4

Марченко О. Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
вищої математики, Харківський університет
Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, Україна

ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ДЖЕРЕЛО МОЖЛИВОСТЕЙ ДЛЯ САМОРОЗВИТКУ КУРСАНТІВ

Анотація. *Уточнено сутність понять «саморозвиток», «інноваційне освітнє середовище». Показано, що саморозвиток майбутніх військових фахівців в інноваційному освітньому середовищі вищих військових навчальних закладів забезпечується завдяки реалізації продуктивних ідей щодо інноваційного розвитку військової освіти, урахування особистих цілей курсантів, дотримання демократичних засад управління, використання інноваційних педагогічних технологій.*

Ключові слова: *вищий військовий навчальний заклад; військова освіта; інновація; інноваційне освітнє середовище; курсант; самоосвіта; самовиховання; саморозвиток.*

Постановка проблеми. Реалії сучасного життя висувають підвищені вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх військових фахівців, їхньої освіченості, розвитку структурних компонентів особистості, задоволення її потреб, інтересів, можливостей, на що й наголошується в Концепції військової освіти в Україні [1].

Основні положення гуманітарних наук (психології, педагогіки, андрагогіки, акмеології) щодо закономірностей особистісного зростання свідчать про те, що передумовою розвитку особистості, набуття нею ознак творчої індивідуальності є освітнє середовище навчального закладу. Проте проблема формування інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах як джерела можливостей саморозвитку курсантів ще не була предметом спеціального дослідження.

Аналіз актуальних досліджень свідчить про своєчасність порушення проблеми. Так, у монографії М. Нецадима [2] висловлені концептуальні ідеї стосовно соціокультурної природи освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах. У науковій праці В. Ягупова [3] розкрито соціальну сутність навчального середовища у вищих військових навчальних закладах, запропонована його структура і виявлені особливості, а також вплив на особистість курсанта. Про необхідність формування у вищих військових навчальних закладах рефлексивно-інноваційного середовища як такого, що сприяє формуванню соціокультурної компетентності майбутнього військового фахівця, йдеться в дисертації О. Жежери [4]. Проте бракує системних досліджень, що присвячені з'ясуванню сутності інноваційного середовища вищих військових навчальних закладів і виявленню його можливостей для саморозвитку курсантів.

Мета статті полягає в уточненні сутнісних ознак інноваційного освітнього середовища вищих військових навчальних закладів і визначенні його можливостей для саморозвитку курсантів.

Виклад основного матеріалу розпочнемо з етимологічного аналізу ключових понять дослідження. Так, під «розвитком» науковці розуміють процес становлення і формування особистості, удосконалення її якостей (інтелектуальних, моральних, фізичних, естетичних) під дією внутрішніх і зовнішніх, керованих і некерованих, соціальних і природних впливів, серед яких навчання і виховання відіграють провідну роль. «Саморозвиток» особистості вчені трактують як процес збагачення певних особистісних якостей, дій, що супроводжується «розпредмечуванням» соціального досвіду, культурних надбань, які включені до процесу саморозвитку [5, с. 625].

Серед передумов, що зумовлюють хід і результат процесу саморозвитку особистості, можна виділити як внутрішні, суб'єктивні, так і зовнішні, об'єктивні. Так, серед суб'єктивних передумов саморозвитку основними є вмотивованість, цілеспрямованість, наявність в індивіда внутрішніх ресурсів щодо розвитку, здатності до навчання і виконання певної діяльності, «знання справи». Внутрішнім механізмом саморозвитку є рефлексія, яка в сукупності з інноваційним компонентом самості людини забезпечує осмислення, переосмислення, перетворення суб'єктом змісту власної свідомості, діяльності, спілкування, поведінки як цілісного ставлення до освітнього процесу [6, с. 8].

Сутнісний аналіз процесу саморозвитку особистості засвідчує, що рушійними силами саморозвитку є самоосвіта і самовиховання. Ми поділяємо думку С. Карпенчук про те, що за умов достатньої якості та інтенсивності самоосвіта і самовиховання є значущими чинниками саморозвитку особистості, удосконалювання її позитивних властивостей і усунення недоліків [7]. Більше того, ми розглядаємо самоосвіту, самовиховання і саморозвиток як триєдиний процес, у якому самоосвітня і самовиховна діяльність забезпечують саморозвиток особистості.

До зовнішніх передумов саморозвитку можна віднести відповідний соціокультурний фон, наявність сприятливих чинників навколишнього середовища, зокрема організацію раціональних педагогічних умов. П. Каптерев із цього приводу зазначає: «Основою школи і джерелом її успіху й удосконалення є саморозвиток людини, застосування до шкільного навчання тих засад, якими здійснюється самовиховання і самоосвіта [8, с. 480]». Як стверджують науковці О. Коровка, С. Бочаров, Л. Дубинка, процеси самоосвіти, самовиховання, саморозвитку особистості обумовлені розширенням і поглибленням узаємозв'язку особистості з навколишнім середовищем, зокрема освітнім середовищем [9].

З метою виявлення готовності курсантів до саморозвитку в існуючому освітньому середовищі у вищих військових навчальних закладах і встановлення впливовості чинників соціуму на саморозвиток особистості проведено опитування курсантів. Обробка результатів опитування засвідчує, що серед негативних чинників,

які заважають саморозвитку, 46,7 % курсантів називають власні недоліки (лінощі, недостатню організованість, небажання навчатися, недостатньо розвинені здібності до навчання, відсутність посидючості); 35 % курсантів бракує вільного часу, заважає нерациональна організація освітнього процесу (невдало складений розклад занять, наряди, побутово-господарчі доручення), незадовільні умови для самостійної роботи.

Пропозиції курсантів щодо покращення умов набуття фахової освіти мають здебільшого екстенсивний характер. Так, 43,3 % курсантів потребують збільшення часу на самостійну підготовку, хоча, як свідчать наші спостереження за процесом самостійної підготовки, лише незначна частина курсантів раціонально використовують час, що відведений на самостійну підготовку. Крім того, 15 % курсантів прагнуть мати більшу можливість для виявлення самостійності, а 13 % респондентів бажають, щоб викладачі використовували диференційований та індивідуальний підходи до них.

Тож обробка результатів пілотажного дослідження з метою визначення готовності курсантів до саморозвитку виявляє як суб'єктивні, так і об'єктивні передумови гальмування саморозвитку курсантів. До суб'єктивних чинників, що уповільнюють саморозвиток курсантів, віднесено: особистісні недоліки курсантів (лінощі, відсутність мотивації до успішного навчання й самонавчання, виховання і самовиховання, брак здібностей до самоорганізації та саморегуляції).

До об'єктивних передумов, що гальмують самоосвітню та самовиховну діяльність курсантів, можна віднести: ігнорування ініціативи курсантів за умов суворої регламентації структури і змісту їхньої військово-професійної підготовки, дотримання субординації в узаєминах, переважно авторитарно-маніпулятивний характер ставлення керівництва, курсових офіцерів, сержантів до рядових курсантів; домінування пасивних форм організації навчальних занять, що носять переважно монологічний характер; залучення до пошуково-дослідної роботи незначної кількості курсантів, відсутність або слабо виражені диференційований та індивідуальний підходи до навчання й оцінювання результатів навчальної діяльності курсантів; недостатня увага викладачів до індивідуальних труднощів курсантів; надмірна фізична і розумова напруга внаслідок значної кількості військово-службових обов'язків. З огляду на це освітнє середовище вищих військових навчальних закладів у процесі військово-фахової освітньої діяльності потребує інноваційних змін.

Поняття «інноваційний» (від лат. *innovus*) означає новинка, нововведення, оновлення, новація, зміни. У контексті статті актуальним є визначення «інновації» як доцільної трансформації освітнього середовища, що покращує динаміку і результати освітнього процесу, що розвивається в межах освітнього середовища вищих військових навчальних закладів. У дефініції «інноваційне освітнє середовище» поняття «освітнє середовище є родовим, «інноваційне» – видовим. У широкому розумінні освітнє середовище є різноманітним, різнорівневим світом людини, що формує її уявлення про цей світ, ставлення до людей, природи, навколишньої дійсності. У вужчому значенні йдеться про освітнє середовище навчального закладу, що інтегрує освітній процес, зміст програмового матеріалу, взаємодію суб'єктів освітньої діяльності в певному педагогічному просторі.

Вдалим, на нашу думку, є визначення «інноваційного освітнього середовища» як системи стосунків, яка визначена соціально-психологічними обставинами, що підкріплюються комплексом заходів наукового, педагогічного, психологічного, організаційного, фінансового характеру, а також спрямовані, підтримують і забезпечують створення, запровадження, обмін і поширення освітніх новацій [10].

Ураховуючи основну мету інноваційної освіти, яка полягає в тому, щоб навчити фахівця адаптуватися до будь-якої ситуації, безпосередньо включитися до життєвого процесу, можна стверджувати, що інноваційне освітнє середовище є ресурсом сумісної діяльності, де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми спільнотами починають вибудовуватися визначені зв'язки і відносини. Інноваційне

освітнє середовище передбачає організацію сприятливих умов для засвоєння особистістю нового досвіду навчально-професійної діяльності, перегляду ціннісно-сміслової сфери, переосмислення змісту свідомості, діяльності, поведінки, оволодіння прийомами самоосвіти, саморозвитку.

Інноваційне освітнє середовище вищих військових навчальних закладів інтегрує концептуально-цільовий, змістово-процесуальний, технологічний, управлінський, організаційний і результативний блоки. Так, *концептуально-цільовий блок* забезпечує єдність зовнішніх і внутрішніх цілей функціонування вищого військового навчального закладу, базується на концепції інноваційного розвитку військової освіти в Україні, інноваційних проектах, програмах, узгоджених із загальною концепцією розвитку вищого військового навчального закладу. *Зовнішні цілі* відповідають соціально-державному замовленню на підготовку військових фахівців, узагальнюють вимоги з боку держави, світового співтовариства і Замовника (Міністерство Оборони України), Споживача (Командувача відповідного виду Збройних Сил України) до змісту і характеру професійної підготовки майбутнього військового фахівця. *Внутрішні цілі* спрямовані на задоволення ієрархічного комплексу потреб особистості майбутнього військового фахівця, трансформації цих потреб у життєві цінності, які забезпечують активну позицію курсанта в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу, особистісний розвиток і саморозвиток майбутнього офіцера.

Змістово-процесуальний блок інноваційного освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі регламентований програмами інноваційного розвитку ВВНЗ, які містять положення щодо: 1) визначення сучасних освітніх парадигм і науково-методологічної основи формування інноваційного освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі; 2) обґрунтування соціальної місії та завдань вищого військового навчального закладу щодо професійної підготовки військових фахівців; 3) уточнення змісту, вибір методів і форм організації інноваційної діяльності з формування освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі; 4) визначення основних напрямів діяльності з удосконалення освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі (дослідно-пошукової, науково-методичної); 5) специфіки управління і кадрового, фінансового, матеріально-технічного забезпечення процесу формування освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі.

Технологічний блок інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах охоплює комплекс інноваційних педагогічних технологій, запровадження яких в освітню практику забезпечує стимулювання саморозвитку майбутніх військових фахівців. У зазначеному комплексі технологій нами виокремлено: 1) професійно зорієнтовані педагогічні технології; 2) особистісно зорієнтовані педагогічні технології. Серед професійно зорієнтованих педагогічних технологій наведемо такі: інформаційно-комп'ютерні технології, що сприяють формуванню єдиного інформаційного середовища військового вишу з виходом на зовнішні інформаційні мережі (MOODLE – Module Object Orient Dynamic Learning Environment); комп'ютеризація тренажерного навчання; використання програмно-апаратних засобів імітаційного моделювання вузлів і агрегатів військової техніки; використання досконалих системи відображення інформації та штучного інтелекту; створення електронної бібліотеки; розроблення електронних підручників; запровадження тестового контролю (самоконтролю) знань і вмінь курсантів. Серед особистісно зорієнтованих педагогічних технологій слід зазначити інтерактивні технології колективного, взаємного навчання, співробітництва, ігрові, тренінгові, групові технології, а також технології розвитку творчої особистості, професійно важливих якостей майбутнього військового фахівця.

На особливу увагу в контексті дослідження заслуговують проектні технології. З урахуванням існуючих в науковій літературі дефініцій «навчальний проект»

схарактеризуємо як самостійну, творчу завершену роботу курсанта, що відповідає його життєвому, службовому досвіду, рівню освіченості, що виконується за алгоритмом: ідея – детальне розроблення проблеми – результат. У плані особистісного саморозвитку інноваційна проектна діяльність корисна тим, що в курсантів розвивається творче мислення, уява, пам'ять, формуються почуття відповідальності, упевненості. Виконання індивідуального проекту або участь у груповому проекті навчає курсантів самостійно здобувати знання, сприяє формуванню дослідницьких, презентаційних, оціночних умінь, примірювати на себе різні соціальні ролі, робити висновки, рефлексувати.

Управлінський блок інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах покликаний зусиллями керівництва, наукового, навчального відділу, а також ініціативних груп педагогів, науковців упорядкувати процес інноваційного пошуку суб'єктів освітнього процесу, їхні потреби, мотивацію, активність; виявляти найбільш дієві форми, методи, прийоми, засоби, технології навчання й управління; раціональний розподіл функцій і ресурсів. Зазначимо необхідність дотримання демократичності управління, підтримку самостійності та творчої ініціативи суб'єктів освітнього середовища. Управління будується на основі визначеної програми формування інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах і являє собою спосіб її реалізації. Управління ходом інноваційного процесу передбачає можливість утручання до нього, вибору, альтернативи. З управлінськими аспектами формування інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах тісно пов'язані організаційно-діяльнісні основи зазначеного процесу як умови успішного навчання, виховання, фахової освіти, розвитку творчої особистості на основі співдружності педагогів і курсантів.

Функціонування зазначених компонентів інноваційного освітнього середовища відбувається за умови підтримки таких служб у вищому військовому навчальному закладі: 1) інформаційно-методичної; 2) соціально-психологічної; 3) медично-терапевтичної; 4) координаційної; 5) інвестиційної. На наш погляд, особливого значення для саморозвитку курсантів мають соціально-психологічна і медично-терапевтична служби. Так, соціально-психологічна служба забезпечує відповідну підтримку життєдіяльності та освітньої діяльності курсанта. Головними постулатами в організації професійно-педагогічної підтримки у процесі формування інноваційного освітнього середовища вищих військових навчальних закладів є такі положення:

- кожен курсант розглядається як унікальна і цілісна особистість, активна, творча натура, яка має потенції до неперервного розвитку, саморозвитку і самореалізації;
- головною психологічною особливістю є сприйняття курсантом реалій освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі та себе в цьому середовищі;
- курсант має певну міру свободи від впливу зовнішнього середовища завдяки особистій смисловій сфері та цінностям, якими молода людина керується.

Надання психолого-педагогічної підтримки з боку курсових офіцерів, вихователів, науково-педагогічних працівників спрямоване, насамперед, на полегшення адаптації курсантів в освітньому середовищі вищих військових навчальних закладів полягає в: подоланні негативних переживань через вихід зі звичного для них сімейного і шкільного колективу; допомозі у пристосуванні до суворих умов життєдіяльності у вищому військовому навчальному закладі, виконанні інструкцій, наказів, указів, вимог положень статутів і керівництва щодо несення служби в патрулі, добовому наряді, чергуванні; забезпеченні режиму служби, освітньої діяльності й відпочинку в системі обов'язкового виконання розпорядку дня

вищого військового навчального закладу, навичок психологічної саморегуляції власних дій і формування оптимальних стереотипів поведінки, досвіду у відстоюванні власного «Я» у військово-освітньому середовищі вищого військового навчального закладу; сприянні формуванню вмінь самостійної навчальної діяльності, зокрема вироблення навичок роботи з навчальними посібниками, словниками, каталогами, інструкціями, електронними носіями інформації.

У медико-терапевтичному плані інноваційне освітнє середовище, насамперед, покликане зберігати фізичне, духовне, соціальне здоров'я майбутнього військового фахівця, гармонійний розвиток його фізичних і духовних сил як передумову саморозвитку. У нашому дослідженні визначено належні фізико-хімічні, часові, архітектурні, техніко-естетичні, соціальні параметри здоров'язберігаючого освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах. Зазначені параметри забезпечують оптимальну просторову і соціальну щільність освітнього середовища, його відкритість до надання кожній особі права бути задіяною в процесах спілкування, спільних видах діяльності, гарантії рівноправного діалогу, високого рівня рефлексії, організацію міжособистісної взаємодії, що створює можливості саморозвитку як коригування цілей, зміни на краще думок, ставлень, цінностей, поведінки.

Висновки. Тож саморозвиток – це усвідомлена і цілеспрямована робота особистості над собою з метою формування бажаних рис, якостей, форм поведінки. Формування інноваційного освітнього середовища передбачає розміщення в ньому стимулів, що розширюють зону актуального і найближчого розвитку особистості. Визначено, що структура інноваційного освітнього середовища як педагогічної системи інтегрує концептуально-цільовий, змістово-процесуальний, технологічний, управлінський, організаційний і результативний блоки. Функціонування зазначених блоків інноваційного освітнього середовища вищих військових навчальних закладів підтримується діяльністю інформаційно-методичної, соціально-психологічної, медично-терапевтичної, координаційної, інвестиційної служб. Перспективними є дослідження щодо визначення критеріїв і показників саморозвитку курсантів в інноваційному освітньому середовищі вищих військових навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Концепція військової освіти в Україні // Постанова Кабінету Міністрів України № 1410 від 15.12.97 «Про затвердження Концепції військової освіти в Україні».
2. Нецадим М. І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : монографія / М. І. Нецадим. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 852 с.
3. Жежера Е. О. Формирование социокультурной компетентности курсантов высших военно-учебных заведений в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук; 13.00.08. – теория и методика профессионального образования / Елена Анатольевна Жежера. – Челябинск : Челябинский государственный университет, 2008. – 20 с.
4. Ягупов В. В. Військово-соціальне середовище та його функції / В. В. Ягупов // Військова освіта : збірник наукових праць. – К., 2006. – С. 3–13.
5. Военная педагогика : учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2008. – 640 с.
6. Психолого-педагогический практикум : учебное пособие [для студ. учебных заведений] / Л. С. Подымова, Л. И. Духова, Е. А. Ларина, О. А. Шиян; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
7. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навчальний посібник / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – С. 254–322.
8. Педагогическая библиотека, издаваемая К. Тихомировым и А. Х. Адольфом. Вып. XII. Опыт педагогической хрестоматии. – М., 1898.
9. Коровка О. Виховна система школи майбутнього як модель позитивної соціалізації учня / О. Коровка, С. Бочаров, Л. Дубинка // Директор школі, ліцею, гімназії. – 2009. – № 6. – С. 20–26.
10. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система : основы управления : учебное пособие / И. Ф. Исаев. – Белгород : БГУ, 1997. – 145 с.

References

1. The concept of military education in Ukraine. *The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1410 from 15.12.97 «On approving the concept of military education in Ukraine»* (in Ukr.)
2. Neshchadim, N. I. (2003). *Military education in Ukraine : history, theory, methodology, practice : monograph*. Kyiv: Publishing and printing center «Kyiv University» (in Ukr.)
3. Jaegera, E. O. (2008). *The Formation of sociocultural competence among students of higher military educational institutions in the process of studying Humanities : dissertation ... of PhD; 13.00.08. – theory and methodology of professional education*. Chelyabinsk : Chelyabinsk state University (in Russ.)
4. Yagupov, V. V. (2006). *Military-social environment and its functions. Military education : collection of scientific papers*. Kyiv (in Ukr.)
5. *Military pedagogy: textbook for universities*. (2008). Sanktpeterburg: Peter (in Russ.)
6. *Psychological and pedagogical workshop: teaching manual [for stud. educational institutions] / Podymova, L. S., Michael, L. I., Larina, E. A., & Shiyan, O. A.* (2006). Moscow: Akademiya (in Russ.)
7. Karpenchuk, S. G. (1997). *Theory and methodology of education: educational manual*. Kyiv: High school (in Ukr.)
8. *Pedagogical library, published by Tikhomirov, K., & Adolf, A. H.* (1898). Vol. XII. Experience in teaching anthologies. Moscow (in Russ.)
9. Corovka, O., Bocharov, S., & Dubinka, L. (2009). The Educational system of the school of the future as the model of positive socialization of pupils. *Direktor shkoly, liceyu, gimnaziy (Director of school, Lyceum, gymnasium)*, 6, 20–26 (in Ukr.)
10. Isaev, I. F. (1997). *The School as a pedagogical system: fundamentals of management: textbook*. Belgorod: BSU (in Russ.)

Abstract. *Marchenko O. G. An innovative educational environment at higher military educational establishments as a source of possibilities for cadets' self-development.*

Introduction. *The article clarifies the concept of «self-development», «innovative learning environment». Self-development of the individual scientists understand how the process of enrichment of certain personal qualities, actions, accompanied by assimilation of social experience, cultural heritage included in the process of self-development. There is determined objective and subjective factors of educational environment in higher military educational institutions, hindering and accelerate self-development of cadets.*

Purpose. *To clarify the essential characteristics of the innovative educational environment at higher military educational establishments and to determine its possibilities for self-development of cadets.*

Results. *Innovative educational environment has been determined as a system of interaction, a set of measures provided pedagogical, psychological, financial, directed and provide organization introduction, exchange, distribution of educational innovations. The structure of the innovative educational environment is a unity of conceptual target, substantial and procedural, administrative, technological, productive units. The implementation of these functions blocks supports the activities of information, social, psychological, medical, and investment services. Creation of innovative educational environment introduces innovational management, scientific and teaching staff, cadets of higher military educational institutions.*

Personal development of future military experts in innovative educational environment of higher military educational institutions is ensured by the implementation of a productive ideas about innovative development taking into account the personal goals, the democratic foundations of management, use professionally and personally oriented innovative technologies. The most favorable for students in innovative educational environment at higher military educational institutions defined socio-psychological, medical and therapeutic support.

