

ISSN 2076-586X

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Науковий журнал

Виходить 40 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 10 (343). 2015

Черкаси - 2015

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 16161-4633ПР від 11.12.2009**

У матеріалах «Вісника» розглянуто можливості освіти як фактора формування людського капіталу та економічного розвитку. Висвітлено особливості освіти молодих людей з вадами психофізичного розвитку, особливості формування довіри як складової змісту професійної освіти у галузі соціальної роботи та порозуміння у соціальних взаєминах, особливості опікунської діяльності з дітьми трудових мігрантів. Представлено технологічні аспекти у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним педагогам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Постановою президії ВАК України від 10.02.2010 р. № 1-05/1 (Бюлетень ВАК України, 2010. – №3) журнал включено до переліку наукових фахових видань зі спеціальності «Педагогічні науки».

Випуск № 10 (343) наукового журналу Вісник Черкаського університету, серія педагогічні науки рекомендовано до друку Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 6 від 12.02.2015 року).

Журнал реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського) та Реферативним журналом Всеросійського інституту наукової і технічної інформації РАН (ВІНІТІ РАН).

Головна редакційна колегія:

Кузьмінський А.І., чл.-кор. НАПН України, д.пед.н., проф. (головний редактор); Боєчко Ф.Ф., чл.-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); Тарасенкова Н.А., д.пед.н., проф. (заступник головного редактора); Луценко Гр.В., к.ф.-м.н., доц. (відповідальний секретар); Архипова С.П., к.пед.н., проф.; Біда О.А., д.пед.н., проф.; Головня Б.П., д.т.н., доц.; Гусак А.М., д.ф.-м.н., проф.; Драч О.О., д.і.н., проф.; Жаботинська С.А., д.філол.н., проф.; Кукурудза І.І., д.е.н., проф.; Лизогуб В.С., д.б.н., проф.; Марченко О.В., д.філос.н., проф.; Мігус І.П., д.е.н., доц.; Мінаєв Б.П., д.х.н., проф.; Перехрест О.Г., д.і.н., проф.; Поліщук В.Т., д.філол.н., проф.; Савченко О.П., д.пед.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:

Тарасенкова Н.А., д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку «Методика навчання»); Сердюк З.О., к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку «Методика навчання»); Шпак В.П., д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку «Управління освітою»); Михальчук О.О., к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку «Управління освітою»); Біда О.А., д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); Касярум Н.В., к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); Архипова С.П., к.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); Майборода Г.Я., к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку «Соціальна педагогіка»); Бурда М.І., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Градовський А.В., д.пед.н., проф.; Десятов Т.М., д.пед.н., проф.; Євтух М.Б., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Капська А.Й., д.пед.н., проф.; Крилова Т.В., д.пед.н., проф.; Кондрашова Л.В., д.пед.н., проф.; Малова І.Є., д.пед.н., проф. (Росія); Мельников О.І., д.пед.н., проф. (Білорусь); Мілушев В.Б., доктор, проф. (Болгарія); Ничкало Н.Г., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Расчютіна С.О., д.пед.н., проф. (Росія); Савченко О.П., д.пед.н., проф.; Семеріков С.О., д.пед.н., проф.; Скафа О.І., д.пед.н., проф.; Симоненко Т.В., д.пед.н., проф.; Акуленко І.А., д.пед.н., доц.; Грабовий А.К., к.пед.н., доц.; Гриценко В.Г., к.пед.н., доц.; Демченко О.Г., к.ф.-м.н., доц.; Король В.М., к.пед.н., проф.

За зміст публікації відповідальність несуть автори.

Адреса редакційної колегії:

18031, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
кафедра соціальної роботи.
Тел. (0472) 33-10-96

© Черкаський національний
університет, 2015

Зміст

АВРАМЕНКО О. О. Соціалізація особистості в контексті вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних	7
АРХИПОВА С. П., СМЕРЕЧАК Л. І. Освіта молодих людей з вадами психофізичного розвитку як умова їхньої інтеграції в соціум	14
БОЙКО Н. В. Організаційно-педагогічні умови використання гурткової діяльності в дошкільних навчальних закладах	19
ВАЦОВ С. П. Някои особености на компетентностния модел в немското образование.....	26
ГАЙДУК Н. М. Формування довіри та порозуміння у соціальних взаєминах як складова змісту професійної освіти у галузі соціальної роботи.....	29
GYOREVA R. T. Relation «Monitoring» and «Management» of School Education.....	38
ГЮРОВА В. Т. Неформалното образование на възрастните – фактор за квалификацията на работната сила	44
ДЕМИДЕНКО Т. М. Ігротерапія у сімейному вихованні	49
ДЕНЧЕВА С. Ефективност на пътническата онлайн общност.....	54
ЗАГНИБІДА Р. П. Позааудиторна діяльність студентів у системі їхньої професійної підготовки	59
КНОДЕЛЬ Л. В. Взаємодія ринку праці та системи освіти у Німеччині.....	69
КОРНОВЕНКО С. В., ТАРАНЕНКО О. М. Інтелектуальний капітал та його вплив на розвиток інноваційної економіки	79
КУЛИКОВСЬКИЙ С. С. Актуальний стан системи відпочинку та оздоровлення дітей в Україні.....	84
МАЙБОРОДА Г. Я. Технологічні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності	89
MELNYK N. I. Analysis of Educational Qualification Grade of Preschool Teachers in Western Europe: Strategy of Ukrainian Professional Training System Reformation.....	97
ПІДЛИПНЯК І. Ю. Реалізація компетентнісного підходу в сучасній освітній парадигмі.....	105
САБАТ Н. І. Особливості опікунської діяльності з дітьми трудових мігрантів.....	110
ТИХОЛОЗ В. В. Проблема самоосвіти у ХХ столітті: історичний аспект.....	117

ТРИФАНІНА Л. С. Сутність інформаційної культури в контексті людського капіталу	123
ХЛІСТОВА С. С. Деонтологічна культура як акмеологічна основа професійної компетентності сімейного лікаря.....	128
ШАБАНСКИ Ф. К. Психологічни и социални ползи от занимањята със спорт	133
ШАПРАН О. І. Технологічна карта використання контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів	138
ШАПРАН Ю. П. Діагностика професійної компетентності студентів педагогічного університету методом аналізу поведінкових індикаторів.....	143
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	150

Content

<i>AVRAMENKO O. O.</i> Socialization of personality in the context and foreign scientific and pedagogical research	7
<i>ARKHYPOVA S. P., SMERECHAK L. I.</i> Education of young people with impaired psychophysical development as a condition for their integration into society	14
<i>BOIKO N. V.</i> Organisation pedagogic conditions of use of group activities at preschool educational establishments	19
<i>VATSOV S. P.</i> Some Particularities of the Competence Model in German Education	26
<i>HAYDUK N. M.</i> The Development of Trust and Mutual Understanding in Social Relations as a Component of the Social Work Education Contents	29
<i>GYOREVA R. T.</i> Relation «Monitoring» and «Management» of School Education	38
<i>GYUROVA V. T.</i> Non-Formal Adult Education as a Factor for the Working Force's Qualification	44
<i>DEMYDENKO T. M.</i> Play therapy in family education	49
<i>DENCHEVA S.</i> Effectiveness of travel online community.	54
<i>ZAGNYBIDA R. P.</i> Extracurricular students' activity as a component of their professional training	59
<i>KNODEL L. V.</i> Interaction of labour market and education system in Germany	69
<i>KORNOVENKO S. V., TARANENKO O. M.</i> Intellectual Capital and Ist Influence on the Development of Innovative Economy	79
<i>KULYKOVSKIY S. S.</i> Actual State of Recreation and Recuperation of Children in Ukraine	84
<i>MAJBORODA G. Y.</i> Technological Aspects of Training Future Social Pedagogues to Professional Activity	89
<i>MELNYK N. I.</i> Analysis of Educational Qualification Grade of Preschool Teachers in Western Europe: Strategy of Ukrainian Professional Training System Reformation	97
<i>PIDLYPNYAK I. Y.</i> The implementation of competence approach in modern educational paradigm	105
<i>SABAT N. I.</i> The features of guardian activity with children of labour migrants	110
<i>TYHOLOZ V. V.</i> The problem of self-education in the XX century: historical aspect	117

TRIFANINA L. S. The essence of information culture in the context of human capital.....	123
HLESTOVA S. S. Deontological Culture as a Basis of Acmeological Professional Competence of Family Doctor	128
SHABANSKI F. K. Mental and Social Benefits from Sport Participation	133
SHAPRAN O. I. The Technological Card of Using the Contextual Training for the Future Teachers' Professional Preparation.....	138
SHAPRAN Y. P. Diagnostics of professional competence students of pedagogical universities the method of analysis of behavioral indicators	143
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	150

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті розглядається суть поняття соціалізації, аналізується стан розробки проблеми соціалізації особистості у вітчизняній та зарубіжній науці, визначено наукові досягнення вчених.

Ключові слова: соціальний розвиток, соціалізація, особистість, дошкільнята, наукове дослідження, адаптація.

Постановка проблеми. Докорінне реформування системи освіти в умовах перебудови державності, культурного і духовного відродження України потребує вдосконалення процесу соціального становлення дітей дошкільного віку. Адже саме в цей період у характері особистості закладаються стрижневі духовні цінності й основи моральних норм. Розвиток дитини у взаємодії та під впливом соціального середовища визначають як процес і результат її соціалізації. Соціалізація відбувається як під впливом стихійної взаємодії дітей з соціальним довкіллям, так і при відносно керованому процесі впливу на них соціальних інституцій та агентів соціалізації.

Соціалізація забезпечує входження людини у соціальні спільноти і колективи, комфортне співіснування в них, усупільнення її діяльності, способу життя і думок, що забезпечує формування особистості як представника певних соціальних спільнот і груп, соціальних прошарків. Дослідники проблеми соціалізації дитини, говорячи про виховання особистості, мають на увазі, насамперед, формування готовності до реалізації індивідом сукупності соціальних ролей. При цьому сам процес освоєння цих ролей припускає участь кожного вихованця в діяльності і навчанні. Соціальна роль розкриває механізм засвоєння дитиною соціального досвіду.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Характеристика процесу соціалізації як системи, розробка основ її теорії, дослідження соціально-педагогічної природи системи соціалізації знайшли відображення в працях вітчизняних учених І. Зверєвої, Л. Коваль, О. Караман, М. Лукашевича, В. Слюсаревського, Ю. Сичова, В. Ільїна, Т. Білонова, Л. Міщик, Н. Щуркової та інших.

Розроблено вітчизняні та зарубіжні концепції соціалізації особистості (І. Зверєва, А. Капська, А. Мудрик, І. Печенко, С. Харченко); розкрито соціально-педагогічні аспекти проблеми (О. Бодальов, В. Караковський, С. Литвиненко, А. Мудрик, Л. Новикова, Я. Щепанський, І. Кон); визначено соціальну компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації (Ю. Богинська, О. Караман, О. Кононко, С. Курінна, І. Печенко, Р. Пріма).

Метою статті є аналіз процесу соціалізації особистості, його сутності, концептуальних підходів в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Автором терміна «соціалізація» є американський соціолог Франклін Р. Гіддінгс, який у 1887 році в книзі «Теорія соціалізації» використав його в значенні, близькому до сучасного, – «розвиток соціальної природи або характеру індивіда» та «підготовка людського матеріалу до соціального життя» [21, с. 22]. Проте звернення до проблематики соціалізації почалося раніше поширення відповідного терміна. Цей процес завжди був у центрі уваги філософів, педагогів та письменників, а в останній третині XIX ст. почав інтенсивно досліджуватися зарубіжними соціологами і соціальними психологами.

Загальною властивістю цих підходів є те, що в них зроблено спроби визначення сутнісних характеристик соціалізації, виділено основні структурні компоненти, запропоновано підходи до типології й періодизації процесу соціального розвитку

особистості, розглянуто особливості соціалізації окремих професійних категорій, соціальних спільнот та вікових груп.

Аналізуючи теоретико-методологічні засади дослідження проблеми соціалізації особистості, слід зазначити, що серед надзвичайно великої кількості теорій і концепцій соціалізації особливої уваги заслуговують декілька теоретичних положень і наукових гіпотез. А саме:

1. Концепція сутності людської природи як єдності її біологічного і соціального компонентів. Прихильники такого підходу (М. Рьюіз, Ч. Меррей, Р. Хернстейн та ін.) посилаються на дані сучасної соціобіології, яка посилено розвивається на Заході з 1975 року, коли її засновник Е. Уїлсон опублікував книгу «Соціобіологія: новий синтез». Відмінності у визначенні співвідношення зазначених компонентів і субстанціональної пріоритетності визначили як напрямки досліджень, так і виділення змістовно-суттєвих характеристик соціалізації.

2. Концепція соціальної і діяльнісної сутності людини, її визначення комплексом суспільних відносин (К. Маркс, Ф. Енгельс). За цією концепцією, люди у процесі діяльності і через неї змінюють як зовнішні умови свого буття, так і самих себе. Соціальне середовище, що формує людину, одночасно виступає й умовою, і результатом її діяльності. Свідомість людини та її діяльність перебувають у взаємообумовленій єдності. «Сутність людини, – стверджував Маркс, – не є абстракт, притаманний окремому індивіду. У своїй дійсності вона є сукупністю усіх суспільних відносин» [10, с. 89]. Для К. Маркса «людська сутність і є істинна спільність людей», що передбачає невичерпну багатоманітність конкретних типів соціальності і способів спілкування людей. У подальшому розвитку зарубіжної філософської думки сутність особистості та процесу її соціалізації стали предметом аналізу у багатьох концепціях.

3. Психоаналітична концепція тримірності структури особистості, зв'язана із структурою психіки: «Ід» (несвідомі, ірраціональні реакції та імпульси), «Его» – розумовий рівень, організаційне начало особистості, «Супер-его» (продукт культури, комплекс моральних рис і норм поведінки). Становлення особистості постає результатом розв'язання протиріч «Ід» і «Супер-его» [17, с. 56]. У рамках цієї концепції досліджуються системи психофізіологічних і соціальних механізмів соціалізаційного процесу (П. Бергер, Т. Лукман – інтерналізація, об'єктивація, екстерналізація; Т. Парсонс – інтеріоризація, соціальна адаптація; Г. Тард – наслідування, опозиція, адаптація; З. Фрейд, Е. Фромм – ідентифікація, витіснення, сублимація, регресія, проекція, раціоналізація, реактивна освіта тощо) [18, с. 448–464].

4. Характеристика соціалізації як процесу передавання соціально-культурного досвіду від покоління до покоління, забезпечення соціальної рівноваги, необхідної передумови відтворення суспільного життя. Найбільш характерними є виділення у цьому процесі «розвитку свідомого життя і створення людської особистості» як основної функції суспільства (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Г. Спенсер); розгляд соціалізації як безупинного процесу і результату взаємодії індивіда і навколишнього соціального середовища (П. Сорокін); пояснення соціального розвитку за допомогою освоєння соціальних ролей [15, с. 398].

5. Виділення певних соціальних інститутів як основних елементів соціалізації, що забезпечують «стилізацію», трансляцію і контроль форм людської поведінки, та їхня характеристика: сім'ї (Е. Дюркгейм, О. Конт, П. Сорокін), економіки (М. Вебер, К. Маркс, Ф. Енгельс), виховання і освіти (П. Бергер, Т. Лукман), професійного середовища (Е. Дюркгейм, П. Сорокін) тощо. Зазначені інститути, на думку Г. Спенсера, як механізми самоорганізації спільної діяльності людей, забезпечують перетворення асоціальної за своєю природою людини в соціальну істоту. Розглядаються проблеми результативності соціалізації: концепції соціального

«нормального типу» (Г. Зіммель), аномії (Е. Дюркгейм, Р. Мертон), десоціалізації (Н. Смелзер). Так, соціалізована особистість, за визначенням Е. Дюркгейма, це особистість, яка наділена вмінням придушувати індивідуальні інтереси в ім'я суспільних, а виховання є методичною соціалізацією молодого покоління [15, с. 276; 19, с. 133; 11, с. 299–313].

6. Характеристика соціалізації з позиції тривалості і стадійності перебігу, виділення її основних етапів, «життєвих циклів» (Р. Бенедикт, Дж. Мід, З. Фрейд, Е. Еріксон), також на засадах концепцій соціальної стратифікації, соціальної мобільності і соціокультурної динаміки (П. Сорокін); виділення й дослідження низки факторів, що впливають на особистість у процесі соціалізації (Ф. Гіддінгс – природно-біологічні, П. Сорокін – космічно-географічні, біо-фізіологічні, психологічні) [5, с. 5–18].

7. Концепція поведінки людини як «суспільно орієнтованих дій», яка розкривається через: а) осмислену орієнтованість на очікування суспільства, б) цілераціональність, в) суб'єктивно цілеспрямовану смислову орієнтацію індивідів (М. Вебер) та виділення основних форм поведінки, притаманних людині – дозволених, потрібних, рекомендованих (П. Сорокін) [3, с. 491–507].

8. Визначення суперечливості характеру функціонування процесу соціалізації як форми і способу соціального розвитку індивіда, регулювання і примусу, обмеження особистісного розвитку (Е. Дюркгейм, З. Фрейд, Е. Фромм) на підставі положень про необхідну взаємообумовленість змісту, засобів, форм і методів соціалізаційного впливу та рівня психофізіологічного розвитку особистості. Так, наприклад, за ствердженням Г. Спенсера, «ніяке вчення і ніяка політика не можуть прискорити процес соціального розвитку щодо норми, яка обмежена швидкістю органічних змін людських істот» [7, с. 256–304].

Здійснений нами аналіз трактування категорії соціалізації у різноманітних лексикографічних джерелах дав змогу виокремити найістотніші її ознаки, які формують дефініцію:

- тип соціального процесу;
- процес засвоєння цінностей, норм, правил;
- оволодіння соціальними ролями і функціями;
- оволодіння знаннями, навичками соціальної поведінки, соціальної дії, взаємодії;
- засвоєння правил взаємодії у соціальних відносинах;
- вироблення соціальних ціннісних орієнтацій;
- оволодіння системою механізмів, форм і методів функціонування особистості в суспільстві;
- у сукупності – це процес становлення людини як особистості, здатної здійснювати життєдіяльність у суспільстві.

Аналіз концепцій і теорій соціалізації особистості дає можливість відзначити, що концептуальні положення, підходи та ідеї зарубіжних дослідників зробили вагомий внесок у розробку й дослідження проблем соціалізації, сприяли їх становленню як самостійного наукового напрямку.

Згідно з теорією Гессена, процес соціалізації містить три основні етапи:

1. Дошкільний період (період довільного розвитку), де переважає ігрова діяльність дитини. Процес соціалізації залежить здебільшого від сім'ї та взаємовідносин в системі «батьки – діти».

2. Шкільний період (період активного пізнання законів і вимог життя). Процес соціалізації у цей період залежить здебільшого від діяльності навчально-виховного закладу та оточення дитини.

3. Пост-шкільний період (період завершення формування особистості, що характеризується інтенсивною самоосвітою, самовдосконаленням, сформованістю позиції та світогляду особистості). Процес соціалізації у цей період залежить від усвідомлення власного «Я» та оточення особистості.

У формуванні світогляду особистості важливу роль відіграє соціальне і культурне середовище, яке оточує дитину, а також особливе значення його для усіх дітей із раннього віку, а не тільки на третьому ступені розвитку.

Відомий французький учений Г. Тард трактує процес соціалізації як включення індивіда в націю, у народ. Суспільство Г. Тард характеризує як групу людей, однаково вихованих, що взаємовпливають одне на одного. Соціалізація розуміється ним як «багатобічна одноманітність, до якої йде суспільство» [16, с. 66].

Соціальні основи соціалізації особистості та цього процесу розглянуті у публікаціях Н. Смелзера. Автор наголошує, що для успішної соціалізації необхідна дія трьох чинників: 1) очікування; 2) зміни поведінки; 3) прагнення відповідати цим очікуванням.

Процес формування особистості, на його думку, відбувається на трьох різних стадіях: 1) стадії наслідування і копіювання дітьми поведінки дорослих;

2) ігрової стадії, коли діти усвідомлюють поведінку як виконання ролі;

3) стадії групових ігор, на якій діти навчаються розуміти, що від них очікують групи людей [15, с. 534].

Соціальна сутність особистості розкрита у працях М. Вебера і Є. Дюркгейма, зокрема, науковцями були розроблені концепції освіти як соціального феномену. Для вивчення проблем соціалізації велике значення має обґрунтоване М. Вебером розуміння соціальної поведінки, соціальної дії і взаємодії. М. Вебер, пояснюючи поведінку людини, коли суб'єктивно осмислені дії індивіда співвідносяться з поведінкою інших людей, вводить поняття «суспільно орієнтованих дій». Ці дії припускають суб'єктивну мотивацію індивіда або групи й осмислену орієнтованість на інших. У своїх дослідженнях стосунків людини і суспільства Є. Дюркгейм неодноразово звертався до питань виховання молодшого покоління, під якими він фактично мав на увазі соціалізацію, практично не розводячи цей термін. Є. Дюркгейм розумів під вихованням «постійне випробовування дитини тиском соціального середовища, що прагне сформувати його за своїм зразком і має своїми представниками і посередниками батьків і вчителів». Зміст позиції Є. Дюркгейма зводиться до визнання пріоритету суспільства у формуванні особистості, а сам процес соціалізації – до адаптації людини у суспільстві, яке формує її відповідно до своєї культури [6, с. 12–13].

Розмаїття концепцій у визначенні сутності соціалізації, що існує у вітчизняній науковій літературі, дає можливість здійснити їх класифікацію за різними ознаками.

Філософський підхід В. Москаленко до проблеми соціалізації особистості відзначається тим, що вона визначає поняття соціалізації особистості як процес взаємодії індивіда і суспільства на підставі предметно-перетворювальної діяльності індивіда, наслідком чого є конкретно-історична форма його соціальності [12, с. 189].

Представник соціологічної думки Ян Щепанський визначає соціалізацію як цілісність усіх впливів соціального та культурного середовища, що спонтанно вчать індивіда адаптуватися до структури певних конкретних соціальних груп та звичаїв, зразків поведінки.

Культурологічна концепція розглядає соціалізацію з позиції засвоєння індивідом культури суспільства, у якому формується особистість. При цьому культура є передумовою, кінцевою метою і результатом соціалізації, своєрідним механізмом трансляції духовної культури від покоління до покоління. У змістовному плані

соціалізація визначається як процес засвоєння знань і навичок, необхідних людині для того, щоб стати членом суспільства, адекватно діяти і взаємодіяти зі своїм соціокультурним оточенням, сформувати свій спосіб життя.

Реалізація культурологічного підходу забезпечує входження дитини у світ культури, що передбачає засвоєння нею духовно-культурних надбань людства, дає можливість використовувати особистісний потенціал, залучати дітей до власної життєтворчості, формувати почуття причетності дитини до певної культури. Зорієнтований на культурні зразки, педагогічний процес дошкільного навчального закладу, в основі якого – соціокультурний зміст, діалогічна взаємодія між однолітками та дорослими як партнерами, обмін цінностями, культурна ідентифікація, творча самореалізація кожної особистості, сприяє розумінню соціалізації як процесу прилучення дитини до культури суспільства [14, с. 18–22].

У соціальній психології соціалізація особистості практично ототожнюється із соціальною адаптацією в широкому її розумінні. Соціальна адаптація є інтегративним показником стану людини, який віддзеркалює її можливості виконувати певні біосоціальні функції: адекватне сприйняття соціальної дійсності і власного організму; адекватну систему взаємин і стосунків з оточенням; спроможність до праці, навчання, дозвілля; здатність до самообслуговування і взаємообслуговування в сім'ї та колективі; адаптивність поведінки відповідно до рольових очікувань інших.

Аналіз теоретичних джерел із дослідженої проблеми дозволив з'ясувати, що методологічною основою для розуміння процесу соціального становлення дитини у вітчизняній психології ХХ століття стали положення теорії психічного розвитку, висунуті та обґрунтовані у працях російських учених Л. Божович, Л. Виготського Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, М. Лісіної [2; 4; 9; 20] та ін. Вони формували теоретичні положення, виходячи з того, що для розуміння розвитку неможливо розглядати дитину як відокремленого індивіда, необхідно враховувати соціальну ситуацію розвитку, яка є специфічною для кожного віку і закономірно визначає спосіб життя дитини, провідну діяльність та психологічні новоутворення.

Так, на думку Л. Виготського, соціалізація – це процес засвоєння індивідом суспільного досвіду, культурних надбань суспільства (культурно-історична концепція розвитку людини). Науковець вказує на те, що соціалізація близька до «окультурення», тобто засвоєння соціального досвіду дитини проходить під час взаємодії з людьми – носіями цього досвіду.

Л. Виготський наголошував на тому, що досвід, якого набуває дитина, переробляється і повертається в культуру через її певні індивідуальні досягнення. Учений заперечував розуміння стосунків соціального й індивідуального як ворожих, коли соціальне витісняє природне, зумовлюючи «окультурення» індивіда [4, с. 123].

Основою розвитку особистості, за твердженням О. Асмолова, є процес соціалізації та виховання в конкретній соціально-історичній системі координат епохи. У процесі діяльності у структурі відносин виникають системні якості людини, що характеризуються особистісним значенням, соціальні норми, цінності, ідеали, які стають «безособистісними передумовами» її розвитку. Дитина індивідуалізується та намагається зробити самостійний вибір того способу життя, який визначає її подальший розвиток у структурі суспільних відносин. Тобто, відбувається засвоєння культурних надбань людства заради свідомого оволодіння способом власного життя [1, с. 161–162].

Відомий український психолог Г. Костюк визначав: «Розвиток — безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає «перерви

безперервності», тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих» [8, с. 304].

На думку А. Петровського, розвиток особистості – це закономірна зміна фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Процес соціального розвитку особистості, за твердженням ученого, є об'єднанням двох моделей: перша – описує фази розвитку особистості при входженні до нової референтної групи, друга – періоди вікового розвитку особистості [13, с. 15–30]. А. Петровський виділив три фази соціального становлення людини - адаптацію, індивідуалізацію.

Результати дослідження І. Рогальської підтверджують необхідність проектування соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві. Соціально-педагогічний супровід соціалізації передбачає рух разом із дитиною, поруч із нею, тому акцент ставиться на створенні соціального простору дитинства, що зумовлює процес соціалізації особистості дитини [14, с. 28].

Педагогічні концепції, як правило, трактують соціалізацію у тісній взаємодії із процесом виховання та визначають соціально-педагогічні механізми соціалізації, що вказують на зміст і методи виховання. Соціалізація забезпечує входження людини у соціальні спільноти і колективи, комфортне співіснування в них, усупільнення її діяльності, способу життя і думок, що забезпечує формування особистості як представника певних соціальних спільнот і груп, соціальних прошарків. Дослідники проблеми соціалізації дитини, говорячи про виховання особистості, мають на увазі, насамперед, формування готовності до реалізації індивідом сукупності соціальних ролей. При цьому сам процес освоєння цих ролей, передбачає участь кожного вихованця в діяльності і навчанні. Соціальна роль розкриває механізм засвоєння дитиною соціального досвіду.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз тлумачень сутності соціалізації особистості, що існують у концепціях і теоріях соціалізації (соціологічна, культурологічна, соціально-психологічна, педагогічна концепції) свідчить, що сутнісними ознаками соціалізації є: процес впливу соціального середовища на індивіда, передавання культурного досвіду, адаптація до соціальних умов, цілеспрямоване формування колективістських якостей.

Проте ця стаття не висвітлює повною мірою проблему соціального розвитку особистості дошкільника. Надалі слід провести комплексний аналіз процесу соціалізації особистості у дошкільних навчальних закладах, що окреслює перспективу нашого подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Асмолов А. Г. Психология личности : Принципы общепсихологического анализа : учеб. / А. Г. Асмолов. – М. : Издательство МГУ, 1990. – 367 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии / М. Вебер // Западноевропейская социология XIX – начала XX веков. – М. : Наука, 1996. – С. 491–507.
4. Выготский Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. – М., 1984. – Т 4. – 432 с.
5. Гиддингс Ф. Г. Основания социологии / Ф. Г. Гиддингс. – Л. : Наука, 1898. – 418 с.
6. Дюркгейм Е. Метод социологии / Е. Дюркгейм. – Київ; Харків, 1899. – 197 с.
7. Дюркгейм Э. Метод социологии / Э. Дюркгейм // Западноевропейская социология XIX – начала XX веков. – М., 1996. – С. 256–304.
8. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
9. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

10. Марксистско-ленинская диалектика : в 8-ми кн. Кн. 1. Материалистическая диалектика как научная система / под ред. проф. А. П. Шептулина. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1983. – 295 с.
11. Мертон Р. Социальная структура и аномия / Р. Мертон // Социология преступности (Современные буржуазные теории) / пер. с франц. Е. А. Самарской ; ред. перев. М. Н. Грецкий. – М. : Издательство «Прогресс», 1966. – С. 299–313.
12. Москаленко В. В. Социализация личности (философский аспект) / В. В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 200 с.
13. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологи / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–30.
14. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І. П. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 43 с.
15. Смелзер Н. Социология : учеб. пособ. / Н. Смелзер ; пер. с англ. – М. : Феникс, 1998. – 688 с.
16. Тард Г. Социальная логика / Г. Тард ; пер. с франц. М. Цейтлин. – С.Пб. : Социально-психологический центр, 1996. – 554 с.
17. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет / З. Фрейд ; сост. А. Григорашвили ; пер. с нем. – Тбилиси : Мерани, 1991. – Кн. 1. – 398 с.
18. Функциональная теория изменения / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. – М., 1994. – С. 448–464.
19. Человек и общество (основы современной цивилизации) : учебная хрестоматия для средней школы. – М. : Геликон, 1992. – 304 с.
20. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Политиздат, 1960. – 363 с.
21. Giddings G. The Theory of Socialization. – 1897. – №. 8. – P. 22.

*Одержано редакцією 12.01.2015
Прийнято до публікації 20.01.2015*

Аннотация. О. О. Авраменко. Социализация личности в контексте отечественных и зарубежных научно-педагогических исследований. В статье рассматривается суть понятия социализации, анализируется состояние разработки проблемы социализации личности в отечественной и зарубежной науке, определено научные достижения ученых.

Ключевые слова: социальное развитие, социализация, личность, дошкольники, научное исследование, адаптация.

Summary. Oksana Avramenko. Socialization of personality in the context and foreign scientific and pedagogical research. In article the essence of the concept of socialization, examines the state of development of the problem of socialization of the individual in the domestic and foreign science, defined the scientific achievements of scientists. Analysis interpretations of the essence of socialization that exist in the concepts and theories of socialization (sociological, cultural, social, psychological, pedagogical concept) suggests that socialization is essential attributes: the process of influence social environment on the individual, the transmission of cultural experiences, adaptation to social conditions targeted forming collectivist qualities. Socialization provides entry rights in social and community groups, comfortable coexistence in them, the socialization of its activities, lifestyles and opinions, to form individual members of certain communities and social groups, social strata. The new socio-cultural situation and the requirements of society to provide for the individual is not just a passive adaptation to the individual requirements of society and the creation of favorable conditions for the formation of social competence of pupils. So, kids should practice when entering the social environment, to cultivate mobility, flexibility of behavior, adaptive mechanisms. Mastering the science of life - a basic need of the child, which he strives to meet, and that requires skills from him not only to survive in the fast-moving environments, and to live in full force, to realize their potential, to reach agreement with the environment, to find their place in the controversial commensurate world.

Keywords: the social development, socialization, interaction, personality, preschool children, scientific research, adaptation.

ОСВІТА МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЯК УМОВА ЇХНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В СОЦІУМ

Авторами схарактеризовано роль соціальних інститутів у розвитку освітніх потреб молодих людей з обмеженням життєдіяльності; проаналізовано сучасні теоретичні дослідження і практичні аспекти роботи з молодими людьми з особливими освітніми потребами в умовах університетської освіти. Обґрунтовано, що система вищої освіти молодих людей з вадами психофізичного розвитку має вносити такі корективи у зміст і процес навчання: використання наявної нормативно-правової бази та її подальше удосконалення з метою стимулювання розвитку системи освіти молодих людей з вадами психофізичного розвитку; створення організаційно-педагогічних умов, що дозволяють регулювати процес супроводу навчання від діагностики, організації навчання, корекції до отримання певних освітніх результатів на конкретному етапі і визначення прогнозу на майбутнє; встановлення норм навантаження у навчальних програмах та планах навчальних закладів повинні визначатися з урахуванням віку та стану здоров'я молоді; адаптацію засобів, способів і технологій навчання з урахуванням характеру депривації молодої людини і активізації її компенсаторних і розвивальних механізмів та орієнтації на саморозвиток, самовиховання та самовдосконалення.

Ключові слова: освіта, молода людина з обмеженими функціональними можливостями, університетська освіта, інтеграція.

Постановка проблеми. Вища освіта молодих людей з вадами психофізичного розвитку є одним із важливих соціальних явищ сучасного українського суспільства. Нові підходи до здобуття освіти зумовлені тенденціями, що панують у галузі соціальної політики впродовж останніх двох десятиліть. Це тенденції соціальної інтеграції, повноцінної участі в суспільному житті всіх членів громади та боротьби з будь-яким відчуженням. У галузі вищої освіти – це розробка стратегій, що сприяють забезпеченню рівності можливостей.

У Конституції України та Законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» та інших документах державою забезпечується доступність і безоплатність освіти інвалідам у державних та комунальних навчальних закладах на рівні, що відповідає їхнім здібностям і можливостям, їхнім бажанням та інтересам, удосконалення наукової та професійної підготовки з урахуванням медичних показань і протипоказань для подальшої трудової діяльності.

Через особливості свого здоров'я молоді люди відчувають специфічні і серйозні труднощі у здобуванні освіти. У вітчизняній практиці Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [2] законодавчо закріплено розуміння соціальної моделі інвалідності як соціальної недостатності, яка виникла внаслідок захворювання або травм, які призводять до обмеження життєдіяльності і викликають необхідність соціального захисту. Як бачимо, розуміння специфіки навчання цієї соціальної групи у рамках неперервної освіти базується на трактуванні інвалідності як обмеження життєдіяльності людини. Сучасні суспільні тенденції змушують по-новому дивитися на місце соціальних інститутів у розвитку освітніх потреб людини і особливо молодих людей з обмеженням життєдіяльності.

Однак забезпечене законодавством право на пільгове зарахування до ВНЗ абітурієнта з інвалідністю не вирішує його проблем, пов'язаних, насамперед, з адаптацією до умов навчального закладу (до прикладу, архітектурна, транспортна, методична неготовність тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями засобами освіти та можливості доступу їх до освіти, у тому числі вищої, досліджувалася у працях С. Лебедевої, О. Глузмана, В. Щеклодкіна, О. Фудорової, В. Церклевич та ін., які розглядають особливості соціалізації молодих інвалідів, визначають та обґрунтовують соціально-педагогічні умови інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників вищого навчального закладу, підтверджує актуальність і доцільність визначення особливостей, тенденцій і моделей організації освітньої діяльності молодих людей з вадами психофізичного розвитку.

Рівень сучасних теоретичних досліджень і практичного досвіду роботи з молодими людьми з особливими освітніми потребами дозволяє виділити в системі освіти як її узагальненого суб'єкта соціальну групу інвалідів, яка складає майже десяту частину населення і має стратифікаційною ознакою обмеження життєдіяльності. У центрі нашої уваги знаходиться лише частина соціальної групи інвалідів – її молодий контингент.

Мета статті полягає в аналізі особливостей інтеграції молодих людей у систему вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виступаючи як цілісна психобіологічна система, інвалідність являє собою контекст, який багато в чому визначає характер діяльності людини у соціумі і систему її відносин з навколишнім світом та іншими людьми (О. Власова, В. Кантор, С. Расчьотіна, В. Фельдшейн).

Інтеграція (англ. integration) – а) процес і стан поєднання різних за якістю соціальних елементів у функціонально єдиний організм, цілісне утворення; б) процес входження до певної системи (цілісності), яка вже утворилась, тієї чи іншої соціальної частки (групи, індивіда), що зливається з системою й набуває ознаки структурного, складового елемента; в) характеристика ступеня збіжності цілей, різних соціальних груп, індивідів [1, с. 55].

Інтеграції молодих людей з вадами психофізичного розвитку сприяє соціальна інтеграція, яка характеризує міру співпадіння цілей, інтересів різних соціальних груп, індивідів.

Зауважимо, що серед проблем, які виникають у житті осіб з особливими освітніми потребами найважливішою є проблема соціальної реабілітації, спрямована на подолання бар'єрів, які виникають між ними і соціумом. Важливим чинником інтеграції у соціум є надання інформаційно-освітніх послуг.

Життя сучасного українського суспільства дуже складне, суперечливе і певною мірою непередбачуване. У той же час державою проголошено пріоритет ряду завдань, до числа яких відноситься гуманізація всіх сторін і всього укладу суспільного життя у країні, гармонізація відносин усіх громадян, які в ній проживають. Стосовно молодих інвалідів це означає визнання їх не лише на словах, але і насправді повноправними членами суспільства. Основою для цього стають спільні зусилля суспільства і самих молодих інвалідів щодо подолання обмежень їхньої життєдіяльності.

Держава, яка представляє інтереси всього суспільства, у цілому усвідомлює необхідність саме такої стратегії. Свідченням цього є визначення понять «реабілітація» і «соціальний захист» інвалідів у Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [2]. Соціальний захист розглядається як система гарантованих державою економічних, соціальних і правових заходів, спрямованих на створення їм рівних з іншими громадянами можливостей участі у житті суспільства. Реабілітація інвалідів – це система медичних, психологічних, соціально-економічних заходів, спрямованих на подолання чи можливо більш повну компенсацію обмежень їх життєдіяльності. Відновлення соціального статусу інваліда, досягнення ним фінансової

незалежності і його соціальна адаптація проголошені як основна мета реабілітації. Законом також передбачені і основні напрями реабілітації:

- медична реабілітація, яка передбачає відновлювальну терапію, реконструктивну хірургію, протезування тощо;
- професійна реабілітація, що складається з професійної орієнтації, професійної освіти, професійної адаптації і працевлаштування;
- соціальна реабілітація, що спрямована на відновлення основних соціальних функцій особистості чи соціальної групи, їх соціальної ролі як суб'єктів основних сфер життя суспільства.

Стратегія ставлення суспільства до інвалідів, зафіксована в законодавчому порядку, характеристика їх реабілітації і соціального захисту (як ключові моменти цієї стратегії) дає можливість конкретизувати суттєві ознаки їх освіти: мету, зміст, організацію і особливості самого процесу.

Законодавчою базою передбачається, що інвалідам необхідна так звана спеціальна освіта, яка органічно поєднується з медичною реабілітацією і робить її більш успішною. У процесі освіти безпосередньо усувається чи певною мірою компенсується патологія здоров'я інваліда (мови, слуху, зору тощо). Сам характер обмежень (порушення зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, пов'язані з центральною нервовою системою, тощо) і ступінь самостійності людини в організації власного життя породжують специфіку освітніх потреб, мети і способів навчання тієї чи тієї групи інвалідів.

У міжнародній практиці навчальної роботи з інвалідами існує дві основні тенденції. Перша передбачає їх інтеграцію в життя соціуму, де створюються умови для повноцінної взаємодії і партнерства із здоровими людьми. Друга лінія орієнтована на створення для людей із обмеженням життєдіяльності спеціальних закладів, груп, освітніх товариств, інформаційного простору, адаптованого до стану інвалідності.

Освіта молодих людей з вадами психофізичного розвитку є могутнім засобом їхньої реабілітації і відповідно – інтеграції у суспільство. На нашу думку, освіту молодих інвалідів як особливого соціального інституту в загальній системі вищої освіти доцільно розглядати з декількох позицій.

Підхід до освіти молодих інвалідів є перспективним насамперед у контексті загальноцивілізаційного і соціокультурного розвитку, які розглядають людей з особливими потребами як суб'єктів діяльності і власної освіти. Відповідно до загальновизнаних міжнародних норм освіти для цієї категорії осіб створюються додаткові умови, які дозволяють їм швидше увійти в соціокультурний і освітній простір. При цьому демократична держава повинна бути готовою прийняти людей з особливими потребами як рівних у свої ряди.

Освіту молодих інвалідів доцільно розглядати і як сферу діяльності суспільства, яка сприяє її успішному функціонуванню: зниженню соціальної напруги, забезпеченню певної стабільності, захисту людини у кризові періоди її життя, розкриттю перед нею реальних перспектив її власного розвитку. Саме тому вища освіта молодих інвалідів актуалізує проблему самоорганізації соціальної системи.

Сучасна освіта створює умови інвалідові для особистісного розвитку, для підвищення рівня активності в пошуках нової інформації, мобільності у її переробці, у створенні нового інформаційного простору, що зміцнює і розширює зв'язки людини з іншими людьми, дозволяє бачити перспективи розвитку власної особистості. До прикладу, проведені опитування серед студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького свідчать про те, що молоді люди з вадами психофізичного розвитку часто (48,9%) відчують до себе особливе ставлення з боку

однокурсників, у той же час самі вони вважають, що вони повинні навчатися серед здорових студентів (таких 91,2%).

Вища освіта інвалідів не лише за змістом, але й за організацією має свою специфіку. Її успішність значною мірою визначається тим, наскільки вона враховує індивідуальні потреби інвалідів і сприяє їхньому розвитку. Тому особливого значення набуває всебічне вивчення особистості молодого людини з вадами психофізичного розвитку, її освітніх потреб, вибір організаційних форм і методів навчання, аналіз й самоаналіз освітньої діяльності.

Соціальна група інвалідів представлена неоднорідним контингентом у соціально-демографічному, гендерному, професійному, освітньому та інших планах. У середині соціальної групи існують значні відмінності за основним показником, пов'язаним із обмеженням життєдіяльності, хоча спеціального державного обліку зайнятості інвалідів у освітньому процесі в цей час не ведеться.

Слід зазначити, що соціальна група інвалідів доволі критично ставиться до власної освіти і вважає, що вона потребує кардинального удосконалення. Про це свідчать думки 86% опитаних нами осіб з особливими потребами, більшою мірою це стосується професійної освіти – 32%, різних видів додаткової освіти – 49%.

Додаткова освіта також заходиться у центрі уваги молодих осіб з вадами психофізичного розвитку. Так, її світоглядний характер цікавить 9% опитаних, релігійний – 18%, соціальний – 7%, психологічний – 13%, оздоровчо-спортивний – 5%, соціально-економічний – 12%, медичний – 87%.

Важливе місце в системі освіти цих молодих осіб займає професійна освіта, яка окрім своєї основної мети має корекційну спрямованість і розглядається як умова реабілітаційного процесу. В освіті молодих інвалідів паралельно з розвитком і адаптацією на перший план виступають такі функції, як компенсаторна (яка відновлює нереалізовані можливості розвитку, професійної підготовки, незручності і обмеження, пов'язані з інвалідністю), корекційна (яка дозволяє вносити правки і зміни в зміст і умови навчання у відповідь на потреби і запити інвалідів) і підтримуюча (спрямована на надання соціально-психологічної допомоги засобами навчання і організацію супроводу в процесі навчання). У реальній практиці ці функції тісно переплітаються.

Безумовно, надання освітніх послуг молодим інвалідам ще потребують свого осмислення, але у них закладений значний духовний потенціал, який сприяє становленню і розвитку самостійної і активної позиції молодого інваліда, залучення його до перетворення не лише власної особистості, але і навколишнього середовища, а зокрема – соціального, тобто створення умов для справжньої інтеграції.

На жаль, вищий навчальний заклад не завжди може реалізувати завдання з надання якісної вищої освіти студентами з вадами психофізичного розвитку. Необхідні кардинальні зміни в системі вищої освіти у питанні формування інклюзивної моделі навчання.

Система вищої освіти молодих людей з вадами психофізичного розвитку має вносити суттєві корективи у зміст і процес навчання, а саме:

- використання наявної нормативно-правової бази та її подальше удосконалення з метою стимулювання розвитку системи освіти молодих людей з вадами психофізичного розвитку, що дозволяє регулювати види та форми соціального захисту, включені в освітній процес;

- створення організаційно-педагогічних умов, що дозволяють регулювати процес супроводу навчання від діагностики, організації навчання, корекції до отримання певних освітніх результатів на конкретному етапі і визначення прогнозу на майбутнє;

- встановлення норм навантаження у навчальних програмах та планах навчальних закладів повинні визначатися з урахуванням віку та стану здоров'я молоді. Контроль за

дотриманням цих норм у порядку, встановленому законодавством, забезпечують органи управління освітою та органи охорони здоров'я;

- адаптацію змісту навчання до можливостей молодих людей з обмеженими функціональними можливостями з акцентуванням уваги на найбільш актуальних для конкретної нозології проблеми, засоби отримання та інтерпретації нової інформації;

- адаптацію засобів, способів і технологій навчання з урахуванням характеру депривації молодшої людини і активізації її компенсаторних і розвивальних механізмів та орієнтації на саморозвиток, самовиховання та самовдосконалення;

- упровадження тьюторського супроводу студентів з обмеженими функціональними можливостями в освітньому середовищі вищого навчального закладу [3; 4; 8].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Освіта покликана допомогти молодій людині з вадами психофізичного розвитку сформувати позитивний погляд на себе як унікальну особистість, вибудувати новий контекст свого буття, побачити горизонти своїх можливих професійних досягнень.

Робота в такому напрямі створює субстанцію для отримання молодими людьми освіти, яка дозволить позитивно змінити якість їхнього життя і тим самим виступає засобом інтеграції у суспільство і одним із чинників соціального захисту.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

2. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/875-12>.

3. Лебедева С. С. Непрерывное образование инвалидов как социальной группы [Электронный ресурс] / С. С. Лебедева // Непрерывное образование : XXI век. – 2014. – Выпуск 1 (5). – Режим доступа : <http://LLL21.petrus.ru> <http://petrus.ru>.

4. Навчання людей з особливими потребами у вищій школі / О. В. Глузман, В. Ф. Щеклодкін, Т. Ю. Подобєдова, О. О. Чуєва. – Сімферополь, 2006. – 20 с.

5. Овчаренко Г. Е. Особливості соціалізації студентів вищого навчального закладу / Г. Е. Овчаренко // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2009. – № 3. – С. 36 – 41.

6. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН №48/96, прийнята на сорок восьмій сесії ГА ООН 20 грудня 1993 року. – К. : ВГСПО «НАІ України», 2003. – 40 с.

7. Фудорова О. М. Доступність університетської освіти для осіб з обмеженими можливостями в сучасній Україні / О. М. Фудорова // Соціологія майбутнього : науковий журнал з проблем соціології молоді та студентства. – 2010. – № 1. – С. 84 – 94.

8. Церклевич В. С. Створення сприятливого освітнього середовища як умова інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями в групу однокурсників / В. С. Церклевич, О. М. Гурман // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. – Т., 2010. – № 3. – С. 130 – 134.

*Одержано редакцією 16.01.2015
Прийнято до публікації 22.01.2015*

Аннотация. С. П. Архипова, Л. И. Смерчак. **Образование молодых людей с проблемами с недостатками психофизического развития как условие их интеграции в социум.** Авторами охарактеризована роль социальных институтов в развитии образовательных потребностей молодых людей с ограничением жизнедеятельности; проанализированы современные теоретические исследования и практические аспекты работы с молодыми людьми с особыми образовательными потребностями в условиях университетского образования. Обосновано, что система высшего образования молодых людей с недостатками психофизического развития должна вносить такие коррективы в содержание и процесс обучения: использование имеющейся нормативно-правовой базы и ее дальнейшее совершенствование с целью стимулирования, развития системы образования

молодых людей с недостатками психофизического развития; создание организационно-педагогических условий, позволяющих регулировать процесс сопровождения обучения от диагностики, организации обучения, коррекции до получения определенных образовательных результатов на конкретном этапе и определения прогноза на будущее; установление норм нагрузки в учебных программах и планах учебных заведений должны определяться с учетом возраста и состояния здоровья молодежи; адаптация средств, способов и технологий обучения с учетом характера депривации молодого человека, активизация его компенсаторных и развивающихся механизмов, ориентация на саморазвитие, самовоспитание и самосовершенствование.

Ключевые слова: образование, молодой человек с ограниченными функциональными возможностями, университетское образование, интеграция.

Summary. Svitlana Arkhypova, Lesya Smerechak. **Education of young people with impaired psychophysical development as a condition for their integration into society.** The article deals with the role of social institutions in the development of the educational needs of young people with disabilities. The current theoretical research and practical aspects of work with young people with special educational needs in terms of university education are analyzed. It is proved that the system of higher education for young people with defects of psychophysical development should adjust to the content and process of learning in such a direction: usage the existing legal framework and its further improvement in order to stimulate the development of the system of education of young people with defects of psychophysical development; creating organizational and pedagogical conditions to regulate the process of learning beginning with diagnostic support, training, correction as well as certain educational outcomes at a particular stage and the prognosis for the future; setting norms of workload in the curriculum and educational plans should be determined taking into account the age and health of young people; adaptation of means, methods and technologies of training with the regard to the nature of deprivation of a young person and activation of compensatory and developmental mechanisms and focus on self-development, self-education and self-improvement.

Keywords: education, a young man with limited functionality, university education, integration.

УДК 372.3:061.237

Н. В. Бойко

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ГУРТКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті проаналізована і описано виховання дітей в умовах гурткової діяльності дошкільних навчальних закладів. Розглянуто значення гуртків, їхнє структурування і спрямування.

Ключові слова: гурткова діяльність, форми роботи дітей в дошкільному навчальному закладі, обдарована дитина, бесіда, заняття, спостереження, прогулянка, дидактичні ігри.

Постановка проблеми. Дитина – це маленька людина, яка народжується з надзвичайно прозорими і щирими емоціями, почуттями, бажаннями. Їй усе цікаво, усе захоплює, хвилює, вона переконана, що все те, що її оточує, завжди таким було, що так і повинно бути. Саме так, а не інакше! Вона зустрічає сонечко і починає гратися! Таке її життя і воно складається із запитань, ігор, фантазування, казки, пізнання. В іграх дитина розвивається, пізнає світ, його закони і все приймає відповідно до своїх відчуттів. Її приваблює нереальний світ і не те, що вона бачить, а все, як їй видається.

Виховання є соціальним процесом у найширшому розумінні цієї дефініції. Виховує дитину все, – передусім – люди, а, насамперед, батьки і педагоги. – писав ще А. Макаренко. Поведінка в реальному житті узалежнена від мами і тата, братів і сестер, від тих, кого діти люблять, учителів, вихователів, героїв улюблених фільмів,

мультфільмів. І такими були завжди діти, в усі часи. Але з часом фільми змінились, мультфільми носять інший смисл, і діти сприймають по-іншому [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До проблеми молодого покоління в системі позашкільної освіти зверталися в своїх працях та пошуках видатні вчені-педагоги (К. Ушинський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, С. Шацький, П. Блонський та інші).

Так, Софія Русова, ще в 1918 році виступаючи з лекціями на позашкільному факультеті педагогічного інституту, відзначила: «Визначаючи усе віковичне значення школи, шкільної освіти для кращого розвитку дітей, не можна бачити, що найкраща школа без позашкільної освіти і допомоги не дасть великих корисних наслідків... Позакласна і позашкільна освіта потрібна для культурного пошуку країни як один із засобів до виховання гармонійної розвиненої особи – індивідуальності».

Мета статті. Проаналізувати використання гурткової діяльності в дошкільних навчальних закладах, переглянути значення гуртків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рівень обізнаності сучасних дітей у XXI столітті із світом дорослих значно вищий, ніж у їхніх однолітків попередніх сторіч. Дорослі намагаються пояснити зміст спостережуваного, сформувати навички пізнання вже з пелюшок. Отож, для дітей згодом стає нормою, коли їх постійно повчають, спонукають, стимулюють до відкриттів, як це роблять дорослі. Інформація виходить до них із радіо і телебачення, через Інтернет ресурси. Вони чудово орієнтуються в сучасній побутовій техніці, обирають комп'ютер і вміють ним користуватися, майструють іграшки, добре орієнтуються в ЛЕГО. Дитині вистачає простого пояснення (інструкції), щоб відразу гратися чи розв'язувати завдання. І з трьох-чотирьох років знають літери і вміють читати, а в шість років із переходом на навчання до школи, мало яка дитина не вміє читати чи рахувати. Їхня мова багатша, аніж у їхніх ровесників з минулого, вони вирізняються більшим словниковим запасом, умінням спілкуватися в різних ситуаціях, у їхньому мовленні частіше чуються слова ввічливості, привітання, чудові звертання до людей. Наші діти розкуті, сміливіші у розмові зі старшими, аргументовано висловлюють свої думки. Змінились і їхні запитання: «А Коцій Безсмертний був вегетаріанцем?», «А що, Мишка замість розбитого яйця принесла Бабі з Дідом кіндер-сюрприз?», «А коза-дереза їла брудний листочок, і її не болів животик?». Саме вихователі і вчителі повинні відповідати на всі запитання, які цікавлять дітей і детально все пояснювати, все до найменших дрібниць.

В. Сухомлинський казав про те, що: «Виховання – це багатогранний процес постійного духовного збагачення та оновлення – і тих, хто виховується, і тих, хто виховує» [2]. Отож, вихователю повинен бути доброзичливим і відкритим у ставленні до вихованців та їхніх батьків, уміти налагоджувати співробітництво з усіма учасниками навчально – виховного процесу в повсякденному житті. Адже, саме побут надає найбільші можливості для розвитку малят. Виховання дітей відбувається у таких організаційних формах як дидактична гра, екскурсія, бесіда, спостереження, заняття.

До важливих форм організації навчання дітей в дошкільних навчальних закладах варто відзначити гурткову роботу, що дозволяє вихователям розвивати дитину згідно із означеним спрямуванням. Уже з раннього віку педагог спостерігає за тим, як дитина виявляє певні задатки до того чи іншого виду діяльності. І саме за допомогою гуртків педагог може спрямувати увесь подальший процес її розвитку. Якщо дитині до вподоби малювання – відповідно обирають гурток за художнім спрямуванням: «Веселі долоньки», «Умілі пальчики», якщо ж математика – математичні гуртки, скажімо, «Юні Піфагори» і т.д. [3].

Гурток (студія, секція) у дошкільному навчальному закладі є самостійною додатковою організаційною формою освітнього процесу. Його мета полягає у

задоволенні потреб й цікавості дітей до виду діяльності, який стимулює розвиток її природних задатків, загальних і спеціальних здібностей, а також активізацію дитячої творчості. Загалом це сприяє своєчасному виявленню обдарованості.

Профіль спрямування гуртків може бути різним. Найбільш поширеними гуртки естетичного циклу (образотворчої діяльності, художньої праці, гри на музичних інструментах, хореографічні, вокальні, театральні); спортивні (гімнастики, акробатики, ритмічної гімнастики, плавання, настільного тенісу тощо); іноземної мови тощо [4].

Гуртки естетичного циклу зараз широко поширені. Вони володіють безмежними можливостями для художньо-естетичного виховання дітей. Заняття в них відкривають кожному із вихованців простір для розвитку ініціативності і самостійності, формують соціально-педагогічні умови для розвитку творчих та інтелектуальних здібностей учнів, зокрема, їх художньої уяви. Значення цих занять важко переоцінити, оскільки саме в ранньому віці у дітей закладається основа до високого художньо-естетичного смаку, любові до художньої творчості, бажання займатися мистецькими видами діяльності. Саме у середовищі національної культури з використанням надбань традиційної педагогіки можливе успішне розв'язання проблеми формування творчої, всебічно розвиненої особистості з високим рівнем національної самосвідомості.