Conclusion. *It was determined that the structure of the innovative educational environment as a pedagogical system integrates conceptual-target, content-procedural, technological, managerial, organizational and productive units. The operation of these blocks of the innovative educational environment at higher military educational establishments supported by the activity of information-methodological, social-psychological, medical-therapeutic, coordination, investment services.*

Key words: *higher military educational institution; an innovative learning environment; military education; innovation; student; self-education; self-development.*

*Одержано редакцією 29.02.2016
Прийнято до публікації 11.03.2016*

УДК 37.013.42:159.947.5

Размолодчикова І. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
теорії і практики початкової освіти,
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ
«КНУ», Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

***Анотація.** Представлено поняття «педагогічна практика». Розкрито значення педагогічної практики у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. Констатовано, що саме педагогічна практика є одним із активних засобів, що дозволяє особистості успішно розвиватися, самовдосконалюватися і презентувати себе.*

***Ключові слова:** педагогічна практика; соціальний педагог; функції педагогічної практики; самоаналіз педагогічної діяльності; професійна компетентність; професійно-практична підготовка; готовність до професійної діяльності; система освіти.*

Постановка проблеми. Розбудова незалежної Української держави вимагає ґрунтовної підготовки широкого спектра фахівців. У відтворенні продуктивних сил, формуванні інтелектуального потенціалу нації та всебічному розвитку особистості як найбільшої суспільної цінності освіта відіграє визначальну роль. Освіта вважається національним надбанням кожної країни. У Державній програмі «Вчитель» зазначається, що освіта є «пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української держави». Ключовою фігурою в системі освіти виступає педагог. Через його діяльність «реалізується державна політика, що спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини». Успішне вирішення завдань національного виховання безпосередньо пов'язане з удосконаленням підготовки педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічна практика у вищих навчальних закладах посідає одне з центральних місць у системі підготовки фахівців. З одного боку, професійно-практична підготовка студентів є чинником перетворення об'єктивних теоретичних положень у «суб'єктивну педагогічну реальність» для кожного майбутнього фахівця [4]. З другого – педагогічна практика стає природним індикатором, що визначає рівень готовності студентів до професійної діяльності в реальних умовах освітнього простору, забезпечує соціалізацію у професійному середовищі, формує уявлення про себе як компетентного фахівця.

Категорія «педагогічна практика» походить від грецького слова «праксис», що в перекладі означає діяння, активність, діяльність. Аристотель розумів практику як людську активність, що спрямована на відповідну мету.

Поняття практики є центральним у теорії пізнання. Учені-філософи В. П. Андрущенко, Л. В. Губерський, І. Ф. Надольний відмічають, що практика – це діяльність, за допомогою якої людина змінює, перетворює світ. На думку вчених, практика спрямована на зміну людського суспільства і на можливість перевірити правильність наших міркувань.

Мета статті – висвітлення важливості педагогічної практики у формуванні професійної компетентності соціального педагога.

Виклад основного матеріалу. Практика в різних своїх проявах присутня у процесі навчання і вважається одним із основних компонентів професійної підготовки фахівця. Як педагогічна категорія практика розглядається складником навчально-

виховного процесу, мета якої навчити студентів творчо застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, що отримані при вивченні педагогіки, психології, фахових методик і дисциплін професійної підготовки, сприяти розвитку в майбутніх фахівців інтересу до науково-дослідницької роботи в галузі педагогічних наук.

В українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка «педагогічна практика» студентів трактується як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів, мета якої – виробити у студентів уміння і навички, що необхідні в майбутній професійній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх на педагогічній практиці [1]. Лише у процесі застосування цих знань на практиці можна досить міцно ними оволодівати, набути вміння використовувати їх у різних умовах і педагогічних ситуаціях.

Педагогічна практика є сполучною ланкою між теоретичною підготовкою студентів і їхньою самостійною роботою в школі. Структура педагогічної практики орієнтована на формування особистості майбутнього педагога, застосування ним теоретичних знань у практичній діяльності, засвоєння педагогічних умінь, вивчення й аналіз педагогічного досвіду. У педагогічній практиці реалізуються всі компоненти педагогічної діяльності – мета, зміст, мотиви, організація, функції, результати, контроль, самоконтроль. Саме під час педагогічної практики студент навчається системному підходу в педагогічній діяльності, забезпеченню цілісного педагогічного процесу. У процесі здійснення педагогічної діяльності розвиваються педагогічні здібності й професійно значущі якості особистості. Педагогічна практика дозволяє студентові «відчувати» педагогічну діяльність, у ході якої починає формуватися педагогічна свідомість, мотивація до майбутньої професійної діяльності.

Зміст поняття «педагогічна практика» відображається у функціях, які виконує педагогічна практика по відношенню до студентів як майбутніх учителів. У процесі педагогічної практики майбутній фахівець пристосовується до нових умов, зокрема – до шкільного середовища. Саме на практиці студент може реально навчитися любити і приймати дітей такими, якими вони є, виробити в себе терпіння, витримку, відповідальність і почуття обов'язку. Працюючи з дітьми, студенти дуже швидко розуміють, що треба постійно займатися самоосвітою і самовихованням, оскільки наявних знань виявляється недостатньо, а необхідні професійно значущі якості вимагають постійного розвитку.

Визначають такі функції педагогічної практики:

- **адаптаційну** (студент знайомиться з різними типами навчально-виховних закладів та організацією роботи в них, звикає до ритму педагогічного процесу, починає орієнтуватися в системі нових відносин і зв'язків);
- **навчальну** (студент перевіряє на практиці одержані теоретичні знання, відбувається процес вироблення основних педагогічних умінь і навичок);
- **виховну** (студент може реально навчитися любити дітей і приймати їх такими, якими вони є, виробляти в собі витримку, відповідальність, педагогічний такт);
- **діагностичну** (на практиці студент може оцінити свій емоційний стан при спілкуванні з дітьми, учителями, адміністрацією, батьками, визначити придатність до професійної діяльності).

Педагогічна практика в педагогічних вищих навчальних закладах проводиться згідно з Законами «Про освіту», «Про вищу освіту», Державною програмою «Вчитель», Національною доктриною розвитку освіти в Україні в XXI столітті, Декларацією про європейський простір для вищої освіти, Положенням «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України». Метою практики є «оволодіння

студентами сучасними формами організації праці в галузі їхньої майбутньої професії, формування в них на базі здобутих у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок із метою прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання і творчо їх застосовувати у практичній діяльності», – доводиться в Положенні про проведення практики вищих навчальних закладів України і визначається, що практика студентів є «безперервною й послідовною при одержанні потрібного достатнього обсягу практичних знань і вмінь відповідно до різних кваліфікаційних рівнів».

Основними напрямками підготовки студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчання є створення стандартів за напрямками освіти, у яких домінували б діяльнісний аспект засвоєння змісту з урахуванням загальноєвропейських стандартів, створення гнучких модульних програм, використання комунікативних форм і методів навчання, що характерні для європейської зони освіти [2, с. 5].

У кредитно-модульній системі організації навчального процесу (наказ МОН України від 30.12.05 за № 774 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу») передбачається структурування основних циклів підготовки, що орієнтовані на опанування майбутніми педагогами певними компетенціями. У документі зазначається, що педагогічна практика – це перетворювальна діяльність, у якій діють два суб'єкти. Адже, щоб «щось» перетворити, на «щось» вплинути, потрібно це «щось» пізнати. Педагогічна практика активізує процес професійного становлення, поглиблює теоретичні знання, розвиває особистісні якості майбутнього соціального педагога.

Лише взаємодія пізнання і практики спроможна привести до плідних процесів у педагогічній діяльності. Через творчу діяльність знання найбільш активно трансформуються у свідомості людини. У силу цього практика сприяє не лише творчому засвоєнню знань, але й активізує процеси переходу внутрішніх форм існування в зовнішні й навпаки.

У процесі впровадження знань у виробничій взаємодії виявляються як недоліки, так і сильні сторони теоретичного навчання, йде накопичення, аналіз і узагальнення досвіду педагогічної діяльності. Досвід переконує, що ніяке «знання школи», що одержане студентами академічним шляхом, не може компенсувати відсутність досвіду їхньої практичної участі в її життєдіяльності, у процесах перебудови, що відбуваються у школі.

Педагогічна практика в рамках професійної підготовки у ВНЗ має великий потенціал для формування майбутнього педагога, забезпечує поєднання теоретичної і практичної його підготовки. Під час педагогічної практики студенти інтенсифікують самоосвіту і самовиховання.

Оптимізувати рішення завдання вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів може правильно організований самоаналіз їхньої педагогічної діяльності. Самоаналіз не виступає самоціллю, а забезпечує можливість поглянути на себе як на «провідника» педагогічної теорії в практику і виступає своєрідною перевіркою здатності транслювати педагогічні знання, що сформовані при вивченні теоретичних курсів, в освітній простір школи [5, с. 422].

Розроблений план самоаналізу педагогічної діяльності практиканта дозволить оптимізувати проходження педагогічної практики, надасть можливість реальніше і адекватно оцінити себе з позицій теоретичної і практичної підготовки, а також сформулювати об'єктивне уявлення студента-практиканта про себе як про майбутнього фахівця.

Наведемо приблизний план самоаналізу педагогічної діяльності студента-практиканта:

П.І.Б., група, факультет _____

Назва закладу та адреса, де проходила практика _____

<i>Перелік умінь</i>	<i>Рівень умінь до практики</i>	<i>Рівень умінь наприкінці практики</i>
Проектувально-прогностичні вміння		
<i>Прогнозувати:</i> розвиток і виховання особистості дитини, результати певних педагогічних впливів, можливі труднощі у здійсненні педагогічного процесу, результати методичної роботи		
<i>Ставити мету і формулювати завдання</i> педагогічної діяльності з дітьми		
Організаційні вміння		
<i>Організувати:</i> свою професійну діяльність, дотримуватися трудової дисципліни; взаємодію дітей у різноманітних видах діяльності: гри, праці, занятті; різні форми роботи з батьками; координувати роботу колег		
Методичні вміння		
<i>Володіти</i> методами і прийомами роботи з дітьми		
<i>Здійснювати</i> індивідуальний підхід до дітей		
<i>Створювати</i> умови для повноцінного розвитку, виховання, навчання дітей		
<i>Розвивати</i> творчі здібності дітей		
<i>Розробляти</i> конспекти різних видів діяльності		
Діагностичні вміння		
<i>Вивчати:</i> особистість дитини; колектив дітей; діяльність дітей; особистість педагогів та їхню професійну діяльність		
<i>Володіти</i> діагностиками з виявлення рівня розвитку дитини		
<i>Розробляти</i> тест, діагностичну карту		
<i>Робити</i> висновки і пропозиції з удосконалення навчально-виховного процесу		
<i>Документально оформляти</i> результати психолого-педагогічного аналізу		

Продовження таблиці.

<i>Скласти психолого-педагогічну характеристику на дитину</i>		
<i>Володіти педагогічною рефлексією</i>		
<i>Комунікативні вміння</i>		
<i>Цілеспрямовано організувати спілкування і керувати ним</i>		
<i>Своєчасно реагувати і розумно перебудовувати взаємовідносини: з дітьми; батьками; колегами</i>		
<i>Публічно виступати перед педагогічним колективом, батьками</i>		
<i>Створювати атмосферу співробітництва, співучасті, співтворчості</i>		
<i>Вирішувати конфліктні ситуації в дитячому й дорослому колективі</i>		
<i>Володіти невербальною культурою спілкування</i>		
<i>Володіти демократичним стилем педагогічного керівництва</i>		
<i>Розуміти внутрішню психологічну позицію дитини</i>		
<i>Дослідницькі вміння</i>		
<i>Ставити мету і розробляти відповідний план педагогічного процесу на основі виявлених психологічних особливостей дітей</i>		
<i>Скласти персоніфікований план розвитку, навчання, виховання</i>		
<i>Володіти дослідницькими методами: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, експеримент, обробка та узагальнення результатів</i>		
<i>Вивчати, узагальнювати і застосовувати передовий досвід у практику роботи</i>		

Висновки. Педагогічна практика має великі можливості для формування творчого ставлення до педагогічної діяльності, визначення ступеня професійної здатності і рівня педагогічної спрямованості. Це особливо важливо в умовах державотворення, у період соціально-економічного становлення країни, коли основним засобом розв'язання головних проблем є активізація людського чинника, усвідомлення своєї соціальної відповідальності за виховання дітей, розвиток у собі прагнення до пізнання й формування особистості дитини.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 607 с.
2. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : монографія / І. В. Мороз. – К. : ТОВ «Освіта України», Коо, 2005. – 278 с.
3. Размолдчикова І. В. Педагогічна практика – шлях до формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. пос. / І. В. Размолдчикова. – Кривий Ріг, 2011. – 164 с.
4. Сериков В. В. Суб'єктивна реальність педагога / В. В. Сериков // Педагогіка. – 2005. – № 10.
5. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : наук. посібник / під загальною редакцією С. І. Якименко. – К. : Слово, 2011. – 464 с.
6. Система роботи над науково-методичною проблемою / упорядник А. В. Дьоміна. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с.
7. Компетентний учитель // Завуч. – 2009. – № 10. – Вкладка.
8. Профессиональные компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 11. – С. 22–35.
9. Проблема формування вчителя як конкурентоспроможного спеціаліста // Позакласний час. – 2010. – № 11. – С. 92–96.
10. Професійна компетентність // Школа. – 2012. – № 4. – С. 43–49.

References

1. Goncharenko, S. U. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
2. Moroz, I. V. (2005). Pedagogical conditions of the introduction of credit-modular system of organization of educational process : monograph. Kyiv: Society «Education of Ukraine» (in Ukr.)
3. Rasmolodyozhikova, I. V. (2011). Pedagogical practice – the way to the formation of professional image of future teachers of initial classes : textbook. Kriviy Rig (in Ukr.)
4. Serikov, V. V. (2005). Subjective reality of a teacher. *Pedagogika (Pedagogics)*, 10 (in Russ.)
5. The formation of professional competence of future teachers in higher educational institutions: scientific the manual / under the General editorship of S. I. Yakimenko. (2011). Kyiv: Publishing house «Word» (in Ukr.)
6. System of work of scientific-methodical problem / compiled by Demin, A. V. (2011). Kyiv: School world (in Ukr.)
7. Competent teacher. (2009). *Zavuch (Head Teacher)*, 10 (in Ukr.)
8. Professional competence of graduates of universities. (2007). *Visshee obrazovaniye segodnya (Higher education today)*, 11, 22–35 (in Russ.)
9. The problem of formation of teachers as a competitive specialist. (2010). *Pozaklasnyi chas (Extra-curricular time)*, 11, 92–96 (in Ukr.)
10. Professional competence (2012). *Shkola (School)*, 4, 43–49 (in Ukr.)

Abstract. *Razmolodchikova I. V. Formation of professional competence of a social pedagogue in the process of pedagogical practice.*

Introduction. *The formation of social teacher professional competence during the teaching practice is represented in the article. This article presents the «teaching practice» concept. The functions of teaching practice were defined. The teaching practice importance in professional training of intended social teachers is described. It is noted that a key figure in the system of education is a teacher and a successful solution of national education problems directly related to the improving of training. It is stated that the «training» concept is fundamental in gnoseology, and it is the teaching practice that is one of the effective methods that allows the individual to successfully develop, self-improve and represent itself. All components of teacher's work are implemented in the teaching practice, namely – purpose, content, motives, organization, functions, results, control, self-control.*

Purpose. *Uncover the importance of pedagogical practice in the formation of professional competence of a social pedagogue.*

Results. *It is described the purpose of teaching practice, which suggests to teach students how to creatively apply the pedagogical activities of scientific-theoretical knowledge and practical skills acquired in the study of pedagogy, psychology, special methods and disciplines of professional training, promote the development of future specialists of interest in research work in the field of pedagogical sciences. It is determined adaptation, training, educational and diagnostic functions of the practice. The features of its organization in conditions of credit-modular system of education organization are represented.*

Conclusion. *Pedagogical practice has great potential for the formation of creative attitude to pedagogical activity, determination of the degree of professional ability and level of pedagogical orientation. This is particularly important in the context of the state in the period of socio-economic development of the country, when the main means of solving the main problems is the intensification of the human factor, the awareness of its social responsibility for the upbringing of children, developing commitment to learning and personality formation of the child.*

Key words: *teaching practice; social teacher; functions of teaching practice; self-analysis of teacher's work; professional competence; apprenticeship training; readiness to professional activity; education system.*

Одержано редакцією 2.03.2016
Прийнято до публікації 9.03.2016

УДК 371.111+ 37.012.8

Рогова В. Б.,
Київський обласний інститут післядипломної
освіти, Україна

АНАЛІТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ЯКІСНОГО СТАНУ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. *Представлено результати вивчення й аналізу стану підготовки до управлінської діяльності керівників закладів освіти Київської області різних типів і місце розташування, сформованості управлінської позиції, ставлення директорів до різних форм підготовки і підвищення управлінської компетентності, наявних проблем і потреб респондентів в опануванні новими знаннями, уміннями, компетентностями, досвідом. Наведено освітньо-кваліфікаційні характеристики професійної діяльності керівників закладів освіти, напрями і результативність краєвих практик управління. Систематизовано й узагальнено погляди, позиції, розуміння функційно-посадової компетентності респондентами і досягнення у процесі управління.*

Ключові слова: *керівник; зміни; управлінська діяльність; стратегії; стратегічний менеджмент; компетентність; контрольно-аналітична діяльність; нові знання; підготовка.*

Постановка проблеми. Кожному регіонові в сучасних умовах іманентно притаманні ресурсне забезпечення, інвестиційна привабливість або непривабливість, характерна соціокультурна ситуація та інфраструктура, інноваційна активність або гальмування інновацій, що впливають на запити замовників освітніх послуг, якість освіти, забезпечення рівного доступу до неї, які детермінують зміни в управлінській діяльності керівних кадрів. Модернізаційні процеси в освіті, розвиток функціометрії, переосмислення відомих класифікацій функцій управління і поява нових зумовлюють і нові вимоги до посадово-функційної компетентності керівника навчального закладу в умовах реформаційних змін і до вивчення сучасного стану підготовки керівника закладу освіти до управлінської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу проведених за останнє десятиліття досліджень із проблеми формування й розвитку управлінської компетентності керівників у післядипломній освіті свідчать, що автори зосереджували увагу на філософському, соціальному, кібернетичному і педагогічному ракурсах управління [1, с. 26–31], моделюванні управлінської діяльності керівника школи за пріоритетними видами (Л. Калініна, 2000 р.) [2, с. 13–15; 3, с. 35–42] та за сучасними

функціями [4, с. 111–113], розвитку педагогічного аналізу навчального процесу в загальноосвітній школі як засобу підвищення його ефективності (О. Касьянова, 2000 р.), підвищенні управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього закладу в системі післядипломної педагогічної освіти (В. Мельник, 2003 р.) [5], системі підготовки резерву керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності (Г. Тимошко, 2004 р.) [6], професіоналізмі керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти (Т. Сорочан, 2005 р.) [7], системі організаційно-педагогічної діяльності міського управління освіти з підвищення компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів (Р. Вдовиченко, Л. Калініна, В. Чайка, 2007 р.) [8], організаційно-методичних засадах консультативного забезпечення управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у регіоні (Н. Попова, 2008 р.) [9], процесі підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності (Н. Василенко, 2007 р.).

У науковому доробку вчених знайшли відображення генезис функціометрії, специфіка сучасних функцій керівника школи, професіограма українського директора школи (В. Бех, О. Боднар, Л. Калініна, В. Маслов, С. Ніколаєнко, О. Онаць, Л. Паращенко, В. Сухомлинський). Зокрема, Л. Калініна, досліджуючи специфіку управлінської діяльності, розробила та обґрунтувала п'ять «текстових моделей діяльності директора: директор-управлінець, директор-учитель, директор-дослідник, директор-господарник, директор-менеджер», що орієнтовані на реалізацію превалюючого виду діяльності в управлінні закладом освіти [2]. Однак аналіз наявного наукового доробку вітчизняних учених з окресленої проблеми свідчить, що, незважаючи на ґрунтовані дослідження теоретичних основ підготовки керівників закладів освіти до управлінської діяльності в цілому, розвиток контрольно-аналітичної компетентності керівників закладів освіти і, відповідно, якісний стан підготовки директорів шкіл до управлінської діяльності в регіональній системі освіти не знайшов свого відображення в теорії професійної підготовки та практиці.

Мета статті. Висвітлення на основі проведеного аналізу якісного стану підготовки керівників закладів освіти Київської області до управлінської діяльності в умовах реформаційних змін.

Виклад основного матеріалу. Вивчення стану підготовки керівників до управлінської діяльності в контексті інноваційних і реформаційних змін у системі освіти проводилося в Київській області протягом січня-лютого 2016 року. У анкетуванні брали участь 534 директори навчальних закладів Київської області, що становить 73 % від загальної кількості керівників, яких в області налічується 734 особи.

Директорам було запропоновано відповісти на 11 запитань. В одних запитаннях респонденти повинні були вибрати варіанти відповідей із запропонованих, у інших – самостійно описати і сформулювати внутрішню управлінську позицію або ставлення до процесів, які передбачено було вивчити. Це дало можливість отримати широкий спектр інформації, проаналізувати її, порівняти і співставити відповіді та визначити загальні тенденції щодо перспективних шляхів модернізації підготовки директорів до управлінської діяльності. Аналіз відповідей на запитання анкет засвідчив, що всі респонденти, які брали участь в анкетуванні, мають вищу педагогічну освіту, з них лише 0,7 % (4 особи) керівників після закінчення вищого навчального закладу отримали спеціальність «Управління навчальним закладом»; 61,2 % респондентів є директорами шкіл сільської місцевості, 27,3 % – директорами загальноосвітніх міських шкіл, 11,5 % очолюють ліцеї, гімназії. Середня кількість учнів у школах коливається від 300 до 700 осіб, учителів – від 20 до 50 осіб відповідно (рис. 1):

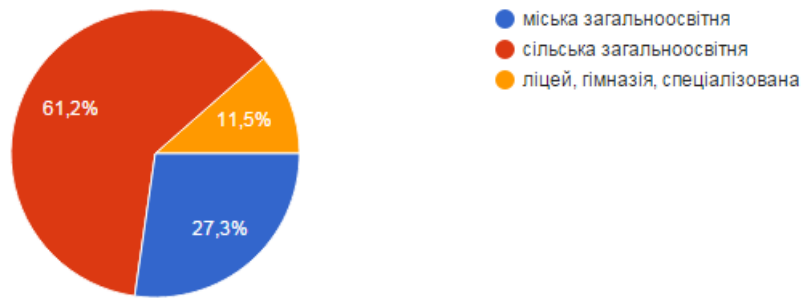


Рис. 1. Кількісні показники закладів освіти за типами і місцезнаходженням

У закладах освіти Київської області директорів зі стажем роботи до 5 років – 28,2 %; 5-10 років – 24,4 %; 10-20 років – 30,1 %; понад 20 років – 17,2 % (рис. 2.):

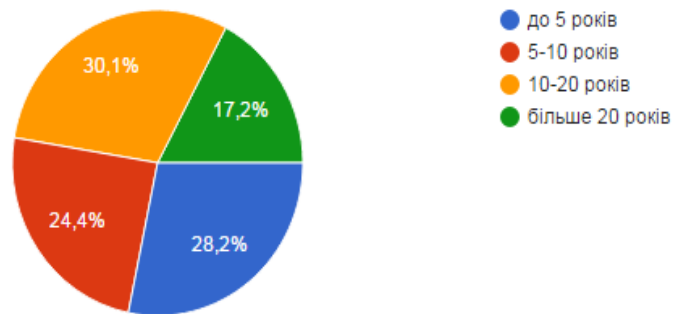


Рис. 2. Стаж роботи респондентів на посаді директора школи

Як бачимо, респонденти в основному є досвідченими директорами, які мають власні управлінські досягнення і здобутки. Більшість директорів усвідомлюють, що в сучасних соціально-економічних умовах розвитку інформаційного середовища і громадянського суспільства у країні кардинально змінюються функції управління закладом освіти, зміст діяльності, місія, цілі управління і, відповідно, ролі та статус керівника. Вони приймають необхідність запровадження змін і розвитку управлінської компетентності, про що свідчать відповіді на запитання анкети «Назвіть найважливіші ролі, які реалізує директор школи. Директор школи – це...». Так, 66,5 % респондентів вважають, що директор, насамперед, повинен бути менеджером і лідером (21,2 % відповідей). Незначна кількість опитаних (менше 8 %) вважають, що директор – це гарний учитель, взірць для педагогічного колективу школи і гарант дотримання вимог нормативних документів у галузі освіти. Жоден керівник не вважає, що він є експертом різних напрямів діяльності в закладі освіти та лише оцінює роботу персоналу (рис. 3):



Рис. 3. Ролі директора школи

Аналіз відповідей респондентів засвідчив, що директори шкіл обізнані з нормативними документами Міністерства освіти і науки України, у яких визначено функційно-посадову компетентність директора школи і зміст його діяльності, старанно виконують посадові обов'язки і детально надають їх перелік.

Відповідаючи на запитання «Схарактеризуйте основні напрями Вашої діяльності як директора школи», респонденти характеризують їх через види управлінської діяльності та процеси, у яких вони задіяні. На думку респондентів, основні ролі директора закладу освіти – це: 1) реалізація державної освітньої політики; 2) організація навчально-виховного процесу, самоврядування, харчування; 3) удосконалення методичної роботи і матеріально-технічної бази школи; 4) дотримання санітарно-гігієнічних умов і вимог техніки безпеки; 5) пошук і застосування ефективних форм і методів навчання та виховання; 6) контроль за виконанням навчальних планів і програм.

Окремі респонденти (2,6 %) позиціонують директора як менеджера, тому основними напрямками його діяльності вважають: 1) визначення стратегії та пріоритетних напрямів розвитку школи; 2) розроблення концептуальних засад навчально-виховної діяльності закладу; 3) моделювання інноваційного простору школи; 4) аналіз навчально-виховного процесу, його кількісних і якісних показників для цілеспрямованого розвитку закладу освіти; 5) забезпечення позитивного іміджу закладу, залучення зовнішніх ресурсів для розвитку школи. Однак концептуальні засади змін управлінських функцій і підходи щодо їх модернізації не змогли назвати майже 90 % респондентів.

Аналіз відповідей на запитання «Що є Вашим найбільшим управлінським досягненням?» засвідчив, що більшість директорів (94 %) розглядають управлінські досягнення як процес, а 6 % – як результат. Результати типових відповідей наведено в таблиці 1:

Таблиця 1.

Управлінські досягнення у практико орієнтованому вимірі респондентів

<i>Досягнення як результат (6%)</i>	<i>Досягнення як процес (94%)</i>
1. Реорганізація ЗНЗ у спеціалізованій навчальній заклад із поглибленим вивченням природничо-математичних дисциплін.	1. Забезпечення оптимальних умов функціонування школи.
2. Покращення матеріально-технічної бази спортивного залу.	2. Організація співпраці з батьками, громадськими організаціями тощо.
3. Підвищення рівня громадської думки про діяльність школи, підняття іміджу закладу (за результатами опитування).	3. Використання інноваційних технологій навчання.
4. Задоволення освітніх потреб учнів та батьків (за результатами опитування).	4. Створення й реалізація програми розвитку школи.
5. Результати участі учнів в інтелектуальних змаганнях, творчих конкурсах.	5. Участь у міжнародних програмах і проектах.

Блок запитань, що пов'язані безпосередньо з навчанням директорів і підвищенням рівня управлінської компетентності, містив два складники, з яких перший (зовнішній) – запитання щодо джерел, форм отримання знань та їх періодичності, а другий (внутрішній) – перелік знань і вмінь, що необхідні керівнику для професійної діяльності. Аналіз відповідей першого складника засвідчив, що більшість директорів (70 %) постійно підвищують управлінську компетентність, а 30 % – за необхідності та по можливості. Директори віддають перевагу самостійному вибору проблематики і самоосвіті (76,6 %), обміну досвідом із колегами (74,2 %) через відвідування конференцій, семінарів, тренінгів (55,5 %) (рис. 4):

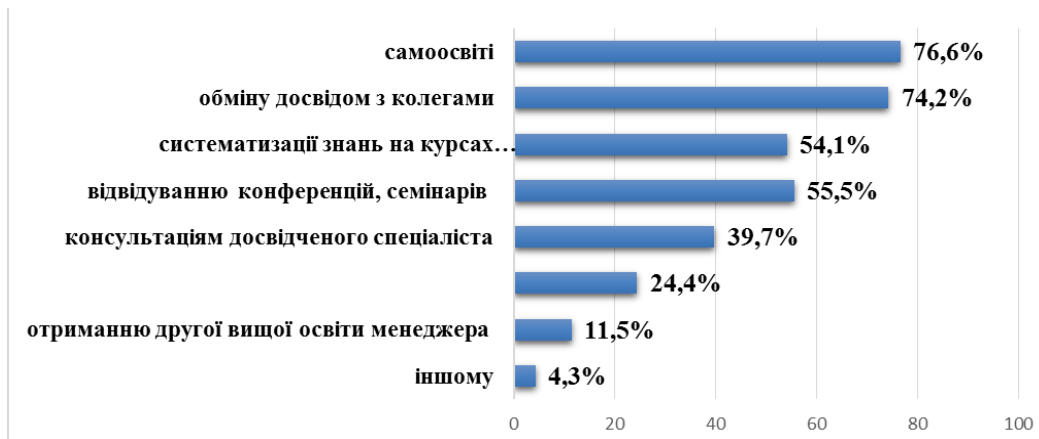


Рис. 4. Джерела отримання знань та інформації керівниками закладів освіти

Розподіл відповідей на запитання «Яким формам Ви надаєте перевагу під час здобуття нових знань у галузі управління задля забезпечення якості освіти і підвищення ефективності управлінської діяльності?» у відсотковому співвідношенні представлено на рис. 5:

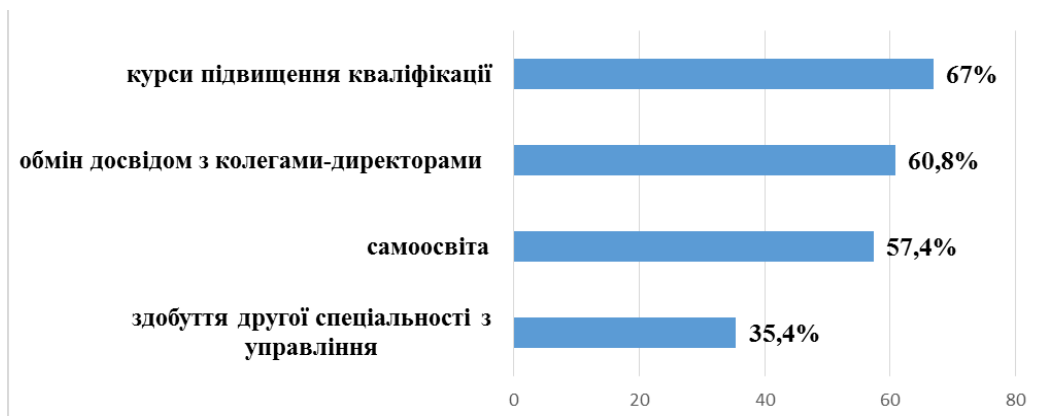


Рис. 5. Ефективні форми підготовки і підвищення управлінської компетентності директора за спектром відповідей респондентів (у %)

Найефективнішими формами підготовки і підвищення управлінської компетентності директора, на думку респондентів, є курси підвищення кваліфікації на базі закладу післядипломної педагогічної освіти (67 %). Найменша кількість директорів (35,5 %) вважають, що ефективною формою підвищення управлінської компетентності є навчання у вищому навчальному закладі та отримання спеціальності «Управління навчальним закладом».

Аналіз відповідей другого складника блоку запитань указує на потребу директорів в оволодінні такими знаннями і вміннями:

- *правові аспекти управління закладом освіти* мають пріоритетне значення: для 67 % респондентів – нормативно-правове забезпечення освіти, для 33 % – ведення внутрішкільної документації;
- *стратегічний менеджмент*: для 60,3 % – прогнозування, стратегічне планування, «стратегічний набір», стратегічний аналіз і контроль за розвитком школи як відкритою активною соціальною системою в умовах конкретного соціуму; 36,4 % – розроблення концепції та програми розвитку школи; найменше (3,3 %) директорів потребують знань із питань визначення місії, мети і завдань школи.

Аналіз відповідей респондентів свідчить про наявність у них освітніх потреб в отриманні знань із краудсорсингових технологій (26,8 %); теорії та практики управління школою на засадах організаційного менеджменту (17,7 %); створення організаційної структури управління, яка забезпечує реалізацію мети і завдань школи, організаційно-економічних механізмів; зі зв'язків із громадськістю (15,3 %). Лише 14 % директорів закладів потребують поглиблення знань із питань управління персоналом (3,0 %), здійснення внутрішнього контролю (5,0 %), поточного планування діяльності школи (6,0 %) (рис. 6):



Рис. 6. Освітні потреби респондентів в опануванні управлінськими знаннями

Управління школою в умовах ринкових відносин: 21,5 % – сучасна філософія управління; 21,5 % – автономія школи; 18,2 % – основи педагогічного менеджменту; 15,2 % – організація дослідно-експериментальної та інноваційної діяльності; 9,1 % – проведення моніторингу якості освіти і результатів діяльності закладу. Найменше директорів потребують допомоги в оволодінні знаннями з питань забезпечення умов для особистісного розвитку учасників навчально-виховного процесу, етики і стилю управлінської діяльності, формування організаційної культури закладу (рис. 7):



Рис. 7. Управління школою як соціально-економічною системою в умовах ринкових відносин

Результати вивчення освітніх потреб в опануванні теорією й практикою фінансової та економічної діяльності школи: 30,1 % – створення і розвиток матеріально-технічної бази; 29,2 % – правові аспекти фінансової діяльності школи; 25,8 % – розроблення бізнес-плану закладу; 20,0 % – самостійний бухгалтерський облік і аудит; 19 % – економіка школи. На запитання «Які практичні вміння Вам необхідно вдосконалити?» директори дали такі відповіді: використання інформаційно-комунікативних технологій в управлінській діяльності; аналітичні та експертні вміння; залучення додаткових фінансів та інтелектуальних ресурсів; ефективне делегування повноважень; проведення маркетингових досліджень; моніторинг ефективності діяльності школи; організація дослідницько-експериментальної роботи; розроблення бізнес-плану школи; управління конфліктами, психологія управлінської діяльності (рис. 8):



Рис. 8. Освітні потреби керівників шкіл у опануванні теорією та практикою фінансової й економічної діяльності школи

Висновки. Аналіз відповідей респондентів на запитання анкети дозволяє констатувати суперечність між необхідністю реалізовувати менеджерську роль в управлінському циклі та законодавчо визначеною посадово-функційною компетентністю керівника, рівнем його управлінської компетентності та потребою у здобутті нових знань, умінь і компетентностей.

Співставлення відповідей, що пов'язані з визначенням необхідних знань і умінь, засвідчило, що директори шляхом самоосвіти опанували теорію школознавства, традиційні підходи до організації діяльності школи й управління закладом освіти. Проте в умовах соціально-економічних і суспільно-політичних змін, модернізації системи освіти, оновлення нормативно-правової бази школи директори потребують не лише оновлення, а й набуття нових знань із різних галузей наук. Особливо актуальними є знання школобазованого менеджменту, педагогічного менеджменту, фінансового менеджменту, маркетингу освітніх послуг, теорії стратегічного менеджменту і краудсорсингових технологій, автономії школи, моніторингу й експертизи діяльності школи та її результатів. Необхідними є вміння запровадити систему забезпечення якості освіти учнівській молоді, підсистему статистичного контролю якості, стратегії контролю якості освіти, громадського контролю, стратегічного аналізу різних напрямів діяльності закладів освіти та інших змін. Відповіді директорів на запитання анкети підкреслюють необхідність удосконалення вміння визначати місію, цілі функціонування закладів і аналізувати ступінь їх досягнень, формулювати і співставляти цілі й результат, описувати результати діяльності закладу і досягнення учнів і колективу школи, прогнозувати майбутній стан на найближче і віддалене майбутнє.

Проведений аналіз стану підготовки керівників до управлінської діяльності дозволив виявити проблеми й освітні потреби респондентів, спрогнозувати нові траєкторії розвитку управлінської діяльності керівників, форми і технології їхньої дієвої підготовки в контексті реформаційних змін. Ефективними шляхами розв'язання описаної проблеми є організація системного навчання директорів на базі вищого навчального закладу зі спеціальності «Управління навчальним закладом» і оновлення знань на базі обласного закладу післядипломної освіти, а також розроблення стратегіями контрольно-аналітичної діяльності керівника закладу освіти з урахуванням практико-орієнтованого результату інноваційної діяльності, зарубіжного досвіду впровадження різних видів стратегічного аналізу, контрольно-експертних систем і технологій.

Список використаної літератури

1. Калініна Л. М. Сутність феномену управління / Л. М. Калініна // Директор школи. Україна. – 2000. – № 2. – С. 26–33.
2. Калініна Л. М. Професіограма українського директора школи / Л. М. Калініна // Газета для керівників шкіл «Директор школи». – 2001. – Січень. – С. 13–15.
3. Калініна Л. М. Моделі управлінської діяльності керівника школи / Л. М. Калініна // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. – К. : Логос, 2000. – С. 35–42.
4. Калініна Л. М. Сучасні функції керівника школи : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конференції [«Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи»]. – Суми : «Мрія-1» ЛТД, 1998. – С. 111–113.
5. Мельник В. К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього закладу в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Валентина Костянтинівна Мельник. – К., 2003. – 20 с.
6. Тимошко Г. М. Система підготовки резерву керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ганна Миколаївна Тимошко. – К., 2004. – 21 с.
7. Сорочан Т. М. Професіоналізм управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Тамара Михайлівна Сорочан. – Луганськ, 2005. – 43 с.
8. Вдовиченко Р. П. Система організаційно-педагогічної діяльності міського управління освіти з підвищення компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / Р. П. Вдовиченко, Л. М. Калініна, В. Д. Чайка; за ред. Л. М. Калініної. – К.; Миколаїв : Іліон, 2007. – 528 с.
9. Попова Н. В. Організаційно-методичні засади консультативного забезпечення управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у регіоні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.06 «теорія і методика управління освітою» / Наталія Вікторівна Попова. – К., 2008. – 20 с.
10. Освітній менеджмент : навч. посібник / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 392 с.

References

1. Kalinina, L. M. (2000). The Essence of the phenomenon of management. *Direktor shkoli. Ukraine (The Director of the school. Ukraine)*, 2, 26–33 (in Ukr.)
2. Kalinina, L. M. (2001). Job analysis of the Ukrainian Director of the school. *Gazeta dlya kerivnikov shkil «Direktor shkoli» (The Newspaper for leaders of schools «the school Director»)*, Jan., 13–15 (in Ukr.)
3. Kalinina, L. M. (2000). A Model of administrative activity of the head of school. *Pedagogical innovation: ideas, realities and prospects: collection of Sciences. Ave.* Kyiv : Logos (in Ukr.)
4. Kalinina, L. M. (1998). The Modern functions of the head of school: materials of the II Owl-Ukr. sciences.-pract. conference [«Pedagogical innovation: ideas, realities and prospects»]. Sumy: «Dream-1» LTD (in Ukr.)
5. Mel'nik, V. K. (2003). Improving the management skills of the head of the educational institution in the system of postgraduate pedagogical education : author. ... dis. PhD: [spec.] 13.00.01 General pedagogy and history of pedagogy. Kyiv (in Ukr.)
6. Tymoshko, G. M. (2004). The System of preparation of a reserve of heads of secondary schools to the management activity]. dis. ... PhD: [spec.] 13.00.01 General pedagogy and history of pedagogy. Kyiv (in Ukr.)
7. Sorochan, T. M. (2005). Professionalism of the management activity of heads of secondary schools in the system of postgraduate pedagogical education: author. dis. ... doctor. ped. sciences: [spec.] 13.00.04 Theory and methods of professional education. Lugansk (in Ukr.)
8. Vdovichenko, G. P., Kalinina, L. M., & Chaika, V. D. (2007). The System of organizational-pedagogical activity of the Department of education to improve the competence of heads of educational institutions: monograph; ed. by Kalinina, L. M. Kyiv; Mikolayiv: Ilion (in Ukr.)

9. Popova, N. V. (2008). Organizational and methodological basis for Advisory support of management activity of heads of secondary schools in the region: avtoref. dis. PhD: [spec.] 13.00.06 Theory and methods of education management. Kyiv (in Ukr.)
10. Educational management: textbook the allowance / editor of Danilenko, L. I., & Karamushka, L. M. (2003). Kyiv: School world (in Ukr.)

Abstract. Rogova V. B. The analytical context of a quality position of training of the heads of educational institution for the management activity.

Introduction. Modernization processes in education, development Funkier, reinterpretation of the famous classifications of management functions and the emergence of a new cause and new requirements for post-functional competence of the head of the educational institution in the conditions of reformational changes and to study the current state of training of the head of the educational institution for management activity.

Purpose. To disclose on the basis of the analysis, the qualitative state of training of heads of educational institutions of Kiev region for the administrative activity in the conditions of reformational changes.

Results. The article gives a detailed analysis of the position of training of the heads of educational institution for the management activity in different areas of Kyiv region. There are results on the formation of administrative positions, principals' attitude to different forms of the training and the advancement of the administrative competences, to the respondents in getting new knowledge, skills, competences, experience. Basic information on educational qualifications of the professional work of the principals, the directions and the results of the best management practice are presented. The article provides the systematization and the general views, positions, comprehension of a functionary competence of the respondents and the achievements in the administrative process.

Conclusion. Analysis of the status of training to management activities allowed to identify the problems and educational needs of the respondents, to predict new trajectories of development management of managers, forms and technologies of their effective training in the context of the reformation changes. Effective ways of solving the described problems is the organization of systematic training of heads on the basis of higher educational institutions on a specialty "Management of educational institutions" and updating of knowledge on the basis of regional institutions of postgraduate education and the development stratagem of control and analytical activity of the head of the institution of education based on practice-oriented innovative activities, international experience of introduction of different types of strategic analysis, control and expert systems and technologies.

Key words: leader; changes; administrative work; strategies; strategic management; competence; control-analytical work; new knowledge; training.

Одержано редакцією 21.03.2016
Прийнято до публікації 25.03.2016

УДК 378:338.22:364.4

Стрельніков М. В.,
аспірант, Полтавський національний
педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
Україна

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «БІЗНЕС-АДМІНІСТРУВАННЯ» СОЦІАЛЬНОМУ ПІДПРИЄМНИЦТВУ

Анотація. Розкрито проблему навчання майбутніх магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» соціальному підприємству. Подано групи технологій навчання, що найефективніше формують у магістрів компетентність у сфері соціального підприємства. Акцентовано увагу на технологіях четвертого покоління: дослідницькі технології навчання, технології проектного навчання і проективної освіти, що поширені у країнах Європи і США.

Ключові слова: компетентність; підприємницька компетентність; соціальне підприємництво; інтерактивні технології навчання; дослідницькі технології; технології проектного навчання; магістр; «Бізнес-адміністрування».