Спортивні гуртки спрямовані на покращення фізичного розвитку дитини, покращення самопочуття і можливостей дітей. На таких гуртках діти стають сміливішими, прагнуть до перемоги і навчаються працювати в команді.

Гурткову роботу планують відповідно до Положення (Положення про порядок індивідуальної та групової роботи в позашкільних навчальних закладах, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 11.08.2004 № 651), Програми сприяння розвитку дитячої обдарованості ДНЗ, Програми роботи гуртка, розкладу та плану роботи ДНЗ.

Для систематизації та конкретизації необхідної документації, яку повинен оформити керівник гуртка, йому пропонується відповідний перелік документів та матеріалів: особова медична книжка працівника; вимоги з охорони праці; програма гуртка; вимоги до набору в гурток, заяви до гуртка; соціальний паспорт гуртка; список здоров'я гуртківців; угода про діяльність гуртка на базі школи.; журнал обліку гурткової роботи; поурочні плани роботи (конспект занять); виховна робота в гуртку; структура самоврядування в гуртку; портфоліо керівника гуртка; методична робота: концепція педагогічної та виховної діяльності керівника гуртка, самоосвіта керівника гуртка, інноваційна діяльність керівника гуртка; підсумкова атестація гуртківців (для закладів, де вона проводиться); звіт за минулий навчальний рік; моніторинг роботи керівників гуртків (проводиться адміністрацією).

За загальними положеннями зміст документів повинен бути таким:

1. Особова медична книжка.

Особова медична книжка оформляється керівником гуртка: при прийнятті на роботу, до початку навчального року, або поновлюється відповідно до закінчення строку дії допуску до роботи працівника.

2. Вимоги з охорони праці.

Після прийняття на роботу проводиться вступний інструктаж та інструктаж з охорони праці на робочому місці. Видається під підпис посадова інструкція, інструкція з охорони праці. Керівнику гуртка, в своїй роботі, необхідно керуватись інструкціями з техніки безпеки під час екскурсій та походів.

3. Програма гуртка – основний документ для роботи гуртка. Зміст навчальних програм повинен відповідати сучасним вимогам до освітнього процесу, культурним традиціям країни і регіону, віковим особливостям учнів, науково-методичним пріоритетам педагога.

Дозволяється використання програм, які:

- а) затверджені Міністерством освіти і науки та рекомендовані з грифом «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»;
- б) рекомендовані комісіями з позашкільної освіти науково-методичної Ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України;
- в) схвалені комісіями науково-методичної Ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України;
- г) адаптовані до існуючих програм, затверджених Міністерством освіти і науки України, затверджені керівником закладу, погоджені засіданням методичної ради ІМЦ або НМЦ управління освіти і науки 9 місцевого або обласного рівнів з посиланням на протокол (стаття 16 Закону України «Про позашкільну освіту»);
- д) авторські програми, які пройшли апробацію, та рекомендовані до використання.

4. Вимоги до набору в гурток, заява до гуртка – відповідно до Положення про позашкільний навчальний заклад, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 6 травня 2001 р. №433 п.16, набір в гуртки першого року навчання та комплектація гуртків другого та послідуєчих років навчання здійснюється до 15 вересня поточного року. Керівники гуртків роблять оголошення про набір в гурток та проводять заходи, які рекламують роботу гуртка.

5. Соціальний паспорт гуртка.

Наступним етапом є формування соціального паспорта гуртка на основі поданих заяв. Керівнику гуртка необхідно поспілкуватись з заступником директора з виховної роботи, соціальним педагогом і психологом для визначення статусу дитини та остаточного оформлення соціального паспорта.

6. Список здоров'я гуртківців.

Медична сестра навчального закладу вказує, до якої групи здоров'я належить учень. Але це не означає, що діти, які мають якісь проблеми зі здоров'ям, не можуть займатися в гуртках. Бажано керівнику гуртка, в особистій бесіді з батьками, з'ясувати всі проблеми пов'язані зі здоров'ям 10 гуртківців та розраховувати відповідні фізичні і психологічні навантаження, мати відповідну аптечку для надання першої долікарської допомоги.

7. Угода про діяльність гуртка на базі школи.

Якщо робота гуртка планується на базі школи, необхідно підписати угоду між школою та позашкільним навчальним закладом, де обов'язково зазначається розклад занять та місце їх проведення.

8. Журнал обліку роботи та перспективний план гуртка.

Журнал обліку роботи гуртка заповнюється відповідно до вимог комісії з позашкільної освіти науково-методичної Ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, при цьому всі розділи журналу повинні бути заповнені. На першому занятті обов'язково проводиться інструктаж з техніки безпеки для гуртківців з відміткою в журналі обліку роботи гуртка. Надалі всі інструктажі з техніки безпеки фіксуються в журналі гуртка або в Журналі інструктажів з техніки безпеки гуртківців. Право на підпис мають діти з 14 років.

Журнал обліку роботи гуртка оформляється відповідно до вказівок, які розміщені в журналі. Слід зауважити, що в наслідок неуважності, керівники гуртків допускають грубі помилки, а саме: записують проведення занять під час перебування у відрядженні або на лікарняному; записують проведення занять заздалегідь. Щоб запобігти цим порушенням, записи в журналі необхідно робити своєчасно, але тільки після проведення заняття.

Перспективний план (сітка гурткових занять) розробляється на навчальний рік, затверджується завідувачем дошкільного навчального закладу. У ньому зазначаються дати проведення, тематика й основна мета занять. Календарно-тематичний план містить розробки занять на 1—2 тижні (з орієнтовного розрахунку — одне заняття щотижня). Зазначаються тема, програмові завдання, обладнання, матеріали, атрибути та (схематично) хід кожного заняття. Робота гуртка планується на рік на початку навчального року, але в II півріччі можна провести корегування плану (якщо в цьому виникне необхідність). Теми, які включені в план, можуть бути замінені в залежності від можливостей і здібностей дітей.

9. Поурочні плани.

Поурочні плани пишуться на кожне заняття. Методист закладу може запропонувати керівникам гуртків схему написання плану заняття.

10. Виховна робота в гуртку.

Відповідно до системи роботи в закладі планується виховна робота в гуртку. Розробляється концепція виховної діяльності відповідно за якою працює заклад. Щорічно розробляється план виховної роботи (складається відповідно до плану роботи закладу).

Визначаючи профіль гурткової роботи в дошкільному навчальному закладі, враховуються кілька чинників, як-от:

- інтереси та хист самих вихованців, чий вподобання вивчають батьки і педагоги під час щоденних спостережень за дітьми на заняттях, у самостійній діяльності, в іграх тощо;
- замовлення батьків, які виявляються завдяки анкетуванню, усному опитуванню, у бесідах;
- наявність матеріальних умов для організації результативної роботи (спеціальних приміщень, матеріалів, обладнання, інвентарю, технічних засобів навчання);
- кадрове забезпечення (керівником гуртка може бути педагог, що має відповідні здібності та бажання).

Програмове забезпечення гурткової роботи можливі такі:

- програми, що були схвалені комісією з дошкільної педагогіки та психології Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. Зокрема, це такі програми: «Англійська мова для дітей дошкільного віку», автор Шкваріна Т. М.; «Дитяча хореографія», автор Шевчук А. С.; «Кольорові долоньки», автор Ликова І. О.; «Українотворець», керівник авторського колективу Кононенко П. П.; «Лего-конструювання», автор Пеккер Т. В., «Радість творчості», автори Р. М. Борщ, Д. В. Самойлик.

- адаптована авторська програма, складена його керівником на основі власного доробку та запозиченого досвіду інноваційної педагогічної діяльності. Така робоча програма має узгоджуватися з освітньою, за якою працює ДНЗ. При цьому керівник гуртка не має права копіювати її, а навпаки, може у поставлених завданнях і змісті *перевищувати рівень стандарту* в межах обізнаності дітей-гуртківців.

- фахову експертизу авторської програми здійснюють методист і завідувач ДНЗ. У разі потреби до цієї справи залучаються й інші фахівці відповідного профілю, а вже після доопрацювання програма виноситься для обговорення та затвердження на засідання педагогічної ради перед початком навчального року.

Збереження дитячих робіт також є однією з необхідних умов роботи гуртка. І кожна дитина повинна мати підписану папку, де зберігаються її оформлені і незакінчені роботи; колективні роботи зберігаються у великих папках (які можна зробити з картону); готові роботи використовуються в оформленні інтер'єру груп,

приміщень дошкільного навчального закладу. Роботи повинні мати підписи з назвою роботи, датою її виконання, прізвищем, ім'ям та віком дитини і прізвищем керівника.

Всі ці положення дозволяють правомірно відкрити гурток, набрати групу і інтенсивно працювати для розвитку дитячих здібностей.

Запровадження зазначених інновацій в освітній процес загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів забезпечує формування технічно та технологічно освіченої творчої особистості, підготовленої до життя, активної трудової діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства, створює належне підґрунтя для розвитку життєвої компетентності, пізнавальної та творчої активності дітей та учнівської молоді, їх творчу самореалізацію та професійне самовизначення з урахуванням індивідуальних можливостей та особистісних уподобань.

Метою позашкільної освіти відповідно до суспільного замовлення та освітньої політики держави, є створення педагогічних умов для повноцінного творчого, інтелектуального, духовного розвитку особистості; підвищення її мотивації до пізнання і творчості; задоволення освітніх потреб творчої особистості за допомогою залучення її до свідомої та систематичної творчої діяльності.

Гурткову роботу також спрямовано на виявлення обдарованих дітей, які вирізняються яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або ж мають внутрішньо сформовані задатки для таких досягнень у певному виді діяльності.

Обдарованість дитини іноді важко відрізнити від навченості, яка є результатом підвищеної уваги батьків і педагогів до розвитку дитини. Це особливо яскраво виявляється під час порівняння рівнів розвитку дітей із сімей з високим соціальним та освітнім статусом і дітей з родин, які не приділяють належної уваги розвитку дитини. У вихованні обдарованих дітей надзвичайно важливою є роль батьків і педагогів. Саме вони повинні створити умови для їхнього гармонійного розвитку. Маємо на увазі атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів дітей. За словами американського психолога Наталі Роджерс, творчість дитини стимулюють психологічна безпека, безоцінне прийняття її як особистості, атмосфера відкритості, дозволеності, надання їй права на свободу і самостійність. У дошкільних навчальних закладах для виховання обдарованих дітей необхідно використовувати індивідуальні програми з урахуванням особливостей дітей, їхніх нахилів та зацікавлень. У таких програмах повинні бути мають відображені міждисциплінарність і розвивальна спрямованість навчання, пріоритетні напрями пізнання, а не лише сукупність конкретних фактів. Таким чином, вони сприятимуть розвитку різних типів мислення, формуванню дослідницьких умінь і навичок, вихованню самоорганізованості й удосконаленню засобів спілкування та взаємодії між людьми. Гуртки користуються саме такими програмами. Відповідно обдаровані діти можуть поглиблювати свої знання і забезпечувати перманентний розвиток своїх здібностей [5].

Усі заняття по розвитку творчих здібностей проводяться в грі. Для цього потрібні ігри нового типу: творчі, розвиваючі ігри, які при всій своїй розмаїтості об'єднані під загальною назвою не випадково, вони всі виходять із загальної ідеї й мають характерні творчі здатності.

1. Кожна гра являє собою набір завдань.
2. Завдання дають дитині в різній формі, і в такий спосіб знайомить його з різними способами передачі інформації.
3. Завдання розташовані приблизно в порядку зростання складності.
4. Завдання мають дуже широкий діапазон труднощів. Тому гри можуть викликати зацікавленість протягом багатьох лет.
5. Поступове зростання труднощів завдань - сприяє розвитку творчих здібностей.

6. Для ефективності розвитку творчих здібностей у дітей необхідно дотримувати умови:

- розвиток з здібностей потрібно починати із самого раннього віку;
- завдання-сходи створюють умови, що випереджають розвиток здібностей;
- творчі ігри повинні бути різноманітні по своєму змісті, тому що створюють атмосферу вільної й радісної творчості.

Одним із прикладів дитячого гуртка, ми б хотіли навести власну програму для роботи в гуртку з обдарованими дітьми з логіко-математичного розвитку з дітьми старшої і підготовчої групи «Юні Піфагори». Ця програма спрямована на вирішення проблеми логіко-математичного розвитку дітей на сучасному етапі дошкільного дитинства, на розвиток психічних функцій дитини, вирішення загальних завдань усебічного гармонійного розвитку особистості в дитячому віці. Сформоване логіко-математичне мислення допомагає сучасній дитині аналізувати різноманітні процеси, приймати рішення не лише згідно з чітко розробленими алгоритмами, але й коригувати власні дії у змінних умовах життя.

Висновки. Гурткова робота в дошкільному закладі є популярною формою організації життєдіяльності і становить невід'ємну частину освітнього процесу. Вона розглядається як ефективний шлях формування життєво-компетентної, творчо-спрямованої особистості у контексті своєчасного виявлення інтересів, здібностей і нахилів дітей, розвитку креативності - однієї із базових якостей.

Кожен малюк прагне до творчості і руху. Вона приносить дітям радість, впевненість у собі, допомагає пізнавати себе і світ навколо. Заняття в гуртках дозволяють дитині розкритися, а батькам побачити весь спектр її справжніх можливостей і сферу майбутніх інтересів.

Мета гурткової роботи: створювати умови для самореалізації всіх вихованців, розвивати розумові, творчі, креативні здібності дошкільнят, виявляти обдарованих дітей, сприяти формуванню позитивно – стійких взаємодій в співтворчості дітей, педагогів та батьків.

Перспективи подальших досліджень. Подальше вивчення використання гурткової роботи в дошкільних навчальних закладах, а також вивчити результати використання програми «Юні Піфагори».

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Лисенко Н. В. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи у вихованні дітей / Н. В. Лисенко. – К. : Слово, 2013. – С. 56-60.
4. Макаренко А. С. Виховання у сім'ї / А. С. Макаренко. – М. : Знання, 1975. – С. 70.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 3. – К., 1977. – 670 с.

*Одержано редакцією 14.01.2015
Прийнято до публікації 21.01.2015*

Анотація. **Н. В. Бойко.** **Организационно-педагогические условия использования кружковой деятельности в дошкольных учебных заведениях.** В статье проанализировано и описано воспитание детей в условиях кружка деятельности дошкольных учебных заведений. Рассмотрены значение кружков, их структурирования и направления.

Ключевые слова: *кружковая деятельность, формы работы детей в дошкольном учебном заведении, одаренный ребенок, беседа, занятия, наблюдения, прогулка, дидактические игры.*

Summary. **Natalia Boiko.** **Organisation pedagogic conditions of use of group activities at preschool educational establishments.** The article analyzed and described in parenting circle of

preschool education. The role of the group , its structure and different direction. Introduction of marked an innovation in the educational process of general and out-of-school educational establishments provides forming technically and technologically well-educated creative personality, geared-up to life, active labour activity in the conditions of modern informative society, creates the proper subsoil for development of vital competence, cognitive and creative activity of children and student's young people, them creative self-realization and professional self-determination taking into account individual possibilities and personality tastes. By the purpose of out-of-school education in accordance with a public order and educational policy of the state, there is creation of pedagogical terms for valuable creative, intellectual, spiritual development of personality; an increase of its motivation is to cognition and creation; satisfaction of educational necessities of creative personality is by bringing in of it to conscious and systematic creative activity.

Key words: *group activities, forms of activities with children at pre-school educational establishments, a gifted child, a conversation, lessons, an observations, a walk, didactic games.*

УДК: 371.263

Св. П. Вацов

НЯКОИ ОСОБЕНОСТИ НА КОМПЕТЕНТНОСТНИЯ МОДЕЛ В НЕМСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Още в края на миналия век немската образователна система възприема подхода «компетенции за действие», характеризирая се с преминаване от изучаването на предмети към усвояването на компетенции и с разработване на нови учебни планове, определящи области на обучение, насочени към свързаните с бъдещата работа знания и умения. Немският компетентностен модел, който се основава на теорията на Франц Вайнерт, е построен върху съотношението между знание и компетентност. В доклада се посочват някои негови особености, които го правят изключително успешен и подходящ за подражание.

Ключови думи: *компетенции, компетентност, компетентностен модел.*

В средата на 90-те години стават очевидни някои съществени недостатъци на немската образователна система, които налагат революционна промяна в нейната философия:

- съществува разминаване между изискванията на пазара и реалното равнище на подготовка за живот в пазарни условия;
- неправилно се поставят акцентите в процеса на обучение (много голямо внимание се отделя на знания, които бързо остаряват в съвременните условия);
- недостатъчно внимание се отделя на усвояването на базови навици и умения (работа с графични редактори, статистическа обработка на бази данни, попълване на таблици и извличане от тях на необходимата информация, владеене на основите на логистиката, умение да се четат, разбират и интерпретират текстове, умение за грамотно изразяване в писмена форма, умение за ориентиране в съдържанието на делови документи, за обобщаване и систематизация на постъпващата информация);
- надценява се ролята на фундаменталните академични знания, които не са в състояние да обезпечат на завършващите конкурентна позиция на съвременния пазар на труда.

Своеобразен подтик към внедряването на компетентностния модел в немското образование дава монографията на живеещия в Германия японски икономист и финансов консултант Минору Томинага «Пробив в републиката на смелите. Нови шансове за Германия». Основният недостатък на немското образование, по мнението на автора, се заключава в несъответствието между нуждите на съвременното общество и степента на подготовка на младите хора за самостоятелен живот. В процеса на обучение основният акцент се поставя на получаването на определени тяснопредметни

знания, ценността на които в съвременните условия бързо остарява. «Работата не е даже в това, че учат лошо немската младеж, просто я учат не на това, което трябва. Остарелите отдавна, прекалено теоретични, безкрайно далечни от практиката и от потребностите на утрешния ден, учебни програми са само следствие. Първопричината е в това, че по своето съдържание образованието в Германия е насочено към заучаване на максимално възможното количество факти, а не към развитие на способности да се решават проблеми. При такъв подход главите на немските ученици и студенти се превръщат в подобие на архив, в който се съхраняват всякакви неща, но свършено не са приспособени да мислят самостоятелно, бързо да вземат решения в нестандартни ситуации, постоянно да попиват и систематизират все нова и нова информация» [2, с. 102]. В резултат авторът прави очевидния извод, че традиционният модел на обучение, който се основава на доминиращата роля на фундаменталните академични знания, е вече изчерпан, тъй като главният акцент в определението за професионализъм днес се поставя не върху точно определено количество получени знания, а върху получения резултат. Отбелязвайки недостатъците, Томинага обозначава и ориентира на необходимите иновации в образованието - постигането на компетентност.

Страната, имаща дълбоки образователни традиции, бързо внедрява необходимите изменения, които преди всичко променят разбирането за качеството и критериите за ефективност на образованието. Още в края на миналия век немската образователна система възприема подхода «компетенции за действие», характеризира се с преминаване от изучаването на предмети към усвояването на компетенции и с разработване на нови учебни планове, определящи области на обучение, насочени към свързаните с бъдещата работа знания и умения. Тя показва достатъчна гъвкавост, преустройвайки се към компетентностния подход, който минимизира разминаването между изискванията към завършващите и реалното равнище на техните знания и умения. Най-главното в немския модел е качествената промяна в посока на учебно-познавателната компетентност, която е ориентирана към създаване на готовност и умение човек да се учи цял живот.

Немският компетентностен модел, който се основава на теорията на Франц Вайнерт, е построен върху съотношението между знание и компетентност. Компетентностното извършване на някакво действие предполага знание на човека какво прави и защо го прави. Според Вайнерт, в компетентността трябва да се проявят такива качества на обучаемия като академическа успешност, отговорност за решаването на проблемите, умение да се преработва получената информация [3]. Без тези умения, които позволяват да се осмисли наученото в училище, обучението ще бъде най-вероятно екстензивно и не особено продуктивно от гледна точка на развитието на личностните качества на обучаемия.

Най-важната характерна черта на модела е фокусирането му върху учебните планове. В началото на всеки план се посочва съвкупността от компетенции, специфични за дадения предмет и определящи като цяло приоритетните области на обучение, а също така и (в по-малка степен) планираните за усвояване знания, умения и навици. Стандартната типология на компетенциите е ориентирана към бъдещата професионална дейност на випускниците на учебните заведения. Понастоящем всеки учебен план за професионално образование задължително включва [1]:

- професионално-технически компетенции (*Handlungskompetenz*) - способност, на основата на предметни знания и навици, да се изпълняват задачи, да се решават проблеми и да се оценяват резултатите последователно и независимо в съответствие с поставените цели;

- предметни компетенции (*Fachkompetenz*) - включват както познавателни, така и функционални компетенции;

- личностни компетенции (*Personalkompetenz*) - способност да се разбират, анализират и оценяват възможните пътища за развитие, изисквания и ограничения в личния, трудовия и обществения живот;

- социални компетенции (*Sozialkompetenz*) - способност да се създават и поддържат отношения, да се идентифицират и разбират възможните изгоди и заплахи в отношенията, а също така и способността да се взаимодейства с другите по рационален и честен начин, включващ развитие на чувство за социална отговорност и солидарност;

- общи когнитивни компетенции (*Sachkompetenz*) – способност да се мисли и действа по проникателен и решаващ проблемите начин;

- самокомпетенции (*Selbkompetenz*) - способност да се действа нравствено и независимо, което включва отстояване на положителен «аз-образ» и развитие на нравственост.

Компетентностният модел в немското образование се характеризира с някои особености, които го правят изключително успешен и подходящ за подражание:

- немският подход към компетенциите е най-цялостен, тъй като предлага действени способи за съчетаване на възможностите, които дава образованието, с изискванията, които предявява пазарът;

- много бързо и ефективно преминава от количествените показатели (да даде на обучаемия колкото може повече знания) към качествени (осмисляне на резултата от получаваните знания);

- основният акцент на обучението се поставя върху формирането у обучаемите на умения правилно да обработват получаваната информация и самостоятелно да я оценяват;

- основава се върху учебно-познавателната компетенция, която е ориентирана към създаване на умения и готовност човек да се учи цял живот, което облекчава придобиването на всички останали компетенции;

- работи в посока насищането на образователния процес със ситуации, аналогични на реалните, които очакват обучаемия в неговия последващ професионален живот;

- действа на всички образователни равнища (създадени са над 350 профила за професионална подготовка, съставени по общия формат в рамките на компетентностния подход и включващи компетенции в рамките на единен терминологичен апарат);

- включва максимално в образователния процес съвременни средства за обучение, благодарение на което образованието в Германия е не само интензивно, но и достатъчно продуктивно.

По този начин новата парадигма на немското образование преобръща изцяло идеята за целите на образованието и за характера на конструиране на необходимото знание. Преориентирането на неговия фокус от обучението към ученето означава, че е важно не какво знаят учителите и какви предметни области трябва да обхванат, а какви умения следва да усвоят учениците. Обучението е изградено така, че да се задават по-добри въпроси, които да са последвани от изследване на ученика в някои от областите, пораждащи тези въпроси. Ученикът се намира в действителна ситуация на цялостно учене. в която той е включен не само интелектуално, но и емоционално, и в която развива цялата си личност, а не отделни нейни компоненти. Крайната цел на училището е учениците постоянно да подобряват и да разширяват своите интереси, да подобряват своите способности и да развиват характера си, да стават по-добри в бъдещите си професионални и социални действия с всеки изминал ден и да помагат на другите да правят същото. Създаденият по този начин компетентностен модел е важна предпоставка за изграждането на стабилна връзка между образованието и бизнеса, гарантираща успешното кариерно и личностно израстване на отделния индивид.

Референції

1. Straka G., Neue Lernformen/ Alte Lernformen: Gestaltungsaspekte der Berufsbildung in Deutschland. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld, Bertelsmann, 2005.
2. Tominaga M., Aufbruch in die Wagnis-Republik. Neue Chancen für den Standort Deutschland Düsseldorf/Мünchen: Econ, 1998.
3. Weinert Fr., Concepts of Competence, Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, 1999.

Одержано редакцією 27.01.2015
Прийнято до публікації 02.02.2015

Анотація. Св. П. Вацов. *Некоторые особенности компетентностной модели в немецком образовании. Еще в конце прошлого века немецкая образовательная система восприняла подход «компетенций к действию», характеризующийся переходом от изучения предметов к усвоению компетенций и с разработкой учебных планов, определяющих областей обучения и связанных с будущей работой знания и умения. В докладе рассматриваются некоторые особенности компетентностной модели в немецком образовании, которые делают его исключительно успешным и подходящим примером для подражания.*

Ключевые слова: компетенции, компетентность, компетентностная модель.

Summary. Svetlozar Vatsov. *Some Particularities of the Competence Model in German Education. In the middle 90s, some notable shortcomings of the German educational system become visible, which in term force a revolutionary reform in its philosophy. A stimulus for the integration of the competence model is the treatise of the living in Germany Japanese economist and financial consultant Minoru Tominaga «Aufbruch in die Wagnis-Republik. Neue Chancen für den Standort Deutschland», according to which, the main shortcoming of the German education is concluded in the discrepancy between the needs of the modern society and level of preparation of young people for an independent living. At the end of the previous century, the German educational system accepts the approach «competences for action», characterized by the passing from learning of subjects to adopting competences and with development of scholastic plans, defining the areas of education, aimed at the knowledge and skills needed for the future field of work. The German competence model, which is based on the theory of Franz Weinert, is built upon the ration between knowledge and competence. Some of its particularities, that make it extraordinary successful and suitable for following it, are shown in the report.*

Keywords: competencies, competence, competence model.

УДК: 316.42 (043)

Н. М. Гайдук

ФОРМУВАННЯ ДОВІРИ ТА ПОРОЗУМІННЯ У СОЦІАЛЬНИХ ВЗАЄМИНАХ ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті досліджується проблема професійної підготовки соціальних працівників до здійснення посередництва, підходу альтернативного розв'язання спорів (АРС). Шляхом адаптації досвіду США та Канади визначено модель викладання посередництва в умовах України, що створює перспективу подальшого застосування цього підходу АРС соціальними працівниками у професійній діяльності для формування довіри та порозуміння у соціальних взаєминах.

Ключові слова: професійна підготовка соціальних працівників, адаптація досвіду США та Канади, модель викладання посередництва, формування довіри та порозуміння у соціальних взаєминах.

Постановка проблеми. Формування довіри та порозуміння у соціальних взаєминах є одним із першочергових завдань соціальної роботи на шляху розбудови демократичного, громадянського суспільства в Україні, особливо в складній ситуації військового конфлікту на Сході України та анексії Криму. Формування у змісті професійної освіти у галузі соціальної роботи спеціалізованих знань і умінь із застосування несудових підходів до розв'язання спорів є важливим внеском у вирішення конфліктів та спірних питань, впровадження соціальних змін в індивідуумах, родин, групах та більших екосистемах на засадах непротистояння. Потреби у застосуванні нових підходів, використанні інноваційних технологій, накопичений міжнародний досвід професійної освіти у цій галузі зумовлюють доцільність інтегрування теорії і практики посередництва у зміст професійної підготовки соціальних працівників як системи взаємозв'язаних професійних знань, умінь і навичок, що сприяють формуванню професійних компетенцій майбутніх фахівців, застосування яких сприяє налагодженню конструктивного діалогу в суспільстві.

Роль і місце посередництва, підходу «Альтернативного розв'язання спорів» (АРС), в ефективному вирішенні проблем на засадах непротистояння є невід'ємним чинником у визначенні практики соціальної роботи. Зорієнтоване на професійне втручання в конфліктних ситуаціях посередництво створює найширші можливості для конфліктуючих сторін самостійно приймати рішення щодо розв'язання спірних питань. При цьому керівництво процесом вирішення конфліктів здійснює третій, нейтральний учасник – посередник.

У сучасних умовах демократичних перетворень в Україні посередництво набуває особливого значення. Як і соціальна робота цей підхід АРС наголошує на важливості спілкування та людських стосунків, прагненнях досягти соціальної справедливості. Соціальна робота і посередництво поділяють спільні принципи та цінності, відповідно до яких кожна особа в суспільстві має невід'ємну вартість і гідність. Обидві галузі знань відзначаються еkleктичним, міждисциплінарним характером. Ці чинники зумовлюють зростання потреби у підготовці фахівців у галузі соціальної роботи до здійснення посередництва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Актуальним питанням теорії і практики соціальної роботи та професійної підготовки соціальних працівників в Україні присвячені роботи вітчизняних науковців В. Васильєва, І. Зверєвої, А. Капської, І. Козубовської, Г. Лактіонової, І. Миговича, Л. Міщик, В. Полтавця та ін. Дослідження зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників представлено у працях О. Пічкара, В. Поліщук, Н. Собчак, В. Тименка та ін. Питання теорії і практики застосування альтернативних підходів до розв'язання конфліктів, посередництва зокрема, перебувають у центрі уваги українських та російських авторів А. Анцупова; А. Шипілова; А. Гірника, А. Бобра; А. Ішмуратова; А. Белкіна, В. Жаворонкова, І. Зіміної; Д. Рубіна; Б. Хасана; А. Черепухіна та ін. Проте слід зазначити, що питання професійної підготовки фахівців, зокрема соціальних працівників, до посередницької діяльності висвітлюються переважно в іншомовних виданнях. У контексті розбудови професії «Соціальна робота», а також входження України у світовий освітній простір виникає потреба у розгляді питань професійної підготовки соціальних працівників до здійснення посередництва в нашій країні.

Мета статті полягає в узагальненні досвіду формування програми професійної підготовки соціальних працівників до посередницької діяльності на кафедрі соціології та соціальної роботи Національного університету «Львівська політехніка», створеної на основі адаптації досвіду США і Канади у сфері посередництва до умов України. Автор

зосереджується на завданнях визначення моделі викладання посередництва студентам спеціальності «Соціальна робота» в контексті розвитку посередництва, нової сфери професійної діяльності у США та Канаді; теоретичного обґрунтування української програми професійної підготовки соціальних працівників до здійснення посередництва; представлення результатів аналізу емпіричних даних, отриманих на основі проведення педагогічного експерименту (з метою перевірки ефективності створеної програми) і опрацьованих із застосуванням кількісно-статистичного методу та якісно-педагогічної оцінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення міжнародного досвіду свідчить про те, що рух АРС поступово сформувався у сферу професійної діяльності, що дістала назву «розв'язання конфліктів», де фахівцем є «посередник». Підготовка до посередництва, скерована на задоволення потреб становлення сфери освіти у цій галузі, розпочинається в початковій загальноосвітній школі і триває на рівні професійної освіти в коледжах та університетах. Набув поширення досвід учнівських та студентських служб посередництва на основі принципу «рівний рівному». У результаті виконання освітніх програм у галузі посередництва видаються сертифікати, дипломи, присуджуються ступені бакалавра, магістра і доктора філософії. Триває процес формування посередництва як сфери наукового пошуку. Зростає кількість науково-дослідних програм у сфері розв'язання конфліктів. Серед них - Академія миру і розв'язання конфліктів США, а також Університет Миру ООН.

Важливу роль у становленні нової сфери науково-практичної діяльності відіграють заклади освіти у галузі соціальної роботи. Реагуючи на зростання потреби у підготовці соціальних працівників до здійснення посередництва, ці заклади проводять відповідну підготовку також на всіх рівнях – від короткотривалого концентрованого курсу підвищення кваліфікації до університетської програми з присудженням ступеня доктора філософії.

Еклектичний і плюралістичний характер посередництва зумовив залучення до процесу підготовки фахівців у сфері розв'язання конфліктів представників численних галузей знань: юриспруденції та міжнародного права, соціальної роботи, економіки і менеджменту тощо. Прикладом такого об'єднання є «Консорціум з питань досліджень, освіти і розвитку» (англ. The Consortium on Peace Research, Education, and Development). До його складу увійшли 32 коледжі і університети США, канадський Університет Ватерлоо (англ. The University of Waterloo), ізраїльський Університет Хайфи (англ. The University of Haifa), а також британський Університет Бредфорда (англ. Bradford University). Заклади освіти здійснюють підготовку фахівців, здатних застосовувати теоретичні знання з різних галузей знань, практичні вміння та навички з розв'язання конфліктів з урахуванням етичних питань і всієї багатоманітності соціального оточення для вирішення широкого спектру конфліктів: від рівня міжособистісних стосунків до міжнародної дипломатії. Процес становлення нової сфери професійної діяльності характеризується появою численних можливостей для застосування набутих фахівцями знань та умінь. Посередництво використовується у справах родини, як альтернатива суду між потерпілим та правопорушником, у системі освіти, на робочому місці, в системі охорони здоров'я, для розв'язання міжнародних конфліктів у «гарячих точках» планети. Цей підхід АРС застосовують у своїй професійній діяльності представники різних професій, зокрема, вчителі, вихователі, соціальні педагоги, психологи, менеджери, юристи, дипломати. Знання та вміння з посередництва є важливими для формування професійної компетентності соціальних працівників [5; 6; 8]. Як показало дослідження, посередництво та інші підходи АРС використовують у 50 країнах. Об'єднані зусилля науковців та практиків, обмін інформацією між ними, участь у професійних асоціаціях, сформовані партнерські стосунки між різноманітними

навчальними закладами та науково-практичними центрами на місцевому, національному та міжнародному рівнях, розширення географії застосування посередництва слугують запорукою його подальшого розвитку як сфери науково-практичної діяльності та професійної освіти [2].

У відповідь на потреби пошуку нових підходів та використання інноваційних технологій у соціальній роботі на кафедрі соціології та соціальної роботи Національного університету «Львівська політехніка» створено програму професійної підготовки соціальних працівників до здійснення посередництва. В її основу покладено модель викладання посередництва студентам спеціальності «Соціальна робота», визначену на основі аналізу, узагальнення та систематизації теоретичного і практичного досвіду посередництва та підготовки фахівців до посередницької діяльності у США і Канаді.

Становлення нової сфери професійної діяльності супроводжується спробами окреслити найсуттєвіші елементи професійної компетентності фахівця, а також визначити стратегічні напрями в організації змісту професійної підготовки посередників. Так, формування професійної компетентності у сфері посередництва розглядається як динамічний процес розвитку на таких стадіях: **1) початківець → 2) підмайстер → 3) фахівець-практик → 4) майстер-професіонал** [10]. Цей процес передбачає інтеграцію теорії і практики, а також інтерактивну діяльність у роботі з клієнтами на шляху професійного становлення посередника.

Вивчення досвіду професійної освіти у галузі соціальної роботи дало змогу дійти висновку про те, що зміст освіти та форми і методи навчання у цій галузі враховують особливості підготовки фахівців до здійснення посередництва. Аналіз навчальних планів та робочих програм коледжів і університетів США і Канади дозволив виокремити три основні групи *професійних умінь* у галузі посередництва, а саме: 1) здатність аналізувати конфлікт як явище з точки зору його особливостей, динаміки розгортання та підходів до його вирішення; 2) здатність оцінювати конкретну конфліктну ситуацію та визначати: а) можливі підходи до її розв'язання та прийнятність посередництва, б) спірні питання, в) можливі невиявлені потреби, д) особливості спілкування, ж) рівень гніву / ворожості, з) можливі елементи кривди; 3) здатність застосовувати технології посередницької діяльності, дотримуватися її чітких етичних засад. Визначено *модель* професійної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» до посередницької діяльності, що передбачає створення для майбутніх соціальних працівників достатніх можливостей зосередитися на таких ділянках формування *професійних умінь*, як: 1) підвищений фаховий рівень застосування умінь інтерв'ювання та спілкування, рефлексії та взаємодії (між учасниками переговорів), 2) управління емоційними проявами, зокрема проявами гніву; запобігання особистому емоційному перевантаженню; 3) стратегії оцінювання розподілу влади / сили у стосунках та здатності врівноважувати на професійному рівні розподіл влади / сили там, де така рівновага порушена; попередження насильства; 4) формування чітких етичних засад посередницької діяльності; 5) укладання ділової документації (зокрема, розроблення тексту угоди, що досягається як результат переговорів між сторонами у конфлікті); 6) розуміння основ державного законодавства. Кожна з визначених ділянок включає в себе комплекс конкретних умінь, набутих у результаті дії визначених педагогічних чинників формування професійної компетентності соціальних працівників у сфері посередництва, вплив яких представлено нами схематично на рис. 1.

Проведення інтегрованих занять, навчальна діяльність в інформаційній мережі університету, активні й інтерактивні методи навчання, впроваджена система навчальних практик – ці та інші форми і методи організації навчального процесу

створюють передумови для інтеграції теорії і практики та здійснення професійного втручання в посередництві. Представлена модель дозволяє проаналізувати та зіставити новостворені освітні програми у сфері підготовки соціальних працівників із накопиченим досвідом, а також започаткувати формування нових програм професійної освіти у цій сфері.



Рис. 1. Вплив педагогічних чинників на формування професійної компетентності соціальних працівників у сфері посередництва

Програму професійної підготовки соціальних працівників до здійснення посередництва створено в межах системи професійної освіти у галузі соціальної роботи, діючої в Національному університеті «Львівська політехніка». В основу цієї програми покладено модель професійної підготовки соціальних працівників до посередницької діяльності, зокрема, виявлені педагогічні чинники формування професійної компетентності посередників у США і Канаді. Зарубіжний досвід адаптовано до умов України. Підготовка до посередництва, що відбувається на освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр» і «магістр», характеризується концентричним способом розгортання змісту освіти та інтердисциплінарним підходом до його побудови з особливим акцентом на психолого-педагогічних та морально-етичних аспектах здійснення професійного втручання у цій сфері. При цьому значна увага приділяється взаємопов'язаним напрямам розвитку посередництва – *директивному* і *трансформативному*. Зазначається, що директивний напрям скерований на досягнення конкретної, взаємоприйнятної угоди між сперечальниками. Проте процес посередництва передбачає також і трансформативну дію, завдяки якій досягається важливий результат позитивної особистісної зміни учасника конфлікту (табл. 1).

Трансформативні уявлення про посередництво підкреслюють конструктивний діалог, зміцнення стосунків на засадах довіри та порозуміння, досягнення організованої позитивної зміни як в самих людях, так і в способах вирішення ними своїх проблем. Це дозволяє учасникам здійснювати контроль над власним життям і реально досягати більшого доступу до справедливості. Звідси випливає висновок про те, що посередництво виходить за межі лише достатньо швидкого залагодження конфліктної ситуації. У ньому можна побачити також і потенціал для трансформації суспільства.

Для потреб викладання спеціалізованих дисциплін укладено і видано навчальні посібники з посередництва та інші навчально-методичні матеріали [1; 3; 4]. Основною формою організації навчального процесу (визначеною на основі зарубіжного досвіду) є інтегроване (лекційно-лабораторне) заняття. Застосовуються активні та інтерактивні методи навчання. Проводяться також курси професійного навчання у галузі посередництва для представників сфери соціальних послуг. Це, зокрема, дало поштовх до створення у м. Львові «Асоціації посередників у справах родини».

Позитивна особистісна зміна учасника конфлікту як результат дії процесу посередництва

<i>Перед залученням до процесу посередництва</i>	<i>Після виходу з процесу посередництва</i>
Відстоює позиції	Визначає інтереси
Діє з позиції влади / сили	Співпрацює
Підозрює	Довіряє
Руйнує стосунки	Підтримує стосунки
Не визнає розбіжностей	Визнає розбіжності
Вдається до маніпуляцій	Діє відверто
Звинувачує та погрожує	Спілкується ефективно
Чинить опір	Підтримує
Непохитний	Гнучкий
Утаємничений	Відкритий
Розгублений	Впевнений у собі
Протидіє іншим	Підтримує інших
Розгніваний	Врівноважений

З метою оцінювання ефективності створеної програми проведено експериментальне дослідження. *Предметом* пізнання в цьому дослідженні визначено компетенції (знання та уміння) студентів спеціальності «Соціальна робота» у сфері посередництва, а також зв'язок між рівнем набутих компетенцій у цій сфері та педагогічними умовами (чинниками). *Мета* експериментальної роботи на цьому етапі полягала у виявленні рівня компетенцій студентів спеціальності «Соціальна робота» після вивчення ними професійно-орієнтованої дисципліни «Посередництво та вирішення конфліктів» та його зв'язку з педагогічними чинниками. З урахуванням специфіки наукового дослідження сформульовано такі його *завдання*: 1) перевірити ефективність програми професійної підготовки соціальних працівників до здійснення посередництва; 2) встановити залежність між компетенціями у сфері посередництва, набутими студентами експериментальної групи, з одного боку, та педагогічними умовами, в яких реалізувалася ця програма, з другого боку. Визначено дві *головні проблеми* дослідження, одна з них – «Яким чином викладання дисципліни «Посередництво та вирішення конфліктів» для студентів спеціальності «Соціальна робота» впливає на становлення їхніх компетенцій у сфері посередництва?». Окреслено також часткові проблеми. Сформульовано дві *головні гіпотези*, одна з них - припускаємо, що успішне оволодіння компетенціями у сфері посередництва студентами спеціальності «Соціальна робота» безпосередньо пов'язане із реалізацією таких педагогічних умов (чинників), як: а) зміст і методика викладання дисципліни «Посередництво та вирішення конфліктів»; б) рівень професійної кваліфікації викладачів з посередництва; в) первинний професійний досвід студентів на основі навчальних практик; д) знання студентів на основі реалізації міжпредметних зв'язків. Сформульовано також часткові гіпотези дослідження. Визначено головні та часткові змінні, а також їхні показники.

Результати експерименту інтерпретовано за методикою відомих польських дослідників у галузі методології педагогічних досліджень М. Лобоцького і Т. Пільха [9]. Застосовано такі методи дослідження, як: педагогічне спостереження, самооцінка, анкетування, узагальнення незалежних характеристик, інтерв'ювання, бесіда, аналіз документації. Узагальнені результати проведеного експерименту свідчать про те, що підтверджено сформульовані гіпотези. Так, рівні виявлених знань, сформованих з

урахуванням впливу міжпредметних зв'язків (у межах тематичного блоку, що передбачає наявність таких знань), представлено на рис. 2.

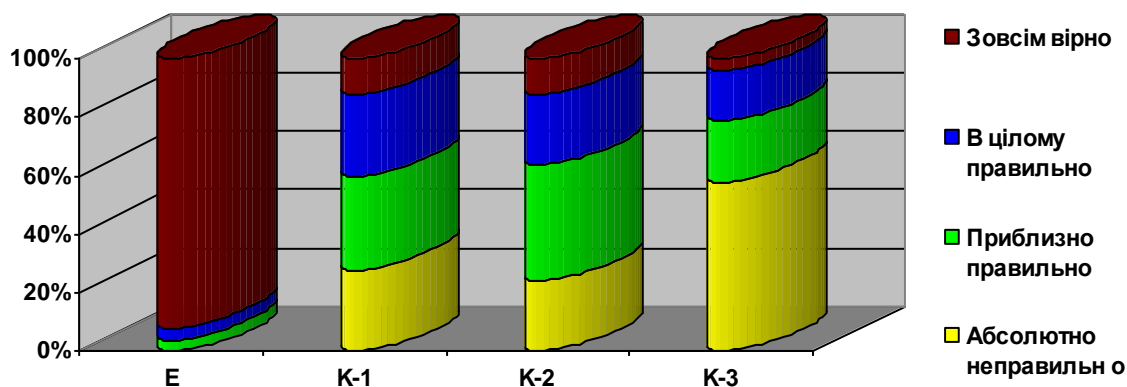


Рис. 2. Рівні виявлених знань у межах тематичного блоку «Природа конфлікту та підходи до його розв'язання»

Рівні виявлених вузько спеціалізованих знань і умінь у сфері посередництва (у межах тематичного блоку, що передбачає володіння такими знаннями), показано на рис. 3.

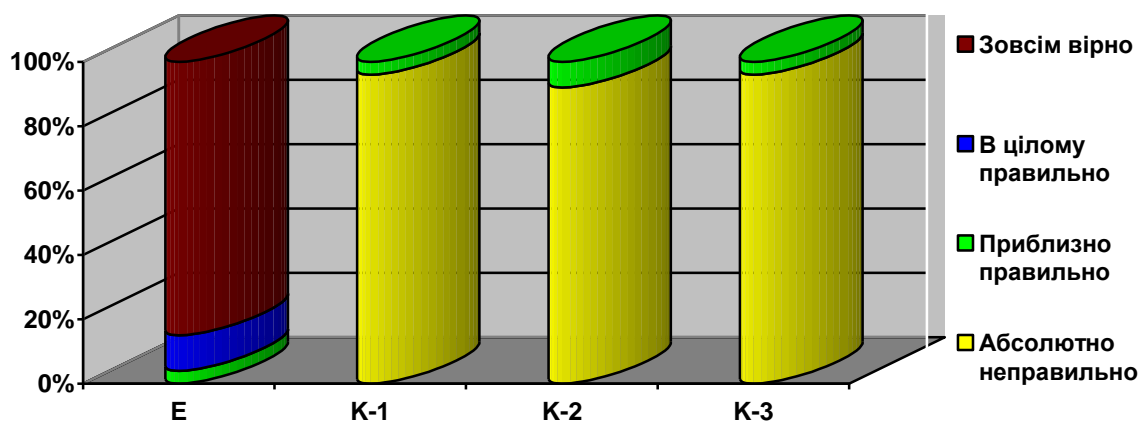


Рис. 3. Рівні виявлених компетенцій у межах тематичного блоку «Трансформативний вплив посередництва»

Підтвердження сформульованих гіпотез дозволило визнати, що: а) до вивчення дисципліни «Посередництво та вирішення конфліктів» рівень компетенцій у сфері посередництва студентів спеціальності «Соціальна робота» є середнім, низьким і дуже низьким (див.: рис. 2); після вивчення дисципліни «Посередництво та вирішення конфліктів» рівень засвоєння студентами спеціальності «Соціальна робота» знань та умінь у сфері посередництва визначається як високий і дуже високий (див.: рис. 3); б) успішне оволодіння компетенціями у сфері посередництва студентами спеціальності «Соціальна робота» безпосередньо пов'язане із реалізацією визначених педагогічних умов (чинників). Отже, знайшли вирішення проблеми дослідження, завдяки чому можна стверджувати, що: 1) викладання студентам спеціальності «Соціальна робота» дисципліни «Посередництво та вирішення конфліктів» високою мірою впливає на становлення їхніх компетенцій у сфері посередництва; 2) визначені педагогічні умови (чинники) впливають на формування у студентів спеціальності «Соціальна робота» компетенцій у сфері посередництва. Підтвердження гіпотез та розв'язання дослідницьких проблем свідчить про виконання завдань та досягнення мети експерименту і дозволяє визнати, що створена програма професійної підготовки

соціальних працівників до здійснення посередництва є ефективною. Проведений педагогічний експеримент водночас підтвердив готовність майбутніх соціальних працівників до здійснення медіації для досягнення злагоди з позиції непротистояння в суспільстві.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Програма професійної підготовки соціальних працівників до здійснення посередництва у Національному університеті «Львівська політехніка», що ґрунтується на вивченні і узагальненні міжнародного досвіду та його адаптації до умов нашої країни, не лише відповідає сучасним запитам, потребам і соціальному замовленню на фахівців для сфери соціальних послуг в Україні, але й створює підґрунтя для підготовки соціальних працівників за міжнародними освітніми стандартами.

Створення програми професійної підготовки соціальних працівників до посередництва дозволило виявити, що процес впровадження посередництва знаходиться на початковому етапі в Україні. Існує потреба у: популяризації посередництва, підвищенні рівня поінформованості населення щодо можливостей розв'язання конфліктів з позиції непротистояння, як альтернативи суду; проведенні тренінгів та освітніх програм для фахівців соціальної сфери, учнівської та студентської молоді; розбудові практичної сфери посередництва – впровадженні учнівських та студентських соціальних послуг з посередництва на основі принципу «рівний рівному»; створенні сімейних консультацій при центрах соціальних служб для молоді та судах (спочатку на засадах експерименту); застосуванні посередництва у пенітенціарній педагогіці як альтернативи ув'язненню неповнолітніх правопорушників, створенні нормативно-правової бази для здійснення посередництва в контексті формування нової сфери професійної діяльності.

Поширення застосування посередництва у світовому, зокрема європейському досвіді, входження України у світовий освітній простір дозволяють зробити прогноз стосовно потреби включення тематики з посередництва, миротворення, застосування підходів АРС у навчальні плани і програми вищих закладів освіти України, зокрема у галузі підготовки соціальних працівників. Здійснене дослідження дозволяє обґрунтувати науково-методичні пропозиції, з якими вважаємо за доцільне звернутися до Міністерства освіти і науки України: а) включити дисципліни з посередництва у навчальні плани вищих закладів освіти (в тому числі післядипломної освіти), які готують соціальних працівників та інших фахівців соціальної сфери; б) впровадити спеціалізацію з посередництва, з цією метою використати закордонний досвід магістерських програм у сфері професійної освіти; в) здійснювати підготовку фахівців вищої кваліфікації – кандидатів і докторів наук у галузі соціальної роботи; г) відобразити зміст підготовки фахівців до здійснення посередництва у відповідних документах; д) перекладати українською мовою та публікувати іноземні видання з питань теорії і практики посередництва та АРС, а також професійної освіти у цій галузі; е) здійснювати компаративний аналіз у цій сфері; ж) адаптувати іноземний досвід застосування посередництва до умов України; з) включити українські терміни у галузі посередництва у нові видання українських двомовних та тлумачних словників.

Подальшого вивчення й розроблення потребують такі аспекти: застосування посередництва у соціальній роботі з громадами, використання посередництва у соціальній роботі з сім'ями, підготовка учнів та студентів до розв'язання конфліктів у середовищі ровесників шляхом посередництва, використання посередництва в процесі розв'язання педагогічних конфліктів, розроблення нових спеціалізованих навчальних дисциплін з посередництва, зокрема «Управлінські аспекти посередництва у розв'язанні конфліктів», «Посередництво у роботі з родинами».

Список використаної літератури:

1. Все про соціальну роботу : навчальний енциклопедичний словник-довідник / В. Піча, Н. Гайдук, Л. Клос, О. Бік. – Л. : Новий світ-2000, 2012. – 615 с.
2. Гайдук Н. М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Гайдук; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 23 с.
3. Гайдук Н. Альтернативні підходи до розв'язання конфліктів : теорія і практика застосування : навч. посіб. / Н. Гайдук, І. Сенюта, О. Бік, Х. Терешко. – Л. : Вид-во ПАІС, 2007. – 295 с.
4. Журавський А. Модель процесу посередництва : концепції, методи та прийоми : навч. посіб. / А. Журавський, Н. Гайдук. – Л. : Вид-во МАЛТИ-М, 2004. – 150 с.
5. Bonta, J., Wallace-Capretta, S., & Rooney, J. Restorative justice : An evaluation of the restorative resolutions project. – Ottawa : Solicitor General Canada, 1998. – 37 p.
6. Hahn, R. A., & Kleist, D. M. Divorce mediation : Research and implications for family and couples counselling // Family Journal. – 2000. – Vol.8 (2). – P. 165 – 172.
7. Isenhard, M. W., & Spangle, M. Collaborative approaches to resolving conflict. – London : Sage Publishers, Inc., 2000. – 328 p.
8. Kruk, E. Practice issues, strategies, and models : The current state of the art of family mediation // Family & Conciliation Courts Review. – 2000. – Vol.38 (1). – P. 68-76.
9. Łobocki, M. Metody badań pedagogicznych. –Warszawa, 1982.
10. Lang, M., & Taylor, A. The making of a mediator : Developing artistry in practice. - San Francisco : Jossey-Bass, Inc., 2000. – 254 p.

*Одержано редакцією 21.01.2015
Прийнято до публікації 27.01.2015*

Аннотация. Н. М. Гайдук. **Формирование доверия и взаимопонимания в социальных отношениях как составляющая содержания профессионального образования в области социальной работы.** В статье исследуется проблема профессиональной подготовки социальных работников к осуществлению медиации, подхода альтернативного разрешения конфликтов (АРК). Путем адаптации опыта США и Канады определено модель преподавания медиации в условиях Украины, что создает перспективу дальнейшего применения этого подхода АРК социальными работниками в профессиональной деятельности для формирования доверия и взаимопонимания в социальных отношениях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка социальных работников, адаптация опыта США и Канады, модель преподавания медиации, формирование доверия и понимания в социальных отношениях.

Summary. Nina Hayduk. **The Development of Trust and Mutual Understanding in Social Relations as a Component of the Social Work Education Contents.** The article investigates the issue of training future social workers to apply mediation, an approach of Alternative Dispute Resolution (ADR), as exemplified by the Lviv Polytechnic National University experiences in this area. Based on the adaptation of the USA and Canada experiences in mediation with due regard to Ukrainian peculiarities the model of teaching social work students to apply mediation is defined and incorporated into the contents of teaching. The course outlines are developed based on the identified mediation skills. An emphasis is placed on the transformative concept of mediation highlighting a constructive dialogue, strengthening relations based on trust and mutual understanding, and achieving positive change in people and their problem solution ways. The pedagogical factors and their impact on the development of professional competences of social workers in mediation are identified. The effectiveness of the developed Ukrainian program is proved on the basis of the pedagogical experiment, which illustrates the readiness of future social workers to apply mediation for the purpose of reaching agreement in conflict resolution, and avoiding confrontation and promoting the development of trust and mutual understanding in social relations.

Keywords: training social workers to apply mediation, the USA and Canada experiences, the model of teaching social work students, the mediation skills, the pedagogical factors, development of professional competences, the transformative concept of mediation, the effectiveness of the Ukrainian

program, reaching agreement in conflict resolution, avoiding confrontation, developing trust and mutual understanding in social relations.

УДК: 371.263

R. T. Gyoreva

RELATION «MONITORING» AND «MANAGEMENT» OF SCHOOL EDUCATION

The efficiency of the educational institutions and modernization and reformation of the educational systems have had priority in politics for the last years. These haven't been completed thoroughly in the Bulgarian educational system. Among the basic problems are the excessively centralized system of school education and the lack of a control system aimed at the idea to humanize education, support, assertive environment, assistance. Control within and over school organizations is part of their ruling and such possible technology is monitoring, and under the conditions of decentralization and independence of school education, this technology would be more efficient.

The report deals with the basic characteristics of monitoring as a technology of social control, its basic relations as well as its interdependence of the ruling of the school education and its quality.

Keywords: *control, monitoring, management, education, quality, efficiency.*

The issues related to decentralization of school systems and achievement of independence, as well as control over these systems aimed at surveillance, analysis and providing systematic environment for encouragement and support for planning and implementation of the necessary changes to improve the activity, are pressing for the contemporary society.

The problems of modernization of ruling in the sphere of education under the conditions of transition from a centralized, administrative and bureaucratic model of ruling to decentralized one, providing education of high quality and efficiency of ruling through innovative approaches or politics are an object of research from Bulgarian and foreign authors (V. Bojilova, V. Georgieva, V. Gjurova, G. Tsokov, Iv. Velchev, Iv. Ivanov, Y. Pervanova, Y. Kolev, P. Balkanski, M. Shehova, Pl Radev, Akikawa, Y., Coulson, A., Henig, Kelly, M. Yamaguchi, Marius Busemeyer, Horii, H., Janssens, Y. Murata, P., Anderson, R. Parker, Nevo, Schlechty etc.).

The intentions and aspirations for decentralization and independence are closely related to effective control of the educational system. One possible contemporary dimension is the emphasis on two major aspects: development of the secondary school system at macro-, meso-, micro- and institutional levels with a clear programme (concrete and measurable targets) and to guarantee the achievement of these targets with measuring their implementation. This allows getting feedback and estimation of progress (or unacceptable implementation of the targets) and making adequate ruling decisions.

In this relation it is necessary to be examined the basic characteristics of monitoring as a technology of social control, its basic relations as well as its interdependence of the school education ruling and its quality.

The dictionary of the Bulgarian language defines ruling as an activity – management, guidance, and power, as a service which runs and controls an institution, business establishment [1, p. 1005]. According to Iv. Stanchev, quoted by V. Gjurova, «ruling is a purposeful way of activity and influence on a certain system so that its behaviour, consistent with the objective conditions and opportunities, to be able to comply with concrete targets defined in advance» [7, p. 8]. Therefore there is a subject or subjects of ruling – a person or people who exercise influence and an object that experiences influence.

Ruling has several relations – administration, guidance, management, leadership. They are interdependent and in a way they complement one another, lead to different theories of

ruling, but the common thing between them is that they all strive to achieve the targets of the organization, which targets depend on the political, social, cultural, etc. conditions of the given historical time. Some authors accept these concepts as synonymous while others distinguish them stating their reasons for that.

Most sources define administration as bureaucratic, formal ruling, more restrictive assignment, direct applying of law and control. According to Hills, quoted by V. Gjurova, it refers to separation of powers and allocation of duties at every ruling level [7, p. 8]. For example, administration can be viewed as a relation of ruling, typical for centralized and bureaucratic ruling systems, where there is separation and further separation of powers and allocation of duties.

P. Balkanski associates guidance more with ruling of human resources rather than the rest ruling functions [2]. The dictionary of the Bulgarian language defines guidance as «giving directions/advice, and guide as taking the lead and rule, direct someone's activity, give directions for work, observe [1, p. 852]. This relation of ruling again associates with centralized ruling, adhering to rules, laws, with no personal initiative for development, motivation, guidance, advice, having influence on the implementation of assignments.

The dictionary of the Bulgarian language defines management as guidance, ruling of business establishment or separate business item [1, p. 445]. For instance, here ruling, guidance and management mean one and the same thing. Some authors (P. Balkanski, Iv. Stanchev) also accept ruling and management for synonymous but others consider them different. V. Georgieva and Sv. Nikolaeva regard management as ruling with higher aims – improving the organization, achieving greater efficiency, accepting the targets of the institution by the participants in the educational process [6, p. 19]. All in all management is higher ruling through which the aims of the organization are achieved not only by observing laws and regulations but leaders and experts are motivated to develop their own strategies and plans for improving the activity, for development and achieving higher efficiency. This ruling doesn't fully correspond to a centralized system otherwise it will have formal character.

Leadership according to V. Gjurova is «ruling function and leader's personality (or member of the team), directly connected with the dynamic process of influence on people in the mutual work by setting an example, demonstrating virtues and setting standards, which aims to inspire and motivate people to follow there leader in implementing the mission of the organization and its vision» [7, p. 12]. V. Georgieva's statement that at the end of the 20th century a manager is responsible for «effective relationships in the school environment (relations and team relationships among teachers, between students and teachers, between teachers and parents, between pedagogical and non-pedagogical personnel, etc.)» [4, p. 69]. In the context of this consultation and leadership are also included, which as well as management find difficulty in being compatible with the hierarchical model.

In conclusion, the four concepts are related to ruling, but the conditions (level of centralization or decentralization, social and economic environment, etc.), under which it exists are different. The uniting element is achievement of the targets and the assignments of the organization, the differences are: who defines the target, motivation for implementation, team's engagement, allocation of rights and duties, concern about personnel and their satisfaction, achievement of mission and vision, strategic planning, etc. (Fig. 1).

According to V. Georgieva «as practice, monitoring is a combination of social technologies specific not only for the field of education, but they are implied in it in a specific way. Monitoring is systematic and periodical accumulation, analysis and utilization of information with the purpose of ruling control and making decisions». Monitoring has not only a controlling function, but also supportive and diagnostic [4, p. 85].



Fig. 1. Similarities and differences among the basic relation characteristics of ruling

Etymologically it comes from the Latin word «monitor», which means counselor, caution, superintendent [9, p. 408]. In other words monitoring is a sort of control, which is acceptable to the organizations and the people connected with surveillance, accumulation, generalizing and analysis of information, estimation of a particular phenomenon, event, process, organization. If we talk about a school institution, the purpose is achieving higher efficiency of ruling and increasing the quality of education through objective estimation and creation of systematic environment, in which the organization is encouraged, is obliged to support, plan and realize the necessary changes to improve the activity or to develop established and well-proved practices. Finally, what has to be achieved is education of high quality regarding not only raising, tuition, upbringing, socializing of children and students, but also the physical and psychological environment of the educational institution, school partnership and external relations, school management, professionalism and development of personnel.

The relation forms of the concept monitoring are control, inspection, surveillance, revision, inquiry, and audit.

According to the dictionary of the Bulgarian language control is «observation, surveillance and check on the activity, work or development of someone or something (on students' behaviour, public control, on quality)», inspection – implementation, conducting of surveillance, checking on the correctness of the actions, on the activity of governmental and social officials, superintendence», surveillance – superintendence, overseeing, observation of someone or something due to concern or control», revision – «checking legality, regularity, activity of an institution, an official», inquiry – «research, check» [1, p. 381; 327; 483; 832; 553]. The dictionary of the foreign words in the Bulgarian language defines control (from French *kontrolle*) as «a check, verifying whether something is in perfect condition, superintendence, surveillance of pupils, students and others», inspection (from Latin *inspecto*) – observation, verifying that the undertaken actions are correct, but an inspector is a person who keeps a close watch on law abiding, revision (from Latin *revisio*) – «investigation of the activity of an institution or an official to verify the legitimacy and correctness of this institution», second inspection, a check for inserting changes [3, p. 314; 227; 540]. In

Wikipedia audit (from English audit and Latin audio - listen) is «an examination of a person, an organization, a system, a process, an enterprise, a project or a product» [10]. Its most widespread use is as a financial term but it is also used in government ruling, project management, management of quality, etc.

At first sight, all relations are quite close. All include superintendence, research, observation, but while inspection and revision are mostly related to abiding legal regulations, the rest include observation and concern (surveillance), estimation of development (control), systematic accumulation and analysis of information, surveillance for making a decision (monitoring). If we juxtapose revision with inspection, it seems that revision is the most drastic form of control. Revision and «revision notes» are concepts used by the Ministry of Education and Science and Regional Inspectorates of Education until 1990s. After then the term inspection is imposed as a form which suggests rendering organizations assistance in connection with specific aspects of their activities. Monitoring is a comparatively new concept and is more popular with project management rather than with ruling school organizations and education as a system (Fig. 2).

To sum up, in the context of the interdependence monitoring and ruling in terms of defining concepts and their similar ones, can be concluded that they have the same characteristics regarding achievement the targets of the organization, but on the other hand there are also some differences. Monitoring is more likely to be connected with management and leadership as a form of ruling, while revision is of priority in administration, control – of guidance. Inspection and surveillance are inbetween due to the fact that besides checking legality and correctness of the ruling actions, they also have elements of concern and observation of processes.

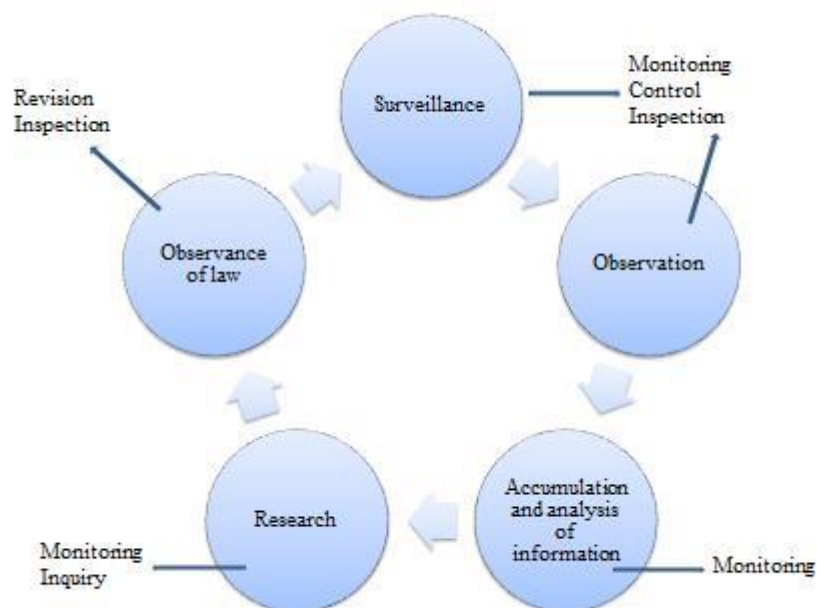


Fig. 2. Interdependence between technologies for control and targets

Besides defining and juxtaposing the concepts monitoring and ruling of school education and the interdependence of similar concepts, it is also important to take into consideration to what extent they correspond with one another and can be compared to research activity and science as a whole.

Philosophy defines science as «a form of public consciousness, which has been historically formulated as a system of organized knowledge whose truth is constantly being

verified and specified in the course of public practice» [11, p. 358]. Its purpose is to formulate fundamental laws of existence and thought on the basis of establishing cause-effect relations. Relying on laws, it defines not only the existing but is also called upon to foresee future. Pedagogy (from Greek παιδαγωγία, which literally means «child guidance») is a social science, a combination of science knowledge organized in a system which is engaged in research on the essence, the objective laws, the tendencies and perspectives concerning development of pedagogical process, the objective laws, the principles, the methods, the forms, the means and procedures concerning implementation of educational activity. The ultimate aim is developing child's personality but in the context of lifelong studying the term andragogy is used as equivalent to lifelong and life-wide education of adults. That is to say, pedagogy is part of the fundamental science cognition and interrelates with other similar sciences such as philosophy, history, sociology, psychology, etc. Ruling is also part of science and research activity. The science of ruling started as common theory for all public spheres during the second half of the 19th century. It reveals the regularities due to which the aims of the organization are achieved, develops ruling principles (scholarly character, democracy, centralism and decentralism, harmony of targets, integrated start, objectivity and exhaustiveness of information), it seeks to give explanation of the structures, the activities and the methods. On the other hand, ruling is part of pedagogy, no matter it interrelates with the economical, philosophical, legal, sociological, psychological and other sciences. This is when we talk about ruling of education. Ruling of education is usually viewed as a diversity of social spheres' ruling. That is to say, pedagogy as well as ruling of education are part of science cognition and science as a whole and have inter-discipline feature. They can also be attached to both theoretical and applied sciences. On the one hand, pedagogy and the science of education ruling as fundamental sciences define phenomena and principles through accumulation and generalization of the information about them, on the other hand, they have a predictive function - they can be defined as applied sciences too.

From the point of view of the targets, pedagogy and ruling of education have in common, as both aim at development – in the first case of human personality, in the second case – of the social systems to which education also belongs. If we add monitoring to this interrelation, its aim is again development on the basis of observation, accumulation and analysis of information. Consequently development as target can be defined as a common feature in relation with pedagogy, ruling of education and monitoring. There is an analogy even between the various functions of pedagogy, ruling and monitoring – explanatory and descriptive, constructively-transforming and predictive, making into a system and methodological, reflexive, etc. Pedagogy detects cause and effect dependencies in and between phenomena and objective laws, presents their significant characteristics in relation with the pedagogical phenomena and processes and their description, ruling and monitoring – the dependency between the effectiveness of ruling and the effectiveness of educational processes on the one hand, and the factors which define them on the other hand, on the basis of observation, description and analysis of the processes and activities taking place in the educational sphere (explanatory and descriptive functions). Constructively-transforming and predictive functions of pedagogy are such that they investigate which processes of the educational practice can be scientifically expedient for theory in relation with the development of scientific cognition in foreseeable future and improving educational processes and teaching systems. When about ruling and monitoring, these functions are expressed in defining the level of achieved results in the organization, according to previously defined standards and seeking decisions so that they can improve in the future, and as a consequence the functioning of the system in its mass. Pedagogy aims at giving reasons for the interrelations between the scientific pedagogical knowledge and such from other sciences with the purpose of reaching new pedagogical knowledge (system forming and

methodological) through analysis of theories, technologies, system essence and relations, synthesis and evaluation. With ruling and monitoring interrelations between knowledge from different sciences are also sought. The reflex function of pedagogy gives the influence of the results from the scientific research and analysis on pedagogical practice and the following correction in the relationship between theory and practical activity. Ruling and monitoring have the same function in relation with assessment of the effectiveness of the organization and the processes and future activities for its enhancement.

What can be concluded is that monitoring is a form of control function of ruling, although there is no sign of equality between control and monitoring because control, in some rare cases, includes analysis, which is a compulsory element of monitoring. Along with that it has its specific functions, but it is also a specialized form of cognitive activity and a scientific and practical phenomenon. According to V. Georgieva «monitoring can be seen as a specialized form of cognitive activity and a scientific and practical phenomenon simultaneously» [4, p. 85]. Creating conceptual framework for monitoring can be viewed as a technology in result of combination of scientific and practical methods of cognition, research and analysis of the methodological means of different sciences and their application when studying the educational system with preventive and developing intentions.

The relationship ruling and monitoring is very tight, nevertheless the existing differences between them. We can arrive at the following conclusions about the priority of monitoring as a technology for implementation of the control function of ruling:

- Monitoring gives an opportunity for improvement of ruling through making suitable ruling decisions on the basis of created effective systems for evaluation of the achieved and analysis of the assessment.

- Monitoring ensures agreement between target and result as it helps to report the achievement level of previously defined targets (parameters in the activity of the organization) and making relevant changes if necessary.

- Monitoring can be defined as a means of ruling – of securing transparency (current access to information from the interested parties, making decisions collectively), of responsibility for ruling (taking into consideration the interests of the interested parties, taking responsibility for possible mistakes), of elaborating on measures and tools of the activity.

- Effective ruling, for which every leader is striving, is impossible without being estimated, and monitoring is an opportunity for diagnostics, assessment, analysis and outlining a plan for more perfect ruling.

References

1. Andreichin, L., L. Georgiev, St. Iliev, N. Kostov, Iv. Lekov, St. Stoikov, Tsv. Todorov. The Dictionary of the Bulgarian Language. Nauka I Izkustvo, S. 2001.
2. Balkanski, P. School Management. Book First. Laska. S. 2001.
3. Gaberov, I., D. Stephanova. The Dictionary of the Foreign Words in the Bulgarian Language. 2002.
4. Georgieva, V. Metatechnologies for Management of the Quality of Education. Prosveta. S. 2009.
5. Georgieva, V. Educational Marketing. University Publisher «Neophit Rilski» Blagoevgrad. 2005.
6. Georgieva, V., Sv. Nikolaeva. Educational Management. Organization and Management of Educational Activities, Institutions and Projects. Askoni-publisher. S. 2001.
7. Giurova, V., V. Georgieva, V. Bojilova, B. Kriviradeva. Inquiries about Educational Management. Ex-pres. 2009.
8. Gjurova, V. About Management in Education – a Dialogue with Peter Dracker. Magazine Pedagogy. book. 1 и book. 2. 2009.
9. Milev, Al., Y. Bratkov, B. Nikolov. The Dictionary of the Foreign Words in the Bulgarian Language. Nauka I Izkustvo. S. 1964.
10. Wikipedia - <http://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B4%D0%B8%D1%82>.
11. The Philosophical Dictionary.

Одержано редакцією 29.01.2015

Анотація. Р. Т. Гиорева. Связь «мониторинга» и «менеджмента» в школьном образовании. Эффективность образовательных учреждений, модернизация и реформирование образовательных систем за последние годы были в приоритете в государственной политике. Они не были тщательно завершены в болгарской образовательной системе. Среди основных проблем – чрезмерно централизованная система школьного образования и отсутствие системы управления, направленной на идею гуманизации образования, поддержку, уверенную обстановку, помощь. Контроль в пределах и за пределами школьных организаций является частью их управления и такой возможной технологией является мониторинг, поэтому в условиях децентрализации и независимости школьного образования эта технология будет более эффективной.

В докладе рассматриваются основные характеристики мониторинга как технологии социального контроля, его основные соотношения, а также взаимозависимость между управлением школьным образованием и его качеством.

Ключевые слова: контроль, мониторинг, менеджмент, образование, качество, эффективность.

УДК: 371.263

В. Т. Гюрова

НЕФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА ВЪЗРАСТНИТЕ – ФАКТОР ЗА КВАЛИФИКАЦИЯТА НА РАБОТНАТА СИЛА

Представени са основни проблеми на неформалното образование на възрастни в Българи, въз основа на проучването на мнението на 27 ръководители на институции за неформално образование, предлагащи образователни услуги за възрастни учащи. Обобщени са възможни решения на проблемите и за подобряване на квалификацията на работната сила чрез неформалното образование на възрастните.

Ключови думи: образование на възрастните, неформално образование на възрастните, работна сила, квалификация, образователни услуги.

През 21 век човечеството е изправено пред много предизвикателства, които са резултат от съчетаването на икономически и социални фактори (процеси) на влияние. Глобализацията, разширяването на световния и на регионалните пазари, конкуренцията на всички нива и във всички области, важни съвременни тенденции (като «развитие на икономика, базирана на знанието», «учене през целия живот», развиване на «базови умения» у всички хора и на «ключови компетентности за учене през целия живот») имат своите отражения върху съдбата на хората и нациите.

Днес никой не оспорва приносът на образованието за развитието на икономиката и за просперитета на всяка държава и общество. Нещо повече, в условията на световна конкуренция за пазари, на регионално ниво (например за Европейския съюз като цяло) се чертаят политики и стратегии, насочени към устойчивото развитие на регионите, особено в условията на икономическа и финансова рецесия и криза. Такава е, например, Европейската стратегия «Европа 2020» която извежда на преден план три приоритета за страните на Европейския съюз - постигане: *на интелигентен растеж, на устойчив растеж и на приобщаващ растеж (Европа 2020, 2010, с. 5)*, И трите вида растеж са свързани с образованието и квалификацията на човешкия ресурс на европейската и националните икономики. Например, постигането на приобщаващ растеж означава хората да станат по-способни чрез инвестиране в придобиване на нови умения, което да им даде възможност да се приспособят към новите условия и да постигнат възможни

промени в кариерата си, а в по-широк план - да се намали безработицата и да се повиши производителността на труда (*Европа 2020, 2010, с. 23*).

Квалификации и умения се придобиват чрез различни форми на образование и учене. Още през 18 век английският икономист и философ Адам Смит (1723-1790) доказва, че именно образованието е основен двигател на стопанската дейност и развитие. Той пръв поставя въпроса за «човешкия капитал» и за това, че «придобитите индивидуални квалификации» на работещите се явяват «определящият елемент в икономическия прогрес» (*по: Гоцевски, Т. 2004, с. 54*).

Днес основен принос за придобиване, поддържане и повишаване квалификацията на работната сила има секторът образование на възрастните и особено програмите за неформалното образование на възрастните. По съдържание и крайна цел те обхващат усвояване на грамотност и базово образование, формиране и усъвършенстване на компетенции за упражняване на трудова дейност (професия), както и разширяване на общата култура и на социалните умения. А програмите за обучение на безработни и за допълнителна квалификация и преквалификация (при необходимост) на работещите, както и разгръщането на вътрешно-фирменото обучение, имат своите икономически и социални измерения (*виж: Гюрова, 2013*). По-конкретно:

- Икономиката може да се развива ако работната сила е квалифицирана.
- Държавата може да стане по-просперираща, ако по-голяма част от хората работят и произвеждат стоки или услуги.
- Когато повечето хора работят, намаляват разходите на държавата за социални помощи.
- Когато хората работят квалифициран труд (в съответствие с компетентностите, които имат) те получават по-високи доходи, което е от полза за тяхната «семейна» и «лична» икономика.
- По-добре работещата икономика води по по-голям брутен вътрешен продукт.
- От един по-голям брутен вътрешен продукт могат да се правят по-големи отчисления за «непроизводствени» сектори, каквото е образованието и в частност – образованието на възрастните.

В по-далечна перспектива от стабилността на работната сила в отделните фирми и предприятия се определя и стабилността на икономиката и икономическата стабилност на държавата. И не е случайно, че страните, които по-лесно понасят сегашната икономическа и финансова криза, имат традиционно висок процент участници в различни форми за образование, в това число за неформално образование на възрастните. Добър пример са Северните (в т.ч. скандинавските) страни.

У нас, за целите на квалификацията и преквалификацията на работната сила и безработните, неформалното образование за възрастни предлага:

- курсове за професионално обучение - по професия или част от професия; за квалификация и правоспособност; модулни надграждащи обучения, в това число по програмата на МТСП «Аз мога повече»;
- курсове (обучения) по ключови компетентности - най-много са езиковите и компютърните курсове;
- т.нар. «фирмени обучения» за персонала на различни организации по заявка на работодателя;
- стажове и практики.

За съжаление на пазара на образователни услуги у нас все още се предлагат курсове без перспектива за приложимост на знанията и уменията (например за подготовката на кариерни консултанти, когато липсват кариерни центрове), както и курсове (обучения), съдържанието на които не осигурява очакваните компетенции, заявени с наименованието.

Едно проучване през 2013 г. на мнението на ръководители на 27 институции за неформално образование на възрастните у нас очертава следните основни проблеми в сектора, които в значителна степен се отнасят до образованието и квалификацията на безработни и работещи у нас:

А) Проблеми, свързани с материалната база за провеждане на курсовете (обученията).

Според анкетираниите тя е недостатъчна, остаряла и нефункционална, а много от предлаганите зали под наем са с лошо качество. Няма добра база за практическо обучение по професии. Центровете за вътрешно-фирмено обучение се броят на пръсти. При провеждане на курсове (обучения) «на място» често работодателите не осигуряват подходящи зали, необходимите технически средства, оборудване и пр. Като цяло, курсове се провеждат навсякъде, при всякакви условия.

Добро решение е да се изградят повече собствени центрове за вътрешно-фирмено обучение, а при невъзможност - да се проучват предварително условията, при които ще се провеждат курсовете във или извън фирмите, както и да не се прави икономия за сметка на осигуряването на съвременна учебна база.

Б) Проблеми, свързани с учащите.

Често в началото на курса някои участници са с неизяснени или с изкривени очаквания (очакват да получат, например, документ за участие, не за знания и умения). Поради свития пазар на труда други не са мотивирани за сериозна работа (липсва им ясна перспектива и увереност, че ще си намерят работа след обучението). При продължителни курсове или при «разминаване в графика» на занятията с ангажиментите на участниците някои от тях често отсъстват. При курсове, провеждани «на място» (т.е. на работното място) и/или в следработно време участниците са уморени, което им пречи да участват активно в занятията.

Тази група проблеми насочва към това, че обучаващите възрастни и организаторите на курсове за неформално образование за възрастни трябва да имат андрагогическа подготовка, част от която са уменията за диагностика на потребностите, очакванията и мотивацията на възрастните да учат, създаването на мотивираща образователна среда, ефективно подпомагане на учащите да се справят (*по-подробно виж: Гюрова, 2011, пар. 5.2*).

В) Проблеми, свързани с обучаващите.

Най-често анкетираниите посочват проблема за привличането на качествени преподаватели поради ниските хонорари. Много от обучаващите са добри специалисти, но им липсва методическа подготовка, в т.ч. за използване на нови методи и технологии на обучение. Според анкетираниите ръководители, някои преподаватели имат прекалено високо самочувствие на изградени експерти, но всъщност не са гъвкави и не се интересуват от новости.

За съжаление тези проблеми едва ли ще се решат скоро поради липса на система и опит в подготовката на обучаващи възрастни, на опит за осигуряване на наставничество или менторство над новите (без преподавателски опит) преподаватели, както и в провеждането на супервизия и последваща интервизия на обучаващите. В съвременните условия в България обучаващите възрастни работят в неконкурентна, корупционна среда, често без дългосрочна визия. Целта е приключване на поредния проект, прибиране на поредните средства, отчитане на бройката «обучени», без реална оценка на ефективността.

Безспорно, за ефективността на учебния процес с възрастни учащи и за поддържане на високо ниво на конкурентоспособност на организациите, предлагащи неформално образование и квалификация за възрастни, подборът на качествени преподаватели играе решаваща роля. Поради тази причина тези образователни

институции е добре да имат своя система за квалификация на преподавателите - вътрешна и външна, а при подбор на обучаващи за предлаганите курсове да изискват от тях освен професионална компетентност (знания по учебното съдържание) да имат и андрагогическа и методическа подготовка, както и опит в обучението на възрастни.

Г) Проблеми, свързани с конкуренцията.

Най-често това са проблеми с нелоялната конкуренция, като предлагане на: «незаконни» курсове (от нелицензирани центрове); курсове за «съкратено» професионално обучение» (с много по-кратък срок на обучение от изискванията по закон) и/или на нереално ниски цени; курсове за професионално обучение и квалификации, реализирани от преподаватели без професионална и методическа подготовка; курсове с лошо качество на обучението, прекалено теоретични (професионални) курсове, без включени в програмата практически занимания и пр. В сегашната ситуация у нас, поради липсата на система за лицензиране на обучаващи институции от неправителствения сектор, институциите (центрове, школи и др.) сами решават какви курсове и колко да лицензират в НАПОО¹ и дали да кандидатстват за лиценз като институция изобщо.

Сериозен проблем за пазара на образователни услуги са опеделените от анкетираните «кухи обучаващи организации», които при явен конфликт на интереси, отклоняват публични средства от образователни услуги за възрастни за лично облагодетелстване – например, пари за квалификации и обучения се използват за почивки и развлечения. Поради разрасналия се пазар на образователни услуги за неформално образование и конкуренцията между обучаващите организации за финансиране по проекти за квалификация и преквалификация, някои организации залагат на «връзкаството», като си осигуряват курсове чрез «връзки» с хора от бюрата по труда или организациите-възложители.

Тази група проблеми насочва вниманието към необходимостта от национални мерки за контрол върху предлагането на образователни услуги в сектора на неформалното образование., в т.ч. за целите на квалификацията и преквалификацията. Те определят също необходимостта от специфичен акцент в подготовката на експерти по стратегии и решения за борба с нелоялната конкуренция.

Д) Проблеми, свързани с организацията и финансирането.

Тъй като анкетираните са ръководители на неформални обучаващи организации извън фирмите, логично те посочват проблеми, свързани с курсове, в т.ч. за квалификация на работещите и преквалификация на безработни, финансирани по проекти от различни фондове:

- Липса на опит в работа по проекти у някои институции, предлагащи образователни услуги за неформално образование на възрастни.
- Слабо финансиране на проектите за образование и квалификация.
- Висок наем на залите, на технически средства и оборудване под наем (сериозен проблем за институциите без собствена материална база за провеждане на обучение).
- Тромава система за възстановяване на разходите, предварително направени за провеждане на курсове, финансирани по проекти.
- Липса на средства за материали.
- Необходимост участниците да самофинансират обучението си в някои случаи.
- Липса на средства за подобряване на базата и за административни разходи.

¹ НАПОО – Национална агенция за професионално образование и обучение – единствената институция у нас за лицензиране на курсове за неформално образование.

- Отклоняване на обществени средства, предназначени за обучение и квалификация за други цели и др.

Тази група проблеми насочва вниманието към необходимостта от облекчаване на процедурите за финансиране на обученията по проекти на МТСП, както и към подготовката на ръководителите на институции за неформално образование за използване на повече и различни източници на финансиране на образователни дейности, в т.ч. чрез проекти и от европейски фондове.

Проучването открий и *други проблеми*, сред които:

- Липса на структури или системи за контрол на качеството и ефективността на провежданите курсове и на дългосрочния ефект от обученията.
- Липса на стандарти за учебни програми, подготовка и наемане на обучаващи, оценка на ефективността от обученията на възрастни.
- Липса на ефективни структури и механизми за обмен на опит и развитие на обучаващите организации.
- Липса на стандарти за оценка и кариерно развитие на обучаващите.
- Подценяване на ролята на ученето през целия живот от стейкхолдерите² у нас.
- Липса на сериозни и по-широкообхватни научни изследвания на състоянието, качеството и ефективността на предлаганите курсове (обучения) за неформално образование, в т.ч. за целите на квалификацията и преквалификацията на работната сила.

Тази група проблеми насочва вниманието към необходимостта от създаването на специален орган за управление на образованието на възрастните на национално равнище, който да сложи ред в системата и на пазара на образователни услуги (по отношение на регламенти, стандарти, правила и мерки). (по-подробно виж: *Гюрова, В., 2013, пар. 3; Заключение*). Но докато се създаде такъв орган е добре (поне) да се избягва предлагането на курсове с ниско качество и без реална практическа приложимост (що се отнася до курсове за професионално обучение).

По отношение на подобряване на ситуацията в сектора за неформално образование на възрастните (в т.ч. по отношение на квалификацията и преквалификацията на работната сила) могат да помогнат две групи мерки на национално равнище: стратегически и оперативни. Сред *стратегическите мерки* водещи са: извеждането на образованието на възрастните до ниво държавен приоритет; актуализиране на законодателството; стимулиране на работодателите да разкриват центрове за вътрешно-фирмено обучение на персонала си, да разработват стратегии и програми и да отделят средства за квалификационна дейност и др. Особено важно за България е доброто управление на програмите на Агенцията по заетостта и МТСП, насочени към осигуряване на заетост чрез съответна квалификация и преквалификация на възрастните.

Оперативните мерки засягат отделни аспекти на политиката в сферата на образованието и квалификацията на възрастните, като:

- Създаване на информационна система за предлаганите образователни услуги за възрастни, в т.ч. за квалификация и преквалификация. Това означава задължително регистриране на всички «доставчици» на такива услуги.
- Регламентиране на издаването на документи за завършено обучение в системата за образование на възрастните и тяхната стойност, от гл.т. на възможностите, които откриват пред притежателите им. Продължаване на работата по разработване на

² Стейкхолдер (stakeholder) – лице, което пази парите, заложен при бас и пр. В случая вероятно се касае за разпределяне на бюджета (обществени средства) за образователни дейности и услуги.

процедури за валидиране на самостоятелно придобитите знания и опит в определена професионална дейност.

- Разработване и въвеждане на система за мониторинг и контрол на обучението на безработните (квалификация и преквалификация), с цел преустановяването на практиките на «имитация» на дейност, чийто резултат са огромното количество издадени документи за придобита квалификация, без реална практическа стойност. На практика много хора, преминали обучение в някои ЦПО, не получават необходимите знания и умения и продължават да не могат да си намерят работа, дори с документ. Други, въпреки че имат документ за завършено обучение, не могат да се справят с професионалните си задължения на работното място поради некомпетентност.

- С цел по-добро управление на ръководените от тях образователни институции за неформално образование на възрастни е добре техните ръководители да преминават специализирано обучение в областта на мениджмънта на образованието на възрастните.

Колкото по-бързо се осъзнае необходимостта от провеждането на такива стратегически и оперативни мерки и те станат факт, толкова по-бързо ще се преодолеят проблемите в сектора за неформално образование на възрастните, част от които са проблемите за квалификацията и преквалификацията на работната сила.

Референци

1. Гоцевски, Т. (2004). Образователен мениджмънт. Прев. От макед. ез. С., Унив.Издат. «Св. Кл. Охридски».
2. Гюрова, В. (2011) Андрагогията в шест въпроса. Габрово, Екс-прес.
3. Гюрова, В. (2013) Измерения на мениджмънта на образованието на възрастните.. Габрово, Екс-прес.
4. Европа 2020 (2013) - http://ec.europa.eu/europe2020/index_bg.htm - 10.3.2013.

Одържано редакцією 13.01.2015
Прийнято до публікації 21.01.2015

Summary. Vyara Gyurova. Non-Formal Adult Education as a Factor for the Working Force's Qualification. *Paper presents main issues of the Non-formal Adult Education in Bulgaria. It is based on an inquiry of 27 heads of non-formal education's organizations, which offer Adult Education's services. They are summarized possible decisions of the issues and for improvement of the working force's qualification through non-formal education.*

Keywords: *Adult Education, Non-formal Adult Education, working force, educational services.*

УДК 37.035

Т. М. Демиденко

ІГРОТЕРАПІЯ У СІМЕЙНОМУ ВИХОВАННІ

У статті аналізується гра як провідний вид діяльності дитини, її особливості та функції, педагогічний (виховний) потенціал, осмислюються терапевтичні можливості ігор у родинному вихованні, висвітлюється проблема застосування ігрової терапії у гармонізації батьківсько-дитячих стосунків. Визначається психотерапевтичний характер спільної гри дітей і батьків, досліджується ігрова позиція батьків.

Ключові слова: *гра як вид діяльності, педагогічний або виховний потенціал гри, терапевтичний потенціал гри, ігротерапія, родинне виховання.*

Постановка проблеми. Гармонізація батьківсько-дитячих стосунків залишається важливою проблемою багатьох психологічних та педагогічних, соціально-педагогічних досліджень. Науковці пропонують різні практичні шляхи її вирішення: від підготовки

майбутніх батьків до виховання дітей у родині та навчально-виховних закладах освіти; організації системи батьківської просвіти, співробітництва професійних педагогів та батьків; різноманітні соціально-психологічні та соціально-педагогічні тренінгові програми, спрямовані на поліпшення спілкування, взаєморозуміння між батьками і дітьми.

Мета статті. Враховуючи зростаючий науковий інтерес у педагогіці сімейного виховання до ігротерапевтичних та арттерапевтичних методик, їх спрямованість на налагодження втрачених емоційних зв'язків між дитиною та дорослими, високий потенціал розкриття творчих здібностей учасників, підвищення їх самооцінки, впевненості у власних силах, можливостей організації ефективної взаємодії, співпраці, співтворчості дорослих та дітей, у статті розглядається проблема використання ігротерапії у сімейному вихованні, соціально-педагогічної допомоги батькам у організації ігрової взаємодії з дітьми, ігрової співтворчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Численні дослідження феномену гри у філософії, педагогіці, психології (Ю. П. Азаров, Ш. О. Амонашвілі, Е. Берн, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, П. Ф. Каптерев, Р. Кайуа, А. С. Макаренко, С. Л. Новоселова, М. М. Рубінштейн, А. С. Співаковська, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, Ф. Фребель, Г. П. Щедровицький та ін.) розкривають різні аспекти і особливості цієї діяльності, яка є провідною у процесі соціалізації дитини у дошкільному віці. У сучасних дослідженнях підкреслюється важливість ігрової діяльності дитини у родині (Б. І. Ковбас, В. І. Костів, Н. Ф. Круглова, Т. А. Кулікова, Г. І. Репринцева, Т. І. Поніманська та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для нашого дослідження становлять інтерес наукові праці, присвячені «педагогічному», «виховному», «психолого-педагогічному» потенціалу гри» (О. О. Репринцева, О. О. Степанова та ін.). Описуючи педагогічний потенціал гри, О. О. Репринцева виділяє у ньому наступні складові: 1) соціалізуючі, які дозволяють дитині відчувати себе частиною суспільства, опановувати норми і традиції етнічної культури, узагальнювати досвід попередніх поколінь і засвоювати способи його трансляції нащадкам; 2) відображення у її змісті різних видів людської діяльності, що дозволяють реалізувати певні здібності особистості; 3) розвивальні можливості, які дають поштовх до розвитку та саморозвитку фізичних якостей, волі і інтелекту, соціально значимих рис і якостей (здатності до взаємодії, співтворчості, співпереживання, формування і удосконалення соціокультурного досвіду особистості), емоційної сфери дитини (емоційні переживання: радість, задоволення від результатів, насолода творчістю); 4) дидактичні можливості, що полегшують входження дитини у світ знань; 5) діагностичні можливості, які допомагають простежувати динаміку інтелектуального, діяльного та емоційного зростання людини; 6) творчі можливості, що сприяють створенню умов для прояву самобутності, неповторності, унікальності людини (активно-творчий характер гри, що розкривається через фантазію, винахідництво гравців), крім того гра дозволяє пов'язати індивідуальне прагнення до творчості із результатами діяльності колективу, формує прагнення до співтворчості); 7) виховні можливості гри (здатність гри виховувати громадянські почуття, життєву позицію); 8) спонукання дитини до засвоєння і переосмислення досвіду, накопиченого людством, його удосконалення і трансляції наступним поколінням.

Розглядаючи гру як ігротерапевтичний метод, виокремлюють діагностичні та корекційні її функції або можливості, що складають фактично терапевтичний потенціал гри. Ігротерапію можна охарактеризувати як засіб діагностики і корекції розбалансування інтелектуальної, емоційно-вольової, комунікативної та опорно-рухової сфер дезадаптованих дітей різного віку (Г. І. Репринцева).

Аналізу діагностичних можливостей гри присвячені праці Дж. Локка, К. Д. Ушинського, І. О. Сікорського, П. Ф. Каптерева, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, А. С. Макаренка та ін. Гра дитини дозволяє виявити її інтереси, нахили, ставлення до побаченого, пережитого, уявлення про навколишній світ, ставлення до близьких людей, особливо батьків, навички взаємодії з іншими гравцями: дітьми або дорослими. Внутрішній світ дитини розкривається у грі через вибір іграшок, сюжету, ігрових персонажів, організацію гри, репліки під час ігрової взаємодії. Важливими для діагностики у сюжетно-рольових іграх залишаються способи подолання перешкод, невдач, конфліктів, виходу із складних ситуацій, розв'язання проблем у грі. Ігри у ляльки дають уявлення про індивідуальні особливості самої дитини, тому що досить часто дитина наділяє ляльок власними рисами характеру.

Корекційний ефект виникає у грі, що дозволяє дитині символічно задовольнити ті потреби, які не можуть бути реалізовані у реальному житті (ефект заміщення), або ж у такій грі, що змінює природу потреб і емоцій дитини, дитина стає активною, починає керувати своїми емоціями, стає автором своїх емоційних станів. Певні особливості гри підсилюють її корекційні можливості: 1) гра надає дитині можливість спробувати себе у ролі дорослого, розвиває впевненість у власних силах; 2) створює відчуття єдності з іншими людьми, відновлює позитивні емоційні стосунки, які були втрачені; 3) знімає напруження, відновлює емоційну рівновагу після перевантажень, неприємностей, хвороб, піднімає настрій; 4) у грі діти розкривають перед дорослими свої думки і почуття, про які вони не можуть або не бажають говорити; 5) діти, що пережили травмуючі ситуації, виражають власні негативні почуття у грі.

А. А. Осипова виділяє цікаву особливість гри – її двоплановість – гравець виконує певні дії, що спрямовані на розв'язок конкретних завдань, іноді нестандартних, але діяльність носить умовний характер, може бути перервана, не тягне за собою відповідальності як реальна ситуація.

Але головним фактором терапевтичного (зцілюючого) характеру гри є свобода, свобода вибору: ролі, сюжету, способів розв'язку ігрових ситуацій, способів виходу з гри (хочу – граю за цими правилами, не хочу – не граю, роблю тільки те, що мені подобається, без примусу, без тиску, без надмірних вольових зусиль, без обов'язку, який так лякає і пригнічує нас, дорослих, і може дуже швидко зробити клієнтами психотерапевта або просто терапевта). Роблю без примусу, а значить – з радістю, без надмірних енергетичних витрат, або якщо такі трапляється, то завжди є можливість відпочити, передихнути, набратися сил – «випити казкової води або з'їсти яблучко, що надає сили» або самому вигадати такий чарівний спосіб, яким ці сили можна поновити. Вільна людина, яка з радістю виконує улюблену діяльність – цьому можна навчити не тільки дитину, але й дорослого. При цьому той, хто вчить, повинен сам пройти попередньо цей шлях. На думку Я. Корчака, лише у грі дорослі надають дитині більш-менш широку ініціативу, визнають її право на гру. Тому у грі дитина відчуває себе вільною, певною мірою незалежною від дорослих, їхніх вказівок, зауважень, критики, оцінок, а значить – щасливою. Цю властивість гри активно використовує не директивна ігрова терапія.

Критерієм гарної гри має бути задоволення, радість дитини, тому дорослим необхідно грати у ту гру, яка подобається дитині, не нав'язувати своїх правил, свого бачення і сценарію. Батьки повинні поважати гру дитини, підкреслював А. С. Макаренко. За цієї умови батьки стають ігротерапевтами власної дитини. Якщо ж батьки включаються у спільну з дитиною гру, або грають разом з дітьми (дедалі рідше бачиш батьків, які б грали з дітьми, не тільки із своїми, разом на вулиці), це підсилює терапевтичний ефект гри.

Спільна гра батьків і дітей сприяє встановленню між гравцями міцних і довірливих стосунків, дружньої взаємодії на глибинному емоційному рівні. У грі, особливо активній, рухливій є можливість посміятися разом. Л. Коен розглядає сміх у якості одного з найважливіших методів зближення і відновлення, створення, зміцнення взаємозв'язку з дитиною.

Відомий американський ігротерапевт Л. Коен виділяє декілька ситуацій, в яких дітям потрібна спільна гра з дорослими, особливо з батьками, враховуючи її терапевтичний ефект: а) складні стосунки з однолітками або дорослими (батьками, вихователями, вчителями); б) випадки, коли дитина не може весело і невимушено грати; в) суттєві зміни в житті дитини (знайомство з дитячим садком, школою, народження братика чи сестрички, розлучення батьків, смерть близької людини); г) небезпечні ситуації в житті дитини.

Граючи з батьками, діти переконані, що виграють, тому почувають себе впевненіше, вільніше, розкутіше. Спілкування з батьками у грі створює у дітей відчуття захищеності і тепла.

Для діагностики та корекції ставлення дитини до себе і інших (дітей і дорослих), підвищення самооцінки використовують дві форми ігротерапії, що виділяються на основі ролі вихователя (батьків, соціального педагога) у грі: не директивна (ненаправлена) і директивна (направлена).

На першому етапі діагностичної роботи організується недирективна ігротерапія, яка орієнтована на самостійну гру дитини (або гру з іншими дітьми, батьками, педагогами). Така гра дозволяє розв'язати певні діагностичні завдання: виявити проблеми розвитку, емоційні травми дитини, порушення дитячо-батьківських стосунків, а також корекційні завдання: розширити можливості самовираження дитини, досягнути емоційної стійкості і саморегуляції, відкоректувати стосунки у системі «дитина-дорослий», гармонізувати дитячо-батьківські стосунки.

Техніка ненаправленої ігротерапії включає в себе вільні ігри, які організуються і розвиваються самими дітьми. Соціальний педагог спостерігає за ігровими діями дитини з іграшками в індивідуальній і груповій іграх, а також взаємодію між дітьми, дітьми з дорослими у груповій грі.

Соціальний педагог виступає у ролі спостерігача-дослідника і може фіксувати порушення ігрової діяльності дитини на різних етапах гри: під час вибору іграшок, розподілу ролей у грі, і розігруванні сюжетів, репертуарі ігрових дій та взаємодії дитини, розумінні умовності гри, емоційних переживаннях, фантазуванні, вербальності, способах розв'язання проблем, виходу з гри. Будь-яке порушення свідчить про розлади у емоційно-особистісному розвитку дитини. Для діагностики і корекції дитині пропонують гру «розіграй казку», цю казку потрібно придумати самій дитині, розподілити ролі та іграшки (В. К. Лосева).

Соціальний педагог при цьому спостерігає за тим, яку іграшку дитина обирає для себе, які іграшки роздає іншим учасникам. Аналізується сюжет гри та її закінчення. Звертається увага на способи розв'язку проблем (агресія, пасивність, прохання про допомогу, чарівні перетворення, втеча), способи впливу батьків на гру дитини (блокування її ініціативи, свобода дій, гра-заміщення). Батькам необхідно пояснити до початку, що на діагностичному етапі заборонено втручатися у гру дитини. Далі можна програти цю ж казку ще раз, проте внести в неї певні зміни дорослим. Зміни можуть стосуватися ролей, персонажів, способів дії головного героя. Такі ігри можна повторювати вдома, навчаючи таким чином дитину іншим способам дії.

З огляду на це, актуальним є соціально-педагогічна підтримка ігрової взаємодії батьків і дітей. Цікавою формою її організації виступають ігрові атракціони, в яких можуть брати участь соціальні педагоги, діти і батьки. Досвід організації ігрових

атракціонів, описаний Г. І. Репринцевою. Однією із складових такої форми роботи є домашні завдання, які можна пропонувати не тільки дітям, але й батькам. Наприклад, застосування лялькотерапії у родинному вихованні. Мама разом з дітьми можуть виготовити ляльки (це може бути лялька-мотанка у народній традиції, вальдорфська лялька або м'яка іграшка, пальчиковий театр) і вигадати разом з дитиною казку, діалог. Діалог між ляльками дозволить виявити переживання, проблеми, страхи дитини, шукати разом шляхи їх розв'язання. Наприклад, мамина лялька може звернутися до дитини за порадою, що робити, якщо інші ляльки не хочуть з нею гратися, коли ти боїшся темряви, павуків, коли у тебе краща подруга відбирає іграшки, не хоче з тобою ділитися... Батьки можуть виготовляти для своїх малюків м'які модулі, розвивальні кубики, пірамідки, книжки і килимки, сенсорні картки, тактильні доріжки, контейнери, мішечки або кульки та організовувати ігрову взаємодію з ними. Під час домашніх завдань батьків можна познайомити з можливостями пальчикової, гудзикової, садової (гардено) терапій.

Знання з ігрової терапії допоможуть батькам відновити емоційний зв'язок з дитиною, якщо дитина не помічає дорослого, використовуючи способи, щоб привернути увагу дитини до себе. Ігровий атракціон – своєрідна «ігрова» школа для батьків, в якій вони знову вчаться бути дітьми, веселими, безтурботними, щасливими (багатьом батькам сьогодні цього не вистачає), отже ігровий атракціон несе цілющу дію не тільки дітям, але й їхнім батькам. Ігровий атракціон дозволяє гармонізувати дитячо-батьківські стосунки, тому може досить активно використовуватися під час соціально-педагогічної допомоги сім'ям. Ігровий атракціон можна розглядати як інтерактивну форму педагогічної просвіти батьків і дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Підкреслимо, що ігровий атракціон побудований на елементах народного фольклору виконує й іншу функцію – залучення сучасних родин до надбань народної культури, у процесі такої діяльності батьки і діти вивчають казки, пісні, загадки, народні ігри, танці, сприяє відродженню народних родинних традицій, що підсилює його виховний ефект для сучасних українських родин.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз педагогічного та терапевтичного потенціалів ігрової діяльності показує, що гра має невичерпні виховні можливості, які необхідно використовувати у родинному вихованні. Ознайомлення батьків з особливостями цього виду діяльності, залучення їх до спільної з дітьми ігрової взаємодії дозволить суттєво оптимізувати стосунки в родині, згуртувати її, підвищить ефективність батьківських виховних впливів, відроджувати національні родинні традиції.

Список використаної літератури

1. Игра : мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале : хрестоматия / авт.-сост. Е. А. Репринцева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 600 с.
2. Коэн Л. Игры, которые воспитывают / Л. Коэн; пер. с англ. Л. А. Бабук. – Минск : Попурри, 2009. – 480 с.
3. Лосева В. К. Психосексуальное развитие ребенка / В. К. Лосева, А. И. Луньков. — М. : А.П.О., 1995. — 52 с.
4. Репринцева Е. А. Трансформация аксиологических оснований игры в современной молодёжной культуре / Е. А. Репринцева // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 3 (15). – С.16 – 29.
5. Репринцева Г. И. Игра – ключ к душе ребенка. Гармонизация отношений ребенка с окружающим миром : метод. пособ. / Г. И. Репринцева. – М. : ФОРУМ, 2008. – 240 с.
6. Степанова О. А. Психолого-педагогический потенциал детской игры : ретроспектива и современные подходы к изучению [Электронный ресурс] / О. А. Степанова // Начальная школа плюс до и после. – 2006. – № 1. – Режим доступа : school2100.com.

Анотація. Т. Н. Демиденко. **Игротерапия в семейном воспитании.** В статье анализируется игра как ведущий вид деятельности ребенка, ее особенности и функции, педагогический (воспитательный) потенциал, осмысливаются терапевтические возможности игр в семейном воспитании, освещается проблема применения игровой терапии в гармонизации детско-родительских отношений. Определяется психотерапевтический характер совместной игры детей и родителей, исследуется игровая позиция родителей.

Ключевые слова: игра как вид деятельности, педагогический или воспитательный потенциал игры, терапевтический потенциал игры, игротерапия, семейное воспитание.

Summary. Tetiana Demydenko. **Play therapy in family education.** Taking into account growing scientific interest in pedagogic of domestic education to methodologies of playing therapy, their orientation on adjusting of the lost emotional connections between a child and adults, high potential of opening of creative capabilities of participants, increase of their self-appraisal, confidence in own forces, possibilities of organization of effective co-operation, collaboration, work of adults and children, in the article the problem of the use of playing therapy is examined in domestic education, socio-pedagogical help to the parents in organization of playing co-operating with a child.

The article analyzes the game as the leading activity of the child, its features and functions, pedagogical (educational) potential therapeutic possibilities conceptualized games in family education, highlights the problem of the use of play therapy to harmonize parent-child relationship. Determined psychotherapeutic co-op nature of children and parents, investigate the position's parents.

Taking into account it, actual is socio-pedagogical support of playing co-operation of parents and children. The interesting form of her organization – playing attraction, in that can participate social teachers, children and parents, is analyzed.

Keywords: game as an activity, teaching, or educational potential of games, the therapeutic potential of games, play therapy, family education.

УДК: 371.263

С. Денчева

ЕФЕКТИВНОСТ НА ПЪТНИЧЕСКАТА ОНЛАЙН ОБЩНОСТ

Измерването на ефективността на онлайн общността е много важен проблем, стоящ пред мениджърите на общността.

Ефективността като икономическа категория се изразява в постигането на определени резултати и съотношение на резултат/цел. В настоящата статия сме си поставили като задача да установим методика за измерване доколко ефективна е онлайн общността, в частност пътническата онлайн общност. За тази цел, предлагаме методика, която е нужно да бъде съобразена със спецификата на бизнеса и стратегията на организацията.

Ключови думи: ефективност, онлайн общност, ангажираност.

Измерването на ефективността на онлайн общността е много важен проблем, стоящ пред мениджърите на общността.

Ефективността като икономическа категория се изразява в постигането на определени резултати и съотношение на резултат/цел. В този смисъл, според нас, за да се установи доколко успешна е дейността на онлайн общността, мениджърите трябва да са в състояние да отговорят на следните въпроси:

Каква е ценността на онлайн общността за потребителите?

Доколко е ценна общността за самата организация?

Броят на членовете, броят на новите членове, продължителност на времето прекарано в общността, броят на публикациите са важни измерители до известна

степен. Тези измерители ще отразят ефективността на онлайн общността, ако са обвързани със стратегията ѝ.

На първо място, за да се установи дали е ценна както за организацията, така и за нейните потребители онлайн общността, е необходимо да има съответствие между целите на бизнес единицата и дейността на общността. С други думи, ако главната стратегическа цел на организацията е задържане на потребителите, по какъв начин общността демонстрира подкрепа или не в постигането на тази цел. Дали общността е дала възможност на повече потребители да се самообслужат в общността и им е помогнала да решат сами своите проблеми, използвайки форуми? Дали общността е в състояние да реши проблем, свързан с пускането на нов продукт на пазара? Горепосочените са примери за целеви дейности, към които се стреми онлайн общността. Измерители на онлайн общността трябва да са обвързани със стратегията на организацията. Предлагаме рамка на измерителите като част от бизнес стратегията на организацията.

В таблицата по-долу представяме начини за постигане на измеримост в социалната медия.

Таблица 1

Измерители на съдържанието на социални медии

Автори	Елемент	Домейн	Социална медия	Данни	Метрика	Тип на измерване
De Vries, Gensler, and Leeflang (2012)	Съдържание	Качество	Facebook	Страници на бранд	Яркост	Индекс
De Vries, Gensler, and Leeflang (2012)	съдържание	Качество	Facebook	Страници на бранд	Интерактивност	концепция
De Vries, Gensler, and Leeflang (2012)	Съдържание	Качество	Facebook	Страници на бранд	Информационно съдържание	Двойствено ст
De Vries, Gensler, and Leeflang (2012)	съдържание	Качество	Facebook	Страници на бранд	развлекателно съдържание	Двойствено ст
Chintagunta, Gopinath, and Venkataraman (2010)	съдържание	Валентност	Сайт за ревию	Yahoo movie site	Валентност	рейтинг
Godes and Silva (2012)	съдържание	Валентност	Обзор на книги	Среден рейтинг за време	Валентност	рейтинг
Sridhar and Srinivasan (2012)	съдържание	Валентност	Платформа	рейтинг	Валентност	Рейтинг
Sun (2012)	съдържание	Валентност	Платформа	Среден рейтинг	Валентност	Рейтинг
Adjei, Noble, and Noble (2010)	съдържание	Валентност	Бранд общност	рейтинг	Ценност на обмена на информация	Рейтинг
Chintagunta, Gopinath, and Venkataraman (2010)	съдържание	Валентност	Сайт за оценки	промяна	Ценност на обмена на информация	Промяна
Tirunillai and Tellis (2012)	съдържание	Валентност	Платформа	промяна	Различия в рейтинг	рейтинг
Tirunillai and Tellis (2012)	съдържание	Валентност	платформа	промяна	Различия в положителните коментари	преброяване

Автори	Елемент	Домейн	Социална медия	Данни	Метрика	Тип на измерване
Tirunillai and Tellis (2012)	съдържание	Валентност	Платформа	промяна	Различия в Негативните коментари	преброяване
Moe and Trusov (2011)	съдържание	Валентност	Търговец онлайн на дребно	промяна	Различия в Рейтинга	Рейтинг
Moe and Schweidel (2012)	съдържание	Валентност	Търговец на дребно онлайн	Различия във валентността	Рейтинг	индекс
Berger, Sorensen, and Rasmussen (2010)	съдържание	Валентност	Сайт за оценки	Коментари	Дължина на коментара	преброяване
Netzer et al. (2012)	Структура на мрежата	платформа	Автомобилен форум		Брой на уникални потребители	Преброяване
Trusov, Bodapati, and Bucklin (2010)	Структура на мрежата	Социална мрежа	Соц.мрежа	приятелства	Брой приятели	Процент на приятелствата
Ansari, Koenigsberg, and Stahl (2011)	Структура на мрежата	Соц.мрежа	Онлайн общност	Линкове към други сайтове	Брой линкове	Процент на линковете

Източник: K. Peters et al. / Social Media Metrics — A Framework and Guidelines for Managing Social Media Journal of Interactive Marketing 27 (2013) 281–298.

Както става ясно от табл. 1, има различни измерители, които могат да бъдат приложими в социалните медии. Начинът на избор на един от тях зависи от типа на мрежата, както и целите за които тя е създадена. За да е успешно използвана метриката показателят за измеримост трябва да съответства на поставените от организацията цели. В този смисъл, удачно е да се използва представената по-долу методика на онлайн пътническата общност.

Етап 1. Да се определи опитът на членовете и конкурентното предимство, които водят до успеха на общността. За тази цел, е нужно първо да се определят групите потребители и какви са техните цели на присъединяването им. Ако мениджърите са наясно какви типове потребители обслужват, тогава ще могат да насочват персонализирано съдържание към тях, в зависимост от потребностите им.

Етап 2. Да се дефинират целите на всяка група потребители в рамките на общността. За да се осъществи правилно определяне на целите, мениджърите на виртуалната общност е необходимо да познават разните групи потребители към които са насочили съдържанието на управляваната от тях виртуална общност.

Етап 3. Да се определят количествени измерители, които отговарят на основното конкурентно предимство на общността.