Постановка проблеми. Важливим завданням сучасної вищої школи є оновлення змісту навчання, упровадження інноваційних технологій навчання, забезпечення якості випускників на основі компетентнісного підходу. У цих умовах підвищення якості підприємницької компетентності магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» залежить від обґрунтування і застосування інноваційних технологій навчання, які забезпечують конкурентоздатність і компетентність майбутніх фахівців.

Особливу соціальну цінність становить підготовка майбутніх підприємців, у тому числі магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування», до соціального підприємництва. Соціальне підприємництво є бізнесом, що має на меті вирішення соціальних проблем. Прибутки від соціального підприємництва спрямовуються головним чином на громадські справи чи розв'язання гострих суспільних проблем. На даний час соціальне підприємництво поширене в Європі, однак і Україна має всі шанси розвивати в себе цей напрям. Таке підприємство орієнтоване на соціальну сферу, діє за всіма законами бізнесу і дає прибуток, тому не вважається благодійною організацією. Воно поширюється на такі соціальні галузі, як охорона здоров'я, соціальне обслуговування, освіта, охорона навколишнього середовища, боротьба з бідністю, захист прав людини. Важливо, що в сучасному соціумі на центральному місці постає людина, тому розв'язання її проблем виходить на перший план. До цього слід готувати соціальних підприємців, які будуть здатними ефективно здійснювати відповідну діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми показує, що значна увага приділяється проблемам професійної підготовки фахівців економічного профілю, зокрема таким аспектам: розроблення змісту вищої економічної освіти (Л. Каніщенко); організація професійного навчання бакалаврів з економіки (К. Беркита, Є. Калицький, В. Стрельников); створення організаційно-педагогічних умов навчання фахівців комерційного профілю (О. Куклін, Й. Бринкель); особливості психолого-педагогічної підготовки економістів в університетах (Г. Ковальчук, В. Козаков); формування комунікативних умінь майбутніх економістів (Н. Бутенко, Н. Статінова, Т. Шепеленко); підготовка старшокласників до підприємницької діяльності (Н. Побірченко); система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах (Т. Поясок).

Проблема впровадження інноваційних технологій навчання в економічній освіті є пріоритетною серед психолого-педагогічних досліджень, детально розроблено її методологічні аспекти (І. Дичківська, А. Нісімчук, Н. Ничкало, О. Падалка, С. Сисоєва, О. Шпак), але недостатньо розроблено питання впровадження технологій навчання соціальному підприємству майбутніх магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування».

Виходячи з цього, **метою** статті є дослідження сутності соціального підприємництва і пошук ефективних технологій навчання майбутніх магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» соціальному підприємству, що сприятиме подальшому його поширенню в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження розпочнемо з розгляду сутності соціального підприємства, яке як явище має давню історію. Сам термін «соціальне підприємство» як і «соціальний підприємець» уперше згадуються в шістдесятих роках ХХ ст. у англомовній літературі з питань соціальних змін. Вони стали широковживаними у восьмидесятих роках завдяки зусиллям Білла Дрейтона – засновника компанії Ашока. Найвідомішими соціальними підприємцями є Флоренс Найтінгейл – засновниця першого училища для медсестер у Великобританії, Роберт Оуен – засновник кооперативного руху і Вінобу Бхаве – засновник індійського руху «Bhoodan movement» [1].

Найпоширеніше визначення «соціального підприємництва» належить Грегорі Дізу, який виділяє п'ять визначальних рис: 1) прийняття на себе місії створення і підтримки соціальної цінності (блага); 2) виявлення і використання нових можливостей для реалізації обраної місії; 3) здійснення безперервного процесу інновацій, адаптації й навчання; 4) рішучість дій, не обмежена розташовуваними ресурсами; 5) висока відповідальність підприємця за результати своєї діяльності – як перед безпосередніми клієнтами, так і перед суспільством [6].

На думку української дослідниці О. Сотули, «соціальне підприємництво» – це заснована на самоокупній основі господарська діяльність із виробництва соціально значущого продукту або послуги з застосуванням інноваційних рішень, що перетворюють на користь суспільства саму послугу та/або механізми її економічної реалізації [3]. Кінцева мета такої діяльності – не отримання прибутку, а виробництво продукту або послуги, що призначені для розв'язання суспільної проблеми. Соціальне підприємництво ґрунтується на таких компонентах: 1) соціальна проблема, яка впродовж тривалого часу існує в суспільстві через обмежений доступ певної цільової групи до фінансових і політичних ресурсів для її розв'язання; 2) розроблення і впровадження механізму інноваційного розв'язання проблеми, яка порушує стабільний, але несправедливий баланс; 3) створення нового, стійкого балансу, що вивільняє ресурси для згаданої цільової групи і передбачає краще майбутнє для людей і для суспільства загалом.

Соціальним підприємництвом слід уважати підприємницьку діяльність, що спрямована на повне чи часткове розв'язання соціальних проблем, і характеризується такими основними ознаками: соціальний вплив (цільова спрямованість на розв'язання/пом'якшення існуючих соціальних проблем, стійкі позитивні соціальні результати); інноваційність (застосування нових, унікальних підходів, що збільшують соціальний вплив); самоокупність і фінансова стійкість (здатність соціального підприємства розв'язувати соціальні проблеми до того часу, поки це необхідно і за рахунок доходів, що одержувані від власної діяльності); масштабність і тиражування (збільшення масштабу діяльності соціального підприємства на національному і міжнародному рівні, розповсюдження досвіду з метою збільшення соціального впливу); підприємницький підхід (здатність соціального підприємця бачити провали ринку, знаходити можливості, акумулювати ресурси, розробляти нові рішення, які мають довгостроковий позитивний вплив на суспільство в цілому) [1]. Для узагальнення й аналізу світової практики була досліджена інформація міжнародного фонду підтримки соціальних підприємців Ashoka [5], що включає приклади успішного розв'язання певних соціальних проблем окремих територій.

В Україні не існує законодавчо затверджених понять «соціальне підприємництво», «соціальне підприємство», «підприємства соціальної економіки» [4]. Можна зробити висновок, що офіційно соціальних підприємств і соціального підприємництва в Україні немає. Однак у різних нормативно-правових джерелах існують положення, що дозволяють створювати підприємства, які за міжнародними стандартами можуть бути класифіковані як соціальні [2]. Оскільки соціальне підприємництво передбачає багатоманітність діяльності магістрів бізнес-адміністрування, яка залежить від їхньої компетентності й потреб клієнтів, принципово новими мають бути і технології навчання майбутніх магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування», які ґрунтуються на компетентнісному підході.

Дослідження показало, що загальнокультурні й професійні компетенції у сфері соціального підприємництва найкраще формуються в інтерактивних технологіях навчання (дослідницьких технологіях, технологіях проектного навчання та проективної освіти, що поширені у країнах Європи і США). Ці технології навчання на відміну від домінуючої нині лекційно-семінарської системи підготовки магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» перетворюють студента в активного суб'єкта навчання, дослідника.

Їх називають технологіями четвертого покоління. Технології попередніх трьох поколінь вважаються дидактоцентричними і відрізняються за суб'єктивністю студента.

Підготовку магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» до соціального підприємництва доцільно будувати за європейським і американським варіантами проектного навчання. Сутність першого подамо у вигляді етапів роботи студента над проектом: 1) постановка мети: виявлення проблеми, протиріч; формулювання завдань; 2) обговорення можливих варіантів дослідження, порівняння передбачуваних стратегій, вибір способів; 3) самоосвіта й актуалізація знань за консультативної допомоги викладача; 4) планування ходу діяльності, розподіл обов'язків; 5) дослідження: вирішення окремих завдань, компонування; 6) узагальнення результатів і висновки; 7) аналіз успіхів і помилок; 8) корекція і перехід до нового проекту.

Проект є індивідуальним, але він може бути також результатом скоординованих дій групи студентів. Функція викладача – допомогти студентам у пошуку інформації, заохотити їх, скоординувати цей процесу, забезпечити зворотний зв'язок із роботою студентів над проектом.

У американському варіанті алгоритм технології, структура діяльності студента і викладача мають схожий вигляд: перший етап – підготовка проекту: визначаються тема і мета, студенти обговорюють предмет дослідження з викладачем, одержують консультації, формулюють мету, а викладач розкриває перспективи дослідження, мотивує, консультує; другий етап – планування: визначаються джерела інформації, способи збору й аналізу інформації, форми звіту, критерії оцінювання результатів і процесу, розподіл ролей (дослідник, секретар, редактор, доповідач, референт, експерт); студенти виробляють план дій, формулюють завдання дослідження, а викладач коригує, пропонує ідеї, допомагає прогнозувати результат; третій етап – дослідження: підбір інформації, вирішення поставлених завдань здійснюють студенти з використанням відповідного інструментарію (інтерв'ю, опитування, спостереження, експеримент, робота з довідковою літературою); четвертий етап – узагальнення результатів дослідження: студенти аналізують інформацію, структурують її, формулюють висновки; п'ятий етап – звіт-подання результатів: студенти звітують у формі усної доповіді, співдоповідей, рефератів, курсових робіт, стендового матеріалу, письмових звітів, брошур, а викладач разом зі студентами слухає, ставить запитання, коригує; шостий етап – завершальний, – оцінювання результатів і процесу: студенти визначають рейтинг учасників проекту, проводять самооцінювання, а викладач оцінює їхню роботу, мотивує майбутні дослідження магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» у сфері соціального підприємства.

Проекти, що спрямовані на соціальне підприємство, мають відповідати таким основним вимогам: 1) наявність значущої для майбутнього магістра бізнес-адміністрування проблеми в дослідницькому і творчому плані, розв'язання якої вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку; 2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; 3) самостійна (групова, парна, індивідуальна) діяльність студентів; 4) структурування змістової частини проекту; 5) використання дослідницьких методів; 6) застосування під час спільних досліджень методів «мозкової атаки», «круглого столу», статистичних методів, творчих звітів.

Незважаючи на великі можливості, проектне навчання не може в сучасних умовах інформаційно-технологічної революції виконати основне соціальне замовлення підготовки магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» до соціального підприємства. Це вимагало від нас переосмислення парадигми підготовки цих магістрів до соціального підприємства, відмови від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння педагогічних знань на користь моделі особистісно-центрованої, проективної освіти. Оскільки студент не лише одержує професію, а й сам «конструює» себе в майбутній професії магістра бізнес-адміністрування, нашу увагу привернули можливості проективної освіти, яка розглядалася

дослідниками досить широко – як галузь соціального життя, у якій створені умови, що необхідні для проектування напряду його життєдіяльності.

Застосування принципів проєктивної освіти показало, що, коли освіта є засобом реалізації студентом власного проєкту соціального підприємництва, радикально змінювалася також роль викладача. Від авторитарної моделі передачі «абсолютних істин» він переходив до викладання як способу залучення студента до цінностей і технологій добування особистісно значущих знань, які сприяли породженню образу соціального підприємництва і реалізації життєвого проєкту.

У цілому підготовка магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» до соціального підприємництва передбачала такі види проектування: професійне, при якому система координат задається професією, з якою студент пов'язує своє життя (освіта в цьому випадку є засобом набуття компетентності у сфері соціального підприємництва); біографічне, що зумовлює визначення життєвих цілей, цінностей і етапів їх досягнення (освіта є засобом досягнення соціального статусу); концептуальне, що потребує створення наукового проєкту, задуму, ідеї щодо соціального підприємництва, з реалізацією яких пов'язувалося життя студента (освіта безпосередньо сприяла створенню нових понять, концепцій і знань, ставала продуктивним видом соціальної діяльності).

Розвиток творчості студента неможливий без надання йому свободи, а саме: права на формування свого власного індивідуального плану підготовки до соціального підприємництва; права вибору форми навчання (групової, індивідуальної, за зручним розкладом); права скорочувати чи подовжувати (у межах допустимого) процес навчання з окремих дисциплін і складати екзамени за індивідуальним графіком, екстернатом; права включатися у процес навчання в будь-який час протягом семестру.

У підготовці магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» до соціального підприємництва великі можливості мають технології дослідницького навчання, сутність яких полягає в тому, щоб побудувати навчальне пізнання як систему завдань і розробити алгоритм дії студента у сфері соціального підприємництва. Вони мають на меті, по-перше, допомогти студенту усвідомити проблемність пропонованих завдань підготовки до соціального підприємництва (зробити проблемність наочною), по-друге, розв'язання проблемних ситуацій зробити значущим для нього, по-третє, навчити його бачити й аналізувати проблемні ситуації соціального підприємництва, виділяти проблеми.

Основну характеристику дослідницького навчання ми вбачали у створенні студентами освітніх продуктів із соціального підприємництва, а також побудова індивідуальних траєкторій навчання. Освітня продукція була, по-перше, матеріалізованими результатами діяльності студента у вигляді текстів, таблиць, схем, малюнків, комп'ютерних презентацій; по-друге, зміною в підготовленості магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» до соціального підприємництва.

Творча самореалізація кожного студента під час підготовки до соціального підприємництва здійснювалася за допомогою трьох пов'язаних цілей: створення освітньої продукції; засвоєння базового змісту через співставлення з досягнутими власними результатами; побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Суб'єкт освіти взаємодіяв із об'єктом пізнання за допомогою трьох основних видів діяльності: 1) пізнання професії бізнес-адміністрування і себе в ній; 2) створення особистісного продукту освіти як еквівалента зростанню підготовленості до соціального підприємництва; 3) самоорганізації пізнання й творення. При цьому дослідницьке навчання використовувалося як своєрідний прообраз майбутнього соціального підприємництва і тому передбачало наявність основних типів професійної діяльності в даній сфері та багатоманітність її результатів. Студенти створювали індивідуальні освітні продукти пізнання соціального підприємництва, моделювали на рівні свого розвитку аналогічні явища «великої» науки чи власної діяльності як соціальних підприємців.

Висновки. Підготовка майбутніх магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» до соціального підприємництва може здійснюватися в руслі проектного навчання, проєктивної освіти і дослідницьких технологій навчання. Ці технології навчання дали змогу розвинути професійні компетенції, соціальну активність і лідерські якості, що підтвердили дані підсумкової діагностики. Тому підготовку майбутніх магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» до соціального підприємництва надалі маємо будувати як алгоритм дій суб'єктів навчання, що гарантує досягнення результату.

Перспективи подальших розробок в обраному напрямі полягають у подальшому пошуку найефективніших технологій навчання і практичної підготовки майбутніх магістрів спеціальності «Бізнес-адміністрування» до соціального підприємництва.

Список використаної літератури

1. Википедия – свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>
2. Каминник И. Социальное предпринимательство в Украине : каким оно должно быть? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.cmdp-kvorum.org
3. Сотула О. В. Соціальне підприємництво як інноваційна модель розвитку економіки // Електронне наукове фахове видання «Ефективна економіка». – 2013. – № 4. – Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1988>
4. Социальное предпринимательство в Украине : Европейское исследование. Обмен опытом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sesp.org.ua>
5. Ashoka Innovators for the Public. Retrieved from <https://www.ashoka.org>.
6. Dees, J. G. (2001). The meaning of social entrepreneurship. Center for the Advancement of Social Entrepreneurship, Duke University's Fuqua School of Business (revised vers.). Retrieved from http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf
7. Бахманевич, І. О. Підприємництво, його роль та функції / І. О. Бахманевич // Економіка в школах України. – 2015. – № 12. – С. 29–31.
8. Беленький, В. Х. Предпринимательство : развитие, природа, проблемы / В. Х. Беленький, В. Ф. Паульман // Социологические исследования. – 2012. – № 10. – С. 11–20.
9. Коржов, Г. Соціокультурна легітимність підприємництва в українському суспільстві першого десятиліття трансформацій / Г. Коржов // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 2005. – № 3. – С. 165–177.
10. Криховець-Хом'як, Л. Я. Азбука підприємницької діяльності / Л. Я. Криховець-Хом'як // Обдарована дитина. – 2007. – № 8. – С. 14–16.

References

1. Wikipedia – the free encyclopedia. Retrieved from <http://ru.wikipedia.org> (in Russ.)
2. Kaminnik, I. Social entrepreneurship in Ukraine: what should it be? Retrieved from www.cmdp-kvorum.org (in Russ.)
3. Sotula, O. V. (2013). Social entrepreneurship as an innovative model of economic development. Electronic scientific specialized edition «Effective economy», 4. Retrieved from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1988>
4. Social entrepreneurship in Ukraine: a European study. Exchange of experience. Retrieved from <http://sesp.org.ua> (in Russ.)
5. Ashoka Innovators for the Public. Retrieved from <https://www.ashoka.org>. (in Engl.)
6. Dees, J. G. (2001). The meaning of social entrepreneurship. Center for the Advancement of Social Entrepreneurship, Duke University's Fuqua School of Business (revised vers.). Retrieved from http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf (in Engl.)
7. Bahmanovic, I. O. (2015). Entrepreneurship, its role and functions. *Ekonomika v shkolah Ukraini (Economics in the schools of Ukraine)*, 12, 29–31 (in Ukr.)
8. Belenky, V. H., & Paulman, V. F. (2012). Entrepreneurship: development, nature, problems. *Sozhiologicheskiye issledovaniya (Sociological researches)*, 10, 11–20 (in in Russ.)
9. Korzhov, G. (2005). Socio-cultural legitimacy of entrepreneurship in the Ukrainian society of the first decade of transformations. *Sozhiologiya: teoriya, metodi, marketing (Sociology: theory, methods, marketing)*, 3, 165–177 (in Ukr.)
10. Krekhovich-Homyak, L. J. (2007). The ABCs of entrepreneurship. *Obdarovana ditina (Gifted child)*, 8, 14–16 (in Ukr.)

Abstract. *Strelnikov M. V. An educational technologies of future Masters in speciality «Business Administration» for Social Entrepreneurship.*

Introduction. *The article deals with the problem of training of masters in «Business Administration» for social entrepreneurship; there are groups of learning technologies that effectively form the Masters competence in the field of social entrepreneurship.*

Purpose. To study the essence of social entrepreneurship and the search for effective technologies of training of future masters in «Business administration» for social entrepreneurship, to help further its spread in Ukraine.

Results. Social entrepreneurship is considered as the economic activity based on a self-supporting basis. It deals with the production of socially significant product or service using innovative solutions that transform the public service or economic mechanisms of its implementation for the public. It is noted that Skoll Foundation offered the phrase: Social entrepreneurs – agents of society changes, creators of innovations that break the status quo and change the world for better.

The showed that the general cultural and professional competence in the field of social entrepreneurship forms best with the interactive technologies of teaching (learning technology research, projecting technology learning, projective education common for Europe and the US). These educational technologies, in contrast to the dominant lecture-seminar system for masters of speciality «Business Administration», make the student active participant in learning, researcher.

Conclusion. Training of future masters in «Business administration» for social entrepreneurship can be implemented in the framework of project-based learning, project education and research of learning technologies. These learning technologies have allowed us to develop professional competence, social activity and leadership, which were confirmed by the data of the final diagnosis. Therefore, the training of future Masters in «Business administration» for social entrepreneurship in the future should build as the algorithm of actions of subjects of learning that guarantees the achievement of the result.

Key words: competence; business competence; social entrepreneurship; interactive learning technologies; research technology; technology project-based learning; masters; speciality «Business Administration».

Одержано редакцією 3.03.2016
Прийнято до публікації 10.03.2016

УДК 378.147

Стрельніков В. Ю.,
Вищий навчальний заклад Укоопспілки
«Полтавський університет економіки і торгівлі»,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри педагогіки та суспільних наук, Україна

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ЗМІСТОВИХ МОДУЛІВ У СИСТЕМІ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Розглянуто принципи: цільового призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегруючих і особистих дидактичних цілей; повноти навчального матеріалу; відносної самостійності елементів модуля; реалізації зворотного зв'язку; оптимальної передачі інформаційних і методичних матеріалів; методологічні (загальні) принципи, принципи проектування мети і змісту навчання, принципи проектування навчального процесу і дидактичної системи та додаткові або традиційні принципи.

Ключові слова: система інтенсивного навчання; принцип; змістовий модуль; елемент модуля; професійна підготовка; підходи; освітня парадигма; інформаційне суспільство.

Постановка проблеми. Система інтенсивного або прискореного навчання є такою системою навчання, яка залучає не використовувані у звичайному навчанні психологічні резерви особистості й діяльності студентів, що дає змогу швидко, ефективно, радісно і просто чомусь навчитися. Проблемою, що виникає в цьому контексті, є проектування змісту навчання з метою його інтенсифікації.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, показав, що дослідження конкретних аспектів проектування змісту навчання з метою його інтенсифікації, досліджувалися широким колом авторів, зокрема в руслі проектного підходу. Ідеї проектного підходу виникли ще на початку ХХ ст. і були пов'язані з радикальними підходами до зміни освітньої парадигми. Фактично Д. Дьюї та його послідовники (В. Кілпатрік, Е. Паркхерст, С. Шацький) запропонували альтернативу класно-урочній системі (у шкільній освіті) і дисциплінарно-предметній системі (у вищій професійній освіті). Разом із тим, аналіз вітчизняних наукових праць показує, що вони здебільшого стосуються інтенсивного, а не прискороеного навчання, а також вивчення переважно іноземної мови. Є також дослідження, які аналізують практичне застосування сугестопедії Г. Лозанова (С. Пальчевський) [1]. Однак, поза увагою дослідників залишилися питання проектування змісту системи інтенсивного навчання з урахуванням сучасних реалій інформаційного суспільства і можливостей інформаційних технологій.

Зважаючи на це, нашою **метою** став пошук принципів побудови змістових модулів у системі інтенсивного навчання на основі інформаційних технологій, які б забезпечили готовність фахівця до майбутньої професійної діяльності.