Ние считаме, че традиционната метрика за възвръщаемост на инвестицията чрез броя на кликанията и конвертиранията не е особено удачна за условията на онлайн общността. Тя е удачна за използване, ако организацията има за стратегическа цел да постигне популярност. За да имаме ефективна онлайн пътническа общност, тя трябва да предлага специализирано съдържание, насочено към определени адресати. Както споменахме, интересното в случая, е че съдържанието се създава от потребителите за потребителите. Тогава логично възниква въпросът какви могат да са критериите, каква метрика е подходяща за измерване ефективността на онлайн общностите, както за

бизнеса, така и за самите потребители в общността. За тази цел, предлагаме да се следват следните стъпки:

1) За да се установи ефективността на онлайн пътническата общност, е нужно мениджърът да е наясно с броя на регистрираните потребители. С други думи, мениджърите или маркетингозите се интересуват от трафика, който създава самата общност. Трафикът като понятие представлява в случая броя на регистрираните потребители или броя на прегледаните страници. Ако този брой е малък, тогава задачата на мениджъра е да го направи по-голям. За тази цел, може да се използват различни подходи, които са насочени към различна група потребители.

2) Определяне степента на активност на потребителите от различни категории. В този смисъл, е нужно да се разпределят потребителите на база тяхната активност в кибер пространството. Под активни потребители имаме предвид тези, които са видят поне веднъж дадена уеб-страница, или са създали тема. Следваща категория представляват участниците, които коментират, харесват, отбелязват даден уеб-сайт. Друга категория представляват потребители, даващи своя принос, които създават дадена тема, блог, поставят началото на дискусиата по даден въпрос. На активните потребители, Вебер предлага да се проследява активността им в рамките на 30 дни по следните критерии (Weber, 2009):

- брой сесии;
- средна продължителност на сесията на активен потребител.

Въпросите, които може да си зададе маркетинговия мениджър по отношение на тази група потребители са следните:

1. Защо общите сесии се увеличават, а средното време на сесия намалява?
 2. Защо общите сесии намаляват, а се увеличава средната продължителност на една сесия?
 3. Защо и общите сесии и средното време по сесия намалява?
- 3) На участниците може да се калкулира средното време за даване на отговор. То се смята като средна величина от времето на създаването на дадената тема до времето за отговор. Удачно е този критерий да се използва за проследяване по следните области: тема; блог; отговори; дискусия; събития.

4) Определянето на ангажираността на потребителите е много важен момент. Под степента на ангажираност имаме предвид доколко активни са т.нар. активни потребители. За тази цел, прилагаме следните критерии: средно време на страница; общо време в сайта; общ брой на харесванията, получени от сайта; брой публикации, направени от съответния автор; общ брой отговори, получени от автора на съответното съдържание; брой гласа, събрани от автора по дадената тема;

Според нас, предизвикателството пред мениджърите е да се установи степента на влиянието на даденото съдържание върху членовете на онлайн общността. За тази цел, може да се използват следните критерии: брой приятели, които има дадения потребител; брой на постванията на автора; общ брой харесвания на публикуваното съдържание от потребителя; общ брой хора, прегледали дадената публикация; среден брой лица, прегледали публикацията; общ брой отговори на публикуваното от потребителя съдържание; среден брой на отговорилите лица на публикацията на потребителя; общ брой на публикувани идеи от потребителя; общ брой на активни събития, създадени от автора.

Друг показател е броя на приятелствата. Това е отличен инструмент за измерване на степента на разрастване на онлайн пътническата общност.

Една от най-използваните метрики за проследяване на дългосрочните предимства при изграждането на общността е значителното намаляване на разходите за привличане на потребители. Създавайки своята общност, мениджърите не само инвестират в

съдържание, но и започват изграждането на марката и признанието за компанията. Колкото по-позната стане общността, толкова по-малко усилия трябва да се правят за привличане на индивидуални потребители. Основното предимство на онлайн общността са по-малките разходи за привличане на нови потребители.

Типичното за социалните мрежи са две базови понятия за измерване: харесвания и ангажиране. Тези понятия също са приложими при пътническите онлайн общности, като те могат да бъдат определени по следните начини, в зависимост от целите на организацията.

- Харесвания. Те се измерват чрез броя на лицата, харесали дадена страница или публикация. Показва наличието на интерес от страна на публиката, означава че сте наблюдавани, че сте обект на интерес. Ако целта на хотелът е да генерира трафик, тогава броят на харесванията ще отговаря на главната му стратегическа цел.

- Ангажираността според Чафи е показател, дефиниращ честотата на взаимодействие между потребителите по отношение на публикации, направени от даден потребител (Chaffey,D, 2010). Най-популярните, посочени според Чафи (Chaffey, 2010) са следните:

- кликвания – ако споделяте връзка или снимки, това е интересен показател, даващ информация колко хора са ги видели реално. Според нас, този показател е ефективен при промоциране на съдържание, например откриване на нов хотел или създаване на някакво събитие.

- коментари – отличен начин за измерване на ангажираност са коментарите. Ако целта на онлайн общността е създаване на взаимоотношения, коментарите са отлично средство за това. Добрите коментари ще позволят да видите гледната точка на аудиторията към съдържанието на блога, напр. Какво туристите са харесали в дадената дестинация и какво не.

- Брой на последователите;

По отношение на показателят ангажираност, той се измерва по различен начин в различните социални медии (виж табл. 2)

Таблица 2

Ангажираност като показател в различните социални мрежи

Социална медия	Ангажираност като показател	Подсилване на ефекта като показател
Twitter	Отговор	Retweet
Twitter	Любими	Променен tweet
Facebook	Харесвания	Споделяния
Facebook	Коментари	
Google+	+1s	Reblogs-когато потребителя споделя ваша публикация в неговото състояние
Google+	Коментари	
Instagram	Харесвания	Revine-когато потребител споделя ваша публикация в неговото състояние.
Instagram	Коментари	

Източник: Beginner's guide:social media metrics, 2010, p.3

В заключение, социалните общности предоставят възможности за събиране, анализиране и използване на данни за потребителите по такъв начин, че да се подобри таргетирането и изпращането на персонализирани съобщения. Предимствата на онлайн общности са представени и за двете страни в процеса на комуникацията, а именно потребителите и компаниите. От една страна, потребителите получават възможности за

по-добра комунікація, інтеракція з други потребители при ниски или почти никакви разходи от страна на потребителите.

От друга страна, социалните общности са свързани с риска за компаниите. Основните проблеми произтичат от интензивността на зареждане на съобщенията, проблема с доверието, сигурността и неочакваните последици, които произтичат от генерирането на съдържанието от страна на самите потребители. В някои случаи, недостатъците на онлайн общностите могат да надхвърлят предимствата им и да полсужат като бариера пред внедряването на социалните общности. С други думи, всяка компания, в сферата на туризма трябва да отчита тези специфики преди да пристъпи към изграждане на своя онлайн общност.

Одержано редакцією 28.01.2015
Прийнято до публікації 02.02.2015

Summary. Silvena Dencheva. Effectiveness of travel online community. *Measuring the effectiveness of online community is a very crucial problem for the community managers. Effectiveness as economic category is measured in reaching certain results and comparing them with the target. In the paper we have aimed at creating methodic for measuring the effectiveness of the travel virtual community. In this regard, we offer methodic that can be adapted to the specific of the business and the strategy of the organization.*

Keywords: *effectiveness, online community, engagement.*

УДК 378.147 37.013

Р. П. Загнибіда

ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкривається роль і значення позааудиторної роботи студентів у процесі їхньої професійної підготовки. Обґрунтовується система позааудиторної роботи у вищому навчальному закладі, основними видами якої вважається самостійна робота, науково-дослідницька, практика, дозвіллева діяльність. Аналізуються основні функції позааудиторної діяльності студентів.

Ключові слова: *позааудиторна діяльність, самостійна робота, науково-дослідницька діяльність, практика, дозвіллева діяльність, професійна підготовка, фахівець сфери обслуговування.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх фахівців сфери обслуговування – складний, динамічний процес. Підвищення вимог до майбутнього фахівця з готельно-ресторанного господарства та до обсягу знань, умінь і навичок, якими він повинен оволодіти, викликає потребу дослідження педагогічної системи, умов становлення інноваційно орієнтованого фахівця, визначення закономірностей професійної підготовки і застосування їх протягом організації навчально-виховного процесу. Важлива роль у цьому процесі належить позааудиторній діяльності.

Для ґрунтового вивчення питання професійного самовдосконалення у системі позааудиторної діяльності необхідно уточнити сутність самого терміну «позааудиторна діяльність». До зазначеного при визначенні сутності поняття «позааудиторна діяльність», на нашу думку, необхідно враховувати такі характеристики як: різні види освітньої і виховної діяльності вищого навчального закладу (навчання, виховання, практика, самостійна); інтерес і запити студентів (навчальні, творчі, професійні, культурні, дозвіллеві, самовдосконалення особистісного та професійного);

організованість діяльності у позааудиторний час, управління, супровід, методичне забезпечення.

Позааудиторна діяльність студентів виконує функцію розширення професійних знань та умінь студентів, розвитку їхніх творчих здібностей, особистісних і професійних якостей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанню визначення сутності дефініції «позааудиторна діяльність» приділяють увагу С. Вітвицька, М. Ізмайлова, А. Калініченко, О. Коберник, А. Кузьмінський, О. Максимець, Л. Ніколенко, Л. Петриченко, М. Соловей та ін. Аналіз результатів досліджень надають нам можливість розглядати позааудиторну діяльність у якості складової цілісного навчально-виховного процесу. Проте єдиної думки щодо визначення такого поняття немає.

У своєму дослідженні виходили з того, що чітко організована позааудиторна діяльність у вищому навчальному закладі є одним із визначальних чинників підвищення ефективності теоретичної і практичної підготовки фахівців сфери обслуговування до майбутньої професійної діяльності.

Так, О. Максимець, розглядаючи сутність позааудиторної роботи на засадах системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного і культурологічного підходів, визначає позааудиторну роботу як систему взаємопов'язаної діяльності суб'єктів педагогічного процесу, що здійснюється в позааудиторний час і спрямована на розв'язання завдань професійної підготовки майбутніх фахівців, формування в них сукупності компетенцій, професійної культури і мислення [7].

У площині досліджуваної нами проблеми особливий інтерес становить тлумачення сутності поняття, подане З. Курлянд, яка розглядає позааудиторну роботу студентів як процес, у якому домінує елемент самореалізації. Авторка вважає, що вона дає змогу студентам гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються. З. Курлянд вказує на те, що позааудиторна робота має бути орієнтована на особистість студента [10].

Розглядаючи проблеми організації позааудиторної діяльності з розвитку лідерського потенціалу особистості, Л. Ніколенко доводить, що позааудиторна робота у вищому навчальному закладі є дуалістичним процесом: з одного боку – соціальним, оскільки допомагає індивідові адаптуватися в суспільстві та взаємодіяти в різних життєвих ситуаціях поза навчанням, з іншого – індивідуальним, оскільки спрямовується на формування особистості студента, закріплення в кожного активної громадської та професійної позиції, розвиток і реалізацію особистісного потенціалу [9].

Важливою для нас є наукова позиція В. Попової [13], котра у своєму дисертаційному дослідженні розглядає позааудиторну діяльність як сукупність практико-орієнтованих занять, під час яких студент є суб'єктом діяльності відповідно до власних інтересів.

Нам імпонує наукова позиція Н. Скрипник, яка розглядає позааудиторну діяльність як необхідну складову цілісного навчально-виховного процесу, «тому що вона вміщує різні заходи навчального і виховного характеру» та визначає позааудиторну діяльність як «систему взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємною складовою професійної підготовки і здійснюється поза розкладом навчальних занять». Автор зазначає, що поняття «позааудиторна робота» розглядається науковцями з двох позицій: як складової виховної роботи і як складника навчально-виховного процесу. Вона зазначає, що «позааудиторна діяльність» вимагає як від об'єктів, так і від суб'єктів навчально-виховного процесу активності та

добровільності [3]. З огляду на зазначене термін «позааудиторна діяльність», найбільше відповідає сутності нашого дослідження.

Мета статі – проаналізувати особливості позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку студентів майбутніх фахівців сфери обслуговування в системі їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Позааудиторна діяльність вважається науковцями продовженням аудиторної роботи, окремим елементом цілісного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Протягом позааудиторної діяльності студент самостійно займається виконанням навчальних завдань, творчих робіт професійного характеру, розвитком професійних умінь і навичок, науково-дослідною роботою, професійною самоосвітою та самовдосконаленням, а також організацією дозвілля відповідно до інтересів і потреб індивіда та з метою отримання задоволення. Позааудиторна діяльність у вищому навчальному закладі будується не для студентів, а разом із студентами, з урахуванням їхніх інтересів і можливостей.

Основними принципами, покладеними в основу організації позааудиторної діяльності в умовах вищого навчального закладу визначено такі: *гуманізація* (створення умов для формування людяної гуманної, доброзичливої особистості, творчої самореалізації, кращих якостей, здібностей студентів, джерел їхніх життєвих сил, гуманізація міжособистісних взаємовідносин); *демократизація* (співпраця студентів і викладачів, добровільна участь, відмова від авторитарного стилю взаємодії, керівництва, сприйняття особистості учасника діяльності як вищої соціальної цінності, визнання її права на свободу); *системність* (здійснення роботи згідно визначеної системи); *варіативність* (широкий вибір форм, методів, прийомів, технологій, засобів позааудиторної діяльності); *інноваційність* (впровадження нових сучасних способів позааудиторної діяльності); *професійна спрямованість* (спрямованість на досягнення мети професійної підготовки, на набуття професійної компетентності, на професійне самовдосконалення). Завдяки взаємодії сукупності зазначених принципів, які орієнтують майбутнього фахівця на самостійний вибір своєї діяльності, постійний розвиток як особистісних, так і професійних якостей, відбувається безперервний розвиток студента. Позааудиторна діяльність характеризується *відмінними якостями у порівнянні з аудиторною*, а саме: чіткою професійною спрямованістю, охопленням всієї освітньо-професійної діяльності; спрямованістю на забезпечення потреб особистості у творчій, самостійній діяльності за інтересами; стимулюванням до самовдосконалення; сприянням в адаптації, соціалізації, самовизначенні особистості; можливістю самостійного вибору виду, форм діяльності; постійним удосконаленням способів діяльності; залученням до використання інноваційних технологій.

Отже, розглядаємо позааудиторну діяльність як систему взаємопов'язаної роботи суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємною складовою професійної підготовки і здійснюється поза розкладом навчальних занять із метою створення умов для особистісного розвитку студентів і їхньої самореалізації.

Серед науковців немає єдиного підходу до визначення структури позааудиторної діяльності. Вони включають у структуру позааудиторної діяльності різні складові: Г. Овчаренко – напрями роботи, пов'язані з процесом соціалізації особистості студента: науково-дослідницька, суспільно-політична, художньо-естетична, трудова, історико-культурна, етнографічна, фізкультурно-спортивна, організаційно-управлінська [6]; Л. Петриченко – компоненти діяльності: навчально-дослідницька та науково-дослідницька робота, суто виховна позааудиторна робота творчого характеру, студентське самоврядування [12]; Н. Скрипник – підготовку до аудиторних занять, виконання завдань самостійної роботи з навчальних дисциплін, виконання

індивідуальних завдань, пов'язаних з науково-дослідною і культурно-дозвіллевою роботою [3]; О. Стоян – чотири групи діяльності: самостійна робота з підвищення професійного рівня, участь у створенні культурних цінностей, засвоєння культурних цінностей, відпочинок і розваги [5]; С. Савченко – основні групи діяльності: науково-дослідна, суспільно-політична, художньо-естетична, трудова, історико-культурна, фізкультурно-спортивна, організаційно-управлінська [1].

Як бачимо, позааудиторну діяльність вважають цілісним утворенням, що складається зі взаємопов'язаних елементів. У такій діяльності поєднуються різні види праці, спілкування, творчості. Вона реалізується в навчальній, виховній, науково-дослідницькій, культурно-дозвіллевій сферах і здійснюється з метою інтелектуального, культурного, професійного розвитку студентів, їхнього самовдосконалення та стимулювання до формування особистості як майбутнього професіонала. Позааудиторна діяльність є складною системою, компонентами якої є суб'єкти навчально-виховного процесу (викладачі та студенти), навчально-методична література, поняттєво-категоріальний апарат (необхідний для збереження еталонів виконання завдань, реєстрації досягнень студентів та їх динаміки), система організації інформаційного простору, контролю тощо.

Аналіз наукових розвідок з питань організації позааудиторної діяльності в умовах вищого навчального закладу та врахування особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців уможливили виокремити такі її види, які, на наш погляд, сприятимуть професійному самовдосконаленню майбутніх менеджерів туризму: *самостійна робота, науково-дослідницька діяльність, практика, дозвіллева діяльність.*

У своєму дослідженні виходимо з позиції, що позааудиторну діяльність слід розглядати як основний структурний компонент та підсистему навчально-виховної системи вищого навчального закладу. Питання організації позааудиторної діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу та її ролі у процесі професійної підготовки є одним із важливих і дискусійних. Особливість позааудиторної діяльності студентів полягає в тому, що вона передбачає: добровільний вибір студентом тих чи інших форм позааудиторної діяльності, зумовлений зовнішніми (внутрішніми) мотивами; можливість саморозвитку, самоосвіти та самовиховання; розширення кола інформаційного простору для професійного самовдосконалення; інтерактивну взаємодію об'єктів та суб'єктів навчально-виховної діяльності.

Позааудиторна діяльність студентів повинна спрямовуватися на розвиток їхніх професійно значущих якостей, сприяти особистісному становленню майбутніх фахівців, на формування їх особистісних і професійних знань, умінь, навичок; на уможливлення вирішення завдань індивідуального творчого пошуку, сприяння пошуку шляхів подолання навчальних труднощів, забезпечення реалізації діалогічної взаємодії викладача зі студентами. При цьому необхідним є орієнтування на особистісні інтереси студентів та розкриття їхнього творчого потенціалу.

Участь студентів у різних формах позааудиторної діяльності (індивідуальних, групових, масових; у межах вищого навчального закладу та поза ним тощо) дає можливість усвідомити себе суб'єктом професійної діяльності; формує здатність застосовувати власний досвід у типових/нетипових ситуаціях, які можуть виникнути під час практичної діяльності; дозволяє оптимізувати процес формування навичок професійного спілкування; уможливує розкриття творчого потенціалу; сприяє розвитку особистісно-професійних якостей; самостійного пошуку відповідей на суперечливі судження; формує професійну компетентність і готовність до професійної діяльності; дозволяє наблизити теоретичні знання до реальної професійної діяльності майбутнього фахівця сфери послуг і туризму.

Погоджуємося з думкою О. Максимець, котра, досліджуючи роль викладача вищої школи в організації позааудиторної роботи майбутніх фахівців туристичної галузі, доводить, що «зміст і форми позааудиторної роботи визначаються інтересами, уподобаннями і запитамі студентів. Проте в організації цієї роботи важливою є її спрямованість на майбутню професійну діяльність [7]».

Урізноманітнення форм позааудиторної діяльності, на наше глибоке переконання, дає змогу охопити різними видами діяльності значну кількість студентів. Окрім того, необхідним є створення умов, за яких студенти можуть обирати собі ту форму роботи, яка їх найбільше зацікавить.

Окреслимо сутність кожного виду позааудиторної діяльності.

Одним із видів позааудиторної роботи є *самостійна робота студентів*. Під самостійною роботою студентів розуміємо підготовку до аудиторних занять і конспектування науково-методичної літератури, виконання завдань для самостійної роботи, вивчення навчального матеріалу (згідно з навчальними планами, за якими вивчення навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання); підготовка до модульних контрольних робіт, колоквиумів, співбесід із викладачами, заліків, екзаменів тощо; підготовка реферативних повідомлень, інтерпретаційних доповідей, розробка проектів і екскурсійних маршрутів; написання курсових і випускних робіт тощо.

Самостійна позааудиторна робота – це не лише засіб зростання інтелектуального потенціалу, професійної культури, а й платформа формування відповідальності, оволодіння засобами самоактуалізації, самовиховання, самоосвіти. Розвитку творчості студентів сприяють різні форми та види позааудиторної навчально-виховної роботи (дискусійні студентські клуби, клуби за інтересами, індивідуальні консультації та ін.). Питання організації самостійної роботи студентів в умовах сьогодення набирає особливої ваги, що зумовлено передусім її провідним впливом на розвиток пізнавальної активності студентів, можливостями поєднання теоретичної та практичної підготовки, навчальної та позааудиторної діяльності. Окрім необхідності підвищення важливості самостійної роботи студентів у структурі навчання, слід констатувати скрутне економічне становище системи освіти, коли, з одного боку, значно скорочується кількість аудиторних занять, а з іншого – до навчальних планів запроваджуються нові предмети. У традиційній системі професійної освіти самостійна робота часто відіграє роль несуттєвого доповнення до структури навчальної діяльності, а ставлення студентів до неї – формальне. Погоджуємося з думкою М. Солдатенка [2], котрий вважає безплідними концепції самостійної роботи студентів, які проголошують її метою «розвиток самостійності як риси особистості, що полягає у здатності організувати й реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги». Одним із важливих чинників удосконалення системи позааудиторної діяльності студентів (зокрема, самостійної роботи) є формування у студентів відчуття значущості своєї діяльності. Ефективна організація самостійної діяльності передбачає: постановку мети, складання чіткого плану дій, раціональне виконання мисленнєвих операцій (аналізу та синтезу, індукції та дедукції, узагальнення, порівняння тощо), зіставлення мети діяльності та її результатів, аналіз причин успіху (неуспіху). Активна позиція, необхідна в процесі такої роботи, потребує високого рівня сформованості вміння організовувати свій час (в умовах як аудиторної, так і позааудиторної діяльності).

На сучасному етапі розвитку інформаційного потенціалу глобальних комп'ютерних мереж виникла унікальна можливість активізації позааудиторної діяльності студентів із використанням додаткового засобу отримання інформації щодо особливостей професійної діяльності менеджера туризму як в Україні, так і за рубежом. У цій ситуації роль викладачів зводиться до стимулювання цілеспрямованого

ознайомлення майбутніх фахівців сфери обслуговування з новинами у сфері міжнародного туризму, їхнього обговорення тощо.

Уважаємо, що викладачам слід зосереджувати увагу студентів на необхідності врахування усіх чинників, які позитивно/негативно впливають на процес самостійної діяльності. Окрім цього важливо передбачати форми самоконтролю і самоперевірки, що дає змогу вчасно вносити корективи.

Планування самостійної навчальної позааудиторної діяльності дає змогу студентові усвідомити свою індивідуальність і підібрати засоби для підвищення ефективності своєї професійної діяльності в майбутньому. З цією метою нами здійснено огляд видів і форм самостійної роботи студентів у процесі вивчення окремих дисциплін.

При організації самостійної роботи студентів викладачі повинні прагнути сформулювати у студентів бажання стати самостійними дослідниками в оволодінні професійними знаннями. Виконання завдань позааудиторної самостійної роботи дасть змогу студентам розвинути і закріпити необхідні для цього як особистісні, так і професійні якості.

Здійснений нами огляд науково-методичної літератури, аналіз реального стану організації самостійної діяльності студентів дав нам можливість дійти висновку, що з метою підвищення ролі самостійної роботи в процесі професійного самовдосконалення майбутнього фахівця сфери обслуговування необхідно змінити акцент з теорії на практику, а саме: замінити існуючі традиційні форми і методи самостійної роботи (реферати, повідомлення, опорні конспекти) на інноваційні – розробку планів зустрічі гостей у готелях, підготовку презентацій про заклади ресторанного господарства, моделювання процесу обслуговування споживачів, розробка віртуального сервірування столу, підготовку відео-аудіо презентації готелю чи ресторану тощо; вказати переваги правильного планування вільного часу; оптимізувати процес реалізації самостійної роботи з навчальних дисциплін; створити електронні сервери для доступу студентів до електронних варіантів лекцій, додаткової літератури (як української, так і зарубіжної), методичних вказівок тощо; запровадити таку форму діяльності, як «волонтерство», що передбачає добровільну безоплатну працю студента в агентстві чи турфірмі в позааудиторний час.

Необхідність удосконалення професійної освіти в умовах вищого навчального закладу, перехід до компетентнісної моделі освіти вимагає від викладача вищої школи виконання нових ролей і функцій. Так, сьогодні в діяльності викладача відбувається перенесення акцентів:

- якщо раніше викладач виконував роль режисера навчального процесу, то тепер режисера лежить в основі навчального матеріалу;
- якщо раніше відповідальність за результати навчання «лягала на плечі» педагога, то тепер вона переважно визначається самим студентом;
- раніше реалізовувалось уміння студента працювати під керівництвом викладача, а зараз – уміння працювати самостійно;
- у ролі основної освітньої стратегії процесу професійної підготовки можна виділити принцип проектування, який може реалізуватися завдяки таким стратегіям, як практико-орієнтоване модульне навчання, навчання за допомогою методу кейсів, а також навчання на основі соціальної взаємодії. Своєрідність професійної діяльності сучасного викладача ВНЗ у процесі самостійної позааудиторної діяльності полягає в тому, що сутність, призначення діяльності педагога визначається такими видами діяльності, як підтримка, супровід студента. Допомогти кожному студентові усвідомити власні можливості, увійти у світ культури обраної професії, знайти свій життєвий шлях – такі параметри сучасного викладача вищого закладу освіти [8].

Другий вид позааудиторної діяльності зі студентами – *науково-дослідницька діяльність* – складова професійної підготовки. Науково-дослідницька робота студентів є одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки і виховання спеціалістів з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу, що передбачає навчання студентів методології і методики дослідження, а також систематичну участь у дослідницькій діяльності, озброєння технологіями і вміннями творчого підходу до дослідження певних наукових проблем. Цей вид діяльності студентів полягає в пошуковій діяльності, що виражається насамперед у самостійному творчому дослідженні. Така діяльність спрямована на пояснення явищ і процесів, установлення їх зв'язків і відношень, теоретичне й експериментальне обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання, що своєю чергою сприяє формуванню готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Основними завданнями НДДС, як стверджує сучасна дослідниця З. Слєпкань, є: формування наукового світогляду, оволодіння студентами методологією і методами наукового дослідження; розширення наукової ерудиції майбутнього фахівця; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні теоретичних і практичних завдань; прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності, залучення їх до розв'язання наукових проблем; поглиблення знань у певному науковому напрямі, формування вмінь виконання курсових робіт і дипломних проектів, підготовки наукових публікацій; створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, підготовка й виховання у вищому навчальному закладі резерву вчених-дослідників, викладачів [4].

Науково-дослідницька діяльність студента передбачає самостійне формулювання проблеми та її вирішення або розв'язання складної запропонованої проблеми з подальшим контролем викладача, що забезпечить продуктивну творчу діяльність і формування найбільш ефективних і міцних знань (знань-трансформацій).

При цьому науково-дослідницька позааудиторна діяльність студентів передбачає: науково-дослідницьку роботу, яка включена в графік навчального процесу, хоч і виконується під керівництвом викладача, але здійснюється переважно самостійно (курсіві, дипломні роботи, практичні, лабораторні заняття, виробнича практика з елементами дослідницького характеру); поза графіком навчального процесу (організація студентських науково-практичних конференцій і участь у них, написання наукових статей). Вважаємо, що координувати науково-дослідницьку роботу студентів повинні випускова кафедра, Рада з науково-дослідницької роботи студентів, аспірантів та молодих учених. У результаті самостійної роботи майбутнього фахівця сфери обслуговування з вивчення актуальної проблеми дослідження, проведення експериментальної роботи, формулювання висновків, пропозицій, рекомендацій накопичується досвід здійснення пізнавальної діяльності, розвивається самостійність і активність особистості. Робота з науковим дослідженням (вибір теми, визначення актуальності проблеми, визначення основних етапів і методів дослідження, вчасне виконання поставлених завдань, взаємодія з респондентами, оформлення, представлення і захист, доведення своєї точки зору) дає змогу розвивати проектувальну, аналітико-оцінну компетентність майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Важливою умовою підвищення ефективності науково-дослідницької діяльності є така організація, що передбачає раціональне співвідношення між різними за змістом студентськими науковими роботами (теоретичними, лабораторними й методичними дослідженнями тощо), різноманітними організаційними формами діяльності (лабораторні, індивідуальні заняття, конференції). Необхідно враховувати методику

поступового залучення студентів до науково-дослідницької роботи: від простого до складного, від підготовки реферату до проведення самостійного дослідження. Головне: не варто забувати про вдосконалення професійної спрямованості самої науково-дослідницької роботи студентів. Залучення студентів у такі форми науково-дослідницької роботи є одним із найбільш ефективних методів вироблення в них уміння самостійної творчої праці, що стає необхідним й обов'язковим елементом навчання.

Таким чином, науково-дослідницька робота студентів у вищому навчальному закладі – це найважливіша форма позааудиторної діяльності, що сприяє підготовці майбутнього фахівця сфери обслуговування до інноваційної діяльності, самостійної роботи, добровільної за вибором і внутрішньо вмотивованої, та забезпечує успішнішу адаптацію випускника до реального інноваційного педагогічного процесу. Інновації у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери обслуговування передбачають організацію науково-дослідницьких робіт студентів; вивчення, узагальнення та поширення кращого українського, європейського та світового досвіду в сфері туризму; організація і проведення конференцій, семінарів, круглих столів, тренінгових курсів з проблем професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування та ролі позааудиторної роботи в цьому процесі.

Безсумнівним є той факт, що важливим компонентом професійної підготовки фахівців сфери обслуговування є формування в нього особистісних умінь і навичок, пов'язаних з новими мотиваціями щодо організації власної діяльності, створенням позитивної атмосфери спілкування з клієнтами, колегами тощо, вмінням працювати в колективі, здатністю мобільно діяти в умовах невизначеності та приймати адекватні рішення щодо розв'язання нестандартних/проблемних ситуацій. Унікальну можливість для апробації теоретичних знань надає *практика*. У процесі проходження практики перед майбутнім фахівцем сфери обслуговування постають реальні ситуації, які потребують прийняття на себе відповідальності та розв'язання. Студентам видаються індивідуальні завдання з відпрацювання навичок творчого наукового характеру в умовах виробництва. Вони впроваджують нові методи досліджень, розробляють раціо-налізаторські пропозиції, використовують методичні розробки окремих процесів за фахом, удосконалюють організацію і методи управління підприємством та його структурними підрозділами тощо. Виконані індивідуальні завдання оформляються у вигляді звітів з виробничої практики і захищаються перед комісією або на звітній конференції. Повне виконання програмних завдань до-поможе студентам заглибитися у зміст дисципліни, що вивчається; сприятиме їх успішній підготовці до професійної управлінської діяльності на виробництві.

Практична підготовка проводиться в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом викладача вищого навчального закладу і фахівця з виробництва. Програма практики та її терміни визначаються навчальним планом. Організація практики регламентується «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженим постановою Міністерства освіти і науки України. Практика студентів передбачає безперервність і послідовність її проведення при одержанні достатнього обсягу практичних знань і умінь відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня. Залежно від спеціальності і спеціалізації студентів практика може бути: виробничою, навчальною, технологічною, економічною, науково-дослідною та ін. На молодших курсах одним з можливих завдань практики може бути оволодіння студентами робочою професією, що відповідає спеціальності. Заключною ланкою практичної підготовки є преддипломна практика студентів, що проводиться перед завершенням дипломного проекту. Під час цієї практики поглиблюються і закріплюються теоретичні знання з всіма дисциплінами

навчального плану, підбирається фактичний матеріал для виконання дипломного проекту (роботи). Практика студентів вищих навчальних закладів проводиться на відповідних базах практики, що повинні відповідати необхідним вимогам програми.

Сучасні дослідники, розкриваючи особливості організації навчально-виробничої практики майбутніх фахівців, акцентують увагу на її психологічному значенні. Враховуючи це, необхідно включати в практику всі види професійної діяльності майбутнього фахівця сфери обслуговування відповідно до державного освітнього стандарту.

Грамотне керівництво практикою в майбутньому вплине на зменшення періоду адаптації випускника до виробничих умов після закінчення вузу, тривалість якого дослідники безпосередньо пов'язують з наявністю досвіду реальних виробничих стосунків, освоєних під час навчання у вищому навчальному закладі та в період проходження різних видів практики.

Основне місце займають професійна спрямованість позааудиторної діяльності та позитивне ставлення студента до майбутньої професії. Важливим є не лише ознайомлення з відповідними теоретичними знаннями, а й формування стійкої потреби в самостійних заняттях, навичок самоконтролю та саморегуляції, відповідального ставлення до себе як до майбутнього фахівця. Позааудиторна діяльність формує у студентів навички практичної діяльності ще у стінах ВНЗ. Це дає можливість студентів, який володіє теоретичними знаннями в галузі туризму, менеджменту, в рамках державного стандарту одержати досвід і практику участі в реальних проектах.

Особливу увагу звертаємо на *дозвілєву діяльність* майбутніх фахівців сфери обслуговування а саме на питання її планування, організації, а також на вивчення їх запитів та інтересів. При цьому дозвілєву діяльність (за І. Петровою) можна розглядати як складову часового простору, як окремий вид життєдіяльності студента і як психологічний стан [11]. Інтегративною вважається концепція цілісного способу життєдіяльності. Її сутність, на думку дослідниці, полягає в тому, що всі сфери людського життя мають дозвілєвий потенціал, тобто можливості для творчості, саморозвитку та самовдосконалення мають різні види студентського життя. Дозвілля характеризується специфічними ознаками, основними серед яких є: свобода вибору дозвілєвої діяльності, свобода від обов'язків; добровільна участь у дозвілєвій діяльності; бажання отримати задоволення і позитивні емоції, розважитися, відпочити; самодостатність і самоцінність; компенсаційність дозвілля [11].

Загальними принципами дозвілєвої діяльності вважаємо цілеспрямованість, системність, добровільність, доступність та якість дозвілєвих послуг, принцип інтересу, диференціація. Чітке ж визначення основних дозвілєвих функцій дасть змогу окреслити напрями дозвілєвої діяльності, концентрувати її завдання, зокрема на професійному самовдосконаленні, в цілому ж посилити її соціальну значимість.

Аналіз дозвілєвої діяльності як соціально-культурного явища в контексті студентської життєдіяльності дозволяє виокремити в його структурі такі змістові компоненти: освітній, політичний, моральний, естетичний, науково-технічний, спортивний, соціальний, економічний і сімейний.

Дослідження змістового наповнення дозвілля відкриває можливості для оновлення, збагачення та актуалізації дозвілєвої діяльності відповідно до потреб професійного самовдосконалення та реальних потреб студента. При формулюванні функцій дозвілєвої діяльності слід враховувати істотні та специфічні риси дозвілля, потреби професійного самовдосконалення та практикозорієнтований характер дозвілля. Серед основних соціальних функцій дозвілєвої діяльності виділяємо: комунікативну, рекреаційну, творчу, соціальну, ціннісно-орієнтаційну, пізнавальну і виховну. Функції дозвілля визначають його рівні: пасивне, розважальне, пізнавальне, творче дозвілля.

В умовах активного залучення студентського колективу до всебічного розвитку студента у ВНЗ вважаємо за необхідне широкомасштабне залучення таких студентських організацій, як студентський профком та студентський сенат, у процес організації змістового дозвілля молоді в аспекті проведення конкурсів, тематика яких тісно пов'язана із сферою обслуговування. Окрім іншого, варто залучати студентів різних факультетів до участі в реалізації творчих програм студентів спеціальності «Готельно-ресторанна справа»; організовувати зустрічі учасників міжнародних конференцій, симпозіумів тощо. Оскільки часто проводяться різні фестивалі, перформанси, ярмарки, флешмоби потрібно залучати студентів до таких заходів.

Висновки. Позааудиторна діяльність студентів – це процес, у якому домінує елемент самореалізації. Вона дає змогу студентам гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються. Позааудиторна діяльність має бути орієнтована на особистість студента. Важливо, щоб у ВНЗ на кожній кафедрі функціонували гуртки, проводилися диспути та дискусії, семінари, консультації тощо. Добре, коли ці процеси мають усталений, організований характер, а студентське самоврядування значною мірою намагається вирішувати організаційно важливі питання.

Урізноманітнення форм позааудиторної діяльності, на наше глибоке переконання, дає змогу охопити різними видами діяльності значну кількість студентів. Окрім того, необхідним є створення умов, за яких студенти можуть обирати собі ту форму роботи, яка їх найбільше зацікавить. Проте позааудиторна робота зможе дати суттєві результати лише в тому випадку, якщо вона стає органічною частиною навчального процесу та є його продовженням, коли студенти вбачають у ній дієвий засіб розширення свого кругозору, засобом підготовки до професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого вивчення потребують питання, які мають вирішуватися у процесі професійного самовдосконалення особистості майбутнього фахівця сфери обслуговування в позааудиторній діяльності.

Список використаної літератури

1. Савченко С. В. Личностно-ориентированный подход к организации внеучебной работы в вузе / С. В. Савченко // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2003. – Вип. 7 (63). – С. 193–198.
2. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : [монографія] / М. М. Солдатенко – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
3. Скрипник Н. С. Позааудиторна діяльність студентів вищих навчальних закладів: сутність, структура й особливості / Н. С. Скрипник // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – Вип. 27 (80). – С. 566 – 571.
4. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. / З. І. Слєпкань – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
5. Стоян А. Н. Организация досуга студенческой молодежи / А. Н. Стоян. – К. : Вища школа, 1984. – 41 с.
6. Овчаренко Г. Е. Позанавчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах : сутнісні характеристики, структура та особливості / Г. Е. Овчаренко // Освіта Донбасу. – 2008. – № 5–6 (130–131). – С. 35–38.
7. Максимець О. Роль викладача вищої школи в організації позааудиторної роботи майбутніх фахівців туристичної галузі / Олександра Максимець // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Л., 2009. – Вип. 25. – Ч 4. – С. 64 – 72.
8. Модернизация педагогического образования // Информационный бюллетень 1(29) – С.Пб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – С. 34 – 54.
9. Ніколенко Л. М. До проблеми організації позааудиторної діяльності з розвитку лідерського потенціалу особистості [Електронний ресурс] / Л. М. Ніколаєнко. – Режим доступу: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/Nikolenko.htm>.
10. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; [за ред. З. Н. Курлянд]. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

11. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах : підруч. / І. В. Петрова. – К. : Кондор, 2005. – 408 с.
12. Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності / Л. Петриченко // Випуск LI. – Слов'янськ, 2010. – С. 33–40.
13. Попова В. И. Внеаудиторная деятельность студентов : теория и социально-педагогическая практика : дис. ... доктора пед. Наук : 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / В. И. Попова – Оренбург, 2003. – 332 с.

Одержано редакцією 22.01.2015
Прийнято до публікації 27.01.2015

Анотація. Р. П. Загнибеда *Внеаудиторная деятельность студентов в системе их профессиональной подготовки.* В статтє розкривається роль и значення внеаудиторной деятельности студентов в процессе их профессиональной подготовки. Обосновывается система внеаудиторной деятельности в высшем учебном заведении, основными видами которой считается самостоятельная работа, научно-исследовательская, практика, досуговая деятельность. Анализируются основные функции позааудиторной деятельности студентов.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, самостоятельная работа, научно-исследовательская, практика, досуговая деятельность, профессиональная подготовка, специалист сферы обслуживания.

Summary. Raisa Zagnybid. *Extracurricular students' activity as a component of their professional training.* The article highlights the importance of professional training of would-be service industry experts. It has been proved that curriculum plays an important role in training students for their future career although professional training efficiency depends greatly on a system of extracurricular activities at the institution of higher learning.

In the research context the essence of the term «extracurricular activities» has been defined more precisely; extracurricular activities as a component of interrelated work of educational institutions has also been studied, which is an integral part of professional training and is accomplished beyond the syllabus in order to create conditions for students' individual progress and their self-realization. The emphasis is made on the following main tasks which must be solved in the process of designing a would-be service industry expert during extracurricular activities: teach the students to define the level of their professional self-improvement at circumstances of higher educational establishment; improve the ability to independently choose means, methods and main directions of professional self-improvement; design skills to find guidelines, which must be reached in individual professional development; improve skills to independently study and analyze hospitality industry etc.

The main kinds of extracurricular activities are considered to be the following: individual work, research work, educational training, and leisure activities.

Key words: leisure activities, research work, extracurricular activities, professional training, independent work, practice, service industry expert.

УДК [331. 5:37](430)

Л. В. Кнодель

ВЗАЄМОДІЯ РИНКУ ПРАЦІ ТА СИСТЕМИ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

Статтю присвячено проблемам взаємодії ринку праці та системи освіти у Німеччині. У Німеччині існує кілька способів вирішення цієї проблеми, що їх розглянуто у пропонованій статті. Істотною відмінністю німецької системи професійного навчання є концентрація й інтеграція освітніх ресурсів, висока організованість і дисципліна навчального процесу.

Ключові слова: освіта, професійна освіта, ринок праці, навчальні заклади, наукові дослідження, навчальні дисципліни.

Постановка проблеми. Народну мудрість «Добре там, де нас немає» пам'ятають не всі, тож щороку тисячі наших співвітчизників виїжджають до Італії та Німеччини з надією на покращення фінансового становища своїх родин, вважаючи, що там, куди вони їдуть, безробіття не буде. Звичайно, рівень безробіття, наприклад, у Німеччині набагато нижчий за український, незважаючи на те, що кожен третій українець їде на заробітки саме до Німеччину. Як же організовується взаємодія ринку праці та системи освіти у так званому «заробітччанському раю»? [4].

Мета статті – схарактеризувати способи вирішення проблеми взаємодії ринку праці та системи освіти і професійного навчання у Німеччині.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Німеччині існує досить оригінальна модель взаємодії ринку праці та системи освіти. Справа в тому, що важливою особливістю німецького ринку праці віддавна є високий рівень трудової міграції. У в часи «німецького економічного дива» найдешевшою робочою силою були італійці. Згодом до них приєдналися турки та югослави. Саме в Німеччині виник термін «гастарбайтери» на позначення найбільш низькооплачуваних і малокваліфікованих робітників. Трудова міграція всіляко заохочувалася, адже в такий нехитрий спосіб держава вирішувала проблему повоєнного дефіциту кадрів.

Проте трудова міграція породила хвилю безробіття, адже діти «гастарбайтерів» не хотіли працювати як їхні батьки: вони отримували освіту і намагалися влаштуватися на більш престижні місця. Крім того, велика кількість іноземної робочої сили збільшила конкуренцію на ринку праці. В останнє десятиліття у ФРН зберігається досить високий рівень безробіття, який, за офіційним даними, перевищує на сьогодні 10%. У таких умовах проблема професійної освіти в Німеччині має соціальний характер [4].

У Німеччині існує кілька способів вирішення цієї проблеми. Один такий спосіб походить від історичної практики, коли для проникнення до цехової корпорації претендент зобов'язаний був тривалий час виконувати функції помічника майстра, опановуючи секрети професійної майстерності, тобто проходив своєрідний курс практичного навчання.

І зараз багато молодих людей починають виробничу діяльність як підмайстри на різних малих підприємствах. Для держави така схема вигідна, адже вона майже нічого не витрачає на виробниче навчання. Крім того, вона дозволяє відносно рівномірно розподілити робочу силу у країні, створює умови для розвитку невеликих населених пунктів і провінцій, зменшує міграцію працездатної молоді в мегаполіси.

Разом із тим, система навчання підмайстрів має певні недоліки, а саме – вузька спеціалізація, що створює перешкоди для професійної та територіальної мобільності робочої сили, наприклад, спеціаліст із шиття хутряних виробів може не знайти собі роботи в іншому місті, де немає подібних підприємств. До того ж, в умовах несприятливої економічної кон'юнктури керівники малих підприємств не хочуть наймати некваліфіковану молодь.

Ще одним варіантом первинної професіоналізації молодих людей у ФРН є модель «трудоного року». Після одержання загальної середньої освіти випускник може подати заявку в земельні органи соціального забезпечення або благодійні організації (найчастіше церковні) про своє бажання відпрацювати рік у рамках соціальних проектів. Зазвичай, це екологічні, освітні, культурні заходи. Пройшовши конкурсний відбір, молоді люди протягом року виконують відповідну роботу за символічну плату.

Держава або церковні фонди оплачують житло, харчування та дають незначну суму готівкою. Передбачається, що в ході «трудоного року» людина має визначитися з майбутньою спеціальністю, одночасно здобувши навички трудової діяльності й загальні професійні компетенції [2].

Також у ФРН існують центри професійної освіти, подібні до наших професійних училищ. Вони готують кваліфікованих працівників для підприємств індустрії, сервісу й аграрного сектору. Процес навчання займає три роки. Протягом першого року учень знайомиться з усіма професіями, за якими здійснюється підготовка в цьому освітньому центрі, пробує свої сили. Спеціалізоване навчання починається з другого року перебування у навчальному центрі [3].

Таке «наближення» освіти до запитів ринку праці повинне зменшити число помилок під час вибору професії, коли людина приймає рішення на основі стереотипів або неповної інформації, а після ближчого знайомства з майбутньою спеціальністю розчаровується у своєму професійному виборі. Крім того, можливість познайомитися з азами професійної діяльності максимальної кількості професій і спеціальностей створює більш сприятливі можливості для наступного перенавчання.

Ще однією істотною відмінністю німецької системи професійного навчання є концентрація й інтеграція освітніх ресурсів. Замість того, щоб створювати кілька десятків професійних училищ у різних містах і розпорошувати кошти на забезпечення їхньої матеріально-технічної бази, у нових землях ФРН формуються окружні й земельні центри початкової та середньої професійної освіти, де відбувається навчання найрізноманітнішим професіям і спеціальностям. Як наслідок цього скорочуються витрати на адміністративний апарат, концентруються фінанси для здійснення відповідних комунальних платежів, з'являються ресурси для підтримки матеріально-технічної частини в належному стані [1].

Тож молодій людині у Німеччині безробіття не загрожує, якщо у неї є бажання працювати.

Освіта в Німеччині є класикою світового навчання. Особливо привабливим навчання в Німеччині робить поєднання доступної ціни та якості отриманих знань. Крім того, володіння німецькою мовою, як і раніше, залишається дуже затребуваним на ринку праці України. Система освіти Німеччини завжди була зразком організації навчання для всього світу. Протягом багатьох років до її структури вносилися мінімальні корективи, водночас залишаючи загальні принципи і статут навчання.

У Німеччині іноземцям достатньо легко вступити до університету, необхідний мінімум для навчання – це знання німецької мови, яку можна вивчити там само, на спеціальних курсах німецької мови в Німеччині. Для дітей в Німеччині також є багато різних програм: канікулярні освітні тури, середня освіта, курси німецької мови. Для дорослих найбільш затребуваними є: навчання в університетах Німеччини, бізнес-освіта, вивчення ділової німецької мови [1]. На жаль, ринок МВА-шкіл у Німеччині представлений дещо гірше, ніж в Англії та Канаді, але вони мають величезну перевагу для тих фахівців, кому в роботі потрібна саме німецька мова [4].

Нині вища освіта Німеччини, подібно до інших країн Європи, переживає кризу. Підґрунтям такої кризи є, безперечно, економічні та соціально-політичні чинники. Принаймні, на них вказують всі аналітики, вчені, громадські діячі. Але якщо проаналізувати стан сучасної вищої освіти, звернувшись до внутрішніх, зокрема психологічних, факторів, можна розглянути цю проблему під іншим, суттєво новим кутом зору і зробити певні важливі висновки.

Для аналізу національних особливостей вищої освіти в Німеччині недостатньо лише опису її сучасного стану, проблем та перспектив розвитку. Для того, щоб чітко зрозуміти різні аспекти цього питання, зокрема його психологічний аспект, необхідно, передусім, розглянути деякі ключові моменти в історії німецької вищої освіти на різних етапах розвитку німецького суспільства. Важливим моментом для з'ясування суттєвих психологічних особливостей німецької освіти є вивчення праць видатних німецьких

мислителів, психологів, педагогів та їх впливу на стан вищої освіти в різні періоди становлення і розвитку цієї галузі суспільного життя.

Що саме спричинило таку популярність німецької вищої освіти та яким психологічним чинникам має завдячувати система вищої освіти в Німеччині своєю популярністю? Чи можна вважати причинами кризи сучасної системи вищої освіти лише зовнішні (економічні, соціально-політичні та ін.) чинники? На ці та деякі інші питання ми спробуємо дати відповідь у пропонованій статті.

Протягом багатьох століть вища освіта Німеччини розвивалася за умов роздільності земель, що позначилося не лише на її структурі, але й на тих ідеологічних та психологічних чинниках, які були покладені в її основу. Національною особливістю німецького народу є не лише його славнозвісна акуратність і пунктуальність. У німецькому менталітеті зосереджені майже всі переваги і недоліки пересічного жителя Західної Європи. Великий римлянин Тацит, звісно, помилявся, говорячи про відсутність у німців золота і срібла: золото німців – їх руки, а срібло – їх голови. Система освіти в Німеччині поступово стала тим центром, що сформував більшість переваг і недоліків німецької нації.

Той факт, що німецька «школа» мала заслужену добру славу протягом багатьох століть (починаючи від епохи пізнього Середньовіччя і майже до кінця 19 століття) не є випадковим. Німецька освіта була ґрунтовною і високоякісною. Вона прищеплювала громадянам працелюбність, прагнення до знань, навички пунктуальності й дисципліни. Німці також були старанними учнями. Класичного і глибокого змісту набула відома німецька тріада «studieren, propagandieren, organisieren!» (нім. «Вивчати, пропагувати, організовувати!») [1].

Перший розквіт вищої освіти у Німеччині припадає на період пізнього Середньовіччя, за часів реформ Мартіна Лютера. Реформатор добре розумів, що втілення його ідей знайде відгук лише в середовищі освічених громадян. Але його погляд на розвиток освіти був неоднозначним: нижчим верствам населення він пропонував давати мінімум освіти: «Молодий і дурний народ слід навчати завжди одними й тими ж виразами, в іншому разі не уникнути помилок».

Подальший розвиток вищої освіти в Німеччині пов'язаний з іменем Гейдельберзького університету. Заснований ще у середині XV століття, університет виховав цілу плеяду видатних вчених і державних діячів [1].

Гейдельберзький університет є зразком високої духовної стійкості. Тридцятилітня війна, під час якої була вивезена до Риму всевітньо відома університетська бібліотека «Biblioteca Palatina» та зруйнований весь комплекс корпусів університету, завдала значних збитків знаменитому Гейдельбергу. Але університет зміг відновити свою роботу і до середини XIX століття піднявся до рівня найпрестижнішого вишу в Європі.

Визнаними центрами вищої освіти європейського рівня стали також Єна, Берлін, Лейпциг, Геттінген. Успіх і популярність цих навчальних закладів пов'язані не лише з блискучим професорсько-викладацьким складом, але й з певними психологічними факторами німецької системи освіти.

По-перше, висока організованість і дисципліна навчального процесу. Іноді цей фактор мав і негативну сторону: казармені звички і фельдфебельський дух нерідко ставали предметом критики з боку видатних мислителів того часу. Підґрунтям цієї особливості можна вважати тривалий вплив Пруссії – воєнно-кріпосницької держави, політика якої відрізнялась граничною реакційністю і войовничістю.

Важливе значення мали також і гуманістичні принципи освіти. Якщо французи говорять: «L'argent n'a pas de maître» (фр. «Гроші не мають хазяїна»), то німці стверджують інший принцип: «Освіта не знає кордонів». Ідеалом німецької

прогресивної думки є людина-особистість, освічена і духовно багата. В уявленні представників тогочасної вітчизняної інтелігенції Німеччина була колискою Лютера, Дюрера, Гете, Шиллера, Гейне, Бетховена, Гегеля, Канта, Гердера, Фіхте, Гумбольдта, Шеллінга та багатьох інших творців і мислителів.

Якщо звернути увагу на стан вищої освіти в Німеччині наприкінці XVIII – протягом XIX століть, на передній план виступає її прагматизм. Невтомна, майстерна, кваліфікована, наполеглива праця дала німецькому народу всі переваги, що мали першочергове значення в етиці та психології тогочасної західної людини [1].

Праця і виробництво стають ідеалом, а незабаром – ідолом. «Європа одягає робочий халат», – писав голландський дослідник Й. Хейзінг. Провідними тенденціями у сфері вищої освіти стають суспільна користь і ефективність процесу навчання. Класична освіта відступає на задній план – науково-технічний прогрес завойовує всі сфери суспільного життя. Серед наукових дисциплін перевага надається точним і природничим наукам.

Саме в цей час німецька освіта набула популярності в Російській імперії. Достатньо згадати роман І. С. Тургенєва «Отцы и дети» (1861), де йдеться про російських фізиків і хіміків, «которыми наполнен Гейдельберг и которые, удивляя на первых порах наивных немецких профессоров своим трезвым взглядом на вещи, впоследствии удивляют тех же самых профессоров своим совершенным бездействием и абсолютной ленью». Ці слова ще раз підтверджують тезу про працелюбство німців як провідну рису їх національного характеру [1].

У кінці XIX – на початку XX століття в європейському суспільстві складається негативне уявлення про представників німецької нації. З початком Франко-пруської війни «німці слова» миттєво перетворилися на «німців діла». І. С. Тургенєв у 1870 році писав: «Теперь немцы являются завоевателями, а к завоевателям у меня сердце не лежит». «Плоды немецкой нации есть Лессинг и Гёте, Кант и Шеллинг, а плод германского национализма – насильственное онемечение соседей», – писав В. І. Соловйов.

Після двох світових війн образ німця асоціюється вже лише з образом завойовника, а німецька культура сприймається як експансія. Відповідно, знижується популярність вищої освіти в Німеччині, більше того, німецька освіта і наука бойкотуються європейським співтовариством: на переважну більшість міжнародних наукових конференцій не запрошуються німецькі вчені.

Стосовно психологічного аспекту, німецька вища освіта в цей час перебувала під впливом ідей панування «арійської раси» з одного боку і повного бойкоту світовим співтовариством – з іншого. Такий стан негативно впливав на розвиток освіти, відтіснивши на задній план ідеї гуманізму, внутрішньої свободи, формування високоморальної особистості.

Історично освіта на заселених німцями територіях була справою церкви і держави. Ще з часів раннього середньовіччя саме вони визначали її зміст та обсяг, відповідали за організацію та матеріальне забезпечення. Сучасна земельно-федеративна структура системи освіти, таким чином, є спадщиною старих часів. Найстаріший університет Німеччини (м. Гейдельберг, 1385 р.) створений відповідно до паризької моделі, за якою імператор чи папа надавали корпорації викладачів і студентів право вивчати теологію, право, медицину і філософію латиною, задовго до запровадження наприкінці 17-го століття обов'язкової освіти у частині земель.

Поділ країни на мікрокнязівства та релігійні сварки швидко призвели до появи в Німеччині майже 40 університетів (на 1700-й рік), які готували державних чиновників. Пізніше кількість закладів зменшилося через злиття чи ліквідацію, а їх діяльність

занепала внаслідок застарілих програм. Так звані «нові» університети з'явилися впродовж 18-го ст. У них почали вивчати природничі науки та викладати німецькою.

Найглибші реформи вищої освіти, названі «неогуманістичними», відбулися у Німеччині в XIX сторіччі.

У 1809 році в Берліні було створено університет за новою концепцією. Ця подія пов'язана з іменем Вільгельма фон Гумбольдта, який нетривалий час керував освітою в уряді Пруссії [3]. В основу діяльності цього навчального закладу, що й досі вважається моделлю класичного університету, він поклав наступні принципи: широка автономія при державному фінансуванні, самоврядування групи керівників кафедр (ординаріїв), наукові дослідження без вузького практичного спрямування, відмінність від шкільної та суто професійної підготовки. Реалізація цих принципів вивела тогочасну Німеччину на позицію світового лідера в царині вищої освіти та докторантури, а нова модель університету набула широкого розповсюдження в усьому світі.