Розпочинаючи **виклад результатів дослідження**, зазначимо, що ми розглядали поняття модульної освіти у «класичному» варіанті: модуль (від лат. *modulus* – міра): 1) назва важливого коефіцієнта чи величини; 2) частина будови, що слугує одиницею вимірювання; 3) уніфікований функціональний вузол у вигляді пакета деталей (модуль у комп'ютерних системах, у космічному кораблі); модуль у педагогіці – функціональний, логічно зумовлений вузол навчально-виховного процесу, завершений блок дидактично адаптованої інформації; навчальний модуль – цілісна функціональна одиниця, що оптимізує психосоціальний розвиток учня і вчителя. Психолого-дидактичними засобами реалізації навчального модуля є педагогічно-адаптована система понять у вигляді системи знань, духовних цінностей [2].

На наше глибоке переконання, саме модульний підхід до проектування курсів інтенсивного навчання є основою для ущільнення програмового матеріалу.

Технологія роботи зі змістом як компонентом дидактичної системи є синтезом технологій побудови змістового модуля; наповнення змістового модуля, тобто відбору складника його інформації; структурування інформації всередині змістового модуля. Під час реалізації принципів інтенсивного навчання питання визначення обсягу, наповнення, структури змісту освіти набувають першочергового значення. До питання організації змісту освіти ми підходимо з модульних позицій. Реалізувати модульний підхід необхідно структуруючи матеріал так, щоб він повною мірою забезпечував досягнення кожним студентом поставленої перед ним дидактичної мети (цілей). Програмовий матеріал має бути поданий настільки завершеним модулем, щоб уможливити конструювання єдиного змісту навчання, який відповідав би комплексній дидактичній меті окремих модулів (П. Юцявичене) [3, с. 56]. Ми погоджуємося з автором, що змістові модулі будуються відповідно до принципів: цільового призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегруючих і власних дидактичних цілей; повноти навчального матеріалу в модулі; відносної самостійності елементів модуля; реалізації зворотного зв'язку; оптимальної передачі інформаційних і методичних матеріалів [4, с. 55].

Проаналізуємо можливості інтенсифікації професійної підготовки, які надає дотримання кожного з принципів. Перший із них – *принцип цільового призначення інформаційного матеріалу* – указує, що зміст банку інформації будується виходячи з дидактичної мети. Якщо вимагається досягнення пізнавальних цілей, банк інформації формується за гносеологічною ознакою. Якщо вимагається досягнення цілей діяльності, застосовується операційний підхід у побудові банку інформації, у результаті чого створюються змістові модулі операційного типу.

Принцип поєднання комплексних, інтегрованих і окремих дидактичних цілей реалізується для визначення структури змістових модулів. Комплексна дидактична мета є вершиною піраміди цілей і реалізується всією сукупністю змістових модулів. Вона поєднує інтегрувальні дидактичні цілі, реалізацію кожної з яких забезпечує конкретний модуль. Модулі, які відповідають інтегрувальній дидактичній меті, складають комплексну мету, об'єднуються модульною програмою. Кожна інтегрувальна дидактична мета складається з окремих цілей, яким у модулі відповідає один елемент навчання.

Принцип повноти навчального матеріалу в модулі конкретизує модульний підхід і розкривається такими правилами: 1) викладаються основні моменти навчального матеріалу, його сутність; 2) даються пояснення до цього матеріалу; 3) указуються можливості додаткового поглиблення матеріалу або його розширеного вивчення шляхом використання комп'ютера, інших методів навчання чи рекомендуються конкретні літературні джерела; 4) даються практичні завдання і пояснення до їх вирішення; 5) ставляться теоретичні завдання та відповіді на них.

Принцип відносної самостійності елементів також реалізує модульний підхід до навчання, що спрямований на виділення зі змісту навчання відокремлених елементів. Він тісно пов'язаний із принципом побудови змістових модулів, який вимагає поєднання комплексних, інтегрованих і окремих дидактичних цілей. Ступінь самостійності елементів залежить від ступеню самостійності окремих дидактичних цілей, які складають одну інтегрувальну дидактичну мету.

Відповідно до *принципу реалізації зворотного зв'язку* процес засвоєння знань повинен бути керованим і контрольованим. Для реалізації зворотного зв'язку для побудови модуля слід дотримуватися таких правил: 1) повинна створюватися можливість зворотного зв'язку в наступності, тобто потрібно забезпечити модуль засобами прямого контролю, який показуватиме рівень підготовленості студента до його засвоєння; 2) слід застосовувати поточний, проміжний і узагальнювальний контроль: перший – у кінці кожного елемента, а останній – у кінці модуля; 3) поточний і проміжний контроль може здійснюватися у вигляді самоконтролю; 4) обидва вони мають сприяти своєчасному виявленню прогалин у засвоєнні знань, а у випадку неуспішності, чітко показувати, які частини навчального матеріалу слід повторити або глибше засвоїти; 5) узагальнювальний (вихідний) контроль має показувати рівень засвоєння модуля; у випадку виявлення недостатності засвоєння студенту пропонують повторити матеріал (у вигляді конкретних навчальних елементів), за яким отримано незадовільні відповіді.

Принцип оптимальної передачі інформаційного і методичного матеріалу вимагає представлення матеріалів модуля у такій формі, щоб забезпечувалося найбільш ефективно їх засвоєння в конкретних умовах.

Крім зазначених принципів (за П. Юцявічене) можна виділити такий важливий принцип, як *принцип стиснення навчальної інформації у змістовому модулі*. Навчальна інформація – модуль тієї галузі знань, яка покладена в основу навчального курсу. У цьому випадку термін «модуль» повною мірою виправдовує свою етимологію, тобто вказує на деяку змістову помірність. У рамках навчального курсу неможливо викласти весь запас знань людства, що накопичені в даній галузі. Обов'язково постає завдання компресії, стиснення інформації, лаконічності й достатності, тобто її мінімізації (включення до змісту курсу лише необхідної й достатньої інформації для реалізації конкретної мети навчання). Проте однією з умов стиснення інформації залишається дотримання її помірності, необхідного збереження цілісності даної системи знань, що подана в концентрованому вигляді, що також узгоджується з модульним підходом.

У контексті інтенсивного навчання, яке поєднує в своїй концепції і принцип прискорення, і принцип стиснення, структурування інформації є одним із найважливіших чинників досягнення мети навчання. Ущільнення навчальної

інформації може здійснюватися двома напрямками: шляхом генералізації (виділення основних понять) і логізації (установлення внутрішніх логічних зв'язків), що співвідносяться зі структурою знань. Виділення зі структури навчального матеріалу провідних знань дає змогу сконструювати «скелет» предмету. Провідні поняття виконують у навчальному курсі роль «організаторів» знання.

Подібний підхід до мінімізації інформації називають принципом генералізації знань, який означає, що починати побудову змісту навчального курсу слід із виділення основних структур і понять та організувати навчальний матеріал у систему в логічному порядку конкретизацією основних понять. Попереднє ознайомлення з навчальною інформацією, яке поєднується з засвоєнням основних понять, дає змогу більш адекватно репрезентувати цю інформацію. Генералізація знань дає змогу забезпечити краще розуміння, оскільки породжує структуру, яка значно краще взаємодіє з новими знаннями, ніж окремі факти. Чим більше зв'язків нових знань з уже існуючими в довгостроковій пам'яті може бути встановлено, тим глибше й ширше розуміння нового матеріалу, тим краще він засвоюється.

До провідних понять необхідно повертатися для того, щоб процес їх формування відбувався по спіралі, проходячи у своєму розвитку декілька етапів, рівнів. Ця поетапність формування основних понять є необхідною умовою для реалізації таких дидактичних принципів, як доступність і системність. Необхідно, щоб сприйняття нового не зводилося до якого-небудь одного акту, а було процесом, у якому студенти розглядали б кожне нове явище або предмет із різних боків, установлювати різноманіття зв'язків даного об'єкта з іншими, як схожими з ним, так і відмінними від них.

Технологічний принцип *генералізації знань* проявляється у створенні тезаурусу – понятійного ядра, у якому повинні бути подані основні понятійні одиниці. Їх слід систематизувати за елементами наукового знання і подавати за різними розділами курсу у вигляді переліку понять, які відображають віхи його змісту. База дисципліни, що подана в такому вигляді, засвоюється студентами як система знань. Такі списки сприяють об'єктивізації методологічного знання, роблять його предметом свідомого засвоєння.

Тезаурус містить набір (список) понять, термінів із заданими смисловими відносинами між ними. Елементами, між якими встановлюються семантичні відповідності, є дескрипторами, які мають форму слів чи словосполучень. Перелік дескрипторів у тезаурусах може бути впорядкованим за алфавітним і систематичним принципом. Кожна словникова стаття тезауруса, окрім основного елемента, може містити посилання на інші дескриптори чи поняття, які знаходяться з даним дескриптором у співвідношеннях з родовою, видовою, асоціативною, синонімічною або з іншою залежністю.

З принципу генералізації знань виходить *принцип узаємопов'язаності, логізації знань*, який передбачає розгляд сукупності стійких зв'язків, що забезпечують цілісність об'єкта вивчення. Логіка засвоєння підтверджує, що вивчати слід не ізольовані крихти, а узгоджені розділи. Те, що взаємопов'язане, легше вивчається і легше утримується. Цей принцип покладений в основу встановлення міжпредметних зв'язків. За модульної побудови курсів через установлення зв'язків між модулями, досягається належна науковість змісту, яка проявляється не стільки в чіткому викладі, скільки в логічно правильній послідовності і систематичності побудови системи його внутрішніх узаємозв'язків.

До основного визначення методики внутрішньо-предметного структурування відносять логічну структуру навчального матеріалу як сукупність стійких і впорядкованих логіко-дидактичних зв'язків між його елементами. Наявність логіко-дидактичного зв'язку між будь-якими двома елементами навчального матеріалу означає, що вивчення (засвоєння) одного елемента базується на знанні другого елемента, тобто потребує попереднього його засвоєння.

З технологічної точки зору внутрішньопредметне структурування може втілюватися у структурно-логічних схемах, тобто в зображенні за допомогою графів системи логіко-дидактичних зв'язків між елементами з провідного напрямку взаємозв'язків. Інформація акумулюється не лише в системі, а й під час упорядкування її функціональних частин та елементів. Чим чіткіша ієрархія логічної конструкції, тим вища її інформативність.

Принципи системи інтенсивного навчання з використанням електронних засобів зв'язку – система вимог, якими повинен керуватися викладач, проектуючи і реалізуючи процес навчання.

Виділяємо чотири групи принципів: методологічні (загальні) принципи, принципи проектування мети і змісту навчання, принципи проектування навчального процесу і дидактичної системи та додаткові (традиційні) принципи.

Методологічні (загальні) принципи становлять: принцип гуманізації навчання (інтереси особи як елемента соціуму – в основі навчання); принцип науковості (вимагає справжньої об'єктивності вивчення явищ); принцип системності, який забезпечує системний підхід у навчанні; принцип розвитку (усе вдосконалюється і розвивається); принцип конкретності істини (що добре в одних умовах, неприпустимо в інших); принцип комплексної інформатизації навчання вимагає повної інформатизації діяльності викладача і студента.

Принципами проектування мети і змісту навчання є такі: принцип відповідності мети і змісту навчання вимогам Державних освітніх стандартів; принцип генералізації передбачає концентрацію змісту навчання навколо провідних ідей, принципів і закономірностей науки, на якій базується дисципліна; принцип історизму вимагає розкриття передісторії, стану і тенденцій розвитку змісту навчання; принцип цілісності і комплексності (навчальна дисципліна має зберігати і відображати цілісність наукового знання, на якому вона побудована).

Принципи проектування навчального процесу і дидактичної системи складають: принцип відповідності дидактичного процесу і дидактичної системи закономірностям навчання, що є першоосновою інтенсивного дидактичного процесу; принцип провідної ролі теоретичних знань; принцип єдності навчальної, виховної і розвивальної функцій навчання; принцип стимулювання і мотивації позитивного ставлення студентів до навчання; принцип проблемності забезпечує набуття досвіду творчої діяльності на основі розв'язання проблемних ситуацій; принцип поєднання колективної навчальної роботи з індивідуальним підходом, який вимагає формування досвіду індивідуальної і колективної діяльності студентів, застосувати індивідуальні і колективні форми навчання; принцип поєднання абстрактного мислення з наочністю.

Додаткові (традиційні) принципи включають свідомість, активність і самостійність студентів за керівної ролі викладача, систематичність і послідовність навчання, доступність, міцність оволодіння змістом. Ці принципи досить повно висвітлені в літературі як традиційні принципи дидактики.

Висновком із даного дослідження може бути застереження, що проектування змісту інтенсивного навчання є ефективним, якщо, по-перше, створені проекти не вимагають додаткових ресурсів; по-друге, їх можна застосувати іншим викладачам, незважаючи на досвід і педагогічну майстерність; по-третє, є потенційні можливості для зниження витрат на його використання без утрати якості роботи. Перспективами подальших досліджень є уточнення сутності змісту інтенсивного навчання і його компонентів, виділення етапів створення проекту змісту інтенсивного навчання.

Список використаної літератури

1. Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка : новітні освітні технології : навч. посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 351 с.

2. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посібник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К., 2006. – 311 с.
3. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения / П. А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55–60.
4. Юцявичене П. А. Создание модульных программ / П. А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – № 2. – С. 54–61.
5. Барно, Т. Особливості впровадження модульно-рейтингової системи у вищій школі / Т. Барно // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 9–10. – С. 61–64.
6. Маркелова Т. В. Использование инновационных технологий в модульно-рейтинговой системе / Т. В. Маркелова, Т. С. Моница // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 7. – С. 18–21.
7. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. пос. за модульно-рейтинговою системою навчання [для студ. магістратури] / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
8. Кучерявий О. Г. Модульно-розвивальне навчання у вищій школі : аспекти проектування : монографія / О. Г. Кучерявий. – К. : Слово, 2012. – 280 с.
9. Шепель О. Модульність і рейтингово-кредитна система / О. Шепель // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2008. – № 1. – С. 54–55.
10. Шиян Н. Модульно-рейтингове навчання у процесі підготовки вчителя / Н. Шиян // Рідна школа. – 1998. – № 7–8. – С. 49–51.

References

1. Palchevskiy, S. S. (2005). Suggestopedia : advanced educational technology : textbook. Kyiv : Kondor (in Ukr.)
2. Pedagogy in questions and answers : textbook / Kuzminsky, A. I., & Emelyanenko, V. L. (2006). Kyiv (in Ukr.)
3. Juceviciene, P. A. (1990). Principles of modular training. *Sovetskaya pedagogika (Soviet pedagogy)*, 1, 55–60 (in Russ.)
4. Juceviciene, P. A. (1990). The creation of modular programs *Sovetskaya pedagogika (Soviet pedagogy)*, 2, 54–61 (in Russ.)
5. Barno, T. (2005). Peculiarities of introduction of module-rating system in the higher school. *Imij suchasnogo pedagoga (Image of a modern teacher)*, 9–10, 61–64 (in Ukr.)
6. Markelova, T. V., & Monina, T. S. (2010). The Use of innovative technologies in the rating system. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka (Pedagogical education and science)*, 7, 18–21 (in Russ.)
7. Vitvitskaya, S. S. (2005). The Workshop on pedagogics of the higher school: studies. pos. module-rating system of education [for stud. magistracy]. Kyiv: Center educational literature (in Ukr.)
8. Cucheryavyy, G. A. (2012). Module-developing teaching in higher education: aspects of design: the monograph. Kyiv: Word (in Ukr.)
9. Shepel, A. (2008). Modularity and rating-the credit system. *Vidkrytyi urok: rozrobki, tehnologiy, dosvod (Open lesson: development, technology, experience)*, 1, 54–55 (in Ukr.)
10. Shiyanyan, N. (1998). Module-rating training in the preparation of teachers. *Ridna shkola (Native school)*, 7–8, 49–51 (in Ukr.)

Abstract. *Strelnikov V. Y. Principles of construction of content modules in the system of intensive learning.*

Introduction. *The author considers such principles as: target mission of an information material; a combination of the complex, integrating and personal didactic purposes; completeness of a teaching material; relative independence element of the module; feedback realizations; optimum transfer of information and methodical materials.*

Purpose. *To highlight the principles of intensive learning.*

Results. *There are four principles of intensive learning: methodological (common) principles, principles of projecting, principles of projecting learning process, didactic systems and traditional principles.*

Methodological (common) principles are: the principle of humanization of education; scientific principle; the principle of consistency that provides a systematic approach in studying; the principle of improvement; the principle of comprehensive informatization of education requires full informatization of a teacher and a student.

The principles of projecting objectives and content of education include the correspondence of principle aim and content of training requirements of state educational standards; generalization of the principle of concentration provides training content around the leading ideas, principles and laws of science, which is based on discipline; the principle of historicism requires disclosure of background, status and trends of training content.

The principles of educational process and didactic system are: the principle of correspondence didactic process and didactic training system; the principle of the leading role of theoretical knowledge; the principle of unity of academic, educational and developing functions of training; the principle of students' stimulating and motivating a positive attitude to learning; problematic principle provides an experience of creative activities based on solving of a problem; collective principle of combining academic work with an individual approach; the principle of combining abstract thought with the evidence.

Additional principles (traditional): consciousness, activity and independence of students; consistency and systematic of studying; accessibility; acquirement of a content. These principles are wide used in the literature as the traditional principles of didactics. They are optional in the system of intensive studying. The requirements arising from the previously mentioned principles are established in the additional principles too.

Key words: *intensive training; principle; content module; the module element; training; attitudes; educational paradigm; information society.*

*Одержано редакцією 10.03.2016
Прийнято до публікації 17.03.2016*

УДК[37.091.12:37.013.42-051]:316.6

Талаш І. О.,

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ
«Криворізький національний університет»,
Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ: РОЛЬОВИЙ ПІДХІД

Анотація. *Зроблено спробу узагальнити рольовий набір соціального педагога, дати визначення поняття «рольова компетентність», обґрунтувати ефективність формування професійної компетентності майбутнього фахівця шляхом опанування ним моделей поведінки, що необхідні для виконання своїх професійних обов'язків. Визначено рівні опанування роллю – когнітивний, мотиваційний, емоційний і ціннісний.*

Ключові слова: *компетентність; професійна компетентність; професійна діяльність; соціальна роль; рольова компетентність; рольовий набір; випереджаюча соціалізація; ролеграма.*

Постановка проблеми. Професійна діяльність соціального педагога є поліфункціональною, складною за своїм змістом і формою, адже належить до типу професій «людина–людина», причому взаємодія відбувається, як правило, у складному соціальному й особистісному контексті. Крім того, як інституалізована діяльність вона є відносно новою, до того ж відбувається в умовах (соціально-економічних, правових, міжособистісної взаємодії), що швидко змінюються. Відповідно, залишаються недостатньо розробленими й апробованими гнучкі алгоритми ефективної підготовки фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. Успішність реалізації основних завдань професійної діяльності соціального педагога залежить від його фахової компетентності. Проблеми професійної компетентності досліджували О. Гура, І. Ісаєв, О. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов. Слід зазначити, що до нині в науці немає однозначного підходу до визначення поняття «компетентність», тому ця дефініція вимагає уточнення й конкретизації. Поняття «компетентність» у контексті навчальної, навчально-професійної діяльності досліджували такі науковці, як Т. Байбара, Н. Бібік, О. Вашуленко, Н. Голуб, Т. Смагіна, Л. Сушенцева, К. Трофіленко, О. Яригін.

Важливою для використання в соціальній роботі є теорія ролей, адже вона розкриває професійну діяльність соціального педагога в цілому, особливості його взаємодії з клієнтами, зокрема через моделі поведінки, дає відповідь на питання про їх конгруентність. Розроблення рольових теорій розпочалася в 30-х роках ХХ ст. у межах соціальної психології і набуває дедалі більшого поширення в інших галузях наукового знання. Структуру соціальних, у тому числі й професійних, ролей особистості досліджували Г. Андрєєва, Р. Ассаджіолі, П. Горностай, І. Колмакова, Н. Корабльова, О. Кронік, Р. Лінтон, В. Максимова, Р. Мертон, З. Мірошник, Т. Титаренко, Т. Хомуленко, Т. Шибутані. Рольовий набір соціального педагога розкритий у роботах Н. Бондаренко, Н. Кабаченко, Т. Семигіної.

Мета статті: окреслити структуру ролеграми як засобу формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науці актуальними є питання ефективної підготовки фахівців до роботи у швидкозмінних умовах інформаційного суспільства. Завдання професійної підготовки за останні десятиліття розширилися й ускладнилися. Крім озброєння майбутнього фахівця необхідними знаннями, вміннями, формування в нього професійного світогляду, нині необхідним є розвиток навичок самоактуалізації та самоосвіти, вміння використовувати набуті знання в нових умовах, швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти навичками підвищення власної стресостійкості. Основні вимоги до підготовки фахівців у різних галузях і напрямках підготовки, зокрема й напряму підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка, відображені в Законі України «Про вищу освіту», а також у «Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» і «Рекомендаціях про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України».

Сучасна наука характеризується розгалуженим понятійним апаратом, що дозволяє описати певний рівень професійного розвитку і становлення особистості соціального педагога, який здатний ефективно функціонувати в сучасних умовах, серед яких провідним і найбільш узагальненим є поняття «професійної компетентності».

Аналіз наукової літератури виявив, що однозначних підходів до визначення поняття «професійна компетентність» немає. Одні педагоги, зокрема В. Введенський, М. Єрмоленко, В. Межериков, Н. Нікітіна, суттєвою ознакою цього поняття вважають готовність педагога до здійснення педагогічної діяльності; під готовністю розуміють єдність теоретичної та практичної підготовки. Інші науковці (Н. Кузьміна, А. Маркова) підкреслюють, що професійна компетентність – це властивості особистості, на яких базується зрілість людини у професійній діяльності. На нашу думку, найбільш ґрунтовну і повну дефініцію цього поняття подають Л. Заніна і Н. Меншикова: «...професійна компетентність педагога представлена як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значимих особистісних властивостей, що є передумовою готовності до актуального виконання педагогічної діяльності» [3, с. 44]. У цілому подане визначення можна взяти за основу для розкриття поняття професійної компетентності соціального педагога.

Критерії визначення професійної компетентності також визначалися науковцями по-різному: через об'єднання їх у групи якостей, властивостей особистості, професійних знань і вмінь. Однак, у сучасній науці дедалі більшого поширення набуває рольовий підхід, адже роль є інтегрованим поняттям, що уособлює всі показники компетентності особистості відповідно до сфери її діяльності. У даному контексті доцільно роль визначати як функцію. Адже, як підкреслює П. Горностай, роль завжди пов'язана з системою певних практичних завдань; її можна розглядати як спосіб досягнення певних соціальних цілей, оскільки в ролях сконцентроване цільове призначення поведінки людини [2, с. 26].

Керуючись теорією соціальних ролей майбутні соціальні педагоги можуть ефективно засвоювати необхідні для успішного виконання професійних функцій моделі поведінки на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь і набутого досвіду. У науковій літературі є спроби визначити набір ролей, що відповідають статусу соціального працівника. Разом із тим, слід зауважити, що професійна діяльність соціального педагога дещо відрізняється від функцій соціального працівника, тому набори ролей соціального педагога потребують доповнення й уточнення. Так, Н. Кабаченко визначає такі ролі соціального працівника, як: «професіонал», «особлива людина», «служитель» [4, с. 79]. На нашу думку, ці ж ролі виконує й соціальний педагог, однак вони мають свою стильову особливість, що зумовлена специфікою його професійної діяльності.

На основі визначених А. Капською функцій соціально-педагогічної діяльності, можна виокремити ролі, які виконує соціальний педагог: медіатор (комунікативна функція), організатор (організаторська функція), дослідник (діагностична і прогностична функції), психолог (попереджувально-профілактична), психотерапевт (соціально-терапевтична), захисник (охоронно-захисна) [5, с. 67–72]. Оскільки, за визначенням О. Безпалько, соціально-педагогічна діяльність спрямована на «створення сприятливих умов для соціалізації, всебічного розвитку особистості...» [1, с. 67], то ще одна роль, яка притаманна соціальному педагогу, – це роль педагога. На нашу думку, до цього набору ролей доцільно було б додати роль колеги, адже соціальному педагогу доводиться працювати в певному колективі (переважно педагогічного) і від характеру стосунків із колегами може суттєво впливати на успішність професійної діяльності. Оскільки у процесі виконання своїх обов'язків досить часто йому доводиться надавати людям психологічну підтримку, то можна виокремити й роль друга.

Слід зазначити, що опанування ролі не можливе без засвоєння певних необхідних знань, опанування вмінь і навичок, без набуття рольової компетентності. У науковій літературі поняттям «рольова компетентність» оперують багато дослідників, однак, ми не виявили чіткої дефініції даного поняття. На нашу думку, рольову компетентність можна визначити як мотивовану здатність до ефективного виконання певного набору ролей, що містить когнітивні, мотиваційні, емоційні та ціннісні елементи статусного набору особистості. Поняття «набір ролей» і «статусний набір» увів у науковий обіг Р. Мертон. За визначенням науковця, *набір ролей* – це повний комплект рольових відношень, яким відповідають люди внаслідок того, що обіймають певний соціальний статус [6, с. 539]. *Статусним набором* називається комплекс різноманітних соціальних статусів, що їх обіймає індивід у межах однієї чи кількох соціальних систем [6, с. 554].

На нашу думку, механізм опанування роллю цілісно і систематично може бути представлений у ролеграмі. Ролеграма – це система цілеспрямованих і послідовних дій та операцій, що спрямовані на формування рольової компетентності у процесі міжособистісної взаємодії.

Структурні компоненти ролеграми визначалися нами відповідно до тих умов і етапів опанування роллю, що окреслені в науковій літературі. Так, дослідники зазначають, що першою сходинкою в успішному опануванні будь-якою роллю є наявність в особистості певного обсягу знань про особливості моделі поведінки, про соціальні очікування щодо неї, про саму себе (про свої здібності, сформовані вміння, які стануть у нагоді, про свої ціннісні орієнтації, мотиви поведінки, власну рольову структуру для визначення необхідності й характеру сегментації ролі та попередження можливих рольових конфліктів).

Виконання певних ролей особистістю як і їх засвоєння не є механічним процесом. Оскільки роль є не лише функцією, а й містить як узагальнений історично зумовлений суспільний досвід взаємодії людей, так і особисто набутий у процесі рольової взаємодії, то, безумовно, цей процес супроводжується певною гамою емоцій,

які впливають на прийняття ролі особистістю. Крім того, на успішність опанування певною моделлю поведінки (роллю) впливають переконання, життєві установки, ціннісні орієнтації особистості.

Формування і розвиток рольової компетентності можливі лише в умовах рольової взаємодії, рефлексії у процесі рольової взаємодії, адже виконуючи роль людина завжди спирається на власні ресурси, власні уявлення про себе як носія певної ролі, але підтвердження правильності цих уявлень шукає в реакціях інших значущих для неї людей. Саме у процесі такої рефлексивної взаємодії в людини формується модель ефективної рольової поведінки, здобувається досвід рольової взаємодії, без чого розвиток рольової компетентності неможливий.

Відповідно до сказаного, ми вважаємо, що структуру ролеграми доцільно представити трьома блоками: 1) блок прийняття ролі; 2) блок набуття рольової компетентності; 3) рефлексивний блок. Зокрема, структура блоку прийняття ролі складається з таких компонентів: а) когнітивний компонент – знання про функції, що передбачені роллю, якості, що необхідні для реалізації цієї ролі; б) емоційний компонент – вправи і завдання, що спрямовані на емоційне сприйняття ролі; в) мотиваційний компонент – розвиток мотиваційної сфери (широти, гнучкості та ієрархізованості) у межах ролі. Результатом реалізації цього блоку має стати інтеріоризація певної запропонованої моделі поведінки.

Блок набуття рольової компетентності передбачає реалізацію таких компонентів: а) діагностичний компонент – виявлення рівня сформованості необхідних для опанування роллю якостей, визначення мотивів і цілей майбутньої діяльності; б) операційний компонент – вправи і завдання на розвиток дефіцитарних професійних якостей; в) інтеграційний компонент – уведення нової ролі в рольову структуру особистості.

Рефлексивний блок складається з двох компонентів: а) власне рефлексивний – завдання, що спрямовані на з'ясування ступеня успішності оволодіння роллю; б) проєктивний – складання перспективного плану розвитку опанованої ролі у професійній діяльності.

Висновки. Розвиток професійної компетентності майбутнього соціального педагога буде відбуватися ефективно, якщо процес навчання буде відбуватися через призму опанування набором соціальних ролей, що відповідають соціальному статусу соціального педагога. У подальшому потребують додаткових досліджень проблеми, що пов'язані з розширенням і уточненням рольового набору соціального педагога, практичним упровадженням ролеграми у процес підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Зміст і структура соціально-педагогічної діяльності / О. В. Безпалько // Соціальна педагогіка : навч. пос. / за ред. О. В. Безпалько. – К. : Академвидав, 2013. – С. 67–72.
2. Горностай П. П. Личность и роль : Ролевой подход в социальной психологии личности : монография / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 288с.
4. Кабаченко Н. В. Рольова теорія і соціальна робота / Н. В. Кабаченко // Соціальна робота. Теорії та методи соціальної роботи : навч. пос. / за ред. Т. Семигіної та І. Григи. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2004. – С. 74–80.
5. Капська А. Й. Функції соціально-педагогічної діяльності / А. Й. Капська // Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 67–72.
6. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. – М. : АСТ, 2006. – 873 с.
7. Бобкова Л. Н. Ролевая игра как проблемный метод обучения, способствующий успеху профессиональной подготовки студентов / Л. Н. Бобкова // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 8. – С. 74–78.
8. Валеев Р. Технології рольової гри / Р. Валеев // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2010. – № 9. – С. 24–25.

9. Мандель Б. Р. Сложные игры : принципы и методы построения / Б. Р. Мандель // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 112–117.
10. Терлецкая Л. Г. Тренинг партнерского общения. Практикум по основам моделирования ролевых игр в профессиональном обучении / Л. Г. Терлецкая // Психологический практикум. – 2009. – № 9. – С. 3–34.

References

1. Bespal'ko, O. V. (2013). Content and structure of socio-pedagogical activity. *Social pedagogy: textbook. settlement* / edited by Bezpalko, O. V. Kyiv: Academiya (in Ukr.)
2. Gornostay, P. P. (2007). The Identity and role: Role-based approach in social psychology of personality : monograph. Kyiv: Interpress LTD (in Russ.)
3. Zanina, L. V., & Menshikova, N. P. (2003). Fundamentals of teaching skills. Rostov-on-Don: Phoenix (in Russ.)
4. Kabachenko, N. V. (2004). Role theory and social work. *Social work. Theory and methods of social work: textbook* / edited by Semigina, T., & Griga, I. Kyiv: Publishing house «Kyiv-Mohyla Academy» (in Ukr.)
5. Caps'ka, A. Y. (2006). Functions of social-educational activities. *Social pedagogy: the textbook* / under the editorship of Caps'ka, A. Y. Kyiv: Center of educational literature (in Ukr.)
6. Merton, R. (2006). Social theory and social structure. Moscow: AST (in Russ.)
7. Bobkova, L. N. (2013). Roleplay as a problematic method of teaching that contribute to the success of professional training of students. *Vissheye obrazovaniye segodnya (Higher education today)*, 8, 74–78 (in Russ.)
8. Valeev, R. (2010). Technology role-playing game. *Vidkrytyi urok: rozrobki, tehnolodyi, dosvid (Open lesson : development, technology, experience)*, 9, 24–25 (in Ukr.)
9. Mandel, B. R. (2006). Complex games: principles and construction methods. *Shkol'niye tehnologiy (School technologies)*, 1, 112–117 (in Russ.)
10. Terletskaaya, L. G. (2009). Training of partner communication. Workshop on the basics of modeling, role-playing games in professional learning. *Psichologicheskiy praktikum (Psychological workshop)*, 9, 3–34 (in Russ.)

Abstrakt. Talash I.A. Formation of professional competence of future social workers: role-based approach.

Introduction. *The article attempts to summarize the role set of a social pedagogue as a complete set of role relationships, which people correspond to, holding a certain social status, to define «role competence» as a motivated ability to effectively perform the role of a particular role set, to substantiate the efficiency of professional competence formation of a future specialist by mastering behaviors required to perform their professional duties.*

Purpose. *To outline the structure of rolegame as a means of formation of professional competence of future social teachers.*

Results. *The article also defines the levels of mastery of the role – cognitive, motivational, emotional and value, respectively, for acquisition of a role competence the individual should know his/her professional rights and responsibilities, effective ways of behaviour in situations that occur in professional life, have adequate motivation for their mastering, have a positive attitude to their activity, in addition, individual values should be consistent with the values recognized in this field of professional activity. Mastering a certain social role takes place necessarily in the process of anticipating socialization under the conditions of interpersonal interaction and can be spontaneous, not always controlled or realized at all stages, as well as purposeful, systematic, conscious. Explicit, conscious, and often formal side of the process is provided by education and upbringing. The mechanism of capture of a certain social role and acquisition of a role competency is reflected in the role-based structure.*

Conclusion. *The development of professional competence of future social teacher will be effective if the learning process will occur through the prism of mastering a set of social roles and social status of the social teacher. In the future, further research issues associated with the expansion and refinement of role of the social pedagogue, the practical implementation of rolegame in the process of training of future social pedagogues.*

Key words: *competence; professional competence; professional activity; social role; role competence; role set; anticipating socialization; role-based structure.*

*Одержано редакцією 17.03.2016
Прийнято до публікації 24.03.2016*

УДК 378.147.33

Шапран О. І.,

д.п.н., професор, завідувач кафедри педагогіки,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія
Сковороди», Україна

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

***Анотація.** З'ясовано наукові підходи щодо визначення поняття «підприємницька компетентність», проаналізовано погляди сучасних науковців щодо сутності зазначеної дефініції. Визначено основні вміння й якісні характеристики майбутніх економістів. У структурі підприємницької компетентності економістів виокремлено ціннісно-мотиваційний (внутрішні мотиви, що спонукають особистість до підприємницької діяльності), когнітивний (сукупність знань теоретичного і технологічного характеру), процесуальний (формування навичок і вмінь, розвиток досвіду підприємницької діяльності) і оціночно-результативний (рефлексія, розвиток власних здатностей) компоненти. Наведено визначення поняття «підприємницька компетентність майбутніх економістів».*

***Ключові слова:** компетенції; компетентність; компетентнісний підхід; підприємницька компетентність; економісти; структура підприємницької компетентності; бізнес-завдання; підприємницька діяльність.*

Постановка проблеми. Глобальні зміни щодо вимог роботодавців до своїх працівників обумовлюють інноваційні підходи до підготовки фахівців нового покоління. Сьогодні державна політика в галузі освіти спрямована на створення відповідних умов для розвитку особистості громадян України, їх творчої самореалізації, оновлення змісту освіти відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки. Поняття «компетентнісний підхід» є провідною концепцією підготовки фахівця нового типу. Майже кожне наукове дослідження базується на компетентнісному підході, який передбачає комплексне формування знань, умінь, навичок і набуття професійного досвіду особистістю та вступає у протиріччя з традиційною знаннєвою парадигмою. Отже, компетентнісна підготовка майбутніх фахівців набуває дедалі вагомого статусу.

Основними пріоритетами України після революції Гідності є економічне зростання країни. Провідною формою господарювання стає підприємництво як вид виробничо-торгівельної діяльності, надання споживчих послуг, що характеризується свободою вибору й інноваційністю, орієнтацією на досягнення комерційного зиску. Сучасні умови глобалізації вимагають нового формату взаємодії навчального закладу та галузей економіки, практичної зорієнтованості освітнього процесу. Необхідність розвитку середнього і малого бізнесу з метою покращення економічної ситуації в Україні спричиняють підготовку у вищих навчальних закладах фахівців із сформованою підприємницькою компетентністю.

Суттєві соціально-економічні трансформації в Україні, імплементація Закону України «Про вищу освіту», Національної рамки кваліфікацій спонукають освітянську спільноту до створення ефективного науково-термінологічного апарату компетентнісного підходу, визначення сутнісних ознак і структури різновидів компетентності, зокрема і підприємницької.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти формування підприємницької компетентності розглядаються у працях таких сучасних науковців, як О. Белан, Ю. Білова, В. Морозова, Г. Назаренко, О. Сулаєва, А. Чернявський та інші.

Метою статті є визначення сутності і структури підприємницької компетентності майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. Загально визнано, що основними категоріями компетентнісного підходу є категорії «компетенція» і «компетентність». Наукові дискусії щодо співвідношення зазначених термінів тривають і донині. Однак, більшість учених (І. Зимня, А. Хуторський, С. Шишов) диференціюють ці поняття і доводять доцільність їх сприйняття як взаємопов'язаних категорій: компетенція – соціальна норма (вимога), освітній результат; компетентність – інтегративна якість високомотивованої особистості, що проявляється в готовності до реалізації особистісного потенціалу під час продуктивної діяльності, заснована на знаннях і досвіді, які набуті протягом життя.

Цієї самої наукової позиції будемо притримуватися при визначенні сутності поняття «підприємницька компетентність майбутніх економістів». Науковці (О. Белан, О. Серебренікова, А. Чернявський) відмічають відсутність чіткого понятійного апарату досліджуваної дефініції. Погоджуємося з думкою О. Серебренікової, що на сучасному етапі розвитку суспільства ні підготовка до підприємницької діяльності, окрім навчальних закладів, у яких спеціально готують майбутніх підприємців, ні формування компетентності в підприємницькій діяльності не ведеться в потрібному масштабі та на належному рівні. Автор стверджує, що формування компетентності фахівця в галузі підприємництва є важливим завданням професійної школи незалежно від спрямованості професійної підготовки в ній, та акцентує увагу на відсутності цілісної системи відповідної підготовки й єдиних концептуальних підходів до її створення [1, с. 144–145].

Проаналізуємо сучасні тлумачення цієї дефініції. Так, Ю. Білова пропонує визначення «підприємницької компетентності» як інтегрованої психологічної якості особистості, що проявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку й реалізації нових ідей та дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті [2, с. 16]. В. Морозова [3] і М. Стрельников [4] «підприємницьку компетентність» розглядають як сукупність особистісних і ділових якостей, навичок, знань, певної моделі поведінки, володіння якими допомагає успішно розв'язувати різні бізнес-завдання і досягати вагомих результатів діяльності [3, с. 199]. Г. Назаренко наголошує, що формування підприємницької компетентності особистості є складним, суперечливим і багатоаспектним процесом, що передбачає опанування особистістю підприємницьких знань і становлення на цій основі підприємницької свідомості й підприємницької поведінки [5, с. 26]. Авторська позиція А. Чернявського полягає в розгляді підприємницької компетентності студента як особистісно-професійної якості, що виявляє надпредметний характер, базується на просоціальних цінностях, інтегрує знання, уміння, навички, проектну компетентність і соціальну відповідальність, що обумовлює успішність у створенні й реалізації підприємницьких проектів, у тому числі міжнародного рівня [6, с. 45].

Отже, дослідники єдині в поглядах на підприємницьку компетентність як інтегровану якість особистості, що не суперечить основним позиціям компетентнісного підходу. З'ясовано, що під цим терміном науковці розуміють якість особистості, володіння якими допомагає успішно розв'язувати певні бізнес-завдання і домагатися високих результатів, здатність і готовність ефективно здійснювати підприємницьку діяльність.

Однак, із деякими позиціями дослідників можна посперечатися. Наприклад, що підприємницька компетентність є суперечливим процесом, або акцентування уваги лише на проектній компетентності та її співвідношенні з соціальною відповідальністю при визначенні сутності досліджуваної дефініції. Крім того, різні автори відносять підприємницьку компетентність до складу загальнокультурної компетентності (А. Чернявський, [6]), ключових компетентностей (Г. Назаренко, [5]), професійної компетентності (О. Сулаєва, [7]). Уважаємо, що підприємницька компетентність входить до складу саме професійної компетентності майбутніх економістів.

Чіткість понятійно-термінологічного апарату досягається завдяки усвідомленню основних ознак досліджуваної категорії та її структури. Зробимо спробу з'ясувати основні особистісно-професійні якості майбутніх економістів і структуру їхньої підприємницької компетентності.

Зрозуміло, що конкурентоспроможність майбутнього економіста на ринку праці, у першу чергу, перебуває в залежності від якості оволодіння сучасними економічними теоріями, ступеня економічної поінформованості, уміння аналітично мислити в категоріальній системі ринкової економіки, уміння орієнтуватися у проблемній фаховій ситуації та швидко її розв'язувати. Змістом діяльності компетентного економіста стає здійснення заходів щодо забезпечення режиму економії, урахування напрямів розвитку підприємства, перспективних економічних тенденцій, визначення пріоритетних напрямів роботи (у галузі фінансів, податків, ревізії й аудиту), попередження збитків і непродуктивних витрат. Серед особистісних характеристик майбутнього економіста доцільно виокремити чесність і порядність, відповідальність, комунікабельність, наполегливість, виробничу дисципліну й організованість, упевненість у собі.

Ураховуючи означені особливості економічної діяльності та підвищені вимоги суспільства щодо якісного потенціалу випускника сучасної вищої школи, за основу цілеспрямованого формування підприємницької компетентності майбутнього економіста взято її структуру. При визначенні структурних компонентів досліджуваного феномену науковці орієнтуються або на структуру професійної компетентності, або виокремлюють компоненти з урахуванням специфіки підприємницької діяльності. Так, структура підприємницької компетентності студентів технікуму, на думку О. Сулаєвої, складається з компонентів: *цільового* (цілі формування підприємницької компетентності студентів), *змістового* (зміст дисциплін економічного профілю для студентів технікуму), *процесуального* (методи, форми, засоби, що використовуються у процесі формування підприємницької компетентності) і *оціночно-результативного* (рівні сформованості підприємницької компетентності студентів), що співзвучні компонентам професійної компетентності [7].

Ю. Білова також у структурі підприємницької компетентності виділяє традиційні для професійної компетентності компоненти, а саме:

аксіологічний (ціннісно-мотиваційний) – формує внутрішні мотиви, що спонукають особистість до підприємницької діяльності, залежить від сфери переживань і ґрунтується на формуванні духовних, теоретико-пізнавальних передумов, морально-етичного ставлення до підприємництва у професійній діяльності, повсякденному житті;

когнітивний (знаннево-змістовий) – включає знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: сукупність знань, що відображають розуміння сутності сучасного суспільства; знання, що складають інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; теоретичні знання про основні поняття і методи підприємницької діяльності;

діяльнісний (практично-технологічний) – забезпечує формування практичних умінь підприємницької діяльності (професійної й соціальною), а саме: уміння вибору ефективної бізнес-ідеї, вибір форм підприємницької діяльності, організація, планування і прогнозування діяльності, презентабельності подання власних проєктів, ведення конструктивного ділового діалогу, творчо розв'язувати різноманітні проблеми на основі набутих знань, умінь, способів мислення, управління і контролю;

емоційно-вольовий компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан у ситуації пошуку й реалізації бізнес-проєктів, здатність належним чином переживати відсутність результату, відкрито ділитися своїми почуттями і переживаннями, цілеспрямованість, терпіння і володіння собою в ситуаціях невизначеності [2].

В. Морозова у структурі підприємницької компетентності виокремлює *особистісний аспект*, де розкриваються основні якості особистості, *організаційний аспект* – уміння організувати власний бізнес і достатньо успішно здійснювати функції, що пов'язані з ним; *комерційний* – отримання прибутку або особистого доходу; *інноваційний* – створення чогось нового; *комунікаційний* – уміння правильно і грамотно будувати комунікацію [3, с. 201]. Аналогічна структура досліджуваного феномену запропонована й українським дослідником М. Стрельниковим. Однак, цей автор виділяє у структурі досліджуваного феномена вже не аспекти, а компоненти підприємницької компетентності, що, на наш погляд, є більш доцільним [4]. В. Морозова і М. Стрельников виокремлюють такі специфічні для підприємницької компетентності компоненти, як *організаційний і комерційний*. *Інноваційний* компонент не розкриває особливостей підприємницької діяльності, бо притаманний багатьом видам діяльності.