Другим наслідком реформ XIX ст. стало створення технічних навчальних закладів для розвитку практичних наук, що їх не викладали ні в «нових» університетах, ні в університеті Гумбольдта. Такі заклади довго боролися за отримання університетського статусу.

Після Другої світової війни статусу закладів вищої освіти також набули вищі фахові школи, але їх дипломи лише нещодавно наблизилися до університетського рівня. Як і в інших розвинених країнах, перші десятиріччя після Другої світової війни стали у ФРН часом уведення обов'язкової середньої освіти й переходу від елітарної до масової вищої освіти.

Соціальні зміни останніх 20 років та підвищення суспільного значення вищої освіти зумовили скорочення неprestижного потоку Hauptschule (закінчення якого ускладнює доступ до вищої освіти) й поступове розширення загальної освіти у гімназіях, орієнтованих на підготовку учнів до університетів.

Вища освіта ФРН має чітку бінарну структуру, складаючись з університетів («наукових вищих шкіл») та політехнічних інститутів («вищих фахових шкіл»). Роль останніх постійно зростає.

Вищою освітою Німеччини опікуються як федеральний уряд, так і уряди земель. Нове будівництво вони виконують спільно, а решта справ перебуває у віданні земель відповідно до згаданого рамкового закону про вищу освіту 1975 р. Поточна діяльність державних і приватних ВНЗ регулюється законами земель [3].

Регулярно збирається конференція міністрів освіти земель, є також Спілка ректорів ВНЗ. Більшість серйозних документів вони створюють спільно. Є також комісія з наукового планування. Заклади вищої освіти фінансуються землями на 94%, центром – на 6% (дані станом на 1993 р.). Близько 7,8% фінансування університетської науки здійснює приватний сектор економіки [4].

Усі заклади освіти поділяються на наступні групи: університети (класичні, технічні, загальноосвітні), а також спеціалізовані заклади університетського рівня (вищі школи для підготовки вчителів, теологів, лікарів тощо) (група А). У закладах цієї групи навчається 1,4 млн. студентів; вищі фахові школи зі спеціалізованою фаховою підготовкою, в яких навчається 445 000 студентів (група В); вищі школи (коледжі) мистецтв і музики: 45 закладів і 30 000 студентів (група С).

Основою системи вищої освіти є група А. Педагогічні заклади університетського рівня з'явилися після 1945 р., вищі фахові школи – з 1970 р. [3].

Після 1970 року було здійснено невдалу спробу створити загальноосвітні університети шляхом поєднання змісту і методів викладання у класичних університетах та вищих фахових школах. Трохи пізніше почали діяти спеціалізовані вищі школи для підготовки чиновників середнього рівня (30 закладів і 52 000 студентів у 1993 р.) [4].

Після об'єднання ВНЗ у 1992-1993 навчальному році в Німеччині залишилось 318 закладів вищої освіти різного рівня: 91 звичайний і один загальноосвітній університети, 11 педагогічних, 19 теологічних, 43 мистецьких, 153 технічних і спеціалізованих ВНЗ. З них до недержавного сектору належали: 6 університетів, 17 теологічних закладів, 2 мистецьких коледжі, 35 вищих фахових шкіл. Плата за навчання у них нерідко висока.

Університети (Wissenschaftliche Hochschulen) об'єднують заклади трьох типів. Більшість має класичну структуру та наступні завдання: здійснення наукових досліджень, навчання та підготовка кадрів вищої кваліфікації, надання хабілітації (докторат-2) для заміщення посад завідувачів кафедр. Стандартне навчання триває щонайменше чотири роки.

У землі Північний Рейн-Вестфалія зберігся релікт періоду змін вищої освіти в країні у 70-х роках – «загальноосвітній» університет, що поєднує у своїх програмах завдання усіх трьох груп закладів (А-С).

Педагогічні вищі школи готують учителів для нижчих рівнів освіти та спеціалізованих шкіл. Об'єднані з університетами, вони збереглися як окремий вид лише у трьох землях (Баден-Вюртемберг, Шлезвіг-Гольштейн, Тюрінгія).

Вищі фахові школи (Fachhochschulen) мають чимале значення, готуючи спеціалістів з інженерії, бізнесу, менеджменту тощо. Наукові дослідження в них звужені й не претендують на фундаментальність.

Музичні і мистецькі вищі школи готують фахівців з усіх видів мистецтв і музики. Для отримання диплома необхідно скласти двохступеневий фаховий екзамен.

Для вступу у ВНЗ необхідно мати атестат про повну середню освіту, що буває трьох типів: загальний (allgemeine), який дає доступ до всіх ВНЗ; фаховий (fachgebundene), що дає доступ до певних факультетів; призначений лише для вступу у вищі фахові школи і на відповідний факультет загальноосвітнього університету.

Перші два види вимагають закінчення гімназії чи прирівняного до неї професійного закладу з тривалістю навчання 13 років. Третій отримують після навчання тривалістю 12 років у профшколах.

Музичні, мистецькі та спортивні ВНЗ проводять фахові екзамени. Для деяких напрямів інженерної вищої освіти від вступників вимагають певного досвіду роботи на виробництві. Існує також можливість вступу у ВНЗ без формального атестата на основі конкурсних іспитів за обов'язкової наявності певного стажу роботи за цією спеціальністю.

Стаття 12 Конституції ФРН гарантує громадянам право вибору як освіти, так і місця її отримання, що й пояснює повну відсутність обмежень на вступ до більшості ВНЗ. Якщо ж вони десь і запроваджуються, то лише з причин повної неможливості задоволення всіх запитів студентів для наступних напрямів: медицина, ветеринарія, стоматологія, архітектура, економічні науки. Для допуску на ці спеціальності запроваджено відбір на основі середніх шкільних оцінок, враховуються час, що минув після закінчення абітурієнтом школи та соціальні аспекти, проводяться співбесіди і письмові тести. Останні стали обов'язковими для вступників на медичні спеціальності [2].

Академічний рік має 28 тижнів в університетах і 38 тижнів – у вищих фахових школах. Час навчання у ВНЗ ФРН поділяється на дві (основну і головну) стадії: Grundstudium і Hauptstudium. Перша (найчастіше – 4 семестри) складається із загальних обов'язкових предметів і включає проміжні екзамени (перехід на другий рівень). Друга стадія надає студентам ширші можливості вибору предметів і закінчується екзаменами з наданням диплома чи звання магістра, або держіспитами (Staatsprüfung). Під час переходу на другу стадію є можливість певної зміни напряму навчання.

Екзаменом закінчується вивчення кожного предмету. Після завершення програми виконується письмова робота (Hausarbeit), а також складаються усні чи письмові екзамени з головних дисциплін. Оцінки у ФРН ставляться за шестибальною шкалою: 1 – дуже добре; 2 – добре; 3 – задовільно; 4 – досить (прохідний бал); 5 – не досить; 6 – незадовільно [3].

На обох стадіях використовують різні види занять: лекції, контрольні роботи (Übungen – завдання), практичні заняття, екскурсії. Вся програма, як і кількість тижневих годин, регулюється протягом навчання.

На лекціях викладають базові дисципліни курсів, з яких пізніше складають проміжні чи підсумкові іспити. Під час семінарів, контрольних і практик вимагаються усні чи письмові роботи. Студент на їх основі отримує курсовий сертифікат (Leistungsnachweise), необхідний як під час підсумкового екзамену, так і під час переходу на наступний рівень навчання. Сертифікат є головним засобом контролю якості навчання впродовж навчального року. Відвідування всіх видів занять є обов'язковим. Екскурсії проводяться для набуття фахового досвіду. Студенти старших курсів залучаються до різноманітної тьюторської роботи з молодшими студентами (з отриманням платні).

Прикінцевий документ залежить від виду програми (спеціалізації). Одержанням диплома закінчуються курси інженерії, економіки, соціальних і природничих наук, магістерським посвідченням – мистецькі і гуманітарні, хоч межі між цими документами досить нечіткі і в 50 університетах з однієї й тієї самої спеціалізації дають то один, то інший документ. Диплом чи магістерське посвідчення видають і після 1-2 років поглибленого додаткового навчання, яке відбувається після виконання програми другого циклу.

Таблиця 1. дає чіткіше уявлення як про види кваліфікацій у ВНЗ Німеччини, так і про стандарти на тривалість програм для їх отримання.

Таблиця 1

Види кваліфікацій вищої освіти Німеччини

Профілі	Тривалість денного навчання (років) і присуджений диплом				Різна тривалість
	4	5	6	7	
Arts (гуманітарні науки)	SP/MA		SP/MA		D
Теологія		(P/Di)			D
Право	(SP)		SP		D
Соціальні, економічні науки	(Di)		Di		D
Точні, природничі науки, технології	(SP*/Di)			(SP*/Di)	D
Загальна медицина			SP	SP	D
Стоматологія			SP		D
Ветеринарія			SP		D
Сільське господарство	(Di)	Di			D

Примітки:

1. SP – 1-ий держіспит; Di – диплом; MA – Magister Artium; P – професійна кваліфікація; D – доктор.
2. Круглі дужки означають, що наведені мінімальні строки навчання для отримання цієї кваліфікації, а їх відсутність – що йдеться про середні, а не про мінімальні строки.
3. Для природничих і технічних спеціалізацій державні іспити складають ті, хто бажає надалі працювати в державному секторі.

* Лише для осіб, які бажають отримати право викладати в закладах середньої освіти.

Дипломний ступінь присуджують усі види ВНЗ після складання екзамену і виконання письмової дипломної роботи, яка засвідчує вміння студента досліджувати проблеми свого фаху. В дипломі вказують головну спеціалізацію. Для інженерних спеціальностей загальним є звання «Diplom-Ingenieur», для інших – поряд зі словом «диплом» вказується фах: Diplom-Physiker. Диплом є базовим документом для початку трудової діяльності, особливо в промисловості та бізнесі.

Звання магістра – Magister Artium (M. A.) – надається в мистецьких і гуманітарних спеціальностях після такої ж системи (екзамени і дипломна робота), як і для отримання диплома, але деталі процедури залежать від ВНЗ. У посвідченні магістра спеціалізація не вказується, наводиться лише уніфіковане «МА».

Державні екзамени проводять для бажаючих вступити на державну службу чи працювати у регульованих державою сферах (медицина, фармацевтика, харчова хімія і промисловість). Іспити для вчителів контролюють землі, іншими фахами займається центральний уряд. До екзаменаційних комісій включають викладачів ВНЗ та урядовців. Стандарти однакові і для державних, і для академічних екзаменів.

Правники та вчителі після складання першої групи держіспитів 1-2 роки працюють, а потім складають другий держіспит. Після цього вони стають повноправними державними службовцями. Для вступу в докторантуру (аспірантуру) необхідно мати одну з указаних кваліфікацій (диплом магістра чи держіспит аналогічного рівня) або відповідну їм закордонну, а також високі оцінки з профільних предметів. Робота виконується за допомоги наукового керівника (Doktorvater) і має назву «дисертація». Її виконання і захист регулюються відповідним законодавством. Дисертація захищається усно, кваліфікація присуджується рішенням факультету чи департаменту і має назву Doctor philosophiae чи аналогічну (Dr. Jur. тощо).

У 1992 р. у ФРН навчалося 118 000 іноземців (27 500 з Європи). Для вступу потрібен національний атестат середньої школи, який надає доступ до університетської освіти. Для його визнання звертаються до того закладу ФРН, який цікавить абітурієнта. Визнання документа здійснюється на основі рекомендацій Постійної конференції ректорів ВНЗ Німеччини [4].

Вступ на мистецькі чи спортивні спеціальності здійснюється через тести навіть тоді, коли у рідній країні абітурієнта вже розпочали навчання за цими фахами. Для вступу на інженерні спеціальності вимагається (як від німців, так і від іноземців) певний обсяг вивчення головних дисциплін і спецпрактика.

Отримавши бланки анкет та інструкції від Akademisches Auslandsamt – служби справ студентів-іноземців, слід належним чином підготувати документи, виконавши необхідні нотаріально підтвержені переклади. Набір німецькі ВНЗ здійснюють двічі на рік. Зарахування відбувається на основі аналізу документів без вступних тестів чи екзаменів за винятком вказаних вище випадків.

Німеччина підписала основні конвенції Ради Європи і ЮНЕСКО про визнання закордонних кваліфікацій. Вона має чи не найбільшій у світі досвід вивчення і визнання закордонних освітніх документів: відповідну спеціалізовану службу тут створено ще на початку ХХ ст.

Університети Німеччини належать до числа національних лідерів з наукових досліджень, хоча значну кількість серед них здійснюють лабораторії великих фірм та інститутів спілки Макса Планка. Університети та інші заклади підтримують контакти з багатьма закордонними закладами, відряджають власних працівників і приймають закордонних фахівців. Діють кілька програм сприяння обміну викладачів-науковців та студентів, постійно зростають видатки на стажування іноземців у Німеччині.

Німецька система освіти приваблива як для самих німців, так і для іноземних громадян. Причина такої привабливості полягає в тому, що навчальні заклади

Німеччини гармонійно поєднують старі університетські традиції з новітніми досягненнями науки і техніки.

Разом зі старими університетами, що відзначаються широким вибором класичних предметів, у Німеччині з'являється все більше нових вишів, що роблять ставку на міждисциплінарне навчання і тісний зв'язок між теорією і практикою. Таким чином, навчальний процес і наукові дослідження не є в німецьких вузах ізольованими один від одного. Навпаки, студент після закінчення німецького університету отримує не тільки суто теоретичні знання, але і практичний досвід з вибраної ним професії.

Нині у Німеччині вища освіта знову набуває популярності серед молоді. Водночас експерти зауважують, що і в майбутньому Німеччині не вистачатиме висококваліфікованих фахівців [4]. Адже у порівнянні з іншими розвиненими індустріальними країнами Німеччина помітно відстає за кількістю студентів. Лише 37 % молодих людей одного шкільного випуску рівень знань дозволяє вступити до вищого навчального закладу. У Фінляндії та Швеції цей показник дорівнює приблизно 60 %. Якщо в Німеччині у 70-х – 80-х роках бажаючих учитися в гімназії було занадто багато, то вже в 90-х - гімназії помітно втратили свою популярність.

Одна з причин такого ситуації полягає в неправильних прогнозах, згідно з якими Німеччині начебто загрозувало перенасичення ринку праці спеціалістами з вищою освітою. Через побоювання після закінчення вищого навчального закладу поповнити лави безробітних, кожний четвертий випускник гімназії відмовлявся від свого права на місце у виші, надаючи перевагу професійно-технічній освіті.

Тепер ситуація докорінно змінилася, і не тільки в Німеччині. Сьогодні фірми в усьому світі дедалі частіше шукають спеціалістів із більш високою кваліфікацією. Так у ФРН рівень безробіття серед фахівців із вищою освітою становить лише 3,5%.

Загалом у Німеччині нараховується майже чотири мільйони безробітних, що дорівнює 10% працездатного населення країни [4].

Німеччині катастрофічно не вистачає інженерів та комп'ютерників. Нині до дефіцитних спеціальностей додалися ще й учителі та лікарі.

На думку Клауса Клема, експерта з питань освіти Ессенського університету, в майбутньому проблема нестачі спеціалістів із вищою освітою ще більше загостриться. Вже зараз можна спостерігати, як окремі федеральні землі намагаються перекупити одна в одній вчителів.

Експерти попереджають, що незабаром дефіцит робочої сили пошириться й на природознавчу сферу. Нині навіть Інститут німецької економіки, експерти якого раніше застерігали щодо безробіття серед дипломованих фахівців, тепер агітують за навчання в університетах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Уряд Німеччини взявся за реформування системи надання стипендій для того, щоб заохотити молодь вступати до вишів. Крім того, із державної скарбниці планується виділити чотири мільярди євро на організацію груп продовженого дня в усіх школах, аби підвищити загальний освітній рівень учнів і таким чином підготувати їх до навчання у вищих навчальних закладах.

Список використаної літератури

1. Абашкина Н. В. Система народного образования в Федеративной Республике Германия / Н. В. Абашкина // Система народного образования в Западных странах на современном этапе (капиталистические и развивающиеся страны). – К., 1990. – С. 62 – 69.
2. Ausbildung und Berufe. – Bielefeld Bonn, 2009. – P. 22 – 27.
3. Ausbildung und Berufe. – Bielefeld Bonn, 2010. – P. 20 – 21.
4. Bahlburg M. Aufgaben und Leistungen öffentlicher und privater Investitionen / M. Bahlburg. – Bonn, 2003. – P. 163 – 170.

Одержано редакцією 09.01.2015

Аннотация. Л. В. Кнодель. **Взаимодействие рынка труда и системы образования в Германии.** Статья посвящена проблемам взаимодействия рынка труда и системы образования в Германии. В Германии существует несколько способов решения этой проблемы. Существенным отличием немецкой системы профессионального обучения является концентрация и интеграция образовательных ресурсов, высокая организованность и дисциплина учебного процесса.

Ключевые слова: образование, профессиональное образование, рынок труда, учебные заведения, научные исследования, учебные дисциплины.

Summary. Ludmila Knodel. **Interaction of labour market and education system in Germany.** The article deals with the problems of interaction between labour market and education system in Germany. In Germany, there is a very original model of the interaction of the labour market and the education system. In Germany there are several ways to solve this problem. A significant difference between the German systems of vocational training is the concentration and integration of educational resources, high organization and the discipline of educational process. Labour migration is strongly encouraged, because in such a simple way to solve the problem of the state of post-war shortage of personnel. A large number of foreign workers increased competition in the labor market. In the last decade in Germany kept fairly high level of unemployment, which, according to official data, more than 10% today. in Germany the unemployment rate for specialists with higher education is only 3. 5%. In general, in Germany there are nearly four million unemployed, equal to 10% of the working population. Germany desperately short of engineers and computer geeks. Now the scarce specialties were added and teachers and doctors. In such circumstances, the problem of vocational education in Germany is social. In Germany, there are several ways to solve this problem. Education in Germany is the world's classic study. The education system in Germany was an example building training for the world. Today, higher education in Germany, like other European countries in crisis. German universities are among the national leaders in research.

Keywords: education, professional education, labor market, educational institutions, scientific research, educational disciplines.

УДК: 330.102.344:339.137

С. В. Корновенко, О. М. Тараненко

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ КАПІТАЛ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ЕКОНОМІКИ

Стаття присвячена дослідженню впливу інтелектуального капіталу на розвиток інноваційної економіки. У статті проаналізовано точки зору різних зарубіжних і вітчизняних науковців щодо інтелектуального капіталу як економічної категорії. Визначено його характеристику та структуру. Сформульовано власне уявлення поняття інтелектуальний капітал. Зроблено акцент на освіті як чиннику інноваційного розвитку. Розкрито залежність між витратами на науку і якістю зростання економіки. Розглянуто питання щодо забезпечення державою бюджетного фінансування наукової та науково-технічної діяльності. Досліджено проблему неефективного використання власного інноваційного потенціалу.

Ключові слова: інтелектуальний капітал, інноваційна економіка, потенціал, трудові ресурси, наукова діяльність.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття відбувається перехід від індустріального до постіндустріального способу виробництва. Постіндустріальна концепція залучає до національного багатства, поряд з матеріальними, нематеріальні активи – людські та інтелектуальні ресурси, що є основою інтелектуального капіталу.

Важливість ролі інтелектуального капіталу дедалі глибше усвідомлюється різними дослідниками. Інтелектуальний капітал вже охоплює всі сторони господарства:

комерційні та некомерційні організації, військові установи, церкву і навіть уряд. Відомі дослідники цієї тематики Р. Солоу, П. Ромер відзначили, що тільки 50% приросту ВВП може бути пояснено зростанням трудових ресурсів і фізичного капіталу, а інші 50% припадають на інтелектуальний капітал [1, с. 18].

За оцінками Світового банку, інтелектуальний капітал у сучасній економіці формує 60 % загального обсягу багатства кожної країни. У таких як, Японія та Німеччина, частка інтелектуального капіталу становить до 80 % національного багатства [2, с. 13]. Отже, роль інтелектуального капіталу в економічному розвитку зростає, випереджаючи значущість засобів виробництва і природних ресурсів. Цим і зумовлено актуальність окресленої теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основний вклад у дослідження категорії «інтелектуальний капітал» зробили такі зарубіжні вчені та практики, як Т. Стюарт, П. Саліван, Д. Тіса, Л. Едвінсон, М. Мелоун та інші. В Україні концепція інтелектуального капіталу почала формуватися порівняно недавно і тому українські вчені виявили проблеми теорії інтелектуального капіталу значно пізніше за колег за кордоном. Активно над вивченням цієї тематики працюють: О. Бутнік-Сіверський, О. Кендюхов, А. Колот, Е. Лібанова, О. Амосов, Д. Богиня, В. Онікієнко, Я. Крупка, І. Хвищун, О. Онищенко, А. Чухно, Л. Федулова, О. Дацій, М. Дороніна, Н. Лук'янченко та інші. В своїх роботах вони досліджують теоретичні та практичні питання щодо формування та використання інтелектуального капіталу, відзначають неопрацьованість проблеми ефективного управління інтелектуальним капіталом на рівні підприємства, розробляють власне концепцію інтелектуального капіталу як економічної категорії.

Водночас, динамізм, комплексність та масштабність окресленої нами теми дослідження не дозволяють поставити остаточну крапку на результатах досліджень та розробок.

Таким чином, **мета статті** полягає у дослідженні впливу інтелектуального капіталу на розвиток інноваційної економіки.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **дослідницьких завдань**:

- з'ясувати економічну сутність категорії «інтелектуальний капітал» та дати її власне визначення;
- уточнити та поглибити структуру інтелектуального капіталу на сучасному етапі;
- розробити та науково обґрунтувати моделі національної інноваційної системи для України з урахуванням ролі інтелектуального капіталу.

Виклад основного матеріалу. Вважається, що термін «інтелектуальний капітал» вперше до наукового обігу ввів у 1969 р. відомий американський дослідник Дж. К. Гелбрейт. Разом із тим, у науковому співтоваристві не вироблено єдиної дефініції щодо сутності «інтелектуального капіталу».

Американський економіст Дж. Тобін запропонував оригінальну формулу інтелектуального капіталу. На його думку, це різниця між ринковою вартістю компанії та її ринковою оцінкою. З точки зору Д. Даффі, інтелектуальний капітал – сукупні знання, якими володіє організація в особі своїх співробітників, а також у вигляді методологій, патентів, архітектури і взаємозв'язків. Е. Брукінг ототожнює його з нематеріальними активами, які слугують підґрунтям існування та конкурентних переваг підприємства [3, с. 62].

Згідно з поглядами Й. Руссу, С. Пайка та Л. Фернстема, інтелектуальний капітал – це нематеріальні ресурси, що беруть участь у створенні цінності організації та є такими, що повністю або частково нею контролюються [4, с. 67].

О. Бутнік-Сіверський у своїй праці визначив інтелектуальний капітал як «один із різновидів капіталу, який має відповідні ознаки капіталу і відтворює, одночасно, властиву лише йому (інтелектуальному капіталу) специфіку і особливості». Як економічна категорія інтелектуальний капітал розглядається з позиції авансованої інтелектуальної власності, що під час свого руху приносить більшу вартість за рахунок додаткової вартості [5, с. 17-18]. Я. Крупка та І. Хвищун визначають інтелектуальний капітал як сукупність знань, навичок, вмінь всіх працівників підприємства, які представлені інтелектуальними ресурсами та формують конкурентні переваги підприємства [6].

Підсумовуючи та узагальнюючи вищевикладене пропонуємо під інтелектуальним капіталом розуміти нематеріальні активи, котрі акумульовані в наукових і повсякденних знаннях працівників у вигляді об'єктів права інтелектуальної власності, накопиченого досвіду, інформаційних мереж чи іміджу фірми, без яких компанія (установа, організація) не може існувати, підсилюючи свої конкурентні переваги. Інтелектуальний капітал має такі специфічні ознаки: зазвичай він є нематеріальним активом; зберігається та нагромаджується у специфічних, нетрадиційних формах; є одним із визначальних факторів при визначенні ринкової вартості сучасних підприємств.

Зауважимо, що серед дослідників немає узгодженості й щодо складових інтелектуального капіталу. Так, за А. Чухно інтелектуальний капітал є сумою трьох складових: людського капіталу (сукупність знань, навичок, творчих здібностей, а також спроможність власників та наукомістких працівників відповідати вимогам і задачам компанії), структурного капіталу (програмне забезпечення, бази даних, організаційна структура, патенти, товарні знаки) та споживчого капіталу (майбутні споживачі продукції компанії та її спроможність задовольнити їхні запити) [7, с. 52].

К. Свейбі розподіляє інтелектуальний капітал на такі складові: компетенція персоналу, зовнішня й внутрішня структура компанії. До компетенції персоналу він відносить отримані знання, здібності, накопичений досвід, освіту. Зовнішня структура орієнтована на відносини із клієнтами й постачальниками: імідж компанії, торговельні марки, визнання продукції. Внутрішня структура орієнтована на підтримку життєдіяльності організації і включає патенти, авторські права, бази даних, адміністративну систему, наукові дослідження й розробки [8, с. 14].

На відміну від цього В. Базилевич у структурі інтелектуального капіталу розрізняє такі елементи: новітній фактор виробництва (інформація, знання, компетентність), нематеріальний актив (активи ринку, активи інтелектуальної власності, активи інфраструктури, людські активи), об'єкти права інтелектуальної власності (об'єкти промислової власності, об'єкти авторського і суміжних прав), сукупність функціональних форм (людський капітал, структурний капітал, клієнтський капітал, організаційний капітал, інноваційний капітал, процесний капітал). Він зауважує, що інтелектуальний капітал – багатоаспектне поняття, яке об'єднує об'єкти права інтелектуальної власності, знання, вміння і навички працівників, різноманітні системи, мережі, процедури, які при включенні до господарського обігу приносять дохід [9, с. 74].

Аналіз цих та інших моделей інтелектуального капіталу свідчить, що не існує загальноновизнаної структури інтелектуального капіталу, а запропоновані авторами численні показники важко інтерпретувати без додаткового пояснення, оскільки вони мають індивідуальний набір особливостей для кожного підприємства. Крім того, одні й ті ж самі показники автори відносять до різних складових інтелектуального капіталу.

Основою складових інтелектуального капіталу, на нашу думку, є людські ресурси (людський капітал). Як підтвердження цьому можна навести дані Світового банку, за

якими видно, що у складі національного багатства США основні виробничі фонди складають 19%, природні ресурси – 5%, а людський капітал – 76% [3, с. 63].

За К. Макконнелл і С. Брю: «Інвестиції в людський (інтелектуальний – авт.) капітал – це будь-яка дія, яка підвищує кваліфікацію і здібності і, тим самим, продуктивність праці робітників. Витрати, які сприяють підвищенню чистієї продуктивності, можна розглядати як інвестиції, бо поточні витрати або витрати здійснюються з тим розрахунком, що ці витрати будуть багаторазово компенсовані зростим потоком доходів у майбутньому» [10, с. 171].

З усіх видів інвестицій в людський капітал найбільш важливими є вкладення в здоров'я та в освіту. Загальна та спеціальна освіта покращує якість, підвищує рівень і запас знань людини, тим самим збільшує обсяг і якість людського капіталу. Інвестиції ж у вищу освіту сприяють формуванню висококваліфікованих фахівців, праця яких надає найбільший вплив на оновлення укладів економіки, на темпи економічного зростання і на конкурентоспроможність країни. Стан здоров'я людини – це його природний капітал, частина якого є спадковою, а інша – набутою в результаті витрат самої людини і суспільства. Протягом життя людини відбувається знос частини людського капіталу. Інвестиції, пов'язані з охороною здоров'я, здатні уповільнити цей процес [11, с. 404-405].

Відомо, що існує пряма залежність між витратами на науку і якістю зростання економіки. Так, за даними ЮНЕСКО, в двадцяти країнах працює 95% всіх вчених світу, і саме в цих країнах дохід на душу населення щорічно зростає на 200 дол., в усіх інших країнах, де працює лише 5% вчених світу, щорічне зростання доходів складає лише 10 дол. [12, с. 50].

За кількістю наукових фахівців вищої кваліфікації, що припадає на душу населення, Україна не поступається розвинутих країнам Європи. Посідає четверте місце у світі за кількістю дипломованих та сертифікованих фахівців у сфері ІТ. Разом із тим, в Україні, на жаль, спостерігається негативна динаміка в чисельності науковців. Якщо в 2004 році в країні налічувалося понад 105000 науковців, то в 2014 – вже менше 85000 науковців. Динаміка частки докторантів та аспірантів склалася не на користь наук інноваційного спрямування, особливо підготовки таких кадрів для матеріальної сфери виробництва. Так, зокрема, із фахівців вищої кваліфікації, які займаються науково-технічною діяльністю третина працює у ВНЗ, п'ята частина – в установах академічного профілю, 6,2 % – у галузевих наукових організація і лише 0,2% – у заводському секторі [2, с. 15]. Отже, розподіл кадрового потенціалу не відповідає вимогам розвитку інноваційної діяльності й побудові інноваційної моделі.

Починаючи з 1991 р. в Україні жодного бюджетного року не була виконана, визначена ст. 34 Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність», норма щодо забезпечення державою бюджетного фінансування наукової та науково-технічної діяльності у розмірі не менше 1,7% ВВП. Питома вага видатків державного бюджету на науку складала протягом останніх років не більше 0,5% ВВП, внаслідок чого наука могла відігравати у суспільстві лише соціокультурну функцію. (Відомо, що економічна функція науки починається з обсягів фінансування більших від 0,9% ВВП. В той же час світові цільові орієнтири витрат на науку визначаються як 3% ВВП) [2, с. 17]. Таким чином, в Україні спостерігається суттєве недофінансування науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт з державного бюджету.

У цьому аспекті неможна не згадати індекс розвитку людського потенціалу, що розраховується для порівняльної оцінки бідності, грамотності, освіти, середньої тривалості життя й інших показників країни. На жаль, в 2011 році за ІРЛП Україна посіла 77 місце після Чилі (44), Чорногорії (54), Казахстану (68), Албанії (70). Перші три місця в рейтингу посіли Норвегія, Австралія і Нідерланди відповідно [13, с. 157]. Ці

та інші показники свідчать про неефективне використання власного інноваційного потенціалу, перетворення України в державу, яка експортує сировинні ресурси з незначною часткою доданої вартості, та виникнення загрози економічній та національній безпеці.

Отже, одним із ключових завдань стратегії інноваційного розвитку країни має стати реформування системи вищої освіти. Це питання не залишилося поза увагою держави. Так, зокрема, з прийняттям закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII встановлено основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти. Крім того, створено умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

Серед дослідників є ряд пропозицій щодо реформування системи вищої освіти. Наприклад В. Сафронова пропонує наступне: 1) сформувати статистичний, управлінський, стандартизаційний, суспільний, підсумковий, незалежний контроль якості освітніх програм і послуг; 2) створити систему державної сертифікації професійних освітніх програм і послуг; 3) вдосконалити систему державних освітніх стандартів; 4) доцільно ввести стандарт профільності навчального закладу [14, с. 75].

Визначальним критерієм в даному напрямку має стати, на нашу думку, відповідність освіти вимогам інноваційної економіки, спроможної забезпечувати випереджаючий економічний розвиток.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інтелектуальний капітал є одним з найвагоміших чинників економічного розвитку, його роль постійно зростає. На нашу думку, становлення та розвиток інноваційної економіки можливе лише за умови найбільш ефективного використання інтелектуального капіталу, знань і умінь людей для постійного поліпшення технологій, економічних результатів, життя суспільства в цілому.

Усвідомлення важливості інтелектуального капіталу для побудови інноваційної економіки забезпечує визначення стратегічних і тактичних завдань, найважливішими серед яких є реформування освіти і культури, курсу інвестиційної, енергетичної та сільськогосподарської політики.

Список використаної літератури

1. Пархоменко В. Інтелектуальний капітал – основа розвитку підприємства / В. Пархоменко, А. Пархоменко // Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності. – 2012. – Вип. 1. – Т. 3. – С. 18 – 23.
2. Ходаківський Є. Інтелектуальна власність : економіко-правові аспекти / Є. Ходаківський, В. Якобчук, І. Литвинчук. – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 276 с.
3. Ковтуненко В. Сутність та роль інтелектуального капіталу / В. Ковтуненко // Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності. – 2013. – Вип. 1, Т. 1. – С. 61 – 65.
4. Русс Й. Інтелектуальний капітал: практика управління / Й. Русс, С. Пайк, Л. Фернстем. – С.Пб : Высшая школа менеджмента, 2007. – 268 с.
5. Бутнік-Сіверський О. Інтелектуальний капітал : теоретичний аспект / О. Бутнік-Сіверський // Інтелектуальний капітал. – 2002. – № 1. – С. 16 – 27.
6. Крупка Я. Інтелектуальний капітал у підприємницькій діяльності [Електронний ресурс] / Я. Крупка, І. Хвищун. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/En/.
7. Чухно А. Інтелектуальний капітал : сутність, форми і закономірності розвитку / А. Чухно // Економіка України. – № 11. – С.48 – 55.
8. Цибульов П. Управління інтелектуальною власністю / П. Цибульов. – К. : Держ. ін.-т інтел. власн., 2009. – 312 с.
9. Базилевич В. Інтелектуальна власність : підруч. / В. Базилевич. – К. : Знання, 2008. – 431 с.

10. Макконнелл К. Р. Экономикс / К. Р. Макконнелл, С. А. Брю. – В 2 т. : пер. с англ. – Баку : Изд. «Азербайджан», 1992. – Т. 1. – 399 с.
11. Владимірова М. С. Людський фактор в інноваційному розвитку / М. С. Владимірова // Науково-технічний збірник. – 2013. – № 109. – С. 400 – 408.
12. Социально-экономические проблемы информационного общества / под ред. Л. Г. Мельника. – Сумы : ИТД «Университетская книга», 2005. – 430 с.
13. Ягельська К. Інновації та інтелектуальний капітал в системі чинників випереджаючого економічного розвитку / К. Ягельська // Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності. – 2013. – Випуск 1, Том 2. – С. 155 – 158.
14. Сафронова В. Економічна результативність якості вищої освіти як умова її випереджаючого розвитку / В. Сафронова // Вісник Хмельницького національного університету. – Хмельницький, 2010. – Вип. 3. – Т. 3. – С. 74 – 76.

*Одержано редакцією 05.01.2015
Прийнято до публікації 12.01.2015*

Аннотация. **С. В. Корновенко, О. Н. Тараненко. Интеллектуальный капитал и его влияние на развитие инновационной экономики.** *Статья посвящена исследованию влияния интеллектуального капитала на развитие инновационной экономики. В статье проанализированы точки зрения разных зарубежных и отечественных ученых относительно интеллектуального капитала как экономической категории. Определена его характеристика и структура. Сформулировано собственное представление понятия интеллектуальный капитал. Сделан акцент на образовании как факторе инновационного развития. Раскрыта зависимость между затратами на науку и качеством роста экономики. Рассмотрены вопросы обеспечения государством бюджетного финансирования научной и научно-технической деятельности. Проанализирована динамика распределения кадрового потенциала специалистов высшей квалификации, занимающихся научно-технической деятельностью. Исследована проблема неэффективного использования собственного инновационного потенциала. Сформулированы ключевые задачи стратегии инновационного развития Украины. Выдвинут ряд предложений по реформированию системы высшего образования.*

Ключевые слова: интеллектуальный капитал, инновационная экономика, потенциал, трудовые ресурсы, научная деятельность.

Summary. **Sergei Kornovenko, Oleg Taranenko. Intellectual Capital and Its Influence on the Development of Innovative Economy.** *The article is an enquiry concerning the influence of the intellectual capital on the development of the innovative economy. The standpoints of foreign and domestic scientists concerning intellectual capital as the economic category have been analyzed. Its characteristics and structure have been determined. The authors' interpretation of the «intellectual capital» category has been formulated. Education as a factor of innovational development has been focused on. The relationship between the expenses on science and the quality of economic growth has been revealed. Questions regarding the provision of state budget financing of scientific and technological activities have been considered. The dynamics of the allocation of highly qualified human resources, engaged in scientific and technical activities have been examined. The problem of the ineffective use of personal innovative potential has been explored. The key objectives of the strategy of Ukraine's innovative development have been formulated. Certain proposals for reforming the system of higher education in Ukraine have been put forward.*

Keywords: intellectual capital, innovative economy, potential, labor resources, scientific activity.

УДК 377.36:37.046

С. С. Куликовський

АКТУАЛЬНИЙ СТАН СИСТЕМИ ВІДПОЧИНКУ ТА ОЗДОРОВЛЕННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

На основі даних статистичного аналізу та усного опитування з питань

організації системи дитячого оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків в Україні, автором визначено основні тенденції та особливості існування системи дитячого відпочинку, розглянуто проблеми та перспективи її розвитку.

Ключові слова: *система дитячого оздоровлення та відпочинку, дитячий оздоровчий заклад, тенденції розвитку, денний табір.*

Постановка проблеми. Проблема оздоровлення та відпочинку дітей є надзвичайно актуальною в українському суспільстві. Сучасні політичні та економічні реалії призводять до того, що мережа дитячих оздоровчих закладів зменшується, комерціалізується, деградує. Економічна траєкторія розвитку країни обумовлює те, що більшість дітей не мають можливості відпочити та оздоровитись в дитячому центрі, таборі, закладі.

Сучасний дитячий оздоровчий заклад (далі – ДОЗ) – це унікальне місце для оздоровлення, розвитку та відпочинку дітей. Розвиток сфери дитячого відпочинку та позашкільної освіти знаходиться у площині соціальної відповідальності держави, зберігає здоров'я української нації, вирішує велику кількість педагогічних проблем. Реалії втілення соціального захисту в практику життя є показником ціннісно-нормативного рівня розвитку держави, її ставлення до дітей. Налагоджена система діяльності ДОЗів дає можливість охопити великий загальний підростаючого покоління, відвернути його від вулиці, мінімізувати негативні соціальні впливи.

«Дитячий заклад оздоровлення та відпочинку – постійно або тимчасово діючий, спеціально організований або пристосований заклад, призначений для оздоровлення, відпочинку, розвитку дітей, що має визначене місце розташування, матеріально-технічну базу, кадрове забезпечення та технології для надання послуг з оздоровлення та відпочинку дітей відповідно до державних соціальних стандартів надання послуг з оздоровлення та відпочинку» [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Організація діяльності ДОЗу та виховання дітей в ньому є одним із основних напрямків сучасного наукового пошуку. Нормативно-правове забезпечення, організація відпочинку та оздоровлення дітей в Україні розглядається в роботах О. В. Биковської, В. М. Горбинко, Ж. В. Петрочко, С. І. Вагнер, Т. М. Гулечко та ін.; роль і місце літнього відпочинку в системі виховання дітей та молоді є об'єктом дослідження М. М. Дубінки; особливості виховного процесу в дитячих оздоровчих закладах вивчали Є. І. Коваленко, А. І. Конончук, І. М. Пінчук, В. М. Солова та ін.; умови організації літніх оздоровчих таборів розглядалися Л. В. Тихенко, В. Г. Бабич, Т. М. Доценко; організацію освітньо-виховного середовища в умовах дитячого оздоровчого табору розробляла І. І. Галимзянова; Є. В. Лисецька, Г. Н. Зялик, С. М. Герасимова приділили увагу організації табору з денним перебуванням.

Важливим аспектом вивчення системи дитячого оздоровлення в Україні є аналіз сучасної ситуації її розвитку. На даний момент не існує аналітичних матеріалів, які охоплюють сучасні тенденції в сфері дитячого оздоровлення. **Мета статті** – проаналізувати стан дитячого оздоровлення та відпочинку за часи незалежності України, визначити проблеми сучасних дитячих оздоровчих закладів, їх потреби та досягнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний стан системи відпочинку та оздоровлення дітей в Україні можна характеризувати за такими показниками – кількість таборів, їх наповненість, розподіл за регіонами, динаміка змін, та за допомогою освітлення проблем які існують в таборах України. Статистичний аналіз, проведений за матеріалами Департаменту оздоровлення та санаторно-курортного лікування Міністерства соціальної політики України, Державного реєстру оздоровчих

таборів України та лабораторії геолокації та туризму Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка, дає можливість визначити основні тенденції в системі дитячого оздоровлення в Україні [3, 4]. В таблиці 1 наведено дані щодо кількості закладів та оздоровлення в них дітей в 1995 – 2015 рр.

Таблиця 1

Стан системи дитячого оздоровлення в Україні 1995 – 2015 рр.

	Роки						
	1995	2000	2005	2009	2012	2013	2015
Усього закладів стаціонарних	850	767	756	647	784	795	692
Оздоровлено дітей загалом	882602	1004578	2147810	1719170	2843363	3185049	–
Оздоровлено дітей в стац. таборах.	565607	563250	568580	397674	664328	807862	–
Усього закладів відпочинку	5884	7817	18366	17379	17973	18031	–
Із них із денним перебуванням	4399	5209	16046	15925	17985	18031	

За даними таблиці 1 можна зробити наступні висновки. Кількість дитячих оздоровчих закладів стаціонарного характеру суттєво скорочувалася в три періоди – після розпаду Радянського союзу, після фінансової кризи 2008 року, та після геополітичних подій 2014 – 2015 року. Відсутність офіційної статистики 2014 року обумовлена тим, що виникає правова колізія – табори анексованого Криму формально належать Україні – її державним та приватним підприємствам, в той час як реальну оздоровчу діяльність здійснюють російські суб'єкти господарювання. Також існують проблеми із підрахунком та функціонуванням таборів, які знаходяться на території антитерористичної операції.

Система дитячого оздоровлення України поступово руйнується. В часи Радянського Союзу на території УРСР нараховувалося понад 2000 закладів дитячого оздоровлення. Майже всі вони належали великим державним підприємствам, які, після перебудови, відмовилися від такого неліквідного активу як дитячий табір. Таким чином, кількість ДОЗів у державній власності суттєво зменшилася, а приватних на той час ще не виникло. Тенденція на поступове збільшення таборів спостерігається лише після 2009 року, коли вступив в дію Закон України «Про оздоровлення та відпочинок дітей», ринок оздоровлення дітей почав чітко регулюватися державою, збільшилась кількість держзамовлень на придбання пугівок у ДОЗи. На нашу думку, 2015 рік буде найбільш кризовим для системи дитячого оздоровлення в Україні за останні 25 років через соціально – економічні негаразди.

Наступна тенденція – це щорічне збільшення кількості дітей які відпочили в ДОЗах. За інформацією Міністерства соціальної політики України в 2013 році 78,3% українців у віці від 6 до 16 років отримали послуги системи дитячого оздоровлення та відпочинку. Але, треба звернути увагу на те, що кількість дітей, які отримали послуги оздоровлення та відпочинку зростає за рахунок збільшення кількості денних та пристосованих таборів, і ця тенденція, на нашу думку, має негативний характер. З одного боку, наявність таборів із денним перебуванням допомагає відвернути дитину від вулиці, структурувати її дозвілля, систематизувати харчування, спроектувати систему педагогічних впливів. З іншого боку, такі табори дуже формалізовані, неякісний персонал складається із шкільних вчителів, які не маючи повноцінної

відпустки, працюють на фоні професіонального вигорання. Такі заклади не мають оздоровчого ефекту, бо, як правило, є пришкільними таборами і знаходяться в умовах міста. Діяльність пришкільних таборів виключає формування тимчасового колективу, таким чином не використовуються його педагогічні переваги та ефект повного занурення в ситуацію. Такі табори мають набагато нижчі соціалізуючі можливості та відрізняються нестабільністю складу дітей.

У межах веб-конференції членів Всеукраїнської благодійної організації «Лелека», яка об'єднує представників дитячих оздоровчих закладів всіх регіонів України було проведено усне анкетування 24 директорів дитячих оздоровчих закладів різної форми власності та місця розташування. За їх відповідями, проблеми діяльності таборів в Україні можна об'єднати в такі групи: економічно-соціальні та соціально-педагогічні.

Серед економічних можна виділити наступні:

- податкове навантаження. Система дитячого оздоровлення, незважаючи на важливість для зростання нації та її здоров'я не має податкових преференцій з боку держави;

- кількість перевірок. Наявність великої кількості контролюючих органів, які не враховуючи обмежуючу норму – не більше 8 перевірок за літо, суттєво її перевищують, здійснюють великий тиск на табір як бізнес структуру, заважають організації оздоровчого та виховного процесу;

- відсутність замовлення Фонду соціального страхування. Актуальний економічний стан України не дозволив ФСС у 2015р. виділити гроші на оздоровлення дітей, таким чином позбавивши галузь суттєвої кількості замовлень та грошових вливань;

- зниження платоспроможності населення. Зниження рівня життя українців суттєво вдарило по галузі відпочинку та оздоровлення, оскільки вартість путівок суттєво зросла, а можливість виділити кошти на їх придбання у середньостатистичній сім'ї знизилася;

- підвищення тарифів за комунальні послуги та видатків на організацію табору. Все це детермінує підвищення вартості путівки, та зниження попиту з боку населення;

- низька дохідність. За словами власників ДОЗів, табір рентабельний, але не прибутковий. Дитячий заклад потребує багато зусиль в координації дій, формуванні персоналу, пошуку клієнту, але не має прибутку, який може зацікавити серйозного інвестора.

До соціально-педагогічних проблем можна виділити наступні:

- комерціалізація сфери: табір стає, в першу чергу, джерелом прибутку. Виконання педагогічних завдань відводиться на другий план. Внаслідок цього, табір пропонує те, що продається, відходячи від цінностей педагогіки;

- мінімізація затрат. Сучасний табір як бізнес-структура має невисоку дохідність, тому задля повноцінного забезпечення педагогічного та дозвіллевого процесів, повинен мати або велику ціну ліжко-дня, або суттєво економити на харчуванні, кількості оздоровчих послуг, висококваліфікованому персоналі та ін.;

- криза інфраструктури. Українська економічна ситуація обумовила те, що мережа закладів представлена таборами двох типів. Елітарні – з вартістю путівки більше 10000 грн, та бюджетні – з вартістю путівки близько 5000 грн. На жаль, в Україні відсутні табори, які надають якісні оздоровчі послуги за помірну ціну;

- відсутність професійних кадрів для роботи з дітьми в ДОЗ. Педагогічний персонал табору, як правило, оновлюється раз на 2-3 роки повністю. Переважну більшість працівників становить молодь віком від 18 до 23 років, яка не має профільної освіти, досвіду педагогічної діяльності. Серед адміністрації табору часто трапляються непрофесіонали, люди, які не розуміють актуальні педагогічні завдання табору, які не

знають сучасні, інноваційні форми роботи. Табір потребує таких кадрів, особливо серед керівництва, які можуть працювати системно, цілеспрямовано, чітко будувати систему цілей і задач, володіти необхідним арсеналом методів, прийомів та форм роботи. Ця проблема обумовлена відсутністю навчальних закладів, що готують персонал для роботи в дитячих оздоровчих таборах на професійній основі, відсутній центр наукових досліджень діяльності ДОЗів, на має координації наукових пошуків в сфері дитячого відпочинку;

- відсутність єдиної педагогічної системи. Держава не створює умови для координації дій таборів, введення їх в єдиний педагогічний простір, заходів для обміну та передачі педагогічного досвіду. Сучасні педагогічні інновації в сфері дитячого оздоровлення в Україні живуть лише за рахунок ентузіазму окремих фахівців. Цей досвід не структуровано, він не використовується в галузі в повному обсязі.

- з відпочинку та оздоровлення майже виключена вікова група неповнолітніх від 16 до 18 років. Незважаючи на Декларацію ООН «Про права дитини», велика кількість таборів не приймають на відпочинок дітей від 16 до 18 років. Це обумовлено специфікою вікових проблем дітей, необхідністю вести систематичну соціально-педагогічну роботу, використовувати актуальні та інноваційні форми організації дозвілля дітей, спрямовані на розвиток їх когнітивної та емоційно-вольової сфери, створення умов для саморозвитку та самореалізації молоді.

- деякі діти за станом здоров'я потребують оздоровлення впродовж декількох змін. Як показує практика, не завжди батьки хворої дитини можуть придбати декілька путівок. В свою чергу Фонд соціального страхування України дає право лише на одну путівку на рік, але в 2015 році взагалі відмовився від закупівлі путівок в сфері дитячого оздоровлення.

Незважаючи на велику кількість проблем в сфері дитячого оздоровлення, можна простежити і позитивні тенденції. Велика конкуренція і надлишок пропозиції на ринку змушує табори робити свою діяльність максимально привабливою та цікавою для дітей, розробляючи профільні зміни (кулінарні, економічні, лідерські, журналістські та ін.), майстер – класи (танцювальні, творчі, медіа, вокальні та ін.), запрошуючи до роботи професіоналів. Також розвиток Інтернет- технологій дає можливість батькам ретельно слідкувати за якістю наданих послуг, що підвищує відповідальність організаторів табору. Сучасні табори, орієнтовані на нові форми роботи, пропонують розвивальні та освітні проекти, поєднуючи відпочинок і розвиток дитини. В рамках такої табірної діяльності народжуються інноваційні технології дозвілля та навчання. Діти, які перебувають в таких таборах, як правило, є провідниками позитивних цінностей у сталих колективах. Прикладом сучасної та інноваційної діяльності в Україні є табори «Аврора» м. Скадовськ, «Арт-Квест» смт. Чинадієво, «Славутич» Переяслав – Хмельницький, «Молода гвардія» м. Одеса та ін.

Висновки. Підводячи підсумки нашої статті, можна зазначити, що, в першу чергу, розвиток системи дитячого оздоровлення та відпочинку залежить від економічного розвитку держави, та рівня життя населення. На даний момент, економічні та геополітичні процеси, які відбуваються, суттєво заважають збільшенню та розгалуженню системи дитячих оздоровчих закладів, обумовлюють її занепад. Система ДОЗів стаціонарного характеру скорочується, деградує. Це зменшує кількість дітей охоплених оздоровленням, робить суттєвий проміжок у системі педагогічних впливів на дитину, додає негативних соціальних ризиків.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого дослідження потребують питання в системі організації виховного середовища в сучасних дитячих оздоровчих закладах.

Список використаної літератури:

1. «Закон України про оздоровлення та відпочинок дітей» від 04.09.2008 № 375-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/375-17>.
2. «Закон України про Загальнодержавну програму “Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2016 року» від 05.03.2009 № 1065-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1065-17>.
3. Дитячі оздоровчі заклади (табори), які працювали влітку в Україні 1995-2009 [Електронний ресурс] // Лабораторія геоінформації і туризму. Статистика України. – Режим доступу : <http://www.lgtinfo.com.ua/images/stories/statistics/ukr/duttabor.pdf>.
4. Інформація про хід проведення оздоровлення та відпочинку дітей [Електронний ресурс] // Міністерство соціальної політики України. – Режим доступу : http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article?art_id=153468&cat_id.
5. Наказний М. О. Теорія і практика проектування діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / М. О. Наказний; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К., 2011. – 42 с.

*Одержано редакцією 19.01.2015
Прийнято до публікації 26.01.2015*

Анотація. **С. С. Куликовський.** **Актуальний состояние системы отдыха и оздоровления детей в Украине.** *На основании анализа статистических данных и данных устного опроса по вопросам организации системы детского оздоровления и отдыха детей и подростков в Украине, автором определены основные тенденции и особенности существования системы детского отдыха, рассмотрено проблемы и перспективы её развития.*

Ключевые слова: *система детского оздоровления и отдыха, детское оздоровительное учреждение, тенденции развития, дневной лагерь.*

Summary. **Sergii Kulykovskiy.** **Actual State of Recreation and Recuperation of Children in Ukraine.** *Development areas of child recreation and health are the subject of social responsibility of the state, maintains the health of the Ukrainian nation, solves a large number of educational problems. Statistical analysis conducted by Department of rehabilitation and sanatorium - resort treatment Ministry of Social Policy of Ukraine, the State Register of Ukraine camps and laboratories geolocation and tourism Kiev National University of Taras Shevchenko makes it possible to identify the main trends in children's health system in Ukraine. The main trends are: significant reduction system fixed camps, camps with increasing day stay, the increasing number of children who receive services system of children's health and recreation. Questioning of Directors of various camps Ukraine makes it possible to identify the main problems and achievements of the system of children's health in Ukraine. The most important problems can be grouped into two groups: social - economic - associated with the financial condition of the population and business conditions generally, and social - pedagogical that lead educational work and nuances of children's activities.*

Keywords: *system of children's health and leisure, recreational establishment, development trends, day camp.*

УДК 37.013.42

Г. Я. Майборода

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Аналізуються технологічні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності. Проаналізовано принципи, запропоновано сукупність форм, методів, прийомів, засобів технологічної підготовки таких фахівців у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *технологічна підготовка, майбутній соціальний педагог, принципи, методи, форми, засоби технологічної підготовки.*

Постановка проблеми. Нині вважається актуальним і своєчасним вивчення питань професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Спостереження за діяльністю практичних соціальних педагогів, виявлення їх реальних технологічних можливостей засвідчують про їх недостатню обізнаність, та неспроможність користуватися традиційними і інноваційними технологіями, формами, методами, прийомами соціально-педагогічного процесу. На думку науковців і практиків, важливою умовою успішного розв'язання питань соціальної реальності є компетентний суб'єкт професійної діяльності, спроможний використовувати одержані знання на практиці, впроваджуючи сучасні технології, форми і методи діяльності. Аналіз особливостей професійної підготовки соціального педагога у вищому навчальному закладі сприяв розумінню того, що технологічна підготовка як один із видів професійної підготовки має базуватися на сучасних наукових засадах; потребує постійного аналізу і врахування змін, які відбуваються в соціально-педагогічній науці і практичній діяльності.

Метою статті є аналіз та обґрунтування основних технологічних аспектів підготовки майбутнього соціального педагога як одного із видів професійної підготовки. Розгляд основних технологічних аспектів підготовки майбутніх соціальних педагогів, пов'язаний із розробленістю положень теоретико-методологічних підходів, на яких базується така підготовка та врахуванням вимог, які висуваються до соціально-педагогічної діяльності. Актуальність технологічної підготовки соціальних педагогів як наукової проблеми підтверджується її соціокультурною, економічною, педагогічною значимістю. Технологічна готовність майбутніх фахівців передбачає оволодіння технологічною культурою, досвідом предметно-перетворювальної діяльності. Сучасний стан вищої освіти – період пошуків нових ефективних шляхів підготовки майбутніх фахівців: активних, мобільних, самостійних, спрямованих на саморозвиток, самореалізацію на шляху досягнення високого рівня професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед сукупності сучасних підходів у контексті досліджуваної теми виділяємо технологічний підхід, який займає важливе місце серед інших підходів. Його впровадження гарантує ефективне інструментальне управління навчально-виховним процесом вищого навчального закладу, досягнення мети і завдань професійної підготовки майбутніх фахівців. На думку дослідника Г. Селевка, володіння педагогічними технологіями, розуміння сутності технологічного аспекту професійної педагогічної діяльності є важливим показником високого професіоналізму фахівця. По третє, технологічна підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери знаходиться у нерозривному зв'язку із змістом, специфікою соціально-педагогічної діяльності. Дослідник І. Липський, акцентує увагу на тому, що соціально-педагогічна – це діяльність, яка, перш за все, є технологічною. Вивчаючи технологічні аспекти соціально-педагогічної діяльності, дослідник указує на необхідність усвідомлення існуючих суперечностей, які послаблюють потенційні можливості соціально-педагогічної діяльності, серед яких важливе місце відводить таким: «між не розробленістю структури конкретної технології (як сукупності взаємопов'язаних внутрішніх елементів-операцій) і функціональним її призначенням; між невизначеністю зв'язків і послідовністю реалізації елементів технології; між цільовою обумовленістю пізнавально-перетворювальної діяльності людей і недостатньою функціонально-цільовою визначеністю тої чи іншої технології» [2]. Тому технологічна підготовка майбутніх соціальних педагогів потребує ґрунтовного вивчення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення теорії і практики професійної підготовки майбутнього соціального педагога дозволяє виділити *методологічний аспект* технологічної підготовки; виявити сукупність підходів,

принципів, які складають основу такої підготовки. Враховуючи реальні особливості соціально-педагогічної діяльності, взаємодію соціального педагога з вихованцями, дорослими клієнтами, виділяємо основні підходи до технологічної підготовки студентів: особистісно-діяльнісний, компетентнісний, системний, ситуаційний, технологічний, акмеологічний, що на наш погляд, суттєво можуть вплинути на результати такої підготовки.

Максимально орієнтує підготовку соціального педагога на використання суб'єктивного досвіду, можливостей, потреб у самореалізації під час навчально-виховного процесу *особистісно-діяльнісний підхід* (І. Бех, О. Бондаревська, С. Гончаренко, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, І. Якиманська). Оскільки особистість розвивається не тільки як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, а як суб'єкт людської культури (її носій, зберігач, користувач, творець). Ключовими поняттями цього підходу є «особистість», «діяльність». Технологічна підготовка майбутнього соціального педагога має базуватися на спонуканні особистості студента до набуття різноманітних видів діяльності, сукупність яких утворює широту зв'язків зі світом, соціумом, професійним середовищем. Її завдання – це постійний рух «не від набутих навичок, умінь і знань до діяльності, що їх характеризує, а від змісту і зв'язків діяльності, до того, як і які прояви її реалізують і роблять їх можливими» [10]. Ключовими поняттями *компетентнісного підходу* (А. Маркова, В. Овчарук, О. Пометун, В. Сластьонін та ін.) є «компетентність», «компетенція». Цей підхід передбачає зміщення акценту з накопичення теоретичних знань, умінь під час навчання у ВНЗ на активне застосування їх у соціальній практиці з метою формування навичок і досвіду. Він також орієнтує учасників навчального процесу на засвоєння умінь використовувати способи, засоби професійної діяльності; забезпечує високу готовність фахівця до реалізації традиційних і інноваційних способів діяльності. Реалізація такого підходу вимагає розробки спеціальних навчальних програм, які будуть враховувати сутність і призначення цього підходу.

На засадах системного підходу технологічна підготовка розглядається як система взаємообумовлених компонентів, утворюючих цілісну єдність, орієнтованих на досягнення особистістю поставлених цілей, завдань, на формування технологічних знань, умінь, навичок, якостей, необхідних для здійснення соціально-педагогічної діяльності (Р. Андертон, Т. Ільїна, К. Пліско та ін.). Основними поняттями підходу є: «система», «елемент», «структура», «цілісність». До основних системних принципів відносять наступні: цілісності (залежності елемента від системи); структурності (можливість опису системи через установлення зв'язків між її елементами; взаємозалежності системи й середовища (система проявляє властивості у взаємодії із середовищем) [10].

Ситуаційний підхід (М. Кухарев, М. Поташник, В. Савельєва та ін.) пов'язаний із основними поняттями: «ситуація», «фактор», «стан», «умова», «динамічність», «невизначеність». Ситуація – це сукупність факторів, які визначають умови, що змінюються. Життя вихованців і соціального педагога, будь-якої організації знаходяться в умовах, які постійно змінюються. Не існує уніфікованого способу для ефективного розв'язання всіх ситуацій. Діяльність соціального педагога вимагає постійного пристосування до ритму сучасного соціуму, до мінливості ситуації, яка створює умови для пошуку методів, прийомів, технологій її удосконалення. Це потребує умінь аналізувати, моделювати, приймати рішення, коректувати результати діяльності. Такий підхід обумовлює формування технологічних знань, умінь, навичок, якостей особистості майбутнього фахівця через активну його участь у розв'язанні та управлінні конкретної соціально-педагогічної ситуації.

Не можна обійти увагою *акмеологічний підхід* (А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Зазакін, Л. Рибалко, С. Пальчевський та ін.) до технологічної підготовки студентів. Основними положеннями даного підходу науковці вважають: спрямування їх на досягнення високих результатів у різних напрямках особистісно-професійної діяльності, підготовка до самостійного пошуку і використання способів діяльності, постійний саморозвиток, самовдосконалення у використанні методів, технологій соціально-педагогічної діяльності, застосування акмеологічних технологій як таких, які спрямовані на самореалізацію у творчій діяльності, набуття професіоналізму, безпосередньо в оволодінні технологічною готовністю до діяльності. Основними принципами такого підходу визначають: суб'єкту діяльності, моделювання, оптимальності, операційно-технологічного та зворотного зв'язку.

Технологічний підхід до професійної діяльності не вважається дослідниками універсальним, проте він у контексті даної проблеми набуває статусу «спеціальний». Технологічна підготовка на основі даного підходу пов'язана з проблемами інтелектуального, активного навчання, розвитком творчої особистості, вихованням професійної спрямованості мислення, з формуванням технологічних знань, умінь, навичок студентів. Важливою одиницею технологічного підходу є «технологія». Технологія являє собою синтез досягнень науки і практики. Її джерелами дослідники визначають нове соціальне і педагогічне мислення; розвиток виробничих відносин, соціальної, педагогічної, психологічної науки і техніки, передового педагогічного досвіду; прогресивних досягнень на основі врахування минулого досвіду.

Технологічна підготовка студентів має базуватися на дотриманні принципів технологічного підходу до педагогічних процесів (Ю. Арутюнов, В. Безрукова, В. Беспалько, Є. Полат, В. Симоненко, В. Сластьонін та ін.). У виробничій сфері такий підхід – це, перш за все, здійснення виробничих процесів у вигляді технологій. Він представляє собою концентрацію впровадження наукових досягнень у практику; цілеспрямованість, послідовність операцій і дій задля досягнення показників високого професіоналізму діяльності. Технологічний підхід до професійної підготовки соціальних педагогів відкриває нові можливості для засвоєння різних видів діяльності у вищому навчальному закладі; передбачає: інструментальне, чітке управління навчально-виховним процесом; гарантує одержання ефективного результату; засвоєння соціального простору з метою розуміння різноманітних проблем, освітньої, соціальної дійсності, соціальних явищ, ситуацій соціально-педагогічного процесу та одержання нових способів їхнього розв'язання. Цей підхід надає можливості:

- аналізувати і систематизувати на науковій основі практичний досвід соціально-педагогічної діяльності та можливості його використання;
- прогнозувати, планувати очікувані результати діяльності та успішно управляти соціально-педагогічними процесами;
- комплексно вирішувати проблеми соціалізації і соціального виховання особистості;
- мінімізувати вплив несприятливих обставин на соціалізацію особистості;
- оптимально використовувати ресурси з метою практичного розв'язання проблем;
- створювати сприятливі умови для розвитку, саморозвитку особистості;
- розробляти, впроваджувати нові технології;
- вибирати найоптимальніші технології, сукупність методів, прийомів, операцій, з метою досягнення успіху запланованої професійної діяльності.

Технологічний підхід забезпечує чіткість, покроковість виконання дій, використання сукупності різноманітних методів, прийомів, операцій соціально-

педагогічної діяльності з метою одержання її продуктивних результатів. Процес технологічної підготовки, на наш погляд, має включати такі структурні етапи:

– *формування пропедевтичних знань* (синтез нового знання – навчальний матеріал дисциплін, які вивчаються у навчальному закладі освіти, оскільки в змісті таких дисциплін виділяються комплекс наукових знань, умінь і навичок, які відносяться до технології здійснення професійної діяльності. Такі навчальні дисципліни представляють собою окремі галузі науки зі своїм понятійним апаратом, методологією, методикою, предметом дослідження, однак вони взаємопов'язані і розглядаються як система міжпредметних зв'язків. Якщо в процесі навчальної роботи реалізується перенос знань, методів і прийомів із однієї дисципліни в іншу, то відбувається усвідомлення технологічних знань;

– *формування емоційно-ціннісного ставлення* студента до процесу і результату технологічної підготовки, які він одержує є важливою складовою не тільки професійної компетентності, але й загальної компетентності особистості;

– *формування системи технологічних знань* представляє собою: систему навчальних дій, які допомагають оволодіти професійною термінологією (усвідомити сутність поняття технологія, види технологій, алгоритми різновидів технологій, інформацію про необхідну сукупність принципів, правил, умов, методів, прийомів реалізації тої чи тої технології);

– *формування технологічних умінь* (планування, прогнозування, діагностування, конструювання, моделювання і т. ін.); формування культури спілкування як елементу технологічної підготовки; управління якістю технологічної підготовки; взаємозв'язку теорію і практику такої підготовки [10].

– *набуття досвіду технологічної діяльності*, як особистісного утворення, що може переноситися з одного виду діяльності в інший, використання технологій і методів. Такий «технологічний досвід» виступає у формі технологічних знань, умінь, навичок, готовності до використання технологій і методів у різних видах діяльності, творчості;

– *реалізація технологічної підготовки* в навчально-виховному процесі на лекціях, семінарах, практичних, лабораторних заняттях, самостійній роботі та під час різних видів практик.

Узагальнюючи вищезазначений матеріал, окреслимо універсальні принципи, якими варто керуватися в процесі технологічної підготовки фахівців. *Принцип гуманізму* – вимагає побудови технологічного процесу в діяльності на засадах поваги, пошани, любові до людини та використання технологічних способів з метою допомоги, підтримки особистісного розвитку вихованців. *Принцип цілісності та контекстності* – передбачає формування у студентів системного уявлення про технологічну підготовку, про технологічний процес, разом з тим – здійснення технологічних дій, аналіз, розв'язання проблем і т. ін. у конкретній ситуації у рамках професійної діяльності. *Принцип професіоналізму* – володіння необхідним рівнем професійної компетентності, досвідом технологічної діяльності; технологічними якостями, вміннями використовувати форми, методи і технології соціально-педагогічної роботи з конкретною віковою групою клієнтів. *Принцип проблемності* передбачає використання проблемних викладу, запитань та ситуацій, методів навчання, які вимагають використання можливостей суб'єкта та соціуму. *Принцип діалогічності* означає спрямованість освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів, розвиток комунікативних і організаторських здібностей, особистісних якостей студентів. *Принцип пріоритетності самостійного навчання, саморозвитку й самоосвіти* полягає в мотивації студентів на саморозвиток і самовдосконалення технологічної компетентності. *Принцип творчості* означає максимальну орієнтацію на

творчість, на формування творчих умінь, якостей у процесі навчання для виконання технологічної діяльності; набуття власного досвіду творчої діяльності. *Принцип оптимальності та операційної технологічності* – впровадження оптимальної кількості способів технологічної підготовки у процес технологічної підготовки з урахуванням операційно-технологічних характеристик.

Таким чином, зазначені підходи і принципи акцентують увагу та тому, що технологічна підготовка представляє собою єдність теорії і практики.

Технологічна підготовка майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі передбачає формування готовності студента до технологічної діяльності, що характеризується наявністю сукупності загальних і спеціальних знань та системної єдності технологічних знань; сформованих умінь, навичок; досвіду; особистісних якостей, які дозволяють виконувати продуктивну професійну діяльність. Вона складається з *теоретичного і практичного компонентів технологічної підготовки фахівця*.

Теоретичний компонент технологічної підготовки включає знання технологій, зміст і особливості яких впливають на формування знань і умінь майбутнього фахівця. Так, аналіз праць Г. Селевка, М. Шакурової, Л. Нікітіної [6] та ін. сприяв виокремленню видів технологій:

- технології соціального навчання, соціальної освіти (профілактики, «рівний-рівному»);

- технології соціального виховання;

- технології розвиваючі, індивідуального розвитку;

- технології соціально-педагогічної підтримки (супровід, реабілітації, відновлення втрачених здібностей, соціально-педагогічної допомоги);

- технології створення умов ефективної соціалізації; самостійного засвоєння норм, цінностей; соціальної-адаптації, автономізації (розвитку самостійності, індивідуальності), соціального загартування (підготовка то розв'язання складних ситуацій), терапевтичні;

- технології управління (діагностичні, організаторські, комунікативні, проектувальні, моделювання, конструювання, моніторингові, корекційні, компенсувальні і т. ін.;

- психологічні, педагогічні, соціальні, соціально-психологічні, медичні, культурологічні, економічні, акмеологічні і т. ін.

Теоретична технологічна підготовка соціального педагога спрямована на формування пропедевтичних знань; синтезу суб'єктивно нового технологічного знання на основі встановлення міжпредметних зв'язків (процес переносу знань, прийомів, методів з однієї дисципліни в іншу, поєднання їх концептуального поля, синтезу суб'єктивно нового технологічного знання, нове знання дійсності; формування емоційно-ціннісного ставлення студента до процесу і результату технологічної підготовки, технологічного досвіду (знань, умінь) як особистої цінності, вільно орієнтуватися в професійній діяльності; набуття технологічного досвіду, який слугує мірою оцінки професійної діяльності як власної, так і інших; формування системи знань, які виконують функції теоретичної і методологічної основи по відношенню до інших навчальних знань, оскільки технологічна підготовка реалізується в дисциплінах усіх циклів основної підготовки фахівців.

Теоретичний аспект технологічної підготовки – це «узагальнення знань про технології і знання про технології», методи, прийоми, засоби та організацію їхньої реалізації; знання про сутність умінь технологічно мислити, аналізувати, проектувати, моделювати, конструювати тощо. Розвиток технологічних знань проходить декілька рівнів.

Варто зазначити, що на першому *«емпіричному рівні»* формування технологічних знань спрямовується на оволодіння студентами інформацією про закономірні зв'язки і відносини, які виявляються через аналіз безпосередніх даних спостережень щодо технологічного процесу, його сутності, ознайомлення з метою, завданнями, змістом навчальних курсів технологічного спрямування, простий аналіз і синтез окремих аспектів стосовно розвитку технологічного процесу, порівняння з його сучасними характеристиками, уявлення про структуру та ознаки технологічного процесу, пояснення прикладів і зрозуміння важливих понять. Засвоєння теоретичних знань на цьому рівні відрізняється не систематизованістю знань про об'єкт вивчення, помилковістю відомостей про технологічний процес, прийоми, операції, методи технологічної діяльності соціального педагога. Другий – *«теоретик - технологічний рівень»* характеризується поверховими технологічними знаннями (про технологію як певну систему діяльності, про специфіку базових і спеціальних технологій та їхні властивості і можливості). На цьому рівні інтерес студентів проявляється лише до окремих методів і методик, операцій і технік. Третій – *«свідомий рівень»* характеризується знаннями технології як цілісної системи, усвідомленням сенсу та призначення технологій, переваг над іншими способами діяльності. Такий рівень навчання передбачає набуття студентами, на основі одержаних технологічних знань, умінь і навичок застосування форм, методів, технологічних прийомів у практичній роботі, створення моделей, розв'язання конкретних ситуацій за запропонованою схемою, зразком, алгоритмом дій; передбачення причин і наслідків упровадження способів і засобів діяльності, оцінка ходу і результатів власної технологічної діяльності; перенесення засвоєних знань, сформованих умінь, навичок на розв'язання окремих нестандартних ситуацій; розвиток технологічних якостей. Він також вимагає застосування самостійної роботи як в індивідуальній, так і в груповій формах.

Завершує процес формування технологічних знань – *«творчий рівень»*, який характеризується сформованістю технологічних знань, високими показниками якості технологічних знань, змістом причинно-наслідкових зв'язків, шляхів ефективності одержання результатів, наявністю таких знань, які сприяють створенню нових технологій. Творчий рівень технологічних знань студента проявляється у самостійності використання вже одержаних знань в різних нестандартних ситуаціях, у застосуванні їх в проектувальній роботі, в удосконаленні форм, методів, засобів технологічної роботи.

Досвід практичної діяльності у сфері підготовки соціальних педагогів і аналіз наукової літератури свідчить про те, що випускники маючи технологічні знання не готові застосувати їх на практиці. Студентам у процесі професійної технологічної підготовки надаються готові знання, алгоритм виконання дій, часто не вимагається самостійність пошуків у розв'язанні завдань, необхідних аргументів, активного мислення, роздумів і т. ін. Через це саме практичний компонент технологічної підготовки потребує ґрунтовного вивчення, аналізу, узагальнень.

Практичний компонент технологічної підготовки включає набуття практичних знань, умінь, навичок, формування комплексу якостей, які необхідні фахівцю при виконанні завдань професійної діяльності. За аналогією характеристики теоретичного, такий компонент також можна представити декількома рівнями сформованості умінь: виділяти, встановлювати зв'язки між елементами соціально-педагогічного процесу та цілями, засобами педагогічної діяльності; конструювати соціально-педагогічний процес найбільш оптимально без значних витрат; формувати уміння здійснювати майбутню професійну діяльність і, водночас, моделювати технологічні закономірності, прогнозувати результати діяльності, організовувати власну і колективну діяльність; переносити технологічні знання з одного виду діяльності в інший, з метою виконання нових завдань; оволодіти уміннями культури спілкування, механізмами трансляції

накопиченої інформації; уміннями управляти якістю технологічної підготовки. Прослідкуємо зазначене на прикладі рівнів набуття технологічних умінь.

Так, «*емпіричний рівень*» сформованості технологічних умінь характеризується не значною кількістю набутих умінь використовувати окремі прийоми, операції, методи технологічної діяльності за допомогою більш кваліфікованих фахівців; «*сама теоретичний рівень*» характеризується перевагою теоретичних умінь (знаю як зробити, але не можу), поверховими технологічними уміннями користуватися окремими методами, методиками, операціями і техніками; «*свідомий рівень*» дозволяє виконувати технології, за визначеним алгоритмом із урахуванням системності технологічного процесу, використовуючи різноманітні уміння, що сприяють результативності професійної діяльності; «*творчий рівень*» характеризується сформованістю сукупності аналітичних, проектувальних, моделювальних, творчих умінь, їх високими якісними показниками, нестандартністю їх застосування та оперативністю реалізації.

Дослідженню технологічних умінь особистості педагога присвячено низку праць О. Арсланової [1], М. Левіної [3], Н. Манько [4] та ін., які розглядають їх стосовно спеціального технологічного напрямку підготовки фахівців з предмету технологія. У педагогічній науці питанню формування технологічних умінь присвячена незначна кількість наукових праць, у соціально-педагогічній науці такі дослідження майже відсутні.

Технологічні уміння соціального педагога визначимо як «сукупність умінь, що відображають особливості педагогічної діяльності, пов'язані з підготовкою, організацією соціально-педагогічного процесу, розробкою науково-методичних і технологічних завдань. До технологічних умінь соціального педагога відносять: уміння ставити мету, завдання соціально-педагогічної діяльності, передбачати і прогнозувати її хід і результати, планувати, організувати, розподіляти навантаження при виконанні складних завдань, взаємодіяти з різними представниками соціальних інститутів і категоріями населення, віковими групами дітей і дорослих людей; керувати процесами діагностичної, консультативної, волонтерської, посередницької, соціально-виховної роботи; здійснювати проектувальну, моделювальну роботу, використовувати уміння на практичній діяльності; здійснювати контрольну-оцінювальну роботу [1].

Під якістю технологічної підготовки майбутнього соціального педагога розуміємо системну сукупність властивостей інтелектуального професійного розвитку, а саме – знань, умінь, навичок, які адекватно відображають вимоги кваліфікаційної характеристики (синтез знань із різних галузей наук, система знань про технології, методи соціально-педагогічного впливу на особистість; постійне збагачення фонду таких знань, теоретичне осмислення технологічних проблем).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підводячи підсумки статті, варто зазначити, що актуальність досліджуваної проблеми потребує подальшого вивчення таких аспектів технологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів таких як: аксіологічний, виділення та виокремлення соціально-педагогічних умов технологічної підготовки.

Список використаної літератури

1. Арсланова О. Г. Формирование технологических умений у будущих педагогов в вузе : дис. ... канд. пед. наук / О. Г. Арсланова. – Нижний Новгород, 2007. – 167 с.
2. Липский И. А. Технологический потенциал социально-педагогической деятельности / И. А. Липский // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 34 – 41.
3. Левина М. М. Технология обучения и ее роль в структуре педагогического знания учителя / М. М. Левина. – М. : МГПУ, 1991. – 220 с.
4. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога / Н. Н. Манько // Школьные технологи. – 2002. – С. 34 – 41.

5. Мардахаев Л. В. Основы социально-педагогической технологии / Л. В. Мардахаев. – Рязань, 1999. – 312 с.
6. Методи і технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / авт.-уклад. : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – Черкаси, 2009. – 450 с.
7. Наукові підходи до педагогічних досліджень : кол. монограф. / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл. кор. НАПН України В. І. Лозової. – Х. : вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
8. Никитина Н. И. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособ. / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М., 2005. – С. 5 – 8.
9. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования в педагогическом вузе и системе повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000. – 271 с.
10. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособ. / В. А. Слостенин. – М. : Прометей, 1993. – 177 с

Одержано редакцією 30.01.2015
Прийнято до публікації 04.02.2015

Аннотация. Г. Я. Майборода. Технологические аспекты подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности. *Анализируются технологические аспекты подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности. Проанализированы принципы, предложено совокупность форм, методов, приемов, средств технологической подготовки таких специалистов в высшем учебном заведении.*

Ключевые слова: *технологическая подготовка, будущий социальный педагог, принципы, методы, формы, средства технологической подготовки.*

Summary. Galina Majboroda. Technological Aspects of Training Future Social Pedagogues to Professional Activity. *Analyzes the technological aspects of training future social pedagogues to professional activity. Analyzed the principles, proposed set of forms, methods, techniques and tools of technological training following professionals in higher education. The need for systematic technological training on such stages is identified: the formation of knowledge and skills, the formation of emotionally-valuable relation to the training process, mastery of technological knowledge, the formation of technological knowledge, skills, mastering technological expertise, creativity development, implementation process in independent professional activity training.*

Keywords: *technological training, the future social pedagogue, principles, methods, forms and tools of technological training.*

N. I. Melnyk

ANALYSIS OF EDUCATIONAL QUALIFICATION GRADE OF PRESCHOOL TEACHERS IN WESTERN EUROPE: STRATEGY OF UKRAINIAN PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM REFORMATION

The article analyzes the peculiarities of preschool teachers' professional training in West European countries. Educational qualification grades and specialties, which are awarded to graduates of higher education in the field of «Preschool Education» are characterized. The requirements to the future preschool teachers' training in Europe and their influence on teachers' educational system in Western Europe are presented in the issue. The analysis of the mentioned aspects enabled the determination of appropriateness and necessity of studying the educational qualification grades of foreign universities characteristics in order to adapt them in Ukrainian higher pedagogical education system, that will provide effective transformation of the national higher pedagogical education to European standards of professional training.

Keywords: *training preschool teachers, training requirements, professional competence, education policy, the system of teacher education.*

Introduction. Actualities of the problem. Modern development of Ukrainian teacher

education closely correlated with the process of European integration and globalization of the state, the country's entry into the European educational space. In this regard, the trends observed adaptation of the national system of higher education teaching European-level training specialists' educational sphere. Within the actuality of modernisation and educational reforms in Ukraine, its integration into the European educational and social environment the problem of future preschool teacher's qualitative training is of a high importance. It's firmly connected with the Bologna system implementation in Ukrainian pedagogical education. That's rises the question of European countries experience in future preschool teachers' training and the detailed characteristic of their qualification educational grade should be done. It'll improve the national system of pedagogical education and will enforce the educational transformation of pedagogical education training system.

Methodology of research. Purpose: Through the comparative analysis to present the description of future preschool teachers' qualification educational grade in Western Europe and to distinguish the strategy of Ukrainian preschool teachers' professional training system reformation.

The findings are of the investigation are outlined by two directions: the analysis of the preschool teachers' professional training in different European countries; the distinguishing of the strategy of Ukrainian future preschool specialists' training through European Commission's recommendations. As it has been already indicated, the reasons for such a comparative search is laid in its perspectives to create a new specific ways or mechanisms to transformation of Ukrainian pedagogical education system to European level and connected with different factors that influence the effectiveness new preschool teachers' professional training system formation as follows:

- the adaptability of National occupational standards to the European Qualification Framework;
- the peculiarities of preschool teachers' training in Europe and Ukraine (similarity and differences);
- the integration process in Ukrainian pedagogical higher education system into European.

The main work of the investigation has accumulated analytical methods: during first stage of the investigation, when the information about different systems of preschool teachers' professional training was gathering – analysis of the scientific researches, sorting out different approaches to the distinguishing of the profession in the European context so on; on the second stage, when the strategy of Ukrainian preschool teachers' training system reformation was distinguishing – the comparative methods was used in order to find out better practices or recommendations in the preschool teachers' professional preparation. The empirical methods were used as well – observing practices, interviewing practitioners and teachers of high schools, testing future preschool teachers, practitioners.

Results of the research. In this context the investigation that has been started by the author, an associate professor of preschool education department, in 2012, based at Borys Grinchenko Kyiv University, in Pedagogical Institute, set out to map the qualification requirements and workplace settings of Western European countries in their country-specific context for implementing of the experience into the early years practitioner – Ukrainian educational system. In the context of this investigation the SEEPRO (Early Education/care and Professionalisation in Europe) study, which was based at the State Institute of Early Childhood Research in Munich and funded by the German Federal Ministry of Family and Youth Affairs, by Pamela Oberhuemer should be taken into attention. The study showed out similarities and differences across the 27 countries of the European Union, which were documented and analysed. The findings of the study show considerable divergences across Europe in terms of formal education and training requirements and the desired professional

profiles for working with young children. Against this background of diversity, similarities in terms of workforce emergencies and challenges have also emerged: one is a common lack of truly flexible and inclusive pathways linked to formal professional recognition and status for all practitioners in the field [7, p. 56].

In the greater majority of countries, an ISCED 5-level qualification is the minimum requirement for working as a core practitioner (responsible for a group of children or for the centre) with children aged three years up to compulsory schooling. This is mostly a Bachelor-level degree awarded at the end of a three-year full-time course of study at a specialised university department or a university college. In all cases the focus is on education and pedagogy, although not necessarily only on early childhood pedagogy. In an increasing number of countries the requirements are higher in terms of the duration of study or the formal qualification. For example, since 2007, it is now a requirement in Portugal to have a four- to four-and-a-half year Master's degree for work in both public and private kindergartens for this age-group. (This is now also the case in Iceland, a non-EU country.) In Cyprus, Greece, Italy and Luxembourg, prospective early childhood educators undertake not three but four years of professional studies – although in Italy and Luxembourg these are not exclusively focused on the early years. In Denmark and Sweden, the core practitioners working in early childhood settings follow a three-and-a-half year course of studies; and in France, the requirement is a post-graduate qualification following the successful completion of a three-year university degree. In the case of England (and Scotland), the three-year requirement at higher education level applies only for a sub-group of the ECEC workforce - for teachers working in the state-maintained sector with 3 and 4 year olds. However, it does not apply for the practitioners working in the significantly larger private, voluntary and independent (PVI) sector. There are now only five countries in the 27 EU states where a Bachelor degree is not (yet) a requirement for working with the 3 to 6 age-group: Germany, Austria, the Czech Republic, the Slovak Republic and Malta. However, in all of these countries, there have been recent moves to introduce more higher education level qualification routes for work in early childhood settings. *Qualification Requirements for Work with Children up to 3 Years: Widely Divergent Approaches.*

Although there is in some countries a similar drive to upgrade the minimum qualification requirements for work with children from birth to three, the starting-points are very diverse, both in terms of disciplinary orientation and formal level. Whereas in the Nordic EU countries (Denmark, Finland, Sweden), the Baltic countries (Estonia, Latvia, Lithuania) and the central European state of Slovenia the core practitioners are required to have an ISCED 5-level qualification with an educational / pedagogic orientation, in several other countries (e.g. Belgium, Bulgaria, Czech Republic, France, Poland, Portugal, Romania) the requirement is a health/care qualification, sometimes without a specific focus on work with very young children.

These health /care qualification requirements are also at different formal levels; some are post-secondary awards at ISCED 4-level (Poland, Romania), while others are upper secondary qualifications (Italy, Netherlands). And in a few countries, there are no minimum requirements for working with this age-group at all.

Until very recently, this has consistently been the case in Ireland and Malta, both countries with largely market-led private childcare sectors, and also in Belgium (Flanders) for work in private infant-toddler centres.

Professional Profiles: Another Case of Variation and Diversity In the SEEPRO study we identified six main professional profiles of core practitioners.

The first (although this order does not have hierarchical significance) is the early childhood professional with a specialist education and training to work with children across the age-span from birth up to compulsory schooling. One example is the 'kindergarten

teacher' in Finland. A last entarhanopettaja works either in an early childhood centre for children from birth to 6 – in a multi-professional team with mainly health/care professionals – or (independently) in a pre-schoolclass for 6 to 7 year olds, which may be located in an early childhood centre or in a primary school.

Another example is the 'early childhood educator' in Slovenia. A vzgotitelj may work – as in Finland – in an early childhood centre for children from birth to 6, or in the first class of primary school alongside a teacher.

The second is the pre-primary professional. These practitioners are not trained for work with under-threes; their workplace settings are located within the education system and they are responsible for a group/class of children in the two or three years immediately preceding compulsory schooling. The kleuterleidster or institutrice de maternelle in the Flemish-speaking and French-speaking regions of Belgium are qualified in this way, as are the core practitioners in Cyprus (nipiagogio), the Czech Republic (učitelka), Greece (nipiagogos), Hungary (óvodapedagógus), Italy (insegnante di scuola dell'infanzia), Malta (kindergarten assistant), Poland (nauczyciel wychowania przedszkolnego) and Romania (educatoare). All are educated/trained at higher education level.

The third category is that of the pre-primary and primary school professional. In most cases these are teachers trained for work in primary schools and pre-primary settings within the education sector, such as the professeur des écoles in France or the primary school teacher in Ireland, who also works with 4 and 5 year olds in school-based infant classes preceding compulsory schooling at age 6. One inherent problem of this approach is that schools are compulsory and a school-biased professional training curriculum may (and often does) pay too little attention to the non-compulsory pre-school years. The fourth kind of profile is that of the social pedagogy professional. This is a much broader profile to be found, for example, in Denmark (paedagog) and Germany (Erzieherin). As core professionals, they are not only trained to work with young children but also with school-age children and young people and (in the case of Denmark) with adults with special needs. The main professional focus is on social pedagogy or social work outside the education system.

A fifth category can be described as the infant-toddler professional. In Hungary, for example, the core practitioners who work with under-threes are trained specifically to work in a pedagogical way with this age-group, as is the educatrice in Italy.

The final group of practitioners is the health/care professionals working with under-threes. In some countries this may be a child-focused qualification (e.g. paediatric nurse or children's nurse, as in France, Luxembourg and Romania), in others it may be a general health or social care qualification for working with people of all ages (as in Bulgaria, Poland and Portugal).

In some cases these core practitioners are supported by a fully qualified assistant with an early years specialist focus, as is the case in Slovenia. In other countries (e.g. Cyprus, Greece, Ireland), they work alone with a group of children, without any kind of qualified or non-qualified assistant except for children with special needs. In the Baltic countries there are few assistants to be found on a daily basis, but regular support is provided by tertiary-level trained specialists in specific areas of learning (e.g. music, physical education). These divergent understandings and policy approaches towards the professional preparation of staff working with young children in education and care settings raise a number of questions regarding decisions about future professionalization policies [4].

What is the desired balance between pedagogy and other disciplines; between age-focused, specialist and generalist approaches; between highly qualified core practitioners and less qualified auxiliary staff?

Can coherent professional profiles be achieved within systems which are not fully integrated, i.e. where one ministry is responsible for the entire early childhood sector and also

public funding streams and staffing policies are the same across the sector? Will decisions be taken in countries with split systems (e.g. Belgium, Bulgaria, Italy, Luxembourg, Portugal, Romania) or partially split systems (e.g. the UK countries) to create more unity, coherence and consistently high-level professional requirements across the sector? Will parity be reached with primary school teachers in terms of qualification level, status and pay? Two workforce challenges in particular could be described as pressing or 'emergency' issues: developing more inclusive approaches towards professionalization and improving the gender balance, i.e. attracting more men into the workforce. I shall now look at these two issues more closely, dwelling on selected countries in which there are active moves to redress imbalances [7, p. 58].

The purpose of this monograph is to identify issues that summarize research findings and best practices related to the preparation, recruitment, and retention of quality teachers. It was designed to help policymakers make decisions about how best to prepare teachers, recruit outstanding candidates to teaching, and retain them in the teaching profession. The phrase «quality teachers» has been used in this booklet in place of the more traditional «qualified teachers». Whereas qualified teachers meet various licensure and certification requirements, quality teachers are those who positively influence student learning.

Research in the late 1990s and early 2000s has lent support to the long-held belief that good teachers make a great difference to their students' academic achievement. When students have as few as two inferior teachers in a row, they almost never catch up academically with their peers. Thus, recruiting academically successful university students into teaching, preparing them well for the challenges of teaching, and retaining them in the profession have all become key goals in helping students achieve high academic standards. Attention has turned from concern over having a sufficient number of teachers to a concern about having a sufficient number of quality teachers.

Although the challenges of implementing a policy framework that links teacher preparation, teacher recruitment, and teacher retention are great, they must be met. Some of the more important of these challenges have been listed below:

- Align teacher preparation with the needs of diverse learners, content standards, and contemporary classrooms.
- Simplify and streamline hiring processes so teachers are not discouraged from teaching, particularly in «hard-to-staff» schools.
- Ensure that all new teachers participate in quality induction and mentoring programmes.
- Address working conditions so that schools become learning communities for both educators and students. Preparation, recruitment, and retention of teachers 3
- Reinvent professional development for teachers so that it supports sustained growth and is organized around standards for accomplished teaching.
- Ensure better pay for teachers who demonstrate knowledge and skills that contribute to improved student achievement.
- Design incentives for increasing the diversity of the teaching force and for teaching in critical shortage areas.

To create and maintain an effective policy framework aimed at teacher quality, governments must develop and use a system for collecting data to inform policymakers of the results of various policy initiatives. Policy coherence is difficult enough when policymakers are dispersed among separate jurisdictions. However, without effective data gathering and analysis, policy coherence is virtually impossible. Many of the issues touched upon in this principle have been elaborated in the five principles that follow [2].

Teacher supply and demand is affected by policy considerations, local labour market conditions, institutional practices, and societal attitudes toward teaching. In some countries

(for example, the United Kingdom, Australia, France, and Germany) there are shortages of teachers in general or in specific fields. In these countries, governments are proposing special recruitment incentives, such as extra pay for hard-to-staff subjects and schools [4].

Effective teacher preparation programmes, both traditional and alternative, must include high standards for entry and require strong content preparation, substantial pedagogical training, and supervised clinical experiences in schools. In many countries, preparation standards are different for teachers preparing to teach in elementary and in secondary schools. Elementary teachers for primary school are often trained in special institutes or teacher training colleges. Secondary teachers are more often trained at universities, increasingly in «consecutive» programmes in which a degree in a subject area is earned prior to undertaking pedagogical training. These differences in preparation requirements between elementary and secondary teachers do not so much reflect a philosophy that elementary teachers need less schooling as much as a concession to issues of supply, demand, and compensation.

There are four components of teacher preparation programmes that contribute to their effectiveness. The first is the existence of high standards for entry. Over the past two decades, there have been increases in the entry-level qualifications of students enrolling in teacher education programmes, both in terms of undergraduate grade point average and standardized test scores. The second and third components of effective teacher education programmes are strong content (subject matter) preparation and substantial pedagogical training. Heated debates have occurred as to the relative importance of these two areas, but essentially both are keys to effective preparation. In terms of content preparation, most researchers believe in the importance of solid subject matter knowledge. However, the idea that more content is better is not always necessarily true. Rather, there may be a point after which additional content courses produce minimal value. What seems to be needed is not necessarily more content preparation but rather having sufficient knowledge of content to teach it well. In addition, teachers need to know how to organize and present the content in a way that makes it accessible for increasingly diverse groups of learners. Shulman (1987) calls this knowledge, «pedagogical content knowledge».

The link between content and pedagogical knowledge shapes teachers' decisions about materials, instructional approaches, and assessment. In addition to pedagogical content knowledge, teachers must possess general pedagogical knowledge, including competencies in the areas of classroom management and discipline.

As for the strategy of improving Preschool teachers' professional training system in Ukraine the two European investigation should be taken into account: the CoRe (Competence requirements in Early Childhood Education and Care – a study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture, 2011) and Comprehensive Report on Legal Regulation – a study of European Qualification Framework, 2011) [4; 3]. A key document in this context is the 1996 Quality targets in services for young children (European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities, 1996). The document provides a comprehensive set of 40 'targets' (which were deemed achievable within a 10-year time frame at the date of publication), addressing necessary conditions and responsibilities across all layers of the ECEC system, including a focus on adequate public investment. Other key documents with policy recommendations drawn from research evidence include the findings of the EPPE study [9], the OECD Starting Strong I+II reports [8], the 'Children in Europe Policy Paper' [1], UNICEF 'Report Card 8' [10], a report on early childhood policies in Europe [6] ect.

Recurrent preconditions that are known to enhance service qualities are: staff/child ratios, group size, working conditions (all qualified ECEC staff should be ideally paid a salary in line with that of primary school teachers) continuity of staff.

The first recommendation refers to *the adequate public investment*. In several EU countries ECEC saw considerable growth in the 1970s, resulting in an ageing workforce today. Considering that large parts of the workforce will be retiring in the next decade, with simultaneous and considerable expansion of ECEC, we can expect the introduction of many new workers to this field. This situation offers unique opportunities for raising staff qualification. Yet at the same time it is a challenge not to lose the expertise (know-how and know-why) that has been built up in the field. Whether the foreseeable change in the workforce will be an important step forward or indeed a regression crucially depends on policy decisions regarding staff competences. Public investment in ECEC is crucial and a series of policy documents advise that at least 1% of GDP should be allocated to ECEC [5, p. 29].

One of the most important recommendations of the European Commission is *to increase the proportion of graduates (at BA level, ISCED 5)*. Researchers agree that the level of initial professional preparation for ECEC core practitioners should be set at BA level (ISCED 5) and many international reports recommend minimal percentages of BA-level practitioners in ECEC. Sixty per cent is usually mentioned as a benchmark. In our, we support this recommendation. Quality of ECEC would need at least one qualified (ISCED 5) staff member in each 'classroom' or with each group of children who shares responsibilities with other qualified team members. Furthermore, our study sheds some light on the content of these programs for initial professional preparation as well as on their structure. We clearly support the need to raise the level of qualifications for early childhood practitioners; we also want to point to recommendations made by a working group of experts on Teacher Education (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2005): (school) teaching is seen as a graduate profession at Master's level. There can, in principle, be no justification for applying different (lower) standards to the early childhood profession. From a systemic perspective it needs to be added that inclusive professionalisation needs diversification as well as a general increase of formal qualifications. This means that the full range of qualifications, including MA and doctoral level, needs to be available to the ECEC profession.

The other recommendations concern the regional and national level, they are:

- to ensure equal and reciprocal relationships between theory and practice – higher education programmes offered by universities/training institutes/colleges can be organised in close collaboration with ECEC institutions. Their close collaboration guarantees a reciprocal interaction between theory and practice in both learning environments, and supports the development of critical reflection as a core professional competence during initial professional preparation;

- to build leadership capacity is a crucial precondition for ensuring strong, reciprocal and equal relationships between theory and practice. At European level, this has long been recognised for education. Effective leadership is seen as a 'major factor in shaping the overall teaching;

- to develop effective policies that address the entire ECEC system – provide ample evidence that increasing staff competences is a multi-layered matter, it is not a question of choice between the different levels, there may be different starting-points according to the specific ECEC context in different countries;

- to rethink continuous professional development – the quality of services and the competence level of staff depend on, but are not only the result of, individual initial preparation, re-think of existing approaches to continuing professional development towards more sustained and comprehensive approaches;

- to increase job mobility – both horizontal and vertical mobility need to be further developed within the early years system;

- to include assistants in adapted qualifying routes – according to the findings of the CoRe survey, a large part of the workforce in many countries consists of assistants with either no or low formal qualifications. Policies for professionalisation and job mobility need to consider that in most EU countries lower-qualified assistants have less access to continuing professional development than their qualified peers; the role of the assistant needs more attention, especially in relation to the EU goals of combating child poverty and fostering diversity and social cohesion.

Conclusion. This study is presented by two categories of conclusions. The first is related with the specificity of preschool teachers' professional training in West European countries which is characterized by high standardization and assigned with the EQF, in most European countries the training last at least three years and the graduate students gets the Baccalaureate diploma, though non-diploma preschool teacher assistant works in preschool establishments almost in all west European countries. The second conclusion is related with the European Commission's recommendations for improving Preschool teachers' professional training system and in Ukrainian context the main strategy lays in: *to work towards a European framework* for quality of early childhood provision to complement the agreed quantitative targets (quality indicators developed within this framework should have a specific (but not an only) focus on the workforce and systemic approaches to professionalisation; *to develop European guidelines* to support Member States to implement research and policy recommendations; *to document and disseminate good practice examples* in order to ensure they are accessible by policymakers and practitioners.

References:

1. Children in Europe (2008) CiE Policy Paper. Retrieved from 28/02/2011 from <http://www.vbjk.be/files/CIE%20Policy%20Paper.pdf>.
2. Cobb, V. L. (1999). An international comparison of teacher education. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
3. Competence requirements in Early Childhood Education and Care: a study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture (final report). – University of east London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies – September, 2011. – 61 p.
4. Comprehensive Report on Legal Regulations / Occupational Standards. – Prepared by: Hanna Schrankel, IG Metall (DE), Claudia Ball & Gerald Thiel, DEKRA (DE).: from www.project-predict.eu.
5. Darling-Hammond, L. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: Debating the evidence. Teachers College Record, 102(1), 28-56.
6. NESSE (2009). Early childhood education and care. Key lessons from research for policy makers. Retrieved 28/01/2011, from: http://ec.europa.eu/education/news/news1697_en.htm.
7. Oberhuemer Pamela. The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies? / Pamela Oberhuemer // International Journal of Child Care and Education Policy. – 2011. – Vol. 5. – № 1. – P 55–63.
8. OECD (2010). Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC) Retrieved 05-03, 2011, from http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_45149440_1_1_1_1,00.html.
9. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report. Nottingham.
10. Unicef Innocenti Research Centre (2008). Report Card 8. The child care transition. Florence. – Retrieved from <http://www.researchconnections.org/childcare/resources?publisher=UNICEF.+Innocenti+Research+Centre>.

Одержано редакцією 23.01.2015
Прийнято до публікації 29.01.2015

Анотація. Н. И. Мельник. Анализ образовательно-квалификационных уровней педагогов дошкольного образования в странах Западной Европы: стратегия реформирования украинской системы профессиональной подготовки. В статье проанализированы особенности подготовки дошкольных педагогов в западноевропейских странах; дана характеристика образовательно-квалификационных уровней и специальностей,

которые присваиваются выпускникам высших учебных заведений по направлению «дошкольное образование»; определены требования к профессиональной подготовке будущих дошкольных педагогов в Европе и их влияние на систему педагогического образования в странах Западной Европы. Анализ указанных аспектов сделал определения целесообразности и необходимости изучения особенностей образовательно-квалификационных уровней зарубежных университетов с целью их адаптации в высших учебных заведениях Украины, которая будет обеспечивать эффективную трансформацию отечественной высшего педагогического образования к европейским стандартам профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: подготовка дошкольных педагогов, требования к профессиональной подготовке, профессиональная компетентность, образовательная политика, система педагогического образования.

УДК 371.13

І. Ю. Підліпняк

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ

У статті розглядається суть термінів «компетентність», «компетенція». Розглянуто проблему виникнення та дослідження категорії «компетентнісний підхід», розкрито компетентнісний підхід в поглядах вчених сучасності, взаємозв'язок професійної підготовки студентів ВНЗ і компетентнісного підходу в сучасній освітній парадигмі. Виділенні основні позиції, що визначають сутність професійно-педагогічної підготовки.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійно-педагогічна підготовка, майбутні фахівці, дошкільна освіта, компетентність, компетенція.

Постановка проблеми. Підвищенню якості підготовки фахівців із дошкільної освіти сприяє посилення професійної спрямованості навчання впровадженням у навчально-виховний процес педагогічного вищого навчального закладу компетентнісно орієнтованої моделі навчання. Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, приймати ефективні рішення; застосовувати технології педагогічного прогнозування; активну професійну позицію в усіх сферах дошкільної освіти, а також навичок безперервної самоосвіти та рефлексії.

Аналіз досліджень і публікацій останніх років свідчить, що модернізація професійної підготовки на принципах компетентнісного підходу сприяє отриманню студентами необхідних професійних компетенцій, які надалі забезпечать їх успішне професійне становлення і конкурентоспроможність, це обґрунтовується у роботах Н. Глузман, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, В. Сластьоніна, О. Щербакова.

Сукупність видів професійної компетентності педагога в сучасний період постійно поповнюється. Джерелом для цього виступають особливості професійної підготовки студентів у педагогічному вищому навчальному закладі (В. Введенський, І. Зимня, Н. Кузьміна, Л. Хоружа).

Мета статті: висвітлення проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в сучасній освітній парадигмі в контексті компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, професійне становлення майбутнього вихователя в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але і його особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо. Зазначимо, що фактором

успішності його професійної діяльності виявляється сформованість, цілісність його особистості. Рівень підготовки майбутнього вихователя до роботи в різновіковій групі визначається сформованістю необхідних знань, умінь і навичок.

У цілісному педагогічному процесі як складній, динамічній системі, в основі якої лежить педагогічна діяльність, органічно поєднується навчання, виховання і розвиток вихованців.

На підставі теоретичних і практичних аспектів досліджуваної нами проблеми ми запропонували апробовану модель професійної підготовки майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників в різновікових групах.

Під час побудови моделі професійної підготовки майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників в різновікових групах ми виходили із компетентнісного, інтегративного підходів до педагогічної діяльності.

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

Початок запровадження ідей компетентнісного підходу в освіті пов'язують з доповіддю «Вчитися бути» (1972 р.) підготовленим комісією ЮНЕСКО під керівництвом Е. Фора. У цьому документі представлена концепція безперервної освіти («навчання крізь усе життя»), яка спирається на чотири «принципи»:

1. Учити вчитися і користуватися знаннями, поглиблено працювати у своїй вузькій області при досить широких загальних знаннях;

2. Учитися робити справу, користуючись не лише стандартними навичками, працювати в команді;

3. Учитися жити разом, розуміючи інших людей, залагоджуючи конфлікти;

4. Учитися бути, розвивати свої особисті якості, людський потенціал [4, с. 8].

У 1970-90-х р. термін вже досить широко використовувався в теорії і практиці навчання мовам (особливо іноземним), в підготовці фахівців-менеджерів. Компетентнісний підхід вийшов за рамки теоретичних досліджень і виступив основою для розробки освітніх програм і технологій. Зокрема, в США сформувався напрям в педагогіці, що отримав назву *competence-based education* («освіта, заснована на компетентності») [4, с. 9].

У останні декілька років компетентнісний підхід, під яким розуміється метод моделювання і опису результатів освіти як норм його якості у вигляді ознак практичної готовності людини до діяльності (В. Байденко, І. Зимня), знаходить усе більш широке поширення в педагогічній теорії і практиці [4, с. 8].

В Україні цей процес є цілком закономірним та відповідає змінам, що відбуваються у інших країнах. Важливим шляхом модернізації освіти у багатьох країнах сьогодні є оновлення змісту освіти та технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами, а саме – орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження, а саме оновлення змісту навчання, створення нових програм, оновлення навчально-методичної бази. [6]

У 2009 році пройшло обговорення так званої Білої Книги національної освіти України (рекомендацій з освітньої політики), яка включила одним з основних розділів питання компетентнісного підходу, як перспективного напрямку формування та реалізації змісту освіти на сучасному етапі. Це означає, що відповідні кроки здійснюються у плані інтеграції компетентнісного підходу до навчальних планів та програм [6].

Поняття «компетентнісний підхід» передбачає спрямованість навчального процесу вищої школи на формування та розвиток ключових (тобто базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такої спрямованості є

формування загальної компетентності, що виступає як інтеграція особистісних новоутворень. Така характеристика, на думку вчених, формується протягом навчального процесу і передбачає наявність знань, умінь тощо [9, с. 64]. Сучасне реформування освіти в нашій країні передбачає переорієнтацію діяльності педагога, вихователя, всього навчального процесу, як на рівні вищої школи, так і в дошкільній ланці, з передавання знань на формування насамперед особистості, формування її компетентності. Система знань, умінь і навичок, яка передається особистості у процесі навчання і є компетентність. Компетенція, за О. Власовою, ототожнюється з компетентністю, яка, за її словами, базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню особистості [2, с. 322].

У термінуванні поняття «компетенція» вчені (І. Зимня, Т. Базаров, П. Каптерев та інші) виокремлюють такі підвиди: проста (базова), що формується на основі знань, умінь, здібностей, легко фіксується, знаходить прояви в певних видах діяльності; ключова – відображає духовний світ особистості; стандартна – компетенція, без якої неможливе повноцінне функціонування особистості; провідна – компетенція, яку характеризує інноваційність, креативність, динамічність, полікультурність.

Щодо поняття «компетентнісний підхід», то для нашого дослідження особливо важливим є обґрунтування цього поняття одним із авторів проекту О. Пометун. Під поняттям *компетентнісний підхід* вона розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання й містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [7, с. 66].

В аспекті професійної підготовки майбутніх вихователів значущими є певні педагогічні вміння, які є базисною структурою їхньої компетентності.

Аналіз наукових досліджень із проблеми формування компетентностей і компетенцій фахівця виявив розходження і в їхньому розумінні. Проведена робота дозволила конкретизувати їх визначення. Компетентність розглядалася як здатність особистості до виконання професійних обов'язків через сформовані знання, вміння, навички, досвід діяльності, а компетенція – як інтегрована характеристика фахівця, виражена через потенційну готовність до застосування набутих у процесі навчання знань, умінь, навичок, досвіду діяльності. Поняття «компетенція» вживається у випадку наявності потенційних можливостей щодо виявлення «компетентності», а «компетентність» – як «компетенція» в дії.

Ми погоджуємося з думкою науковців (Е. Іванова, І. Осмоловська, І. Шалигіна), які вказують, що з позицій компетентнісного підходу зміст освіти містить ті ж компоненти, що і культурологічний, але увага акцентується насамперед на способах діяльності, а знання є засобом, без якого неможливо здійснити діяльність. Компетентнісний підхід близький до особистісно-діяльнісного, але більш продуктивний, оскільки дає можливість виокремити декілька узагальнених ключових компетентностей, які об'єднують у групу діяльності, схожі за способами дій.

Науковці стверджують, що особливого значення сьогодні набуває так званий компетентнісний підхід, що розглядається багатьма системами освіти, як новий, такий, що впливає не тільки на саму структуру знань, а й на якість освіти в цілому [6]. Нині також немає сумніву в тому, що компетентнісний підхід сприяє модернізації змісту освіти. Він також доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей [5].

Питанням запровадження положень компетентного підходу в сучасній освіті присвячені роботи О. Овчарук. Автор, аналізуючи досвід освітніх систем багатьох країн, зазначає, що: «Одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження». О. Овчарук, посилаючись на наукові праці вчених європейських країн вказує: «Набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття *компетентності*, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання» [5].

Аналізуючи питання про реалізацію компетентного підходу в досвіді зарубіжних країн та його запровадження в українській освіті, О. Пометун зазначає: «Відомі російські педагоги В. Краєвський, А. Хуторський розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що «компетенція» в перекладі з латинської «*competentia*» означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність у визначеній галузі — це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Автор стверджує, що це слугувало введенню в обіг поняття «освітні компетенції» як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує дитина під час навчання, і компетентність є результатом набуття компетенцій. Загальноосвітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, у яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення його цілей.

На думку цих дидактів, введення поняття освітніх компетенцій в нормативний і практичний складники освіти дозволяє розв'язувати проблему, коли діти можуть добре опанувати необхідними теоретичними знаннями, але наражаються на значні труднощі в діяльності, що вимагає застосування цих знань для розв'язання конкретних завдань чи проблемних ситуацій. Освітня компетенція припускає засвоєння дитиною не відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер» [8, с. 65 – 69].

Для нас важливою є думка О. Савченко, яка виокремлювала в ключовій компетентності низку загальних навчальних і пізнавальних умінь. Науковець наголошувала, що: «Ці вміння ми розуміємо як здатність дитини виконувати навчальні та пізнавальні дії відповідно до мети й умов, у яких виконується навчальне завдання. Кожне вміння є складним утворенням з багатьох операцій (дій)» [8, с. 4].

Як зазначає Н. Бібік: «Перехід до компетентного підходу потребує також опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації понятійного фонду європейської педагогічної термінології, узгодження з вітчизняною наукою, врахування необхідності запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які б слугували їх об'єктивною оцінкою і були зрозумілими всім учасникам навчального процесу» [1, с. 47 – 52].

Сучасні концепції компетентності відображають різні підходи до розвитку особистості [3, с. 212 – 218].

Проте в їх основі лежить ідея необхідності формування компетентної особистості, здатної застосовувати знання, уміння та досвід відповідно до ситуації. З цим пов'язане вміння та бажання вчитися, що є основою формування широкої компетентності.

Особистість, яка навчилася вчитися, набула для цього навичок, може легко адаптуватися, буде незалежною від технологічних змін, виживе в обставинах, що швидко змінюються.

Під компетентністю частіше за все розуміють інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які привласнені в процесі навчання і соціалізації, зорієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності.

Висновки. Таким чином, у нашому дослідженні розкрито професійну компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу як складну структуру, що акумулює як особистісні якості, так і обізнаність у сфері дидактики і теорії виховання, знання й уміння організації діяльності, здатність до її самоаналізу та проектування професійного вдосконалення, потреба у самовдосконаленні. Компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу розглядається як інтегрована якість особистості вихователя, що визначає складне індивідуально-психологічне, поліфункціональне утворення професійних теоретичних знань, ціннісних установок, особистісних якостей і практичних умінь педагога у сфері педагогічного прогнозування дошкільної освіти, а також прагнення до планування власного професійного самовизначення й особистісного розвитку дітей дошкільного віку.

Перспективи подальших досліджень. Перспективою подальших розвідок є розкриття провідних принципів, на яких будувалася модель підготовки майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах.

Список використаної літератури

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47 – 52.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
3. Гончарова-Горяньська М. В. Розвиток соціальної компетентності дошкільнят. Ін-т проблем виховання АПН України. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / М. В. Гончарова-Горяньська – К., 2002. – С. 212 – 218.
4. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8 – 16.
5. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.
7. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65 – 69.
8. Савченко О. Уміння вчитися – ключова компетентність шкільної освіти / О. Савченко // Освіта України. – 2006. – № 62 – 63. – С. 4.

Одержано редакцією 26.01.2015
Прийнято до публікації 30.01.2015

Анотація. **И. Ю. Подлипняк. Реализация компетентностного подхода в современной образовательной парадигме.** В статье рассматривается суть терминов «компетентность», «компетенция». Рассмотрена проблема возникновения и исследования категории «компетентностный подход», раскрыто компетентный подход во взглядах ученых современности, взаимосвязь профессиональной подготовки студентов вузов и компетентностного подхода в современной образовательной парадигме. Выделены основные позиции, определяющие сущность профессионально-педагогической подготовки.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессионально-педагогическая подготовка, будущие специалисты, дошкольное образование, компетентность, компетенция.