Структура підприємницької компетентності, на думку А. Чернявського, уміщує базові взаємопов'язані компоненти: просоціальні цінності підприємництва, що відображають не лише особистісну, але і суспільну зацікавленість; комплекс знань вітчизняного і зарубіжного досвіду міжкультурного проектування; уміння ставити мету, бути готовим до ризику, навички проектування; здатність використовувати інноваційні ідеї; навички і досвід роботи з інформаційними ресурсами; здатність організувати рішення колективних завдань у галузі соціально-економічного проектування; прагнення до самодостатнього розпорядження своїм життям, соціальна відповідальність перед колективом, клієнтами, суспільством [6, с. 45].

Уважаємо, що автор виділяє показники, а не компоненти підприємницької компетентності. Варто зазначити, що наведені вище показники дуже співзвучні з компонентами підприємницької компетентності Т. Матвєєвої, а саме: *організаційна, дослідницька, проектна, інвестиційна, правова, управлінська та комунікативна компетентність*, що є адекватними професійній діяльності підприємця [8, с. 12].

Отже, аналіз структури підприємницької компетентності засвідчує не лише її багатоваріантність, але й складність у виокремленні компонентів. Наприклад, Г. Назаренко [5] хоча і розглядає складові підприємницької компетентності окремих авторів, однак не виокремлює авторську структуру досліджуваного феномену.

Висновки. При визначенні структури підприємницької компетентності, на нашу думку, повинна враховуватися структура професійної компетентності й специфічні особливості підприємницької діяльності. Складниками підприємницької компетентності є такі її різновиди, як акмеологічна, проектна, економічна, інформаційно-комунікативна, організаційно-управлінська, особистісна. У структурі підприємницької компетентності майбутніх економістів виокремлюємо компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, процесуальний і оціночно-результативний.

У підсумку сформулюємо визначення поняття «підприємницька компетентність майбутніх економістів» як інтегративної якості, що проявляється в мотивованій здатності до економічних перетворень і успішного розв'язання бізнес-завдань, готовності до реалізації особистісного потенціалу в процесі підприємницької діяльності, яка заснована на знаннях і набутому професійному досвіді.

Список використаної літератури

1. Серебренникова Е. А. Проблема формирования понятия «предпринимательская компетенция» / Е. А. Серебренникова // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 3. – С. 144–151.
2. Білова Ю. А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю / Ю. А. Білова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : [зб. наук. праць]. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2013. – Вип. 7 (50). – С. 15–17.
3. Морозова В. С. Понятие и структура предпринимательской компетентности менеджера / В. С. Морозова // Ярославский педагогический вестник . (Сер. : Психолого-педагогические науки). – 2012 – № 2. – Том II. – С. 199–204.

4. Стрельников М. Структура підприємницької компетентності магістрів спеціальності «Бізнес-Адміністрування» / М. Стрельников // Наукові записки КДПУ. (Сер. : Педагогічні науки). – 2015. – Вип. 141. – Ч. 2. – С. 148–151.
5. Назаренко Г. А. Формування підприємницької компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідності до вимог нових державних стандартів : [метод. посіб.] / Г. А. Назаренко. – Черкаси : ЧОПОПП, 2014. – 68 с.
6. Чернявский А. А. Профессиональное образование регионоведа : ресурс формирования предпринимательской компетентности / А. А. Чернявский // Ойкумена : журнал регионоведческих исследований. – 2014. – № 3. – С. 42–48.
7. Сулаева Е. П. Формирование предпринимательской компетентности у студентов техникума : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования». / Е. П. Сулаева. – Шуя, 2011– 20 с.
8. Матвеева Т. М. Формирование предпринимательской компетенции старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. М. Матвеева. – М., 2001. – 19 с.
9. Татарко, А. Н. Социально-психологический капитал и предпринимательская активность личности / А. Н. Татарко // Психологический журнал. – 2013. – № 5. – С. 33–45.
10. Якименко О. Універсальна модель інноваційної підприємницької діяльності ІТ-студентів України / О. Якименко, З. Дудар, І. Ревенчук // Вища школа. – 2015. – № 1. – С. 11–18.

References

1. Serebrennikova, E. A. (2014). The problem of the formation of the concept of «entrepreneurial competence». *Vestnik Chelyabinskogo gos. ped. un-ta (Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University)*, 3, 144–151 (in Russ.)
2. Bilova, Yu. A. (2013). The concept and structure of the entrepreneurial competence of future specialists of economic profile. *Update the content, forms and methods of education and upbringing in educational institutions: [zb. nauk. prats]. Naukovi zapiski Rivnenskogo derzhavnogo gumanitarnogo universitetu*, 7 (50), 15–17 (in Ukr.)
3. Morozova, V. S. (2012). The concept and structure of entrepreneurial competence Manager. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik, Ser.: Psihologo-pedagogicheskie nauki (Yaroslavl pedagogical Bulletin (Ser. : Psycho-pedagogical science)*, 2, Tom II, 199–204 (in Russ.)
4. Strelnikov, M. (2015). The structure of the business competence of masters of the specialization «Business Administration». *Naukovi zapiski KDPU, Ser.: Pedagogichni nauki (Scientific notes of the University. Ser. : Educational science)*, Vol. 141, P. 2, 148–151 (in Ukr.)
5. Nazarenko, G. A. (2014). The formation of entrepreneurial competences of students of secondary schools in accordance with the requirements of new state standards: [metod. posib.]. Cherkasy: CHOIPOP (in Ukr.)
6. Chernyavskiy, A. A. (2014). Professional education of the regional studies specialist : a resource for the formation of entrepreneurial competence. *Oykumena: zhurnal regionovedcheskih issledovaniy (The ecumene : a journal of regional studies research)*, 3, 42–48 (in Russ.)
7. Sulaeva, E. P. (2011). The formation of entrepreneurial competence among College students: avtoref. dis. PhD: spets. 13.00.08 – Theory and methods of professional education. Shuya (in Russ.)
8. Matveeva, T. M. (2001). The formation of entrepreneurial competencies of high school students: avtoref. dis. PhD: spets. 13.00.01 – General pedagogics, history of pedagogics and education. Moscow (in Russ.)
9. Tatarko, A. N. (2013). Socio-psychological capital and the entrepreneurial activity of personality. *Psychologicheskij jurnal (Psychological journal)*, 5, 33–45 (in Russ.)
10. Yakimenko, A., Dudar, Z., & Revenchuk, I. (2015). Universal model of innovative entrepreneurship it-students in Ukraine. *Vizha shkola (Higher school)*, 1, 11–18 (in Ukr.)

Abstract. Shapran O. I. The essence and structure of entrepreneurial competence of future economists.

Introduction. *The main priority of Ukraine is the country's economic growth. The leading form of management entrepreneurship is a form of production and trading activities. Modern conditions of globalization require a new format of interaction between educational institutions and industries, the practical orientation of the educational process. The need for the development of small and medium businesses with the aim of improving the economic situation in Ukraine cause training in higher educational institutions of experts from the developed business competence.*

Purpose – *to define the essential characteristics and structure of entrepreneurial competence of future economists.*

Results. Clarified the scientific approaches regarding the definition of «business competence», analyzed the views of modern scholars regarding the essential features of the studied definitions. Identified basic skills (mastery of modern economic theories, the ability to think analytically in categorizer market economy system, navigate to the problematic professional situation and quickly to solve it) and personal characteristics (honesty, integrity, responsibility, sociability, persistence, production discipline, self-discipline, self-confidence) of future economists.

In the structure of entrepreneurial competence of economists value-motivational (internal motivations personality to entrepreneurial activity), cognitive (the body of knowledge of theoretical and technological), procedural (formation of skills, development of entrepreneurial experience) and productive (reflection, capacity-building) components are represented. Given the definition of entrepreneurial competence of future economists as an integrative quality, which manifests in motivated ability to economic reforms and a successful solution to business tasks, readiness to realization of personal potential in entrepreneurial activities based on knowledge and acquired professional experience.

Conclusion. In determining the structure of entrepreneurial competence should take into account the structure of professional competence and specific features of entrepreneurial activities. Components of entrepreneurial competence are the following: acmeological, engineering, economic, informational-communicative, organizational management, personal.

Key words: competences; competency; competence approach; entrepreneurial competence of future economists; business structure competence; business objectives; entrepreneurial activities.

Одержано редакцією 17.03.2016
Прийнято до публікації 24.03.2016

УДК 378:[37.013.42-051:159.947.5]

Шимко І. М.,
КПІ ДВНЗ «КНУ», Україна

МОТИВАЦІЙНИЙ СКЛАДНИК У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Анотація: Окреслено роль мотиваційного складника в підготовці майбутніх соціальних педагогів. Виявлено освітньо-кваліфікаційні вимоги до фахівців соціальної педагогіки. Розкрито соціально-психологічні аспекти структури мотивів професійної підготовки студентів цього профілю. З'ясовано особливості формування внутрішнього і зовнішнього рівнів мотивації, розкрито когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий аспекти мотивації навчальної діяльності. З'ясовано умови і вимоги до формування активного мотиваційного інтересу студентів до здобуття професійних навичок соціального педагога в сучасних умовах.

Ключові слова: інтерес; навчальна діяльність; мотив; мотивація; соціальний педагог; професійна діяльність; професійний інтерес; професійна підготовка.

Постановка проблеми. Розвиток вищої освіти в Україні, зокрема підготовка соціальних педагогів у контексті нових законів про освіту, потребує не тільки нових освітніх орієнтирів, але й нового мотиваційного змісту. Звісно, що цілеспрямована підготовка майбутніх соціальних педагогів має ґрунтуватися на принципах гуманізму, поваги до інших і самоповаги, доброзичливості й милосердя, толерантності й неупередженого ставлення до тих, хто потребує допомоги, вимогливості до себе, динамічності й соціальної активності [1]. Прагнення стати професіоналом і відповідати високому рівню вимог, що висуває суспільство перед ними, є насамперед умотивована навчальна діяльність студентів, створити умови для якої повинен сучасний вищий навчальний заклад. Тож актуальною є потреба виявити особливості мотиваційної складової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. У психолого-педагогічних дослідженнях простежується чималий досвід наукового бачення ролі мотивації як невід'ємного складника в підготовці майбутніх фахівців, який розкривається у працях Н. Андрієвської, О. Білої, І. Бородіної, С. Булавенко, Л. Міщик, Т. Ярошенко. Серед вагомих доробків із питань професійного розвитку майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників варто виокремити праці О. Безпалько, І. Богданової, І. Зверевої, А. Капської, М. Лукашевича, Л. Міщик. Мотиваційні аспекти розглядали також такі вчені, як М. Алексєєва, Б. Баєв, Л. Занков, Г. Костюк, А. Маркова, А. Петровський, М. Ярошевський.

Мета статті полягає у виявленні особливостей мотиваційного складника в підготовці майбутніх соціальних педагогів у контексті нових суспільних умов.

Виклад основного матеріалу. Фахова підготовка майбутніх фахівців передбачає визначення мети й активне включення їх у навчально-виховний процес задля її досягнення. Професійний інтерес супроводжується професійним покликанням, а саме – специфічним відношенням до педагогічної діяльності. Професійне покликання – це соціально зумовлений стійкий потяг людини до певного виду трудової діяльності, за якого робота найбільш продуктивна і відповідає реальним і потенційним можливостям особистості.

Серед умов, що впливають на мотиваційну сферу студентів, важливу роль відіграють: розкриття соціальної значущості обраної професії, розуміння студентами ролі вчителя у школі й суспільстві; визначення й осмислення мети педагогічної діяльності; включення у квазіпрофесійну і педагогічну діяльність; створення ситуацій, що вимагають пошуку додаткової інформації. Це все стимулює потребу студентів у власному самовдосконаленні.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці Державного стандарту зазначено: бакалавр соціальної педагогіки повинен мати високий рівень професійної компетенції, що включає: здійснення професійної діяльності згідно з етичними принципами, кодексом соціального педагога; розуміння теоретичних основ професії; володіння професійними навичками; здатність поєднувати теорію й практику; уміння запланувати і здійснити актуальне наукове дослідження в соціально-педагогічній сфері; уміння здійснювати керівну діяльність в установах соціально-педагогічної сфери; уміння передбачати зміни в роботі й планувати діяльність відповідно до них; уміння ефективно користуватися письмовими й усними засобами комунікації.

Бакалавру соціальної педагогіки необхідно використовувати гуманістичний підхід у роботі: мати високий рівень політичної, етичної та психологічної культури; чіткі уявлення про шляхи реалізації в сучасних умовах свого професійного призначення; сформулювати філософське, економічне, політичне мислення; орієнтуватися в умовах ринкової економіки, соціальних, національних, історичних і демографічних процесах розвитку суспільства.

Ураховуючи майбутнє професійне спрямування, бакалавр соціальної педагогіки повинен оволодіти знаннями окремих галузей сучасної педагогічної науки, вільно оперувати категоріально-понятійним апаратом соціальної педагогіки і педагогіки вищої школи, методами соціально-педагогічних досліджень, володіти математичними способами аналізу та обробки експериментального матеріалу, використовувати комп'ютерну техніку; оволодіти навичками спілкування з різними категоріями населення, практичними вміннями здійснення соціально-педагогічної діяльності; опанувати навички викладацької, виховної та управлінської діяльності.

Наявність освітнього кваліфікаційного рівня «бакалавр» конкретизується спеціальними вміннями і знаннями, що достатні для виконання професійних завдань і обов'язків інноваційного характеру даного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді соціально-педагогічної діяльності.

Виходячи з вище зазначеного, спробуємо звернути увагу на один із найважливіших компонентів у підготовці майбутнього фахівця з соціальної педагогіки – мотиваційний складник, що є одночасно і чинником, і двигуном у здобутті студентами фахової підготовки та активізації їхньої навчальної діяльності.

Навчальна діяльність мотивується передовсім *внутрішнім мотивом*, коли пізнавальна потреба «стикається» з предметом діяльності – виробленням узагальненого способу дії – і «опредмечується» у ньому. У той самий час вона може спонукатися і різноманітними зовнішніми мотивами – самоутвердження, обов'язку, необхідності, досягнення [7, с. 19]. Так, на матеріалі дослідження навчальної діяльності студентів було показано, що серед соціогенних, зовнішніх потреб найбільший вплив виявила потреба в досягненні, значення якої полягає у «прагненні людини до покращення результатів своєї діяльності» [7, с. 19]. Задоволення людини навчанням значною мірою залежить від рівня задоволення цієї потреби. Вона примушує того, кого навчають, більше концентруватися на навчанні й у той самий час підвищує його соціальну активність.

Суттєвий, але неоднозначний вплив на навчання має потреба у спілкуванні й домінуванні. Проте для організації навчальної діяльності найбільший інтерес складають *мотиви інтелектуально-пізнавального плану*. Ці мотиви усвідомлені, зрозумілі, реально діючі. Вони усвідомлюються людиною як прагнення до знань, необхідність (потреба) у засвоєнні цих знань, як бажання до розширення світогляду, поглиблення, систематизації знань. Це саме та група мотивів, яка співвідноситься з суто людською, інтелектуальною потребою, що характеризується, на думку Л. Божович, позитивним і емоційним потоком і ненаситністю. Скерований подібними мотивами, незважаючи на втому, час, протестуючи іншим збудникам і чинникам, що відволікають, студент наполегливо і зацікавлено працює над навчальним матеріалом, точніше над вирішенням навчальних завдань. За цих умов «найбільший вплив на академічні успіхи має пізнавальна потреба в поєднанні з високою потребою в досягненнях» [7].

Інтерес для аналізу мотиваційної сфери студентів викликає і характеристика їхнього ставлення до навчання. А. Маркова визначає три етапи такого ставлення: негативне, нейтральне і позитивне. Авторка чітко диференціює останній тип на основі характеру задіяності студентів у навчальному процесі. Знання трьох видів диференційованого позитивного ставлення дуже важливе для управління навчальною діяльністю. Це такі види: «а) позитивне, наявне, активне, що означає готовність включитися в учіння; б) позитивне, активне, пізнавальне; в) позитивне, активне, особистісно-пристрасне, що вказує на включення студента як суб'єкта спілкування, як особистості і члена суспільства» [4].

Іншими словами, мотиваційна сфера учня як суб'єкта навчальної діяльності або його мотивація не лише багатокomпонентна, а й неоднорідна і різнорівнева. Це ще раз переконує в надзвичайній складності не тільки її формування, але й урахування адекватного аналізу. Дослідниками також відзначається зв'язок рівня розумового розвитку і розвитку, формування мотиваційної сфери, мотивації студентів. За цих умов установлюється пряма залежність між високим рівнем розумового розвитку і «позитивними мотиваційними тенденціями» та навпаки, а також між мотивацією та успішністю навчання з високою й середньою мотивацією. Установлено також надзвичайно важливе для організації навчальної діяльності положення про можливість формування мотивації через цілеспрямованість навчальної діяльності.

У виконаних під керівництвом А. Маркової [4; 5] дослідженнях Т. Лях [3] і О. Чуvaloвої [6] наголошується, що особистісно значущий смислоутворювальний мотив може бути сформованим, і що цей процес реалізується в послідовності становлення його характеристик. «Спочатку навчально-пізнавальний мотив починає діяти, далі стає домінуючим і набуває самостійності і лише потім усвідомлюється» [6, с. 20].

Іншими словами, першою умовою мотивації є правильна організація, становлення самої навчальної діяльності. При цьому саме «діяння», як показала О. Чувалова, краще формується за умови, коли діяльність спрямована на «спосіб» її виконання, а не на її результат, і по-різному проявляється у вікових групах залежно від характеру навчальної ситуації, контролю.

Також, варто звернути увагу на останні дослідження І. Бородіної, яка запропонувала модель мотиваційної сфери особистості майбутніх психологів, що є доречним використати у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Такий підхід дасть можливість ефективно організувати навчально-виховний процес і в подальшому орієнтуватися у професійній діяльності, яка також буде вимагати певної вмотивованості. У структурі особистості автором визначено такі рівні мотивації професійної підготовки: зовнішню і внутрішню, які реалізуються у спрямованості діяльності та спрямованості особистості [2].

Щодо внутрішньої мотивації на рівні середовищної обумовленості аналізувалися такі структурні компоненти: мотиви-стимули-система стимулів професійної підготовки (когнітивний складник) – схвалення або засудження інших (емоційно-оціночний складник) і можливості знаходження міста у професійній структурі суспільства (поведінковий аспект). До рівня спрямованості діяльності було віднесено систему зовнішніх мотивів або збудників, зазначено перебіг відповідного виду діяльності: учбової, практично-наукової. У структурі мотивації даного рівня аналізувалися пізнавальні, діяльнісно-процесуальні мотиви, мотиви творчості (когнітивні компоненти мотивації), мотиви престижу професії, позитивного відношення до пізнання й самопізнання, отримання позитивних емоцій від включення у процес учіння, стосунків, учбово-професійної та первинної трудової діяльності, (емоційно-оціночний складник мотивації) мотиви соціальної співпраці у професії, міжособистісного спілкування, надання допомоги, виконання боргу (поведінкові компоненти) [2].

Інтеграція мотивації професіоналізації визначає рівень розвитку спрямованості особистості, включення стійких внутрішніх мотивів щодо особистісної структури, які проявляються у цілепокладанні, мотивах розуміння призначення професії, інтересах, ідеалах, переконаннях, світосприйнятті та терміновій перспективі (когнітивні компоненти структури мотивації) у емоційній спрямованості особистості, рівні домагань, ціннісних орієнтацій (емоційно-оціночний компонент), самоактуалізації та самореалізації, мотивах розвитку, індивідуальності у професії (поведінковий складник мотивації [2, с. 63].

Зазначена структура мотиваційної сфери особистості студентів на різних етапах професійної підготовки набуває значних трансформацій, що приводить до ускладнень у навчально-професійній діяльності. Тому є необхідність в управлінні мотивацією професійної підготовки майбутніх фахівців. Така система управління мотивацією спрямована на забезпечення особистісного розвитку і саморозвитку студента, формування мотивації професійної діяльності. Дана система відображує рівневу і компонентну організацію мотиваційної сфери особистості майбутніх фахівців і торкається всіх суб'єктів педагогічного процесу. Вона базується на використанні ідей компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, системного і технологічного підходів.

Висновки. Мотиваційний складник є одним із головних чинників, що впливає на професійну підготовку майбутнього соціального педагога. Навчальна діяльність студентів вишу визначається складною системою мотивів навчання й оволодіння професійними навичками. Внутрішня й зовнішня мотивація студентів, зокрема майбутніх соціальних педагогів, перетинаючись, ґрунтуються на когнітивних, емоційно-оцінних компонентах і реалізуються в поведінковому полі завдяки особистості педагога, який мусить бути особистісно вмотивованим на високий рівень їхньої професійної підготовки. Професія соціального педагога – це особлива професія,

яка вимагає від викладача мотивації на вдосконалення свого рівня професіоналізації, а від студента – мотивації на збільшення зусиль і наполегливості у здобутті й опануванні великої кількості інформації, що формує їх знання, уміння й навички.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти (затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002). – К. : Шкільний світ, 2002.
2. Бородин І. І. Условия оптимизации развития мотивационной сферы будущего психолога / И. И. Бородин // Категория «социального» в современной педагогике и психологии / Материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием : 2-3 апреля 2014 г. : в 2ч. / Ульяновск : SIMJET, 2014. – Ч. 2. – С. 58–65.
3. Лях Т. И. Формирование у школьников личностно значимого учебно-познавательного мотива : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. И. Лях. – М., 1981. – 27 с.
4. Маркова А. К. Формирование интереса к учению у школьников / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1986. – 196 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 196 с.
6. Чувалова О. А. Формирование действенности мотивации учения школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. А. Чувалова. – М., 1985. – 25 с.
7. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ія Миколаївна Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 200 с.
8. Акімова Л. З досвіду професійної підготовки соціальних педагогів / Л. Акімова // Соціальний педагог. – 2007. – № 11. – С. 12–14.
9. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності соціального педагога як спеціаліста психологічної служби системи освіти України / В. Алексєєва, О. Романова, Л. Прядко, Т. Войцях, О. Рясна, Л. Редька // Соціальний педагог. – 2009. – № 11. – С. 21–29.
10. Бабич О. В. Розвиток професійної компетентності соціальних педагогів / О. В. Бабич // Шкільному психологу. Усе для роботи. – 2015. – № 6. – С. 37–39.

References

1. National doctrine of education development (approved by the decree of the President of Ukraine of April 17, 2002 № 347/2002). (2002). Kyiv: School world (in Ukr.)
2. Borodina, I. I. (2014). Conditions of optimization of development of motivational sphere of future psychologist. Social Category in modern pedagogy and psychology. *The Materials of 2nd scientific-practical conference (in absentia) with international participation: April 2-3, Part 2*. Ulyanovsk: SIMJET (in Russ.)
3. Lyakh, T. I. (1981). Formation of students ' personal meaningful learning and cognitive motive: abstract. dis. kand. the psychological sciences. Moscow (in Russ.)
4. Markova, A. K. (1986). Formation of interest in teaching pupils. Moscow: Pedagogic (in Russ.)
5. Markova, A. K. (1983). Formation of learning motivation in school age. Moscow: Education (in Russ.)
6. Chuvalova, O. A. (1985). Formation of the effectiveness of learning motivation of students: avtoref. dis. kand. of psychological sciences. Moscow (in Russ.)
7. Shimko, I. M. (2003). Didactic conditions of organization of independent educational work of students of higher educational institutions: the dissertation... PhD: 13.00.04. Kryvyi Rih (in Ukr.)
8. Akimova, L. (2007). From the experience of training social educators. *Sozhial'nyi pedagog (Social pedagogue)*, 11, 12–14 (in Ukr.)
9. Qualifying requirements to professional activity of a social pedagogue as a specialist of psychological service of the education system of Ukraine / Alekseeva, V., Romanova, A., Pryadko, L., Voiceh, T., Rysna, O., & R'ed'ka, L. (2009). *Sozhial'nyi pedagog (Social pedagogue)*, 11, 21–29 (in Ukr.)
10. Babich, O. V. (2015). Development of professional competence of social pedagogues. *Shkil'nyi psiholog. Use dlya roboti (School psychologist. All for the job)*, 6, 37–39 (in Ukr.)

Abstract. *Shimko I. M. Motivational component in the training of future social educator.*

Introduction. *The article deals with a role of motivational component in training of future social educators. Educational qualification requirements for skilled social workers are found out.*

Purpose. *To identify the features of the motivational component in the training of future social educators in the context of new social conditions.*

Results. *Social and psychological aspects of the structure of students' motives of this profile for professional training are clued. Features of internal and external levels of motivation are*

determined, cognitive, emotional and behavioral aspects of motivation in educational activity are represented. Factors and requirements for the formation of active motivational interest of students in getting the skills of a social educator in modern conditions are estimated to perform professional tasks and obligations of training provided for social and educational activities.

Conclusion. *The motivational component is one of the main factors that affect the training of a future social educator. Educational activity of students is determined by a complex system of motives of learning and mastering professional skills. Intrinsic and extrinsic motivation of students, in particular future social educators, crossing, based on cognitive, emotional and evaluative components and are implemented in the behavioral field because of the personality of a teacher, which should be student motivated to a high level of their training.*

Key words: *interest; learning activity; motive; motivation; external motivation; internal motivation; a social educator; professional activity; professional interest; professional training.*

*Одержано редакцією 24.03.2016
Прийнято до публікації 31.03.2016*

УДК 372.3.007.1

Яцинік А. В.,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, Україна

РОЗВИТОК ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСТВА

Анотація. *З'ясовано роль керівника дошкільного навчального закладу в побудові партнерських відносин у педагогічному колективі. Зазначено, що в процесі організації педагогічної взаємодії й співпраці керівника з колективом, батьками, дітьми розвивається його організаційна культура. Розкрито значущість партнерських стосунків для створення комфортної атмосфери в дитячому садочку.*

Ключові слова: *організаційна культура; керівник навчального закладу; дошкільний навчальний заклад; співпраця; педагогічна взаємодія; партнерство; педагогічний колектив; управління.*

Постановка проблеми. У Концепції розвитку дошкільної освіти на 2010-2016 рр. зазначено, що дошкільні навчальні заклади мають набути нового статусу, розширити свої функції, стати обов'язковими для відвідування дітьми, особливо старшого дошкільного віку, покращити режим роботи, передбачити можливості соціалізації дітей, які потребують корекції їхнього фізичного і розумового розвитку. З огляду на поставлені завдання актуальною є проблема розвитку організаційної культури керівника дошкільного навчального закладу (ДНЗ), оскільки належні умови навчання і виховання дошкільнят залежать, перш за все, від правильної організації роботи педагогічного колективу, налагоджування партнерських стосунків із батьками дітей.

Керівник ДНЗ працює з особливим педагогічним колективом, який складають діти дошкільного віку, вихователі, музичні керівники, батьки, обслуговуючий персонал. Успіх роботи педагогічного колективу залежить від чіткої постановки завдань та організації виконання їх на належному рівні. Високий рівень сформованості організаційної культури дозволяє керівникові ДНЗ будувати відносини з усіма суб'єктами соціально-педагогічної діяльності на партнерських засадах, раціонально

розподіляти обов'язки, створювати імідж дошкільного навчального закладу, оскільки робота з педагогічним колективним є багатогранною і вимагає постійних злагоджених організаційних дій.

Аналіз актуальних досліджень. Питання управління процесом сімейного виховання в дошкільному навчальному закладі, організація співпраці керівника ДНЗ і педагогічного колективу з батьками дітей дошкільного віку на партнерських засадах розглядаються у працях Т. Карданової, Г. Лазаренко [3; 4]. Так, у плані роботи ДНЗ на літній період одним із завдань зазначено проведення організаційно-педагогічної роботи, що включає взаємодію з загальноосвітніми навчальними закладами, дитячими бібліотеками, іншими установами і закладами, а також співпрацю з батьками вихованців: підготовку і проведення спільних свят, розваг, днів і тижнів здоров'я, екскурсій, колективних переглядів роботи з дітьми, роботу консультпунктів для батьків [2, с. 4]. У цілому, близькими у висвітленні проблеми розвитку організаційної культури керівника дошкільного навчального закладу є наукові праці, у яких йдеться про психологічну, управлінську культуру керівників дошкільної освіти [6; 7]. Учені приділяють увагу інтегрованому, інтерактивному навчанню дорослих, які підвищують рівень професіоналізму і педагогічної майстерності керівника навчального закладу в системі післядипломної освіти [6; 8]. Однак, із позиції партнерської взаємодії між керівництвом і підлеглими, що є результатом толерантних і дружніх відносин, організаторська культура керівника ДНЗ ще не вивчалася.

Мета статті – розкрити проблему розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів із позиції партнерської взаємодії суб'єктів соціально-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Організаційну культуру керівників дошкільних навчальних закладів нами визначено як особистісне новоутворення, яке виявляється в мотиваційно-ціннісній орієнтації на гуманне ставлення до дитини, педагогічного колективу, батьків, розуміння їхніх потреб, створення умов для співпраці на рівнях керівник – педагогічні працівники – інший персонал – батьки – діти, отримання задоволення від результатів педагогічної праці, а також у знаннях і вміннях організовувати роботу педагогічного колективу дошкільного навчального закладу на засадах гуманізму й демократизму, самоорганізації та самовдосконалювання власних професійно-педагогічних, управлінських якостей особистості.

Розвиток організаційної культури керівників ДНЗ із позиції партнерської взаємодії суб'єктів соціально-педагогічної діяльності нами уявляється як зміна мислення, поглядів, суджень щодо організації педагогічної взаємодії, орієнтування на особистість дитини, її потреби. Керівник дошкільного навчального закладу М. Галяпа висловлює думку щодо ролі педагога в побудові педагогічної взаємодії, партнерських стосунків із дітьми, батьками. На її погляд, педагог на особистому прикладі має навчити дитину делікатно, доброзичливо висловлювати власну думку. Зазначене вміння є запорукою побудови і збереження комфортного мікроклімату в дитячому садочку. Доречними є поради керівника щодо того, як має діяти педагог у роботі з дошкільнятами. Слід утримуватися від категоричних суджень («Це неправильно», «Ти погано зробив»), не можна переносити негативну оцінку діяльності дитини на її особистість («Зробив неохайно, нечепура!»). Цінними є поради для педагогів і батьків, а саме: з дитиною потрібно обговорювати план корекції, не можна накопичувати помилки дітей, завжди виявляти толерантність і терплячість, не бути прискіпливим і дріб'язковим [1, с. 38].

Ставлення до проблеми розвитку організаційної культури самих керівників ДНЗ є також важливим у побудові партнерських стосунків у педагогічному колективі. Результати моніторингового дослідження стану дошкільної освіти, що проведене

Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, свідчать про ставлення керівників ДНЗ до організаційно-управлінських проблем (недостатнє фінансування, обмежене навчально-методичне забезпечення, нерегулярне запровадження освітніх інновацій, недостатня фахова підготовка вихователів до впровадження інноваційних програм, психологічна неготовність вихователів до впровадження нових інноваційних програм і створення сприятливого мікроклімату в педагогічному колективі). Найбільший кількісний показник, на думку респондентів, щодо ідеального дошкільного закладу належить до індикатора, який характеризує матеріально-технічну базу – 89 % опитаних, 87 % висловилися за належну кваліфікацію педагогів, 59% – здорове харчування, 54-51 % – любов до дітей, безпека і спеціальні заняття. Найнижчий відсоток серед завідувачів ДНЗ отримали: хороший контингент дітей, спеціальна підготовка до школи, невисока батьківська плата [8, с. 6]. Зазначимо, що думка про створення сприятливого мікроклімату в педагогічному колективі зазначена в рейтингу відповідей керівників ДНЗ останньою. Однак, керівники приділяють значну увагу підвищенню кваліфікації, професійній кар'єрі. Зробимо висновок про те, що керівники ДНЗ проблему підвищення професійного рівня не пов'язують зі створенням сприятливого мікроклімату в педагогічному колективі.

Нині робота керівника ДНЗ і персоналу з батьками дітей має бути побудована на партнерських засадах, що включають розуміння потреб сім'ї, виявлення турботи про дитину, сприяння творчому розвитку дитини. У партнерських стосунках головним є взаєморозуміння й побудована на цьому співпраця між учасниками педагогічного процесу. Батьки дітей – молоді люди нової формації, які перевантажені побутовими справами, відчувають матеріальні труднощі, не мають упевненості в завтрашньому дні. Тому керівникові ДНЗ необхідно так побудувати міжособистісні відносини з батьками і дітьми, щоб вони були задоволені умовами перебування в дитячому садочку. Дитячий садочок – це осередок тепла і добра, світла і надії на краще. У ньому мають бути лише радість і сміх дітей, задоволеність і вдячність організаторам – керівникові, вихователям, музичним керівникам, персоналу.

Нам імponує думка Т. Карданової [3], сутність якої полягає в тому, що батьки та інші члени родини мають бути суб'єктами соціально-педагогічної діяльності, взаємодіяти з вихователями і дітьми на засадах партнерства з правом ініціативи, активної дії, самоконтролю. На думку дослідниці, співпраця педагогічного колективу, батьків вихованців відбувається в таких формах партнерської взаємодії. Батьки за домовленістю з адміністрацією очолюють гурткову роботу (як додаткову освітню послугу) у масштабах усього дошкільного закладу. Підготовка й організація свят об'єднує дітей і дорослих спільними переживаннями і справами, створює атмосферу доброзичливості, веселого настрою, радості. Допомога батьків у створенні умов для успішного розгортання освітнього процесу: дизайн групових приміщень або окремих тематичних куточків, озеленення майданчиків, виготовлення ігрових матеріалів. Батьки, яких автор називає колегами і партнерами, небайдужими односторонніми, жваво відгукуються на будь-які ініціативи педагогів і завжди готові надати допомогу групі, закладу, незважаючи на дефіцит свого часу, активно беруть участь у роботі батьківських комітетів дошкільного закладу, групи. Споживачі та гості ставляться до дошкільного закладу як до установи, яка зобов'язана надати їм певний комплекс послуг із догляду, навчання й виховання їхніх дітей, відмежовуючись від будь-якої участі в житті дитячого садка або групи, дуже критично ставляться до роботи закладу, висловлюючи незадоволення якістю освітніх послуг. Т. Карданова радить, щоб налагодити партнерські стосунки з категорією батьків «гості та споживачі», важливо насамперед зацікавити їх, показати результативність діяльності дошкільного закладу через позитивні

зрушення в емоційному стані, здоров'ї, навчальних досягненнях їхньої дитини в порівнянні з її попередніми результатами.

На нашу думку, ефективним засобом покращення взаєморозуміння і взаємопідтримки, консолідації зусиль, що спрямовані на створення сприятливих умов для виховання дошкільнят, виступають спільні заходи дошкільного закладу і сімей вихованців, що мають на меті зміцнити сім'ю, урізноманітнити її життя, зменшити дефіцит соціальних зв'язків і спілкування дорослих із дітьми в сім'ї та поза нею. Як слушно вважає Г. Лазаренко, серед конкретних напрямів естетичного розвитку особистості дитини в умовах родини важливого значення набуває формування її художньо-естетичного смаку. Художньо-естетичне виховання сприяє прилученню дітей до прекрасного, учить сприймати і цінувати красу в житті, природі, мистецтві, привчає їх творити за законами краси. Батькам доцільно займатися з дітьми малюванням, ліпленням, спільним прослуховуванням музики, пісень, навчанням дитини грі на музичних інструментах, відвідуванням театрів, музеїв, виставок, екскурсій по рідних місцях. На родину покладається завдання виховувати не тільки споживачів, споглядальників прекрасного, але й активних учасників його творення в усіх можливих сферах [4, с. 92].

Керівник ДНЗ заохочує і стимулює творчу ініціативу працівників, батьків, підтримує сприятливий морально-психологічний клімат у педагогічному колективі, ініціює проведення виховних заходів разом із батьками. Так, організацію спільної діяльності керівника ДНЗ, педагогічних працівників, дітей і дорослих можна розглянути на прикладі творчого проекту «Чарівна Колисанка». На одному з етапів цього проекту доцільно організувати співпрацю дітей і дорослих щодо оформлення міні-музею українського прикладного мистецтва, створення куточку з колискою та немовлям, виставку дитячих робіт «Ой, ходять сон коло вікон». Участь дітей і батьків дозволяє підвищити рівень інформованості з теми «Колискова пісня», посилює мотивацію до діяльності, що пов'язана з виникненням стійкого інтересу до народних надбань рідної країни, сприяє розвитку комунікативних здібностей дітей. Головним є те, що дорослих і дітей об'єднує одна мета – пізнати нове, розширити уяву про національні устої нашої країни, розкрити власні таланти.

Таким чином, робота з батьками є багатогранною, потребує особливого підходу до проблеми сімейного виховання. Залучення батьків до співпраці вимагає від керівника ДНЗ глибоких знань про принципи, зміст, методи, форми сімейного виховання, традиції родинного виховання, побудову міжособистісних стосунків між батьками на засадах розуміння й підтримки за будь-яких обставин, а також уміння налагоджувати контакт із родиною дитини, організовувати спільні заходи, які згуртовують дорослих і дітей.

Висновки. У дослідженні розвиток організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів розглянуто як орієнтування на особистість дитини, її потреби, позитивне ставлення до самозмін, самоорганізації й самовдосконалювання, що виявляється під час педагогічної взаємодії, співпраці з батьками дітей дошкільного віку на засадах взаєморозуміння й поваги.

У подальшому дослідженні плануємо розглянути особливості організації роботи дошкільного навчального закладу на партнерських засадах.

Список використаної літератури

1. Галяпа М. Організація педагогічної взаємодії : крок за кроком / М. Галяпа // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 1. – С. 38.
2. Долинна О. Організація роботи в дошкільному навчальному закладі у літній період / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2012. – № 5. – С. 4.

3. Карданова Т. С. Управління процесом сімейного виховання в дошкільному навчальному закладі [Електронний ресурс] / Т. С. Карданова. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09karupp.pdf>
4. Лазаренко Г. А. Формування художньо-естетичного смаку у дітей дошкільного віку засобами музичного мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Галина Анатоліївна Лазаренко. – Харків, 2015. – 216 с.
5. Мариновська О. Інтегроване навчання : технологічний аспект / О. Мариновська // Рідна школа. – № 4–5 (квітень-травень). – 2014. – С. 32–35.
6. Пономаренко Т. Використання інтерактивного навчання у процесі формування управлінської культури керівників дошкільної освіти / Т. Пономаренко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Спецвип. 14. – Слов'янськ, 2014. – С. 12–21.
7. Проскура О. В. Психологічна культура праці завідувачої дошкільним закладом / О. В. Проскура. – К., 1994. – С. 31–52.
8. Черноморець В. Робота керівників дошкільних закладів. За результатами моніторингового дослідження стану дошкільної освіти / В. Черноморець, Н. Буркіна // Управління. Дитячий садок. – 2012. – № 2 (24). – С. 4–13.
9. Інновації в управлінні навчальним закладом // Управління школою. – 2008. – № 22–24. – С. 2–10.
10. Всеукраїнська школа новаторства керівних і педагогічних керівників дошкільної освіти // Дитячий садок. – 2011. – № 14. – С. 2–3.

References

1. Galapa, M. (2012). Organization of pedagogical interaction: step by step. *Vihovatel'-metodist doshkil'nogo zakladu (Teacher-methodologist of preschool)*, 1, 38 (in Ukr.)
2. Dolinna, O., & Nizkovs'ka, O. (2012). Organization of work in pre-school in the summer. *Doshkil'ne vihovannya (Preschool education)*, 5, 4 (in Ukr.)
3. Kardanova, T. S. Managing the process of family education in the primary school. Retrieved from <http://tme.umo.edu.ru/docs/2/09karupp.pdf> (in Ukr.)
4. Lazarenko, G. A. (2015). The Formation of artistic and aesthetic taste in children of preschool age by means of music arts: dis. ... PhD: 13.00.07. Kharkov (in Ukr.)
5. Marinowska, A. (2014). Integrated education: technological aspect. *Ridna shkola (Native school)*, 4–5 (April-may), 32–35 (in Ukr.)
6. Ponomarenko, T. (2014). The Use of interactive learning in the process of formation of the management culture of heads of preschool education. *Gumanizaciya navchal'no-vihovnogo prozhesu (Humanization of the educational process)*, special edition 14, 12–21 (in Ukr.)
7. Proskura, O. V. (1994). Psychological culture labor head of school. Kyiv (in Ukr.)
8. Chernomorets, V., & Burkina, N. (2012). Work of the heads of preschool institutions. According to the results of monitoring of the status of preschool education. *Upravlinnya. Dityachyi sadok (Management. Kindergarten)*, 2 (24), 4–13 (in Ukr.)
9. Innovations in the management of the school. (2008). *Upravlinnya shkoloyu (School Management)*, 22–24, 2–10 (in Ukr.)
10. All-Ukrainian school of innovation management and pedagogical leaders of pre-school education. (2011). *Dityachyi sadok (Kindergarten)*, 14, 2–3 (in Ukr.)

Abstract. Yazhinik A. V. Development of organizational culture of preschool institutions heads' on the basis of partnership.

Introduction. The tasks of the urgent problems of development of organizational culture the of preschool institutions as an appropriate learning environment and education of preschool children depend primarily on the proper organization of work of the teaching staff, partnerships with parents of children.

Purpose. To solve the problem of development of organizational culture of preschool institutions heads' with the position of partner interaction of subjects of social and educational activities.

Results. The article defines the role of kindergarten head in building partnerships in teaching staff. Kindergarten head works with special teaching staff who are teachers of preschool, music leaders, parents and staff. The success of the teaching staff depends on the setting of clear objectives and organization of it properly. High level of organizational culture formation allows managers of kindergarten to build relationships with all subjects of social and educational activities in partnership, rationally allocate responsibilities, create image of kindergarten because the work of pedagogical staff is multifaceted and requires constant organizational concerted action. It is indicated that in the process of educational interaction and

cooperation with the teaching staff, parents of preschool children develop organizational culture of kindergarten head. The essence of organizational culture of preschool institutions heads' as a change in thinking, attitudes, judgments concerning the organization of educational interaction, orientation on then dividable child's needs. Reveals the importance of partnership, mutual understanding and respect and tolerance towards child to create a comfortable atmosphere in the teaching staff.

Conclusion. *The study of the development of the organizational culture of preschool institutions heads' is considered as orientation to the identity of the child's needs, positive attitude towards themselves change, self-organization and self-improvement, which is manifested in teaching, collaboration with parents of preschool children on the principles of mutual understanding and respect.*

Key words: *organizational culture; the head of school; pre-school cooperation; educational cooperation; pedagogical interaction; partnership; pedagogical staff; management.*

*Одержано редакцією 1.03.2016
Прийнято до публікації 10.03.2016*

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 5. 2016

Відповідальний за випуск:
Шпак В. П.

Комп'ютерне верстання:
Любченко Л. Г.

Підписано до друку __.09.2016.
Формат 84x108/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 15. Обл. вид. арк. 15,3.
Замовлення № ____. Тираж 300 прим.

Бізнес-інноваційний центр
Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького
18000, Україна, м. Черкаси, бульвар Шевченка, 205.
тел.: (0472) 32-93-05
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.