Summary. Iryna Pidlypnyak. The implementation of competence approach in modern educational paradigm. In the article the essence of the terms «competence», «competency». The problem of the origin and study the category of «competence approach» competence approach disclosed in the views of scientists of our time, the relationship of training university students and qualified approach to the modern educational paradigm. Highlighting the main positions that define the essence of vocational and educational training. In the article the professional competence of future educator kindergarten as a complex structure that accumulates as personal qualities and awareness of didactics and theory of education, knowledge and skills of the organization, its capacity for self-analysis and design of professional development, the need for self-improvement. Competence future kindergarten teacher is seen as integrated quality of the individual teacher that determines individual psychological complex, multifunctional formation of professional theoretical knowledge, attitudes, personal qualities and practical skills of the teacher in pedagogical forecasting pre-school education, and commitment to planning their own professional self and personal development of preschoolers.

Key words: competence approach, professional and pedagogical training, future professionals, early childhood education, competence, competence.

УДК 376.64:343.848

Н. І. Сабат

ОСОБЛИВОСТІ ОПІКУНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Автором проаналізовано особливості організації опікунської діяльності з дітьми, батьки яких працюють за кордоном; акцентовано увагу на домінуючій ролі вчителя у процесі надання допомоги дітям трудових мігрантів, важливості співпраці у цьому напрямі всіх виховних інституцій.

Ключові слова: опікунська діяльність, трудова міграція, діти трудових мігрантів, учитель.

Постановка проблеми. Останнім часом в Україні все більших масштабів набуває явище зовнішньої трудової міграції, коли через кризові процеси в економіці, нестабільність заробітків та незадовільне матеріальне становище люди вимушено виїжджають працювати за кордон, залишаючи своїх дітей на тривалий період без належної уваги й турботи. За даними експертів Світового Банку, Україна належить до п'ятірки країн, що є сьогодні основними донорами мігрантів у світі. Офіційні статистичні показники коливаються від 2 до 5 млн. українських трудових мігрантів, неофіційні вказують на кількість 7-8 млн. українських трудових мігрантів. Відсутність одного чи обох батьків зумовлює послаблення чи навіть втрату сім'єю основних функцій – виховної, комунікативної, рекреативної, психотерапевтичної, внаслідок чого діти з таких сімей стають уразливішими до зовнішніх несприятливих впливів і потребують соціально-педагогічної підтримки, допомоги, опіки фахівців: соціальних педагогів, соціальних працівників, учителів, психологів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для реалізації державної політики у сфері соціального захисту питанню трудових мігрантів приділяється увага на державному рівні, що, зокрема, засвідчили парламентські слухання з питань «Стан та проблеми правового і соціального статусу сучасної української трудової міграції» (від 17 листопада 2004 року), «Закордонне українство: сучасний стан та перспективи співпраці» (від 14 жовтня 2009 року). На засіданні Уряду прийнято рішення про утворення Ради з питань трудової міграції громадян України при Кабінеті Міністрів України (20 січня 2010 р.). Комітет з питань прав людини, національних меншин і

міжнародних відносин провів слухання «Сучасний стан та шляхи врегулювання проблем у сфері захисту прав трудових мігрантів – громадян України».

Проблема дітей трудових мігрантів на нормативно-правовому рівні відображена в Наказі Міністерства науки та освіти України «Про проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів» від 28 грудня 2006 року № 865, крім того, у 2005 та 2008 рр. ця проблема обговорювалася на засіданнях Верховної Ради України. Проте проблемою трудових мігрантів в більшій мірі займаються громадські організації, які і надають мігрантам та їхнім сім'ям соціальні послуги. Також недержавні організації проводять емпіричні дослідження становища дітей трудових мігрантів, які викликають сумніви через неможливість перевірити репрезентативність цих досліджень. Громадські організації зазначають необхідність державного врегулювання проблеми дітей трудових мігрантів. Найбільш плідним рішенням цієї проблемної ситуації є взаємозв'язок державних органів соціального захисту населення (обласні, районні, міські, сільські соціальні центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді) та недержавних громадських організацій, оскільки останні мають значний практичний досвід допомоги дітям трудових мігрантів [8].

Вивчення окремих аспектів явища трудової міграції здійснено у працях А. Акмалової, В. Капіцина, І. Клячківської та ін. Дослідженню специфіки проблем дітей, батьки яких виїхали працювати за кордон, приділяється особлива увага у працях К. Левченко, І. Шваб, І. Лизун. Питаннями соціально-педагогічної та психологічної роботи й організації виховання дітей заробітчани займаються В. Андрєєнкова, Н. Гевчук, Т. Дорошок, М. Євсюкова, І. Лизун, В. Пігіда.

Науковцями проаналізовано існуючі форми та методи соціально-педагогічної підтримки, визначено найбільш ефективні серед них, використання яких є доцільним у роботі з дітьми трудових мігрантів. Так, В. Пігіда розкриває сутність таких форм і методів, як: бесіда, індивідуальне консультування, соціально-психологічний і соціально-педагогічний тренінг, гра, арттерапія; визначає специфіку їх застосування у соціально-педагогічній діяльності з дітьми, батьки яких працюють за кордоном, спеціалістами соціальних служб і працівниками навчальних закладів, які вони відвідують [7, с. 129-137].

Мета статті: вивчення особливостей опікунської діяльності з дітьми, батьки яких працюють за кордоном, аналіз цих особливостей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діти трудових мігрантів – це особлива соціально-демографічна категорія дітей, які внаслідок виїзду батьків за кордон на заробітки залишаються без належного батьківського піклування.

Батьки, які працюють за кордоном – особи (трудова мігранти), які внаслідок соціально-економічних причин та ситуації на ринку праці України змушені працювати за межами своєї держави заради матеріального благополуччя власної сім'ї. Осіб, як правило – родичів, які під час відсутності батьків беруть на себе відповідальність за забезпечення життєво необхідних (базових) потреб дитини (житло, їжа, одяг), її захист та належне виховання, науковці визначають як *неофіційних опікунів дітей трудових мігрантів* [2, с. 32].

Опіку в наукових джерелах трактовано як сукупність умов, які сприяють розвитку дітей і молоді, а також сукупність зусиль, обов'язків і дій, здійснюваних для того, щоби зробити ці умови оптимальними, використати їх доцільно для щонайповнішого розвитку дітей і молоді. Опікунська діяльність є різновидом педагогічної діяльності, спрямованої на соціальний захист дитини, надання їй підтримки й віри в себе, свої можливості, встановлення повноцінних стосунків у сім'ї, школі, суспільстві, в організації навчання, підтримки для реабілітації й адаптації. У працях науковців опікунська діяльність часто ототожнюється з соціально-педагогічною

підтримкою, сутність якої полягає у її спрямованості на підвищення якості життя дітей, захист їхніх прав та інтересів, надання інформаційної, психологічної й педагогічної допомоги й підтримки [1, с. 35]. Адже більшість дітей трудових мігрантів, наслідуючи життєвий приклад батьків, убачають себе потенційними мігрантами та не пов'язують своє майбутнє з Україною, що ще більше підсилює міграційні потоки з України та поглиблює демографічну кризу. Отже, метою опікунської діяльності з дітьми трудових мігрантів виступає надання їм соціально-педагогічної допомоги у важких, проблемних ситуаціях, сприяння їхній соціальній адаптації й успішній соціалізації, формування життєвої компетентності.

У психоемоційній сфері від'їзд одного з батьків (переважно матері) негативно впливає на дитину, що проявляється в:

- порушенні психоемоційного стану здоров'я дитини (погіршенні комунікативного спілкування з оточуючими; появи дратівливості, агресивності, тривожності, недовіри до оточуючих; відчуття самотності та власної неповноцінності; втраті емоційного зв'язку дорослих із дитиною; виникнення синдрому емоційної депривації), що призводить до девіантної поведінки (розвиток алкогольної, наркотичної, ігрової залежності);

- ускладненні процесу соціалізації та якості виховання дитини (відсутність належного контролю за поведінкою дитини дорослими; порушення шкільної дисципліни, поява проблем у навчанні), що веде до порушення формування особистості у дітей трудових мігрантів;

- деформації ціннісних орієнтацій щодо сім'ї як такої (викривлене уявлення про позитивну модель сім'ї; складності у формуванні поняття про повноцінну сім'ю), що у більших масштабах означає зародження такого явища як національне сирітство;

- комунікативних проблемах після повернення трудових мігрантів додому (ускладнення в спілкуванні та порозуміння дітей та батьків; незнання батьками своєї дитини тощо) [8].

Опіка над дітьми заробітчач повинна реалізовуватися в усіх інституціях, де перебуває дитина. Важливим середовищем для проведення такої діяльності виступає школа як звичне оточення, в якому вона перебуває, спілкується, почуває себе комфортно та є адаптованою до існуючих вимог. Найбільшою мірою опікунська діяльність із дітьми трудових мігрантів стосується працівників навчальних закладів – учителів, класних керівників, шкільного соціального педагога, психолога, адже вони мають унікальні можливості для отримання вичерпної інформації про дитину шляхом проведення спостережень, тестів, опитувань та застосування інших діагностичних методів. Результати досліджень науковців свідчать, що психологічний стан більшості дітей заробітчач є нестійким: у них низький рівень стресостійкості та схильності до дезадаптації у стресових ситуаціях, високий рівень тривожності, надмірна агресивність, невпевненість у собі та у власних силах [7, с. 129]. Саме на основі отриманих даних варто планувати подальшу роботу щодо здійснення опікунської діяльності з дітьми трудових мігрантів.

Опікунська діяльність із дітьми заробітчач повинна забезпечуватися діяльністю не одного окремого соціального інституту, а базуватися на спільних зусиллях, рівноправному партнерстві, взаємодії фахівців соціальних служб та працівників загальноосвітніх навчальних закладів. У змісті опікунської діяльності виокремлюємо такі компоненти: 1) формування психологічної стійкості дитини, подолання її психологічних проблем; 2) формування системи ціннісних орієнтацій дитини; 3) формування поведінки дитини, що відповідає загальноприйнятим нормам. До найефективніших форм опікунської діяльності відносимо індивідуальні: бесіди, консультування, та групові: тренінги, ігри, арттерапія. Окрім діяльності з дитиною,

учителів слід готувати до роботи з сім'ями та найближчим соціальним оточенням дітей заробітчани: бесіди, консультивання, соціально-педагогічний патронаж, батьківські збори, зустрічі зі спеціалістами.

В. Пігіда пропонує такі етапи технології роботи з дітьми трудових мігрантів: виявлення дітей, батьки яких виїхали працювати за кордон, та створення інформаційної бази даних про такі сім'ї; встановлення контактної взаємодії з цими дітьми і діагностування їхніх специфічних проблем; визначення мети та завдань, складання індивідуального плану соціально-педагогічної діяльності з кожною дитиною, визначення необхідних форм, методів, засобів, методик і технологій роботи; безпосередня індивідуальна робота спеціалістів (соціального педагога, психолога, педагога) з дитиною, надання їй конкретної допомоги, захист прав та представництво інтересів; залучення до групової діяльності; налагодження стосунків і взаємодія з оточенням дитини (батьками, родичами, друзями тощо); аналіз здійсненої роботи, оцінка її результативності, а у разі виникнення нових або глибоко прихованих проблем внесення необхідних змін та коригування процесу надання допомоги [6, с. 191].

Опікунська діяльність повинна бути спрямована на створення умов для успішної соціалізації дітей, які включають: підготовку дитини до від'їзду батьків працювати за кордон; підвищення уваги з боку вчителів до поведінки, проблем та потреб дітей заробітчани; сприяння досягнення ними стійкого психологічного стану, усвідомленню та прийняттю системи загальнолюдських цінностей; роботу щодо формування адекватної поведінки дітей трудових мігрантів, запобігання виникненню в них проявів девіацій; допомогу в налагодженні нормальних взаємовідносин із соціальним середовищем (із батьками, один із яких або обоє знаходяться на заробітках за кордоном, родичами, вчителями, однолітками тощо); вчасне надання соціальної, педагогічної, психологічної та інших видів необхідної підтримки й допомоги [2, с. 38].

Завданням роботи соціального педагога з дітьми трудових мігрантів є визначення, організація та використання виховного потенціалу навчального закладу з метою: створення сприятливих умов для розвитку здібностей та реалізації можливостей особистості учнів; забезпечення орієнтації учнів на здоровий спосіб життя; формування культури життєвого самовизначення; надання комплексної допомоги та підтримки учнів, які її потребують або які потрапили у складні життєві обставини; встановлення зв'язків між учнями та соціумом, коли вони самостійно не в змозі реалізувати свої права і можливості, їх соціально-правовий захист; попередження та локалізація негативних впливів соціального середовища на учнів навчального закладу; інформаційного забезпечення пізнавальної та перетворювальної соціально-педагогічної діяльності [4, с. 27].

У роботі з дітьми трудових мігрантів важливо враховувати всі напрямки виховання задля системного впливу на дитину, забезпечення їй умов для повноцінного навчання й виховання, формування важливих рис та якостей особистості. Н. Гевчук виокремлює такі напрямки виховної роботи з дітьми заробітчани: родинно-сімейне виховання, головним завданням якого є підготовка цієї категорії дітей до життя в існуючих соціальних умовах, гармонійний та всебічний розвиток дитини, реалізація її творчого потенціалу; превентивне виховання, тобто реалізація заходів, спрямованих на попередження скоєння злочинів; формування здорового способу життя; трудове виховання, спрямоване на формування свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини й суспільства; економічне, спрямоване на формування економічної культури учнів; моральне виховання, метою якого є виховання свідомої дисципліни та організованості, соціальної відповідальності, непримиренності до аморальних вчинків; сприяння творчому розвитку особистості задля її інтелектуального, емоційного, естетичного збагачення; художньо-естетичне виховання – формування основ

естетичної культури дітей трудових мігрантів, розширення їх світогляду, духовне збагачення, виховання естетичного сприймання та емоційного ставлення до прекрасного; екологічне виховання, спрямоване на збагачення знання дітей про взаємозв'язок природи й суспільства, усвідомлення ними багатогранного значення природи для суспільства в цілому і для кожної людини зокрема [2, с. 32-34].

Під час реалізації технологій соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів зазвичай визначають діагностико-концептуальний, організаційно-прогнозуючий, розвивально-формулюючий та аналітичний етапи, які включають у себе роботу навчальну, виховну, з батьками, методичну з педагогічним колективом.

Реалізація діагностико-концептуального напряму роботи потребує включення його до системи навчально-виховного процесу навчального закладу. Він передбачає дослідження особистісних рис дитини трудових мігрантів, соціальної дезадаптації та чинників соціального середовища, що зумовлюють формування девіантної поведінки й заважають соціальній адаптації. Соціальними педагогами, психологами розробляються зразки діагностичних карт, які традиційно містять інформацію про особисті дані дитини (прізвище, ім'я, по батькові, рік народження, місце проживання); відомості про місцеперебування батьків з указанням, хто саме з них працює за кордоном; відомості про тих, із ким мешкає дитина; відомості про соціальне оточення дитини (родичі, знайомі, друзі, однолітки); максимальна інформація про організацію вільного часу дитини: улюблені заняття, відвідування гуртків, організація активного відпочинку, улюблені види розваг тощо.

Перед реалізацією організаційно-прогнозуючого етапу необхідно насамперед виявити дітей трудових мігрантів та створити банк даних. У цей банк даних слід включити лише перевірену інформацію, що стосується дитини. Інформація повинна бути по можливості детальна, масимально наповнена фактами. Особлива увага повинна приділятися індивідуальній роботі з дітьми трудових мігрантів, їхніми батьками та особами, з якими залишилась дитина, адже саме вони мають вплив на становлення дитячої особистості, можуть допомогти вирішити складні ситуації. Також у план засідань методичного об'єднання класних керівників необхідно ввести питання роботи з дітьми трудових мігрантів. Важливо залучати до цієї діяльності якомога більшу кількість осіб, причетних до роботи з даною категорією дітей, адже спільними зусиллями можна вибрати оптимальні методи й форми роботи, випрацювати певний досвід, поділитися творчими здобутками й знахідками.

Надзвичайно важливим у роботі з дітьми трудових мігрантів є розвивально-формулюючий етап, робота на якому традиційно концентрується за трьома напрямками: методична робота з педагогічним колективом, робота з учнями, робота з батьками.

Для прикладу наведемо ряд заходів, проведених нами з учнівським та педагогічним колективом загальноосвітньої школи-ліцею № 23 ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника». Для педагогічного колективу нами проведено тренінги «Труднощі дітей із сімей трудових мігрантів», «Діти вулиці: профілактика явища», «Запобігання торгівлі людьми і експлуатації дітей», «Діти заробітчан: новітнє соціальне сирітство?», «Професійний вибір дитини». У рамках колективної роботи з батьками проведено цикл батьківських зборів на тему «Трудова міграція», «Діти трудових мігрантів». Метою такого батьківського лекторію стала реалізація профілактичних та реабілітаційних напрямів роботи. Крім того, теми трудової міграції, її наслідків для дитячого здоров'я включено у загальну тематику батьківських зборів.

Робота з учнями реалізувалася через основні аспекти системи правового виховання, поєднуючи напрями з формування здорового способу життя, родинно-сімейного, трудового, морально-етичного виховання. Особливу увагу приділено

індивідуальній роботі з учнями, яка розпочиналася з бесіди. Бесіди ми проводили як у вигляді запитань, так і окремих тем. Підбір і деталізація запитань залежали від мети обстеження, особливостей особистості дитини (віку, зовнішніх умов, рівня розумового розвитку та ін.), а також від інших обставин, які виявилися під час розмови. Бесіди проводились за такою тематикою: причини та характер проблем дитини, її переконання, звички, невідповідність рівня домагань власним можливостям, неправильний вибір тактики поведінки; обговорення обставин життя дитини, стосунки між членами родини, методи виховного впливу, розвиток дитини (чи були відхилення у фізичному розвитку; які та як вплинули на психологічний стан дитини?), інтереси родини, характеристика членів родини; ставлення до школи, стосунки з однокласниками, статус у класі, успіхи або неуспіхи у навчанні, стосунки з учителями, обговорення шкільних конфліктних ситуацій, ставлення до навчальних предметів; сприйняття себе, самооцінка, мрії і бажання, ціннісні орієнтації, образи для наслідування, характерні особливості; стан здоров'я, хронічні захворювання самої дитини та оточення; відчуття провини, страху, важковирішувані проблеми.

Бесіда є одним із основних інструментів при діагностиці особистості дитини. За допомогою бесіди можна також дослідити ставлення дитини до навчання. Тому ми використовували і такі питання: Чи подобається тобі ходити до школи? Як ти навчаєшся? Чи задоволений ти своїм становищем у класі? Чи є в тебе улюблені уроки в школі? Чому вони тобі подобаються? Чи є в тебе уроки в школі, які ти не любиш? Чому вони тобі не подобаються? Чи є в тебе спеціальне місце для навчання, для підготовки домашнього завдання вдома? Ким би ти хотів стати, коли виростеш?

Оскільки не всі діти з сімей трудових мігрантів охоче ідуть на контакт, звертаються за допомогою, то ми використовували проєктивні методики. Також профедено бесіду з колективом школи-лицею щодо неприпустимості нав'язування тем, які викликають негативну реакцію дитини, а також щодо потреби утримуватися від нав'язування контакту дітей цієї категорії. Адже важливо встановити довірливі відносини. Також ми використовували метод спостереження: за поведінкою дітей, їхнім зовнішнім виглядом, мімікою, манерою розмовляти, невербальні знаки спілкування, послідовність і доречність висловлювань, реакцію на висловлювання співрозмовника, зміну настрою під час розмови. Спостереження використовується з метою дослідження проявів депресивних станів, соціальної дезадаптації у школярів – дітей трудових мігрантів. При цьому слід звертати увагу на такі ознаки: частота зміни настрою, наявність соматичних захворювань, порушення апетиту, порушення сну, різкі зміни фізичної активності дитини, навчання не рівномірне, а ривками тощо. Нами виявлено, що діти, батьки яких поїхали за кордон нещодавно, більш замкнуті, глибше переживають розлуку з батьками. Водночас ті діти, батьки яких за кордоном певний час (рік і більше), охочіше спілкуються, уже звикли зі своїм новим становищем. Хоча все залежить також і від індивідуальних та психологічних особливостей дітей. Скажімо, флегматикам складніше було пережити розлуку з батьками, у той час як діти-сангвініки легше адаптувалися до нової ситуації, вони швидше знайшли собі нових друзів, активно спілкуються із соціально значущими дорослими.

На практиці розвивально-формулюючий етап майже завжди проводиться одночасно з першим – бесідою. Рекомендується починати бесіду з нескладних тестових завдань, у тих випадках, коли встановлення контакту з дитиною може бути ускладненим. У будь-якому випадку, бесіда відбувається більш довірчо і невимушено, коли вона розпочинається із обговорення результатів проведених методик. Саме тому соціальний педагог ще до початку бесіди повинен скласти перелік методик, які збирається використовувати, виходячи з інформації, отриманої на підготовчому етапі. Важливо

продумати послідовність проведення методик: від нейтральних до особистісно значущих; від легких до складних.

Також необхідно враховувати час проведення бесід та методик: для підлітків – від 60 до 90 хвилин, для дітей молодшого віку – від 35 до 50 хвилин. Особливу увагу слід звернути на те, що саме на цьому етапі до роботи може бути залучений психолог, а надто, якщо соціальний педагог не має фахової освіти і не в змозі правильно підібрати методики. Саме з цього етапу розпочинається спільна робота соціального педагога і психолога.

З метою виявлення результатів роботи з даного напрямку на аналітичному етапі серед учнів, вчителів та батьків ми провели анкетування, засідання «круглого столу». Для учнів провели низку заходів з метою узагальнення отриманих знань та вмінь з питань правової освіти взагалі і проблем трудової міграції та дітей трудових мігрантів безпосередньо. На думку психологів, це найважчий етап роботи, що пояснюється не тільки складністю самої проблеми виправлення дисгармонійного розвитку особистості, а й багатьма іншими факторами, які впливають на особистість дитини ззовні. Тому необхідно максимально задіяти у роботу всіх учасників виховного процесу, а при змозі – і членів родини дитини, адже діти трудових мігрантів дуже часто зазнають багатьох негативних переживань через неможливість задоволення своїх базових соціальних потреб. Тому вони потребують соціально-психологічної підтримки і психокорекційної допомоги.

Висновки. Отже, особливостями опікунської діяльності з дітьми трудових мігрантів виступають її інтегрований характер, визнання навчального закладу як оптимального середовища для здійснення опіки, залучення фахівців освіти та соціальних служб, необхідність реалізації опіки як щодо дитини, так і її найближчого соціального оточення, всесторонність виховних впливів.

Перспективи подальших досліджень. Подальші наукові дослідження вбачаємо у вивченні особливостей навчально-виховного комплексу як середовища перебування дітей; напрямів соціально-психологічної допомоги дітям, батьки яких перебувають за кордоном; системи професійної підготовки вчителів до опікунської діяльності з дітьми трудових мігрантів.

Список використаної літератури

1. Алексєенко Т. Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику / Т. Алексєенко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 56 – 60.
2. Гевчук Н. С. Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу : навч.-метод. посібн. / Н. С. Гевчук; за ред. проф. Р. Х. Вайноли. – Кам'янець-Подільський, 2011. – 128 с.
3. Лизун І. Ф. Соціальні потреби дітей трудових мігрантів / І. Ф. Лизун // Педагогічний альманах. – 2011. – № 11. – С. 244 – 248.
4. Організація соціально-психологічної допомоги дітям, батьки яких перебувають за кордоном : методичний посібник для психологів, соціальних педагогів, педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів. – Хотин, 2005. – 125 с.
5. Пігіда В. М. Соціально-педагогічна підтримка дітей трудових мігрантів / В. М. Пігіда // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2011. – № 4. – Ч. 1. – С. 166 – 171.
6. Пігіда В. М. Технології соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів / В. М. Пігіда // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2013. – № 11. – С. 186 – 193.
7. Пігіда В. М. Форми й методи соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів у системі взаємодії соціальних служб та навчальних закладів / В. М. Пігіда // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ, 2012. – № 16. – С. 129 – 137.
8. Щодо вдосконалення соціального захисту дітей трудових мігрантів : аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/825/>.

Одержано редакцією 15.01.2015
Прийнято до публікації 22.01.2015

Аннотация. **Н. И. Сабат Особенности попечительской деятельности с детьми трудовых мигрантов.** *Автором проанализированы особенности организации попечительской деятельности с детьми, родители которых работают за границей; акцентировано внимание на доминирующей роли учителя в процессе оказания помощи детям трудовых мигрантов, важности сотрудничества в этом направлении всех воспитательных учреждений.*

Ключевые слова: *попечительская деятельность, трудовая миграция, дети трудовых мигрантов, учитель.*

Summary. **Natalia Sabat. The features of guardian activity with children of labour migrants.** *The actuality of the problem of labour migration in modern Ukraine is examined in the article. The features of organization of guardian activity with children whose parents work abroad are analysed (its integrated character, the necessity of realization of guardianship both to a child and his nearest social surroundings and others). The basic constituents are described: the presence of profound knowledge of regularities of psychical development of a child and factors that promote forming its personality; the use of traditional and modern technologies of teaching courses of guardian pedagogy and educator's guardian activity; the emotional-humanistic orientation on a child; the creation of moral-psychological comfort; the forming of culture of relations based on humanism principle, empathetic skills of communication; the adjusting of pedagogical mutual relations with parents or guardians. On the basis of analysis of works of home scientists the basic stages of work with such category of children are exposed, the most optimal forms and methods of work with them are distinguished. Attention is accented on the dominant role of a teacher in the process of giving a help to the children of labour migrants, the importance of collaboration of all educational institutions in this activity.*

Key words: *guardian activity, children of labour migrants, labour migration, a teacher.*

УДК 37.013.42(09)

В. В. Тихолоз

ПРОБЛЕМА САМООСВІТИ У ХХ СТОЛІТТІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто роль самоосвіти як одного із засобів соціалізації особистості у соціально-педагогічних поглядах видатних вітчизняних педагогів ХХ століття: Г. Ващенко, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського. На матеріалі аналізу їх творів визначається внесок педагогів-науковців у теорію і практику самоосвіти.

Ключові слова: *самоосвіта, самовиховання, соціалізація особистості, соціально-педагогічні ідеї, А. Макаренко, Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинський.*

Постановка проблеми. Стрижень сучасної освіти – це виховання відповідальної особистості, що здатна до саморозвитку і самовдосконалення, яка самостійно формує, «створює» себе, використовуючи самоосвіту як інструмент самореалізації, самоактуалізації. Від оптимального вирішення проблеми самоосвіти залежить соціальна мобільність і загальна культура особистості, перспективи розвитку суспільства та його соціальних інститутів. У сучасному освітньому середовищі самоосвіта виступає надзвичайно важливим засобом соціалізації особистості, «ресурсом соціальної самоорганізації» (А. Л. Андреев) [1].

Важливою стороною професійної діяльності сучасного фахівця соціальної сфери виступає нині поглиблене самопізнання, самоосвіта, самовиховання, співвіднесення своїх особистісних особливостей з вимогами гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії. Успішне розв'язання визначеного завдання передбачає ретроспективний аналіз здобутків попередніх поколінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники вивчають історичні витоки самоосвіти (Л. Айзенберг, Г. Закіров, Г. Коджаспірова, І. Наумченко та ін.) формування готовності до самовиховання і самоосвіти (А. Громцева, Ю. Бабанський, В. Ільїн, Л. Рувинський, В. Буряк, М. Прокоф'єва та ін.), розкривають значущість самоосвіти в житті суспільства (Г. Зборовський, О. Щукліна, С. Архипова та ін.), виявляють соціокультурні обумовленості технологій, стратегій і моделей самоосвіти (В. Лозовий, О. Бурлука та ін.).

Не дивлячись на вивчення науковцями багатьох аспектів самоосвіти, на наш погляд, залишаються не дослідженими погляди видатних вітчизняних педагогів ХХ ст. на роль самоосвіти як засобу соціалізації особистості, що і стало **метою статті**.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своєму історичному розвитку самоосвіта пройшла шлях від висування окремих ідей до розробки науково обґрунтованих фундаментальних досліджень теорії і практики самоосвітньої діяльності шкільної молоді, спрямованість і проблематика яких у кожний з історичних періодів визначалися конкретними обставинами та узгоджувалися з практичними завданнями, які стояли перед педагогами і організаторами цього процесу [15, с. 9].

У працях Платона, Сократа, М. Монтеня, Я. Коменського, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервега, В. Мономаха, К. Туровського, І. Вишенського, К. Ставровецького, Г. Сковороди, М. Пирогова, К. Ушинського, І. Франка, Г. Ващенко, І. Огієнка, С. Русової, А. Макаренка, Н. Крупської, В. Сухомлинського та ін. звертається увага на формування потреби в самоосвіті, значимості самоосвітньої діяльності в житті людини і суспільства.

На це була спрямована і офіційна політика Наркомосу України. У «Положенні про єдину трудову школу УРСР» (1919 р.), «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920 р.), «Пораднику по соціальному вихованню дітей» (1921 р.) та ін. визначався шлях до самоосвіти через участь у наукових гуртках, товариствах, хорах, шкільній кооперації; учительство орієнтувалося на те, що нова школа «не тільки дає знання, але й спрямовує власними зусиллями добувати їх». Відомі педагоги того часу С. Шацький, Н. Крупська, Я. Чепіга, С. Ананьїн та ін. ставили перед школою вимогу озброїти учнів умінням учитися, підготувати до безперервної самоосвіти, а завдання вчителя у цьому зв'язку – «не так дати освіту і виховання, як розвинути здібність до самоосвіти і самовиховання» (П. Блонський).

Покажемо внесок А. Макаренка в теорію і практику самоосвіти. Знання, на його думку, приходять «із навчання, із чудового радянського досвіду, із газети і книги, із кожного нашого дня» [7, с. 365], а не даються «тільки в університеті». Самоосвітня діяльність через гуртки, книгу і газету, підготовку лекцій і рефератів пробуджувала інтерес вихованців до життя, соціально-політичних проблем тогочасного суспільства.

Самоосвіта як важливий чинник соціалізації особистості розпочинається з читання. Уже на початку своєї діяльності в колонії ім. М. Горького, аналізуючи чотирьохмісячний досвід навчально-виховної роботи А. Макаренко вказує на метод самостійного пошуку. Для розробки навчальної теми кожна група одержує 2 – 3 дні на підготовку доповідей. Попередній етап включає студіювання книг, брошур, збір відомостей, які «захоплюють широкі кола колоністів і ще до розробки збуджують інтерес, суперечки...» [5, с. 21]. Цей метод висуває перед педагогом важливі вимоги: «з одного боку, доводиться здійснювати велику підготовчу роботу, майже учитися заново, з другого – необхідно щохвилини піддавати себе критиці не тільки товаришів, але й вихованців, які як доповідачі мають також книги в руках [5, с. 21].

За А. Макаренком, книга і газета, як і навчання, праця, громадська робота, гра є важливими чинниками соціального виховання. Тому педагог рекомендує знайомство з книгою та іншими джерелами соціальної інформації розпочинати у ранньому віці з

читання вголос. Із розвитком дитини необхідно привчати її до самостійного читання, щоб газета стала «необхідним елементом її побуту». Він визначає умови, як формувати в дитини «смак самому посидіти за книгою» [7, с. 112]. Для цього необхідно читати вголос, допомагати в підборі літератури, перевіряти усвідомленість читання та ін.

Педагог розглядав книгу як могутній засіб всебічного розвитку особистості. Для дітей корисні лише ті книги, вважав він, які мають на меті «створення і виховання цілісної людської особистості» [8, с. 158]. Використання книги, зокрема з метою загального розвитку і формування пізнавальних потреб, сприяє вихованню інтересу до наукових знань. Виходячи з цього, педагог радить вихователям керувати читанням і підбором книг, цікавитися, що «вихованець читає, чи читає газети, книги, одержує їх сам в бібліотеці, чи читає випадкові книги, чи цікавиться він окремими темами, чи читає все без розбору» [5, с. 322]. Більше того, вихователь повинен знати і ставлення вихованця до освіти і те, чи розуміє він необхідність власного вдосконалення і користь від нього.

У підготовчих матеріалах до «Педагогічної поеми» А. Макаренка пише про одного з вихованців як прихильника наукової книги і ворога кустарництва. У цьому «головний його критерій у визначенні майбутнього колонії» [6, с. 482]. Тут знайшли відображення погляди передового педагога на шляхи розвитку колективу. Виховну роботу колективу і можливість широкої самоосвіти як своєрідної перспективи А. Макаренка розглядає як шлях подальшого розвитку і згуртування колективу. «Тільки робота цього колективу над собою, - писав він, - тільки школа і книга можуть визначити наш рух уперед» [9, с. 49].

Велика заслуга А. Макаренка в створенні колективу, об'єднаного спільністю інтересів і прагнень, в тому числі і до самоосвіти. Рух уперед, поліпшення виховної роботи, успішності, виробництва, стверджував він, повинні знаходитись у центрі уваги колективу. «З точки зору цього прагнення вперед повинні розглядатися всі питання, як освітні, господарські, виробничі, так і питання дисципліни» [5, с. 276 – 277]. Самоосвітня діяльність ставала природною потребою колоністів. Вихованець Дуденко так писав з цього приводу: «Горьківці ніколи не нудьгували, нас дуже важко було чим-небудь засмутити: посміються, пожартують... – і за книгу сядуть або займуться чим-небудь у клубі» [9, с. 247]. Педагог слідував за тим, щоб вихованців не відривали «від роботи, від книги, від школи» [6, с. 474].

Створюючи колектив односторонців, А. Макаренка навчав педагогів працювати творчо, бути вимогливим до себе, вдосконалювати майстерність. Самоосвіта, на його думку, фактор професійного становлення педагога, адже «... майстром може стати кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам буде працювати» [7, с. 294]. Його особистий приклад самоосвітньої діяльності впливав на педагогів і вихованців.

Вивчення соціально-педагогічних поглядів і аналіз практичного досвіду А. Макаренка дає можливість сформулювати передумови виховання потреби в самоосвіті: усвідомлення значення самоосвіти як засобу соціалізації особистості, що сприяє формуванню життєвих планів і їх здійсненню з урахуванням суспільних потреб; уключення в систему перспективних ліній самоосвітньої діяльності: залучення до систематичної роботи з книгою і газетою як основними джерелами соціальної інформації, відвідування вистав, музеїв тощо; висока громадянська вимогливість до своїх знань, уміння учитися в інших, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів самодіяльності; особистий самоосвітній приклад педагога, який впливає на самоосвітню активність вихованців, його здатність педагогічно грамотно керувати самоосвітою; необхідність керуватися в самоосвіті соціально значущими цілями; створення умов у позашкільній і позакласній виховній роботі для задоволення

самоосвітніх інтересів і запитів; змістовне, багате перспективами життя дитячого колективу, що визначає суспільну спрямованість самоосвіти.

На нашу думку, у соціально-педагогічних поглядах А. Макаренка на самоосвіту як соціальну категорію, варто виокремити такі її основні аспекти: соціально-політична самоосвіта, яка забезпечує світоглядну спрямованість особистості; стрижень самоосвіти – формування умінь і навичок самостійної роботи з основними джерелами соціальної інформації; самоосвітня діяльність в праці як спосіб розширення економічних знань і навичок; клубна і гурткова діяльність як стимул і джерело самоосвіти; спрямовуюча роль органів самоврядування в організації самоосвітньої діяльності вихованців; самоосвіта педагога як керівника самоосвітньої діяльності вихованців.

Інший український педагог Г. Ващенко наголошує на тому, як важливо в процесі виховання спонукати дитину до самовиховання і самоосвіти. Дитина активна вже з народження, вона народжується із здібностями до розвитку. Основними духовними факторами розвитку дитини, що сприяють її соціалізації, є самовдосконалення, самовиховання і самоосвіта, які відображають її внутрішній світ, соціальний розвиток, здатність самостійно розвиватися. Адже саме в душі людини закладені рушійні сили її розвитку. Так, ще К.Д. Ушинський зауважував, що «дитячість душі є найглибшою основою істинного самовиховання людини й виховання дітей» [14, с. 286].

Розробляючи виховний ідеал, Г. Ващенко переконливо ілюструє потяг українців до науки, до знань та книжки, до самоосвіти в різні історичні періоди [3, с. 140]. Особливо вражали чужинців широкі самоосвітні запити українських селян, які «буквально розтоплюють газети й читають їх дуже уважно», чого не помічаєш у інших народів [4, с. 128]. Педагог переконаний у необхідності пам'ятати про ідеал справді інтелекгентної людини, до реалізації якого ми прагнемо. Основна риса такого ідеалу – «це любов до правди (істини), або, інакше, любов до знання, до науки» [4, с. 139]. Тут учений-педагог розділяє думку Г. Сковороди: хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає вчитися, хоча б зовні він і здавався бездіяльним.

Варто наголосити, що виховання в дитини потреби вчитися все життя – це найголовніше завдання, яке виокремлювали видатні педагоги минулого. Так, С. Русова зазначала, що цей шлях самовдосконалення, самоосвіти повинен бути безперервним, і початок його – в дошкільному віці. Перебуваючи в рідному оточенні, дитина готує свій розум до більш складної науки в школі, навчаючись «якомога краще самій набиратися знань власними спостереженнями, увагою й добре направленою думкою» [10, с. 39]. Тому дошкільне виховання ставить на перше місце самостійність у навчанні, волю, творчість у праці, пошану до дитини й відсутність кари. Гуманний підхід вимагає усю справу проводити «обережно, не розбиваючи найціннішого – самостійної думки дитини» [10, с. 40]. Педагог радить прислухатися, що саме лунає, що панує в цій чистій глибині, й усіма засобами задовольняти найкращі змагання, знаходити засоби, щоб потроху зникало усе те, що шкодило б самій дитині та її оточенню. При цьому увага педагога має велике значення, вона «дає дитині можливість стежити за своїм самовихованням...» [10, с. 135].

Цю ідею розділяє і Г. Ващенко, який слушно зауважує: тільки вихователь, який має внутрішній авторитет, що спирається на почуття щирої пошани і навіть любові до дитини, всіма засобами стимулює власну ініціативу вихованця, його творчі поривання. Таким чином, доводить педагог, виховання переходить у самовиховання. Це стосується всіх галузей виховного процесу: виховання розумового, естетичного, морального, релігійного і фізичного. «У процесі навчання учитель подає учням певні знання, допомагає їм оволодіти здобутками науки, разом з тим стимулює їх самостійну працю в напрямку поширення знань і розвитку творчих розумових здібностей. З цією метою він

рекомендує учням певну літературу, підтримує їх інтерес до знань, до самостійних дослідів над природою, підтримує нахили до самостійної творчості в галузі науки чи мистецтва» [2, с. 206]. Отже, здійснюючи самовиховання, людина може самоосвічуватися. Дуже важливо допомогти дитині усвідомити свій потенціал та соціальні можливості, зробивши тим самим своєрідний поштовх до подальшої самореалізації.

На його думку, самостійність є першою сходинкою у формуванні потреби в самоосвіті. У статті «Виховання організованості і дисциплінованості в процесі самостійної праці» він розглядає самодисципліну як розуміння людиною своїх обов'язків і свідоме виконання їх в ім'я певної ідеї. Така свідомість «не може підвестись до високого рівня без праці людини над собою». Опановуючи техніку розумової праці, слід радитись із досвідченими людьми, читати спеціальну літературу, особливу увагу звернути на вибір книги для читання. Щоб виробити доцільні навички роботи над книгою, записуючи прочитане, педагог розробляє певну технологію [2, с. 379-380].

Для розбудови національної освіти нині особливо важлива позиція В. О. Сухомлинського: школа покликана навчити учнів самостійно оволодівати знаннями. «Там, де не виховується любов до знань, освіти, науки, книжки, культури, - немає справжньої школи» [13, с. 426].

Заслуга В.О. Сухомлинського в тому, що він визначив роль, основні принципи, закономірності і методичку самоосвіти. На його думку, самоосвіта – це єдність оволодіння знаннями на уроці і тієї самостійної інтелектуальної праці дома, над книгою, в якій виражається тривалий процес становлення нахилів, здібностей, покликання. Розглядаючи самоосвіту школярів як необхідну умову повноцінного духовного життя, педагог-дослідник підкреслює діалектичний зв'язок самоосвіти та самовиховання, морального самоутвердження особистості.

І нині залишаються актуальними питання: як стимулювати активну розумову працю людини? Як добитися того, щоб дитина не тільки успішно навчалася в школі, а й протягом усього життя виховувала, утверджувала в собі неугасиме прагнення до самоосвіти? Найголовніший стимул активної розумової праці, безперервного збагачення знаннями, за В. Сухомлинським, – це громадянський обов'язок учня, тому школа повинна «в ч и т и ж и т и», вчити громадянськості.

Виховання прагнення до самоосвіти залежить від «тієї гармонії шкільного виховання, в якій зливаються воедино моральне, розумове, естетичне, емоційне становлення особистості» [12, с. 204]. Отже, виховання інтересу і потреби в самоосвіті є результатом цілеспрямованого виховного впливу педагогічного колективу, у якому «кожен учитель повинен розуміти, що без міцних знань, без багатой розумової культури й різнобічних інтелектуальних інтересів неможливо в наш час підняти людину на високий ступінь моральної гідності» [11, с. 46].

У роботі Павлиської середньої школи поступово склалися важливі психолого-педагогічні умови, які забезпечували ефективність стимулювання школярів до самоосвіти: формування творчого педагогічного колективу однодумців, де особистість кожного учителя, його інтелектуальний рівень – суттєвий самоосвітній стимул для школярів; формування в загальношкільному колективі сприятливої морально-психологічної атмосфери: це і багате інтелектуальне життя вчительського колективу, і обмін духовним багатством в учнівському колективі, і заохочення дитячих інтересів та захоплень; широке використання в навчально-виховному процесі різних методів самостійної праці: самостійне читання, досліді в лабораторії та на навчально-дослідній ділянці, перегляд додаткових джерел, спеціальні уроки самоосвіти, участь у науково-предметних гуртках, завдяки яким «у школі живе культ книжки і дух самоосвіти» [13,

с. 426]; дослідницький характер наукової праці, який передбачає самоосвіту; уміння зацікавити учнів відкриттями великої науки; особиста зацікавленість учителя свом предметом.

Тонким педагогічним інструментом, своєрідним ключем до самоосвіти, на думку видатного педагога, є улюблений предмет. Відправна точка в його пошуку – це діяльність учня, «єдність життя в світі книжок і творчої праці».

Будучи прихильником широкої всебічної самоосвіти, В. Сухомлинський сформулював важливу закономірність: «чим більше прочитав і дізнався підліток не на уроці, незалежно від уроку ..., не для уроку, тим з більшою повагою ставиться він до знань взагалі, до розумової праці, до вчителя, до уроку і до самого себе» [13, с. 411]. На думку І. Сидоренко, наукову цінність має виявлена педагогом закономірність: чим складніше матеріал, тим кращим повинен бути «інтелектуальний фон». І тут як спосіб цього «фону» виступає самоосвітнє читання [11, с. 46].

На нашу думку, багаторічний досвід роботи в школі дозволив В. Сухомлинському збагатити теорію і практику самоосвіти актуальними положеннями: самоосвіта – необхідна умова повноцінного, інтелектуально і духовно багатого життя; самоосвіта – це не механічне поповнення знань, не замкнутість і відірваність від людей, а живі людські взаємовідносини; без самоосвіти неможливе формування розумових здібностей школяра; у процесі самоосвіти формуються інтелектуальні риси особистості, виробляється індивідуальний стиль розумової праці; без самоосвіти, без напруження розумових і вольових сил для пізнання й самопізнання освіта, навчання не можуть стати виховуючими; основою потєби в самоосвіті є інтерес, захоплення; чим більше учень читає, проявляючи інтерес до книжки, до науки, тим легше він оволодіває основами наук, тим менше часу іде в нього на підготовку домашніх завдань; шлях виховання й самовиховання потреби в самоосвіті – «від захоплення гуртковою роботою до книжки, від книжки до своєї галузі наукових знань, від знань до творчої праці» [13, с. 425]; діалектичний зв'язок самоосвіти й самовиховання, зв'язок між уроком і самоосвітою; необхідність педагогічного керівництва самоосвітою школярів; здійснення індивідуального підходу в самоосвіті.

Висновки. Вивчення соціально-педагогічних поглядів видатних українських педагогів переконує майбутніх фахівців соціальної сфери, що здатність до безкінечного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти є складовою частиною професіоналізму будь-якого фахівця. **Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у вивченні особливостей реалізації самоосвітніх ідей у практиці українського шкільництва у 20-х – 30-х роках ХХ ст.

Список використаної літератури

1. Андреев А. Л. Общество и образование : социокультурный профиль России / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 20 – 29.
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру / Г. Ващенко. – К., 1999. – 385 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – 192 с.
4. Ващенко Г. Твори. Том 4. Праці з педагогіки та психології / Г. Ващенко. – К., 2000. – 416 с.
5. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 368 с.
6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 3. – 512 с.
7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
8. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 7. – 320 с.
9. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 8. – 336 с.
10. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.

11. Сидоренко І. Погляди В. О. Сухомлинського на самоосвіту вчителя / І. Сидоренко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць. – Х., 1999. – № 11. – С. 45-49.
12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1976. – Т. 1. – 654 с.
13. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1977. – Т. 3. – 670 с.
14. Ушинський К. Д. Педагогічні твори М. І. Пирогова / К. Д. Ушинський // Твори : в 6 т. – К., 1954. – Т. 1. – С. 281 – 329.
15. Шапошнікова Л. М. Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. М. Шапошнікова. – Житомир, 2007. – 21 с.

Одержано редакцією 06.01.2015
Прийнято до публікації 13.01.2014

Анотація. В. В. Тихолоз. Проблема самообразования в XX веке: исторический аспект. В статье рассматривается роль самообразования как одного из средств социализации личности в социально-педагогических взглядах выдающихся отечественных педагогов XX века Г. Ващенко, А. Макаренка, С. Русовой, В. Сухомлинского. На материале анализа их произведений определяется вклад педагогов-ученых в теорию и практику самообразования.

Ключевые слова: самообразование, самовоспитание, социализация личности, социально-педагогические идеи, А. Макаренко, Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинский.

Summary. Valentina Tiholoz. The problem of self-education in the XX century: historical aspect. Outstanding pedagogues of the XX century A. Makarenko, S. Rusova, G. Vashchenko, V. Sukhomlinsky promoted theoretical and practical concepts of self-education: objectives, principles, methods and forms of self-education; methodology of self-education, centered on self study using a book as the main source of knowledge; formulation of prospects in self-education; self-education as a means of socialization. In the 20's – early 30's A. Makarenko puts into practice the idea of the social character of self-education. Education is impossible when the school and the book are ignored. Therefore the possibility of wide self-education as a kind of prospects opens the way for further development of the whole group. Only self-education of each collective members, living in commune, «only the school and the book can determine our progress». By G. Vashchenko, the child should be encouraged to self-education in the educational process. Key factors of child's spiritual development, which contribute to their socialization, are self-improvement, self-upbringing and self-education, which reflect their inner world. In the 60's of XX century V. Sukhomlinsky supplemented the theory and practice of self-education by actual provisions: self-education is a necessary condition for intellectually and spiritually full life; the student's mental abilities formation is impossible without self-education; the basis of self-education is interest, hobbies, needs for regular updating of knowledge – from the work in hobby groups to the interest in reading books, from books to the specific area of scientific knowledge, from knowledge to creative work.

Keywords: self-education, self-upbringing, personality socialization, socio-pedagogical ideas, A. Makarenko, G. Vashchenko, S. Rusova, V. Sukhomlinsky.

УДК 007:331.522.4

Л. С. Трифаніна

СУТНІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз інформаційної культури в контексті людського капіталу в умовах сучасного інформаційного суспільства. Акцентовано увагу на поняттях «людський капітал» та «інформаційна культура». Визначено сутність інформаційної культури. Представлена характеристика людського капіталу.

Ключові слова: знання, інформація, інформаційне суспільство, інформаційна діяльність, інформаційна культура, інтелектуальний потенціал, людський капітал.

Постановка проблеми. У сучасних умовах зріст економіки у вирішальній мірі залежить від використання знань та інформації, які визначають інноваційний розвиток і науково-технічний прогрес в розвинутих країнах. Саме масштаби інформаційної діяльності у розвинутих країнах дозволяють говорити про їх перехід до інформаційного суспільства. Розвиток інформаційних технологій, зростання вагомості знань, умінь обумовили появу інформаційної культури. Нині чим розвинута країна, тим більше використовується в її розвитку інформаційний фактор і навпаки. Таким чином, інформаційна діяльність та використання інформаційного фактора, які входять до числа базових параметрів, що формують людський капітал, визначають успішність економіки тієї чи іншої країни. Тому нині актуальним є вивчення інформаційної культури в контексті людського капіталу, оскільки це сприяє як розвитку та вдосконаленню особистості, так і суспільства в цілому.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як науковий напрямок теорія людського капіталу започаткована Т. Шульцем та Г. Беккером у 60-х роках ХХ ст. у США. Її формування пов'язано з іменами Х. Боуена, Й. Бен-Порета, М. Блауга. На постарядянському просторі проблематика людського капіталу висвітлена у працях В. Н. Антонюка, Д. П. Богині, О. А. Гришної, М. Ніколайчук та інших науковців.

Уперше у вітчизняний науковий обіг термін «інформаційна культура» було введено Г. Г. Воробйовим. У подальшому, визначенням поняття «інформаційна культура» займалися такі вчені як: Т. В. Купріна, Н. Б. Зінов'єва, В. А. Мінкіна, Ю. С. Зубов, Є. А. Медведєва, Е. П. Семенюк, І. Г. Хангельдієва. Інформаційна культура як об'єкт педагогічного дослідження відображена в дослідженнях І. М. Смирнова, Л. Л. Філіппова та ін.

Мета статті – теоретичне обґрунтування взаємозв'язку інформаційної культури з людським капіталом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підвищення уваги з боку наукової спільноти до проблем людського капіталу в останні роки обумовлено, насамперед, змінами у суспільстві в бік гуманізації та соціалізації. Теорія людського капіталу акцентує увагу на необхідності інвестування в людину та розвиток її здібностей для забезпечення основи стійкого економічного зростання. Дослідження продуктивних рис людини, визначення можливостей спрямування її здібностей на збільшення добробуту та національного багатства сьогодні є дуже важливим.

Слід підкреслити, що між процесами інформатизації суспільного життя і глобалізації існує тісна взаємопов'язаність. Така взаємообумовленість є очевидною адже, з одного боку, інформаційні технології спричиняють «стискання» простору, надають можливість швидкої взаємодії між різними точками земної кулі, а, з іншого, – глобальні лібералізації, транснаціоналізації, інтернаціоналізації капіталу дозволяють повсюдно поширювати новітні технології. Глобалізація й інформатизація стали важливими передумовами виникнення економіки знань сформували основні чинники, які викликали її виникнення, зумовивши її характерні особливості.

Оскільки у сучасних умовах зріст економіки у вирішальній мірі залежить від використання знань та інформації, які нерозривно пов'язані між собою, то саме вони і входять до числа базових параметрів, що формують людський капітал. Проте серйозним фактором, що впливає на розуміння людського капіталу, є також трансформація природи соціального, поява нових типів взаємодії у рамках суспільства знань.

Вітчизняні науковці внесли значний вклад у поглиблення теоретичних засад концепції людського капіталу. Однак слід відзначити невирішеність багатьох як теоретичних, так і практичних проблем, пов'язаних з людським капіталом в умовах розвитку інформаційного суспільства. В сучасному суспільстві протягом останніх

десятиліть можна спостерігати, що у його розвитку все більшого значення набувають інформаційні технології [4, с. 105].

Науковець Г. Беккер у праці «Людська поведінка: економічний підхід» вважає, що людський капітал – це запас знань, навиків, мотивацій, що є у кожного, і його головна особливість – у невіддільності від особистості свого носія; формується він за рахунок інвестицій в освіту, нагромадження виробничого досвіду, охорону здоров'я, географічну мобільність, пошуки інформації.

До змістовних елементів людського капіталу відносять: продуктивні здібності, навички; знання, володіння інформацією; обдарування, таланти; здоров'я; мотивацію працівника; мобільність.

Людський капітал – це нагромаджені знання, уміння й навички, отримані людиною у процесі навчання і практичної діяльності, які дозволяють їй успішно виконувати свою професійну діяльність. Цей капітал формується у процесі освіти, творчої діяльності та використовується у певній сфері суспільного виробництва [5, с. 26].

Перехід до інформаційного суспільства (суспільства знань), що спостерігається сьогодні, викликає об'єктивну необхідність створення нової, інформаційної концепції людського капіталу, де інформаційно- комунікаційні технології отримують ключове значення як технології, направлені на створення і трансляцію інформації.

Соціально-економічний простір, що постійно змінюється, приводить до того, що інформаційно-комунікативні технології, вбудовуються у життєвий простір індивіда, будучи одночасно як механізмом, за допомогою якого індивід може покращувати людський капітал (та ж система дистанційної освіти), так і частиною людського капіталу. Подальший розвиток суспільства знань передбачає зростаючі темпи обміну і виробництва знань і в цьому контексті та міра володіння індивідом доступу до інформаційно-комунікативних технологій і здатність працювати з ними, буде все більше визначати його здатність виявляти і реалізовувати свої навички і вміння в системі економічних відносин.

Основний капітал і цінність індустрії інформаційних технологій складає саме людський капітал таких індивідів і достатньо лише порушити і так нестійкий баланс інтересів з тими учасниками ринку, котрі створюють інновації, як більшість з них одразу ж емігрує в більш розвинуті країни [3, с. 124].

Будь-яка інтелектуальна діяльність в умовах інформаційного суспільства, зокрема інформаційно-аналітична діяльність, детермінує особливий вид спеціалізованої культури – інформаційну культуру. Поняття «інформаційна культура» було введено Г. Г. Воробйовим у 1988 році. По мірі інтенсифікації інформаційних процесів вказане поняття зазнало ряд суттєвих змін, отримало новий зміст і інтерпретацію.

У соціальному аспекті інформаційна культура є системою матеріальних і духовних засобів забезпечення єдності і гармонії у взаємовідносинах людини і суспільства, інформаційного середовища.

А. П. Суханов вважає, що інформаційну культуру слід розглядати як досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення інформаційних потреб людей. На думку того ж автора, інформаційна культура обов'язково повинна враховувати такі моменти, як необхідний і достатній обсяг відомостей, їх оптимальна збитковість, високі естетичні якості, пізнавальна моральна цінність тощо. Таким чином, інформаційна культура має системно-структурну будову, в якій можна виділити системоутворююче ядро. Таким ядром є інформаційна діяльність.

На початковому етапі свого існування поняття «інформаційна культура» розглядалося переважно з суспільних, соціальних позицій, як атрибут окремих соціальних груп і суспільства в цілому. При цьому практично не розглядалися особистісні аспекти цього поняття. Опускалися педагогічні проблеми формування

цього виду спеціалізованої культури у кожної окремо взятої людини. При розгляді в особистісному аспекті інформаційна культура передбачає сформованість двох вмінь – вміння адекватно формалізувати наявні знання і адекватно інтерпретувати формалізовані описи. Урешті-решт інформаційна культура є умінням дотримуватися певної рівноваги між формалізуємою і неформалізуємою складовими людського знання. Таке почуття міри є одним з аспектів особистості. Таким чином, інформаційна культура полягає, в першу чергу, у вмінні транслювати інформацію з одного уявлення в інше.

Інформаційна культура виконує, як мінімум, дві функції: пізнавальну і практично-перетворюючу. Пізнавальна функція орієнтована на набуття людиною знань, формування її ціннісних і світоглядних настанов, життєвих переконань. Практично-перетворююча функція спрямована на обробку наявних інформаційних масивів, виробництво нових знань на основі вже засвоєних і сформування особистісних настанов. Слід підкреслити існування діалектичного зв'язку між обома функціями. Насправді, без повноцінної реалізації першої функції неможлива реалізація другої.

Таким чином, інформаційна культура виступає у двох проявах – суспільному (соціальному) і особистісному. Як вже було вище сказано, інформаційна культура є одним з видів спеціалізованої культури і водночас містить в собі компоненти загальної і особистісної культури.

Особистісна культура являє собою єдиний процес накопичення знань, досвіду і їх якісної реалізації в діяльності і поведінці. Культура особистості водночас є і станом, і результатом, і продуктивним процесом засвоєння і створення соціальних цінностей. Вона передбачає розвиненість і гармонію всіх компонентів, їх цілісне формування в діяльності.

Спеціалізованим проявом особистісної культури можна вважати культуру спеціаліста. Як будь-яка спеціалізована культура, вона детермінується специфікою діяльності. Культура спеціаліста є виразом зрілості і розвиненості всієї системи соціально значимих особистісних і професійних якостей, що продуктивно реалізується в професійній діяльності. Вона також є підсумком якісного розвитку знань, інтересів, переконань, норм діяльності і поведінки, здібностей і соціальних почуттів [7, с. 138-140].

Інформаційна культура виступає як об'єднуюча, інтегруюча категорія. Вона охоплює всі сторони інформаційної діяльності людини. Рівень інформаційної культури, здебільшого, залежить від кругозору особистості, її переконань і вподобань. Інформаційна культура є проявом особистісного інтелектуального потенціалу. В цілому під інтелектуальним потенціалом особистості розуміють складне структуроване утворення, яке містить в собі окрім знань, вмінь, навичок ще і розвинені здібності, які забезпечують успішне оволодіння різноманітними видами діяльності, і, в першу чергу інформаційно-аналітичною діяльністю. Розвиток інтелектуального потенціалу особистості з подальшим відображенням його в інформаційній культурі, однаково як і інших її здібностей, передбачає оволодіння індивідом формами інформаційної діяльності, що дозволить розширити способи практичного і духовного засвоєння навколишнього світу. Цьому сприяють особисті якості людини, які формуються в процесі навчання і виховання задовго до вступу її в спеціалізовані форми інформаційної діяльності [6, с. 205].

Важливою характеристикою інтелектуального потенціалу спеціаліста, як і кожної людини, є здатність формувати і вступати у інформаційні відносини з навколишнім середовищем.

Таким чином, інтелектуальний потенціал особистості (або просто інтелект) знаходиться у діалектичному зв'язку з інформаційною культурою: з одного боку рівень

інформаційної культури на пряму залежить від інтелектуального потенціалу і практично повністю ним детермінується, а з другого – інформаційна культура сама виступає засобом, що сприяє підвищенню інтелекту особистості, її пізнавальної активності.

Аналогічно інтелекту, інформаційна культура виступає скоріше динамічною, процесуальною, а не статичною характеристикою особистості. Вона не може зупинитися на досягнутому рівні і повинна постійно удосконалюватися. Цьому ж сприяє пізнавальний характер інформаційно-аналітичної діяльності в цілому.

До складу інформаційної культури окрім загальних знань, умінь і навичок роботи з інформацією входять знання, уміння і навички роботи з інформацією певної тематичної спрямованості [2, с. 63].

Поняття людського капіталу та інформаційної культури тісно переплітаються між собою. Більше того інформаційно-комунікативні технології виникають саме на перетині категорій інформації і людського капіталу, оскільки інформаційні потоки пронизують усі сфери життя людства і відіграють все більш зростаючу роль в умовах глобалізації світового співтовариства [1, с. 145].

Висновки. Подальший розвиток сучасного суспільства дає можливість констатувати той факт, що змінюється сама природа людського капіталу, який набуває нових рис. В той же час інформаційна культура вбудовується в контекст людського капіталу. Міра володіння інформаційною культурою забезпечує успішність розвитку і вдосконалення індивіда в умовах інформаційного суспільства, стаючи поряд з рівнем освіти одним з найбільш значимих факторів, що визначають якість людського капіталу.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого вивчення потребує проблема виховання інформаційної культури особистості в сучасному суспільстві та впровадження необхідних педагогічних умов для шляхів реалізації цього процесу.

Список використаної літератури

1. Грішнова О. А. Людський капітал : формування в системі освіти і професійної підготовки : навч. посіб. / О. А. Грішнова. – К. : Знання, 2001. – 254 с.
2. Казанцева В. П. Информационная культура личности и образовательный процесс университета / В. П. Казанцева // Научные и технические библиотеки. – К., 2009. – Вып. 5 – С. 62 – 66.
3. Крушніцька Г. Б. Людський капітал в умовах розвитку інформаційного суспільства / Г. Б. Крушніцька. // Економічні науки. – К., 2013. – Вип. 3 – С. 120 – 125.
4. Ніколайчук М. В. Управління людським капіталом за умов розвитку економіки знань : проблеми теорії та практики : наук. посіб. / М. В. Ніколайчук. – Хмельницький : ХНУ, 2012. – 201 с.
5. Стрижак О. О. Теорія людського капіталу : формування наукової концепції / О. О. Стрижак // Механізм регулювання економіки. – 2012. – С. 24 – 30.
6. Скворцов Л. В. Информационная культура и цельное знание / Л. В. Скворцов. – М. : ИНИОН РАН, 2000. – 288 с.
7. Хмельницький О. О. Інформаційна культура : Підготовка кадрів до інформаційної роботи : навч. посіб. / О. О. Хмельницький. – К. : КНТ, 2007. – 200 с.

Одержано редакцією 23.01.2015
Прийнято до публікації 29.01.2015

Аннотация. Л. С. Трифанина. Сущность информационной культуры в контексте человеческого капитала. В статье осуществлено теоретико-методологический анализ информационной культуры в контексте человеческого капитала в условиях современного информационного общества. Акцентировано внимание на понятиях «человеческий капитал» и «информационная культура». Определена сущность информационной культуры. Представлена характеристика человеческого капитала.

Ключевые слова: знания, информация, информационное общество, информационная деятельность, информационная культура, интеллектуальный потенциал, человеческий капитал.

Summary. Lyubov Trifanina. The essence of information culture in the context of human capital. *The development of information technology, increase the weight of knowledge, skills led to the emergence of information culture. Today the more developed country uses in their development of an information factor and vice versa. Information activities and use of information factors which are the basic parameters that form the human capital, determine the success of the economy in the different countries. The transition to an information society (knowledge society), what is observed today, evokes an objective necessity creating a new, information concept of human capital, where information-communication technologies will get crucial meaning as technologies directed at creating and broadcasting of information. Social-economic space that is constantly changes, leads to what information-communication technologies, embedded in the living space of the individual, it is simultaneously a mechanism by which an individual can improve human capital (the same system of distance education), and it was part of human capital. The concept of human capital and information culture are closely intertwined. The information-communication technologies are emerging at the intersection categories of information and human capital, since information flows permeate all areas of life humanity and play an increase role in a globalized world community.*

Keywords: *knowledge, information, information society, information activities, information culture, intellectual potentiality, human capital.*

УДК 614.253:614.254

С. С. Хлестова

ДЕОНТОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК АКМЕОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СІМЕЙНОГО ЛІКАРЯ

У статті обґрунтовано зміст та значення поняття «деонтологічна культура», висвітлено роль та місце деонтологічної культури як акмеологічної основи професійної компетентності сімейного лікаря у його майбутній практичній діяльності, детально висвітлено обов'язки сімейного лікаря, права сімейного лікаря та відповідальність сімейного лікаря.

Ключові слова: *деонтологічна культура, акмеологія, професійна компетентність, сімейний лікар.*

Постановка проблеми. Бурхливі зміни та динаміка суспільного життя, реформи в освіті та медицині, зокрема у галузі сімейної медицини, вимагають від професійної діяльності сімейного лікаря не тільки глибоких фахових знань, а й етико-деонтологічних цінностей, творчої професійної компетентності, які зможуть прийти на допомогу лікареві при виконанні своїх професійних обов'язків консультувати, інформувати, проводити профілактичні, оздоровчі, діагностично-лікувальні та реабілітаційні заходи тощо. Зрілість професійної компетентності сімейного лікаря полягає в його моральності, культурності та фаховій обізнаності. Розуміння суті деонтологічної культури для сімейного лікаря – це шлях до його фахової успішності. Тому ми вважаємо саме деонтологічну культуру акмеологічною основою професійної компетентності майбутнього сімейного лікаря, бо саме даний вид культури поєднує у собі сукупність фахових та моральних цінностей і якостей майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми формування та розвитку окремих видів культури відображено в аспектах різновидів культури: духовної (О. Олексюк, Ж. Петрович, А. Щербю); комунікативної (А. Годлевська, О. Добрович, Л. Савенкова); професійної (І. Ісаєв, В. Лівенцова, Т. Спіріна).

Предметом уваги вчених стали проблеми формування та розвитку професійної культури медичних працівників (О. Крсець, М. Лісовий, О. Уваркіна, Я. Цехмістер та інші). Осмисленню підходів до професійної деонтології сприяли праці Г. Караханової, К. Кертаєвої, А. Кудеріної. Вивченням проблем формування деонтологічної культури

вже протягом досить тривалого часу займались вітчизняні вчені (І. Бех, С. Гусарев, І. Писаренко, І. Синиця, І. Чернокозов та інші) та зарубіжні (Л. Колберг, А. Маслоу, Е. Фром та інші), але деталізованого й повного визначення «деонтологічної культури» сучасна наукова література не пропонує.

Дослідники деонтологічної культури [2; 3; 5], одностайно стверджують, що оскільки вона формується на основі характерних професійних обов'язків, її першою головною соціальною функцією є сприяння успішному вирішенню завдань професії. Крім того, деонтологічна культура відіграє роль посередника, що об'єднує інтереси суспільства й професійних груп населення. Деонтологічна культура представлена у формі професійної відповідальності та компетентності, обов'язку виконання професійних та суспільних завдань для досягнення певної мети. Проте ми не знайшли наукового висвітлення поняття деонтологічна культура де б вона трактувалась як найвищий ступінь професійної компетентності сімейного лікаря.

Тому **мета** статті обґрунтувати зміст та значення поняття «деонтологічна культура», висвітлити роль та місце деонтологічної культури як акмеологічної основи професійної компетентності сімейного лікаря у його майбутній практичній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогоднішні реформи диктують вищій медичній школі нові вимоги щодо навчання та підвищення кваліфікації сімейних лікарів. Професія сімейного лікаря на відміну від ряду інших професій у нинішній час вважається особливо творчою професією. Предметом творчості такої спеціальності має бути особистість, яка вміє вислухати, розрадити, надати кваліфіковану консультацію та призначити лікування тощо.

Елементи сімейної медицини зародились ще у 80-х роках ХІХ століття у Росії. Але більш розвинутою вона стала у Великобританії в 1911 році, коли вперше були введені лікарі загальної практики. Їхнім обов'язком було обслуговування дорослих та дітей на приватних засадах. Лише у 1946 році було організовано Королівське товариство сімейних лікарів, яке стала підтримувати держава [1, с. 7].

Сімейний лікар може вирішувати до 90 % медичних потреб пацієнта, що дає велику економічну вигоду державі. Крім професійних знань з терапії, педіатрії, неврології, психіатрії, офтальмології, травматології, акушерства та гінекології, сімейний лікар має право вирішувати багато питань з соціології, психології, сексології для членів сім'ї. Звичайно, в Україні діяльність сімейного лікаря лише почала впроваджуватись і потребує подальших наукових досліджень. Діяльність сімейного лікаря в Україні регламентована Постановою кабінету Міністрів України «Про комплексні заходи впровадження сімейної медицини в системі охорони здоров'я» (№ 989 від 20.06.2000 р.) і відповідним наказом Міністерства охорони здоров'я України «Про затвердження плану поетапного переходу до організації первинної медико-санітарної допомоги на засадах сімейної медицини» (№ 214 від 11.09.2000 р.).

На відміну від вимог щодо обов'язків сімейного лікаря за кордоном дещо відрізняються від наших вітчизняних сімейних лікарів. Основною метою сімейної медицини є збереження і зміцнення здоров'я членів сім'ї, а в кінцевому результаті всього населення України. Для її здійснення ставляться такі завдання, як от: завдання медико-санітарної допомоги кожному громадянину, всім членам його сім'ї; охорона материнства та дитинства; динамічне спостереження за станом здоров'я членів сім'ї; проведення профілактичних оглядів; генетичне обстеження при плануванні сім'ї; розробка способу життя для членів сім'ї, їх гігієнічне навчання; надання амбулаторно-поліклінічної допомоги та організація стаціонарної допомоги в лікарнях, денних стаціонарах поліклінік, домашніх стаціонарах; надання екстреної медичної допомоги; проведення експертизи працездатності тощо.

Сімейна медицина є загальнодоступною для всіх громадян незалежно від їх становища в суспільстві, віку та статі, стану фізичного та психічного здоров'я. Вона є науково обґрунтованою та орієнтується на сучасні технології профілактики, діагностики, лікування і реабілітації.

Нині в Україні, зокрема, розроблено положення про сімейного лікаря, посадову інструкцію, де детально висвітлено обов'язки сімейного лікаря, права сімейного лікаря та відповідальність сімейного лікаря. Сімейний лікар – це спеціаліст з вищою медичною освітою, який має юридичне право надавати первинну багатопрофільну медико-санітарну допомогу населенню на закріпленій територіальній ділянці. Він здійснює свою діяльність самостійно або в амбулаторіях сімейних лікарів, відділеннях сімейних лікарів в поліклініці, приватних лікарських амбулаторіях. Проводить амбулаторний прийом та відвідування вдома, проводить комплекс профілактичних, оздоровчих, діагностично-лікувальних, реабілітаційних заходів. Надає екстрену медичну допомогу, сприяє у вирішенні санітарно-гігієнічних і медико-соціальних проблем сім'ї [1, с. 17-20].

У своїй діяльності сімейний лікар керується даним положенням, законодавчими і нормативними документами України з питань охорони здоров'я. Контроль за діяльністю сімейного лікаря здійснюється у встановленому порядку органами охорони здоров'я за місцем роботи лікаря.

Ураховуючи такий перелік обов'язків сімейного лікаря, ми прагнемо звернути увагу на його професійну компетентність та деонтологічну культуру як нерозривне явище так, як обрана спеціальність вважається універсальною.

Деонтологічна обізнаність та професійна компетентність без перешкод сімейному лікареві зможе надати можливості та фахової ефективності при:

- вивченні стану здоров'я сімей, а також факторів, що впливають на здоров'я членів сім'ї;
- проведенні профілактичної роботи, яка буде спрямована на виявлення ранніх та прихованих форм захворювань, а також факторів ризику;
- проведенні динамічного спостереження за станом здоров'я членів кожної сім'ї, закріпленої за сімейним лікарем;
- проведенні необхідного планового обстеження та оздоровлення відповідно до розроблених на кожного члена сім'ї комплексних планів оздоровчих заходів, а у випадку виникнення захворювань серед членів сім'ї проводити діагностику і лікування їх відповідно до сучасних методів діагностики і лікування;
- проведенні госпіталізації планових та ургентних хворих в установленому порядку, а також проведенні їх реабілітації;
- наданні екстренної медичної допомоги хворим та потерпілим при невідкладних станах незалежно від місця проживання;
- проведенні експертизи тимчасової втрати працездатності відповідно до існуючих інструкцій;
- проведенні своєчасної діагностики, раннього виявлення та відповідного лікування і госпіталізації інфекційних хворих;
- проведенні імунопрофілактики різних захворювань;
- проведенні патронажу вагітних та дітей до одного року, а у випадку необхідності проводити консультації з відповідними спеціалістами з охорони материнства та дитинства, здійснювати профілактичні госпіталізації в спеціалізовані лікувально-профілактичні заклади;
- наданні консультативної допомоги сім'ям з питань харчування, виховання та підготовки дітей до дитячих дошкільних закладів, школи, з питань профорієнтації, планування сім'ї, етики, психології, гігієни;

- підвищувати свою професійну кваліфікацію шляхом самопідготовки і на курсах підвищення кваліфікації лікарів.

Для виконання завдань нашого дослідження надзвичайно важливим є твердження про те, що для висококваліфікованого сімейного лікаря є необхідною професійна компетентність, а базою, на якій розвивається компетентність, є деонтологічна культура в усій її багатообразності та різновидності, тому формувати та розвивати її потрібно саме під час навчання у вищій медичній школі.

У межах нашого дослідження особливу увагу ми приділяємо видам професійної діяльності в системі «людина-людина», в центрі якої постає професійна компетентність (Г. Жирська, О. Киричук, Л. Пічхадзе та інші автори). Ряд вчених розглядає її, виходячи з того, що: гуманне ставлення в широкому розумінні – це особлива якість особистості, яка характеризується постійним проявом свідомої доброзичливості, милосердя, нетерпимості до байдужості й жорстокості; у більш вузькому розумінні – гуманне ставлення – це вміння бути співчутливим, «жити життям іншої людини»; це бажання творити добро [6, с. 9].

Задовго до введення терміну «деонтологія» в науковий обіг було визначено основні принципи, які регламентують поведінку та дії фахівця у спілкуванні з оточуючими. До основних принципів, яких дотримувалось людство минулих епох належать: гуманне ставлення до людей; надання професійних послуг людям незалежно від расової, політичної та регіональної приналежності; повага до честі і гідності людини; професійний оптимізм.

При цьому дослідники проблем деонтологічної культури зазначають, що ігнорування або порушення деонтологічних принципів не тільки знижує ефективність професійних зусиль, а й може завдати невинуватого шкоди психічному, моральному або фізичному здоров'ю людини. Так, Ю. Кусий визначає, що деонтологія науково обґрунтовує необхідність свідомого підпорядкування особистих інтересів потребам суспільства в гармонійному поєднанні особистого і суспільного, визначає форми професійної моралі та виконання професійного обов'язку в конкретній галузі [4, с. 6].

Ми поділяємо думку про те, що відображення нормативних вимог, професійних норм у свідомості фахівця дає йому змогу більш повно і адекватно сприймати професійну дійсність, орієнтуватися в ній, відпрацьовувати стратегію і тактику, мету та конкретні плани професійної діяльності.

Визнання і прийняття майбутнім сімейним лікарем цих норм як базових принципів професійного обов'язку допомагає йому сформувати належне ставлення до обраної професії та професійної діяльності в цілому.

Зрозуміло, що кожна професія потребує різних вимог, які вважаються належними, необхідними для представників даної професії. Тому прикметник «деонтологічний» значною мірою відображає зміст поняття «професійний», а деонтологічна культура є проявом тих ціннісних норм та проявів життєдіяльності людини, які забезпечують зв'язок особистості й професії [7].

Звичайно, професія сімейного лікаря передбачає дотримання певних професійних знань, умінь, навичок, здібностей, вимог та обов'язків. Наприклад, якщо в технічних професіях (спрямування «людина – машина», «людина – знакова система») більш важливими є професійні знання та здібності, а морально-етичні норми є не настільки обов'язковими, то в професіях гуманітарного напрямку (спрямування «людина – людина») деонтологічна культура є обов'язковою вимогою до особистості. При цьому кожна з професій системи «людина – людина» має свої особливості деонтологічної культури.

Так, деонтологічна культура в медичній діяльності, зокрема у сімейній медицині передбачає необхідність дотримання норм поведінки з хворими і їх родичами. Поняття

«деонтологічна культура» охоплює повний змістовий спектр понять «деонтологія» та «культура», однак не зводиться до їх простої суми, а є новим якісним утворенням, яке не лише відображає цінності у їх «людському вимірі», а й зумовлює їх «діяльне освоєння», реалізацію цього виміру на всіх рівнях організації і соціального самовияву.

Деонтологічну культуру можна вважати однією з найбільш важливих складових професійної компетентності. Зауважимо, що деонтологічна культура є складним утворенням у цілісній структурі особистості сімейного лікаря, що характеризує всю сукупність відносин у сфері професійної діяльності та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних та фізичних якостей, мотиваційної сфери, забезпечує високу якість і позитивне ставлення до професійної діяльності. У цілому, місце деонтологічної культури у професійній структурі особистості сімейного лікаря її роль та функції, безумовно, визначаються сутнісними характеристиками, які утворюють її зміст.

Теоретико-методичні підходи нашого дослідження дали нам можливість трактувати деонтологічну культуру як сукупність духовно-інтелектуальних, емоційно-ціннісних та професійно-етичних якостей особистості, що визначають етичну та культурну значущість її життєдіяльності. Під формуванням деонтологічної культури ми будемо розуміти процес поступового вироблення інтелектуальних, емоційно-ціннісних та операційних якостей у структурі особистості майбутніх фахівців сімейної медицини.

Висновки. Підсумовуючи вище викладений матеріал нашого дослідження, ми стверджуємо, що деонтологічна культура зможе стати акмеологічною основою професійної компетентності сімейного лікаря лише за таких умов, як: безперервного обґрунтування сутності деонтологічної культури та значущості її для майбутньої професійної діяльності сімейного лікаря під час навчання в університеті; упровадження зв'язків деонтологічного виховання з фаховою практичною діяльністю сімейних лікарів та їх професійними обов'язками; формування та розвиток засад деонтологічної культури сімейних лікарів як невід'ємної складової професійних знань тощо.

Перспективи подальших розвідок. Отже, щоб розв'язати соціально-педагогічну проблему формування деонтологічної культури майбутніх медичних психологів, у ході нашого подальшого дослідження ми будемо прагнути довести, що формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів повинно бути спрямоване на планомірне використання потенціалу, змісту, форм та методів навчально-виховного процесу для забезпечення соціального та професійного становлення майбутнього сімейного лікаря.

*Одержано редакцією 13.01.2015
Прийнято до публікації 21.01.2015*

Список використаної літератури

1. Вітенко І. С. Сімейна медицина : психологічні аспекти діагностики, профілактики і лікування хворих : [навч. посіб.] / І. С. Вітенко, О. Є. Чабан, О. О. Бусло. – Т. : Укрмедкнига, 2002. – 186 с.
2. Караханова Г. А. Нравственные аспекты деонтологической культуры учителя / Г. А. Караханова. – М. : 2007. – 156 с.
3. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста : [метод. пособ.]. / Н. Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1990. – 142 с.
4. Культурологія : українська та зарубіжна культура : [навч. посіб.] / [М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко та ін.] ; за ред. М. М. Заковича. – К. : Знання, 2004. – 567 с.
5. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних навчальних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Олена Василівна Уваркіна. – К., 2003. – 190 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] 2-ге вид., доп. / М. М. Фіцула. – К. : «Академвидав», 2010. – 456 с. (Серія «Альма-матер»).

7. Хлестова С. С. Деонтологична култура : [навч.-метод. посіб.] / С. С. Хлестова, Р. Х. Вайнола. – Вінниця, 2010. – 60 с.

Анотация. С. С. Хлестова. Деонтологическая культура как акмеологическая основа профессиональной компетентности семейного врача. В статье обосновано содержание и значение понятия «деонтологическая культура», освещена роль и место деонтологической культуры как акмеологической основы профессиональной компетентности семейного врача в его будущей практической деятельности, подробно освещены обязанности семейного врача, права семейного врача и ответственность семейного врача.

Ключевые слова: деонтологическая культура, акмеология, профессиональная компетентность, семейный врач.

Summary. Svetlana Hlestova. Deontological Culture as a Basis of Acmeological Professional Competence of Family Doctor. Maturity of the professional competence of a family doctor in his morality, level of culture and the professionally of awareness. The comprehension of the deontological culture for a family doctor - is the path to his professional success. The object of attention of scientists it is problems of the formation and development of the professional culture of healthcare professionals (O. Krsek, M. Lisovoy, O. Uvarkina, J. Tsehmister etc.). Understanding of approaches to professional of deontology contributed to the labor G. Karahanovoy, K. Kertayevoy, A. Kuderinoy. Therefore, the purpose of Article substantiate the content and meaning «deontology of culture» to highlight the role and place of the deontological culture as acmeological basics of professional competence a family doctor in his upcoming practice. We consider namely deontological of culture it is the acmeological the basis professional competence of future of the family doctor, because it is this type of culture combines the set of professional and of moral values and qualities of future specialists.

Summing up of the material presented of our study, we argue that deontology culture can become the acmeological basis professional competence of the family doctor only under such conditions as: continuous justification of the essence of deontological culture and its importance of for future professional activity of the family doctor during their studies at the university; introduction of ties deontological upbringing with professional practical activity of family doctors and their professional responsibilities; formation and development of deontological principles of family doctors as an inalienable constituent of professional knowledge etc.

Keywords: deontological culture, acmeology, professional competence, family doctor.

УДК 19.00.07

Ф. К. Шабански

ПСИХОЛОГИЧНИ И СОЦИАЛНИ ПОЛЗИ ОТ ЗАНИМАНИЯТА СЪС СПОРТ

Поддържането на добро психическо здраве и социални контакти е важно условие за воденето на здравословен живот. Целта на настоящето изследване е да обобщи психологическите и социалните ползи от заниманията със спорт. Главният метод на изследване е преглед и критичен анализ на литературата, издадена през периода 2007- 2012 г. Прави се изводът, че спортуването носи много по-широки предимства отколкото традиционно считаните ползи за физическото здраве.

Ключови думи: благосъстояние, психическо здраве, социални умения.

Определението на понятието «здраве» се отнася до три области – физическа, социална и психическа кондиция на човешкия индивид. В същото време заниманията с физически упражнения и спорт се разглеждат главно от две гледни точки – физическа и психологическа. Световната здравна организация обаче включва и трите области – физическо, социално и психическо състояние в дефиницията на термина «здраве». Едва в последните няколко години се появиха публикации, които изследват значението на спорта и физическата активност за придобиването на важни социални умения и навици,

които помагат на човека да се адаптира по-лесно към заобикалящата го среда. Предмет на тези изследвания са както възрастните хора, така и децата и младежите до 18 г., които имат най-голям потенциал да формират ценностната си система под влиянието на различни фактори, включително и чрез заниманията със спорт. Независимо от това приетите норми за минимална физическа активност в повечето страни се основават на презумпцията за тясната връзка на спорта с физическото здраве, но не и с психическото състояние или придобиването на социални умения. Все още са малко на брой публикациите, в които се анализира влиянието на спорта върху менталното здраве и социалната адаптивност.

От друга страна ролята на физическата активност и спорта като средство за укрепването на духа и социализирането на личността е открита доста отдавна. Пионер в това отношение е французинът Пиер дьо Кубертен. Макар че е широко известен по света като създател на модерното олимпийско движение, той е един от първите изследователи на ролята на спорта във формирането на ценностната система на децата и младите хора.

Цел и методи на изследване. Целта на настоящото изследване е да определи ползата от заниманията със спорт и физически упражнения за психическото здраве и социализацията на човешкия индивид.

Основният метод на изследване е литературен преглед на научните публикации, направени в периода 2007-2012 г. За тази цел на универсалната търсачка на Гугъл бяха зададени следните понятия: «Спорт», «Ментално здраве», «Социализация», «Физическа активност», «Ползи от заниманията със спорт». В резултат на търсенето бяха идентифицирани над 500 литературни източника. От тях в изследването бяха включени единствено докладите и статиите, които:

- Изследват влиянието на спорта и физическата активност върху психическото състояние и социализирането на индивида;
- Обхващат периода 2007-2012 г.;
- Езикът на публикациите е английски.

На основата на горните критерии броят на изследваните публикации беше сведен до 15. За нуждите на настоящето изследване се приема определението на Световната здравна организация, че «психическо здраве включва субективното благосъстояние, усещането на успешно справяне с проблемите, автономията, компетенцията, междупоколенческите отношения и само-актуализацията на собствения интелектуален и емоционален потенциал» [11].

Резултати. Доброто ментално здраве е свързано с психологическо състояние на индивида, който действа по адекватен начин в процеса на емоционално и поведенческо приспособяване. От гледна точка на позитивната психология психическото здраве включва естествената способност на човека да се радва на живота и да намира баланса между всекидневните дейности и усилията да постигне психологична устойчивост. В някои медицински среди психическото здраве се определя като благосъстояние на поведението.

Извадката от публикации се отнася до изследвания, направени в Австралия, САЩ, Великобритания и Белгия. Броят на изследваните лица варира между 14 и 15 677. Възрастта на участниците в повечето публикации варира между 18-60 години и обхващат лица и от двата пола. Три от публикациите изследват влиянието на заниманията със спорт главно на децата в училищна възраст и младежите в университетите. В една публикации вниманието на автора е насочено изключително към спортуващите жени, а в две – към мъжете-спортисти. В две от статиите са обхванати децата и младежите до 18 годишна възраст.

Според Ейм и др. физическата активност през свободното време приема различни форми, които биха могли да се обобщят в следните категории: колективни спортове, индивидуални спортове, организирани, но несъстезателни спортове и организирани спортове [4,5]. Спортът следователно е само един от възможните начини за физическо натоварване през свободното време. Тъй като се осъществява обаче съвместно с други участници, спортът се счита, че оказва по-силен ефект върху психическото здраве в сравнение с станалите форми на физическа активност. Според създадения от Ейм Модел за заниманията на децата и младежите със спорт спортуващите деца извличат много психологични и социални ползи и преди всичко повишават самочувствието си, придобиват умения да се социализират и проявят по-малко депресивни симптоми. Според същия автор поради предимството на своята възраст децата и младежите извличат по-осезателни ползи от спортуването в сравнение с възрастните, които вече са придобили някои трудно променими привички през по-дългия си житейски път.

Дефинициите и измерването на степента на физическо натоварване силно се различават. В четири от публикациите участниците в изследването се разделят на групи в зависимост от честотата на заниманията с физически упражнения., докато някои други автори класифицират участниците според техния любим спорт, вид на спорта (колективен или индивидуален, състезателен или забавен). Само в две от публикациите се споменава точно за какъв конкретен спорт става въпрос. Основен метод на изследване е сравнителният, при което се съпоставят характеристиките на спортуващите участници с тези на неспортуващите или на занимаващите се с други дейности за прекарване на свободното време. В повечето от публикациите авторите се концентрират единствено върху спортуващите участници, макар че съществуват и такива, които не правят разграничение между заниманията със спорт и заниманията с общи физически упражнения.

В разглежданите публикации са идентифицират дванадесет различни ползи за психическото здраве. Най-често се споменава за подобро общо благосъстояние (в пет от публикациите), намален стрес (в четири от публикациите), намалена депресия (в четири от публикациите), подобри социални умения (в три от публикациите) и повишен тонус (в две от публикациите). Други споменати в отделните изследвания ползи от спортуването са повишено настроение, добро самочувствие, гордост от спортните постижения, подобро мнение за собственото тяло.

Макар че броят на проучените публикации е сравнително ограничен, налице са някои различия в реализираните ползи в зависимост от видовете участие. Астелос и др. прави разлика между спорта и другите видове физическа активност в контекста на ползите за психическото здраве [1]. Според нея може да се проследи какво влияние оказват върху здравето няколко вида двигателна активност: домашна физическа работа, каране на колело за придвижване до местоработата, ходене пеша до местоработата и спортуване. Изследва се каква е ролята на тези пет вида активности върху два елемента на психическото здраве – равнище на стреса и на отчаянието. Извадката обхваща 1919 възрастни, които спортуват поне по 3 часа на седмица. Респонденти са мъже и жени от различни възрасти и с различни професии. Резултатите показват, че единствено заниманията със спорт водят до намаляването на нивото на стреса и на отчаянието. Домашната работа не само не намалява, но дори увеличава равнището на тези две състояния, особено за жените на високо платени длъжности. Карането на велосипед до местоработата също води до повишен стрес, особено при високо платените мъже. Според автора обяснението за получените резултати е, че спортът е единственото занимание, което е избрано доброволно от респондентите с цел забавление, приятно прекарване на свободното време и установяването на социални контакти. Същият ефект не може да се получи, ако човек действа по принуда, като изпълнява

непривлекателни домашни дейности или трябва да стигне в определено време до работното си място. Според Хамер [6] и др. обаче равнището на отчаяние намалява и ако човек се занимава поне 20 часа седмично с ходене или физкултурни упражнения у дома. Най-добър ефект върху психическото здраве все пак имат заниманията със спорт.

Някои автори като Ейм и др. отбелязват различната роля на спорта, категоризиран според критерия «място на упражняване». Той отбелязва, че участието в спортен клуб има по-силен ефект върху психическото здраве, отколкото индивидуалното занимание със спорт у дома или на публични места поради различната степен на социално общуване. Чрез сравняването на групата на участниците в спортен клуб с група от упражняващи самостоятелно физически упражнения във фитнес салон или ходене в парка и по улиците Ейм доказва, че респондентите, посещаващи спортните клубове извличат по-големи социални ползи, което се обяснява отново с вероятността за създаването на социални връзки и приятелства, взаимоотношения на подкрепа и зависимост, повишаване на самочувствието.

Някои изследователи отиват още по-нататък и сравняват ролята на индивидуалните и колективните видове спорт. Под колективен спорт се разбира спорт, в който поне двама или повече състезатели участват в един отбор. Изследванията показват, че респондентите от колективните видове спорт имат по-ниски равнища на депресия и склонност към самоубийства в сравнение с участниците в индивидуалните спортове.

Дори и принадлежността към даден спортен клуб и към колективен вид спорт включва различна интензивност на заниманията. Чатсарантис и др. изследват влиянието на любителския и професионалния спорт върху човешките цели и психическото благосъстояние [2]. Според изследването общото психическо благосъстояние на спортистите любители и професионалистите произтича от различните очаквания от живота. Любителите имат вътрешни цели, поради което заниманията със спорт се отразяват по-благоприятно върху психическото им здраве в сравнение с професионалистите, чиито житейски цели се задават по-скоро от външни очаквания. Тъй като смисълът от участието в любителския спорт не е толкова победата, спортистите-любители поставят по-силен акцент върху своите потребности и желания, основаващи се на собствения избор. Това е в съзвучие с теорията за само -определението, която твърди, че когато човек е инициатор на действията си, а не изпълнител на чужди желания и очаквания, той изпитва много по-високо удовлетворение от участието в тези действия.

Изследвайки състезатели по ръग्би, Кинг установява, че влиянието на спорта върху нивото на стреса варира в зависимост от периода на годината и появата на контузии и умора [8]. Така например равнището на стреса варира през отделните седмици на един и същи месец, което се обяснява с изиграването на повече мачове и натрупване на пътувания.

Даунуъпд и Дескът се опитват да установят влиянието на спорта върху психическото здраве и комуникационните умения в зависимост от честотата на практикуването на спорта, както и от възможността да се упражнява любим спорт [3]. Тези изследвания установяват, че докато съществува ясна диференциация в психичното състояние на спортуващите и неспортуващи респонденти, степента на влияние върху психичното здраве на спортуващите не зависи много от вида спорт, който практикуват. Според авторите това се дължи на факта, че респондентите предварително вече са избрали любимия си спорт, упражняването на който им носи забавление и удовлетворение и поради тази причина не се забелязват съществени различия между вида на спорта и степента на неговото влияние върху психическото здраве и социалните умения на индивида. Ето защо е препоръчително всеки да се

занимава със спорт, който харесва. Дори и да се упражнява индивидуален спорт, той също може да окаже благоприятно влияние върху психическото състояние, тъй като самият участник харесва този спорт и изпитва удоволствие да се занимава с него.

Уорнър и Диксън интервюират бивши студенти-спортисти относно начините за създаването на чувство на общност с останалите съотборници [10]. Според проучването основните инструменти за това са доброто управление на отбора, възможностите за проява на лидерство, справедливото отношение на треньорите, състезателният дух.

Интересно изследване е направено от Лехнер, който използва методите на иконометрията, за да покаже влиянието на заниманията със спорт върху дългосрочните тенденции на пазара на труда, върху здравето и върху усещането за благосъстояние [9]. Въз основа на разделянето на групи в зависимост от честотата, с която практикуват спорт (от неспортуващи до спортуващи поне веднъж седмицата), авторът доказва положителното влияние на спортуващите върху пазара на труда в резултат на усещането, че се чувстват здрави физически и психически и изпитват удоволствие от това.

Изводи и по-нататъшни изследвания. Що се отнася до причинно-следствената връзка между заниманията със спорт от една страна и получените благоприятни ефекти, тя не е твърдо установена, тъй като всички изследвани публикации са крос-секционни (данните са извлечени еднократно). Независимо че в научната литература широко разпространена е тезата, че спортът влияе позитивно върху здравето например, може би съществува и обратна връзка: физически и психически здравите индивиди са склонни в по-голяма степен да се занимават със спорт. Вече има някои публикации, в които данните се набират периодично, а не еднократно. Липсата на достатъчен брой публикации, основаващи се на наблюдение върху контролирана и експериментална група от респонденти затруднява обаче еднозначния отговор на въпроса за посоката на връзката между спорта от една страна и доброто психическо здраве и наличието на социални умения от друга страна. Необходими са следователно още научни изследвания, които да докажат наличието и посоката на връзката между спорт и психическо и социално здраве.

Референции

1. M. Asztalos et al., Journal of Science and Medicine in Sports, 2008/10.- http://www.researchgate.net/publication/23235264_Specific_associations_between_types_of_physical_activity_and_components_of_mental_health.
2. Chatzisarantis N, Hagger M: The moral worth of sport reconsidered: Contributions of recreational sport and competitive sport to life aspirations and psychological well-being, 2007, Journal of Sport Sciences, 20007. – <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02640410600959954>.
3. Downward P, Rasciute S: Does sport make you happy? An analysis of the well-being derived from sports participation, 2011, International Review of Applied Economics, Vol.25, issue 3. – <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02692171.2010.511168#.VUMCRSGqqko>.
4. Eime R, Harvey J, Sawyer N, Craike M, Symons C, Polman R, W. Payne : Understanding the contexts of adolescent female participation in sport and physical activity, 2013, Research Quarterly for Exercise and Sport, 84:2, 157-166. – <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2013.784846>.
5. Eime R, J. Young, N. Harvey, M. Charity, W. Payne A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport, 2013. International Journal of Behavior Nutrition and Physical Study. – <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3751802/>.
6. M. Hamer, E. Stamatakis, A. Steptoe, Dose–response relationship between physical activity and mental health: the Scottish Health Survey. Br J Sports Med 43. – <http://bjsm.bmj.com/content/43/14/1111>.
7. Janssen I, LeBlanc A: Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth, 2010. International Journal of Behavior Nutrition and Physical Study. – <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2885312/>.

8. King D, Clark T, Kellmann M: Changes in stress and recovery as a result of participating in a Premier Rugby League Representative competition, 2010, International Journal of Sports and Coaching, vol.5, issue 2. – <http://multi-science.atypon.com/doi/abs/10.1260/1747-9541.5.2.223>.

9. Lechner M: Long-run labour market and health effects of individual sports activities, 2009, Journal of Health Economics, vol. 28, issue 4. – <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167629609000575>.

10. Warner S, Dixon M: Understanding sense of community from the athlete's perspective, 2011, Journal of Sport Management, vol.25, issue 3. – <http://journals.humankinetics.com/jsm-back-issues/jsm-volume-25-issue-3-may/understanding-sense-of-community-from-the-athletes-perspective>.

11. World Health Organization. – http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/.

Одержано редакцією 21.01.2015
Прийнято до публікації 27.01.2015

Анотація. Ф. К. Шабански. Психологические и социальные пользы от занятий спортом. *Поддержание хорошего умственного здоровья и нормальных социальных навыков очень важно для здоровой жизни, пока плохое умственное здоровье и отсутствие адекватного социального поведения могут препятствовать кому-нибудь прожить полноценную жизнь. Цель этой статьи – исследовать психологические и социальные пользы от занятия спортом. Основной метод доклада – систематический обзор научных публикаций в электронных базах данных в периоде 2009-2012. Сделан вывод, что в большинстве публикаций занятия спортом являются хорошим средством для поддержания физического и ментального здоровья и приобретения хороших социальных умений.*

Ключевые слова: *благосостояние, ментальное здоровье, социальные умения.*

Summary. Filip Shabanski. Mental and Social Benefits from Sport Participation. *Maintaining a good mental health and social skills is crucial to living a healthy life, while poor mental health and lack of appropriate social behavior can prevent someone from living an enriching life. There is growing evidence that people who lack good communication skills are inclined to anti-social behaviors. Some expressions of such behaviors may include drug and alcohol abuse, domestic violation or vandalism. The recommended norms for minimum levels of physical activity in many countries have been historically based on relationships between physical activity and physical health without considering the role of sports for other important elements of human well being. The aim of this article is to explore the psychological and social benefits from playing sports. The method used was the systematic review of electronic databases, which was conducted in February 2015. Studies published in the period 2009-2012 were considered for inclusion. It is concluded that in the majority of scientific publications participation in sport and physical activity is a good means for producing a range of both physical and mental benefits as well as valuable social skills.*

Key words: *well being, mental health, social skills.*

УДК 378.016

О. І. Шапран

ТЕХНОЛОГІЧНА КАРТА ВИКОРИСТАННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті визначаються основні положення і принципи контекстного навчання, його переваги над традиційною системою навчання у вищій школі. Автором представлено тактичну позицію викладача в процесі контекстного навчання; розроблена технологічна карта, яка дає наочне уявлення про етапи, методи, прийоми, засоби реалізації контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів.

Ключові слова: *етапи реалізації технології, контекстне навчання, квазіпрофесійна діяльність, спільна діяльність студентів і викладачів, технологічна карта.*

Постановка проблеми. Головною метою української системи вищої педагогічної освіти є професійна підготовка компетентнісних вчителів, конкурентних на ринку

праці, які відповідають міжнародним вимогам та стандартам якості, глибоко обізнані у своїй спеціальності й озброєні інноваційними технологіями навчання. Реформування сучасної вищої школи вимагає наближення професійної підготовки педагогічних кадрів до реальної практичної діяльності, що складає основу контекстного підходу в системі освіти. Контекстне навчання передбачає організацію активної діяльності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів до професійної діяльності з компетентнісною орієнтацією. Основна мета контекстного навчання полягає у формуванні цілісної, внутрішньо-мотивованої готовності студентів до майбутньої професійної діяльності у вищому навчальному закладі. Не зважаючи на ту обставину, що технологія контекстного навчання є авторською і запропонована А. Вербицьким відносно недавно, вона набула значного поширення у сучасній психолого-педагогічній літературі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія контекстного навчання за останні роки активно розвивається в таких аспектах: визначення концептуальних положень і сутності контекстного навчання (А. Вербицький, В. Калашніков, М. Левківський та ін.); реалізація компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутнього фахівця (В. Желанова, І. Жукова, О. Ларіонова, С. Скворцова, В. Теніщева та ін.); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання (Н. Бакшаєва, А. Вербицький, Ю. Верхова, Г. Кузьменко та ін.); організаційні форми контекстного навчання (О. Андрєєва, І. Брюховецька, К. Гамбург) та ін. Найбільший інтерес сьогодні становить обґрунтування етапів реалізації технології контекстного навчання у вищій школі, створення технологічної карти його використання.

Метою статті є визначення принципів організації та створення технологічної карти контекстного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів – опис процесу у вигляді поетапної послідовності дій із зазначенням методів і засобів, що використовуються.

Виклад основного матеріалу дослідження. Контекстне навчання слід відносити до інноваційних педагогічних технологій, головним завданням яких є оптимізація викладання і навчання з опорою на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування тощо.

Контекстне навчання, на відміну від традиційного, має певні переваги:

- студент перебуває в діяльнісній позиції, оскільки навчальні предмети представлені не як сукупність відомостей, наукової інформації, а як засіб діяльності;
- знання засвоюються в контексті аналізу та розв’язання студентами змодельованих професійних ситуацій, що стимулює розвиток пізнавальної і професійної мотивації, формування особистісного сенсу навчання;
- використовується поєднання індивідуальних і колективних форм роботи студентів, що дозволяє кожному обмінюватися з іншими власним інтелектуальним і особистісним потенціалом;
- студент накопичує досвід використання навчальної інформації як засобу регуляції своєї діяльності, що забезпечує її перетворення в особистісну значущу у процесі формування професійної компетентності;
- логічним центром педагогічного процесу стає особистість та індивідуальність майбутнього фахівця, що складає реальну «гуманізацію освіти»;
- у контекстному навчанні в модельній формі віддзеркалюється сутність процесів, що відбуваються в науці, на виробництві та суспільстві, що призводить до розв’язання проблеми інтеграції навчальної, наукової і професійної діяльності студентів;
- з об’єкту педагогічного впливу студент перетворюється на суб’єкт пізнавальної, майбутньої професійної і соціокультурної діяльності [1].

Контекстне навчання допомагає подолати суперечність між індивідуальним характером навчальної роботи студента, його розвитком і колективним характером професійної діяльності, яка передбачає взаємодію та спілкування спеціалістів, особистий внесок кожного щодо досягнення колективних та суспільних цілей; між виконавською позицією студента у навчанні (*виконує те, чого вимагає викладач*) та ініціативною позицією майбутнього спеціаліста (*у предметному та моральному відношенні*) в трудовій діяльності.

І. Жукова відмічає, що «у контекстному навчанні основний акцент здійснюється на формування професійної мотивації розвитку особистості. Тому зміст навчальної діяльності студента формується не лише виходячи з логіки навчальних предметів, але і виходячи з моделі професіонала, логіки майбутньої професійної діяльності» [3, с. 9]. І. Марчук переконує, що саме контекстне навчання ґрунтується на орієнтирах гуманістичної педагогіки. Воно передбачає: максимальне наближення професійної підготовки до реалій майбутньої професійної діяльності; впровадження практично орієнтованих форм, методів та засобів навчання; формування здатності майбутнього фахівця аналізувати, прогнозувати й проектувати траєкторію власного професійного шляху; розвиток професійних якостей [5, с. 10].

Отже, контекстне навчання надає цілісності, організованості і практичності системі професійної підготовки майбутніх учителів. Контекстне навчання забезпечує перехід, трансформацію пізнавального змісту знанням, що засвоюються, на практичні, професійні уміння і навички. Відрив теоретичного навчання від майбутньої практики, з одного боку, та неможливість перенести саму практику, як форму практичної підготовки студентів, до навчального закладу, з іншого, призводять до висновку про необхідність посередньої ланки між навчальною та професійною діяльністю, яку повинен організувати викладач. У психолого-педагогічних джерелах така діяльність-посередник отримала назву «квазіпрофесійної» – навчальної за формою і професійної за змістом, яка являє собою трансформацію змісту і форм діяльності в адекватні для них, найбільш узагальнені змістовні форми професійної діяльності.

С. Качалова відмічає, що основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу, реалізованого за допомогою системи нових і традиційних форм та методів навчання, є моделювання мовою знакових засобів предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності. У спеціальних дисциплінах відтворюються реальні професійні ситуації й фрагменти виробництва, відносини задіяних у ньому людей. Отже, студентові визначаються контури його професійної праці. Основою взаємодії викладача й студента стає ситуація у всій її предметній та соціальній неоднозначності. Саме в ході аналізу ситуацій, ділових й навчальних ігор (ігри-комунікації, ігри-захисту від маніпуляції, ігри для розвитку інтуїції, ігри-рефлексії й ін.) студент формується як фахівець і член майбутнього колективу [4, с. 89].

Отже, спільна діяльність студентів і викладачів у процесі контекстного навчання дають можливість організувати навчальний процес у вищій школі на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків, віднаходити нові методичні підходи до організації процесу підготовки педагогічних кадрів.

Активні методи навчання (*дискусії, дидактичні ігри, моделювання життєвих та виробничих ситуацій тощо*) у контекстному навчанні відображають сутність майбутньої професії, формують професійні якості спеціалістів, є своєрідним тренінгом, під час якого студенти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Глибокий аналіз помилок студентів під керівництвом викладача, який проводиться під час підведення підсумків, знижує їх ймовірність до повторення в реальній дійсності. Отже, це сприяє скороченню строку адаптації молодого вчителя для повноцінного виконання професійної діяльності, а

контекстний підхід змінює цілеспрямованість навчання на досягнення практичного результату.

Зміст контекстного навчання виступає не лише як предметний аспект професійної діяльності, який задається за допомогою системи навчальних завдань, моделей, ситуацій, але й її соціокультурний аспект, відтворюваний різними формами спільної діяльності та спілкування викладача і студента: лекції контекстного типу (А. Вербицький), лекції з запланованими помилками, лекції-конференції тощо. У процесі управління пізнавальною діяльністю студентів на нетрадиційних лекціях С. Вітвіцькою пропонується використання таких принципів контекстного навчання:

– принцип проблемності (*подання лекційного матеріалу у формі проблемних ситуацій і залучення слухачів до спільного аналізу і пошуку рішень*);

– принцип ігрової діяльності (*використання ігрової діяльності за допомогою ігрових процедур: розігрування ролей, «мозкової атаки», бліц-ігри, ділові ігри тощо*);

– принцип діалогічного спілкування (*використання певних методичних прийомів залучення слухачів до спілкування, яке відбувається у формі зовнішнього та внутрішнього діалогів*);

– принцип спільної колективної діяльності (*проведення невеликих дискусій під час лекції у процесі аналізу та розв'язування проблемних ситуацій, що допомагає створити активну, творчу й емоційно позитивну атмосферу*);

– принцип двох плановості (*впровадження в лекцію ігрових елементів: перший – умовний, ігровий; другий – реальний, спрямований на формування та розвиток здібностей і навиків за спеціальністю*) [2].

Ефективність навчання майбутніх учителів прямо корелюється з створенням технологічної карти впровадження контекстного навчання, що можна представити поетапно. Проектування технологічної карти дозволяє наочно уявити послідовність покрокових дій викладачів та студентів у процесі використання контекстного навчання у вищій школі. *На першому етапі (організаційно-підготовчому)* – реалізуються питання планування, створення викладачем інформаційно-методичного забезпечення контекстного навчання (навчальних завдань, ігрових ситуацій тощо). Цей етап передбачає не тільки підготовчу роботу викладача – підбір комплексу ситуаційних завдань, визначення компетенцій, якими повинні оволодіти студенти, але й організаційну – ознайомлення студентів з генеральною метою, завданнями заняття, вмиле моделювання професійних ситуацій і спрямування майбутніх учителів на їх розв'язання. Викладач також повинен визначити тип заняття, наприклад, при проведенні семінару це можуть бути такі його різновиди як *семінар-симуляція, проблемний семінар, семінар-дискусія, семінар – «мозковий штурм», семінар запитань і відповідей* тощо.

Другим етапом технології контекстного навчання є залучення студентів до виконання завдань, аналізу різних ситуацій та знаходження обдуманого їх рішення на практичних заняттях. Провідним видом діяльності майбутніх учителів становиться – квазіпрофесійна, що надає їм можливість відтворювати в аудиторних умовах динаміку реального уроку. Цей етап (*імітаційно-ігровий*) передбачає розвиток творчої активності та ініціативності студентів у процесі групової роботи, вміння приймати колективні рішення, спілкуватися з одногрупниками. У нагоді викладачеві стануть такі методи роботи як *дискусії, ігрове моделювання, ситуаційний аналіз, інтерактивні методи, творчі вправи, навчально-дослідні завдання, веб-квест, коучинг* тощо. Уможливує цей етап і проведення індивідуальної роботи з студентами щодо розв'язання ситуаційних завдань, що сприяє розвитку їх самостійності, стимулює позитивну мотивацію навчання. Отже, на цьому етапі технологія контекстного навчання передбачає поєднання індивідуальної і колективної діяльності студентів. Так, *індивідуальна форма*

організації навчання може застосовуватися при моделюванні студентами власних професійних ситуацій, обговоренні їх із студентами, проведенні індивідуальних консультацій. Крім того, в контекстному навчанні можна використовувати й такі форми індивідуалізації та диференціації навчання: *застосування завдань різного ступеню складності та різної навчально-виховної спрямованості; надання диференційованої допомоги студентам при виконанні однакових завдань; неоднозначне число варіантів розв'язання ситуації; використання спеціальних методичних карток-програм навчання та моделей блок-схем вирішення завдань*. Наприклад, студентам пропонується самим обрати цікаву для себе проблемну ситуацію і пояснити обраний варіант її розв'язання.

Для вирішення різних видів ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів доцільно створення *робочих груп та проектних команд*. Робоча група передбачає короткочасне об'єднання студентів за їх бажанням в групи по 4-5 осіб для вирішення конкретної ситуації, після роботи якої вона розпускається. При такому способі навчання студенти виконують різні завдання на підґрунті співробітництва, відкритості та довіри, що є складовими колективної роботи групи. Наприклад, один студент може створювати модель конкретної ситуації, інший – пояснювати цю ситуацію, третій – визначати найбільш раціональні шляхи її розв'язання, четвертий – виявляти допущені помилки та вказувати шляхи їх виправлення, п'ятий – всебічно аналізувати діяльність товаришів.

На третьому (професійно-практичному) етапі реалізації технології контекстного навчання відбувається перенесення способів розв'язування студентами різних ситуацій із навчальних аудиторій у практику, побудову способу діяльності за допомогою завдань, раніше створених викладачем. Проходить цей етап, як правило, під час проведення педагогічної практики, де студенти вчаться реалізовувати набути уміння і навички в практичній діяльності. Зрозуміло, що цей етап є найбільш складним і потребує значної уваги зі сторони викладачів. Відвідування уроків та виховних заходів студентів-практикантів керівниками педагогічних практик, ретельний їх аналіз та розбір помилок призводять до розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів. Найбільш ефективними формами і методами роботи у процесі педагогічної практики є ті, що забезпечують активну діяльність студентів, а саме: *конференції; інструктажі; індивідуальні бесіди; консультації; колективне обговорення проблем і творчих проектів; структурування тем уроків та виховних заходів; аналіз, виниклих під час практики педагогічних ситуацій тощо*. Увага студентів під час педагогічної практики повинна бути прикута до використання різних ситуаційних завдань у роботі з учнями. Навчальні ігри (*ігри-вправи, дидактичні і рольові ігри*) урізноманітнюють навчання школярів, стимулюють їх продуктивне мислення та замикають коло результативності застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Суттєвою характеристикою контекстного навчання є моделювання за допомогою знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. Тим самим у контекстному навчанні засобами знань (за знаковими системами) формуються контури професійної реальності, а тому абстрактні положення (знання, суперечності, закономірності, принципи) щільніше зближуються з життям. Створення технологічної карти контекстного навчання – опису навчально-виховного процесу у вигляді поетапної послідовності дій із зазначенням використаних методів і форм, полегшує застосування цієї технології в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. У процесі дослідження доведено, що ефективність контекстного навчання залежить від послідовності етапів впровадження означеної технології (*організаційно-підготовчого,*

імітаційно-ігрового, професійно-практичного), розумного співвідношення індивідуальної і колективної роботи у процесі її проведення. Саме завдяки наближенню навчальної діяльності до професійної шляхом використання різних проблемних та ігрових моделюючих ситуацій майбутній фахівець отримує змогу цілісно виявити власну активність та сформулювати практичні вміння й навички.

Література

1. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике : [монография] / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010. – 300 с.
2. Вітвіцька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [метод. посіб.] / С. С. Вітвіцька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Жукова. – М., 2011. – 22 с.
4. Качалова С. М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С. М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – М., 2009. – № 3. – С. 87 – 91.
5. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. П. Марчук. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.

Одержано редакцією 12.01.2015
Прийнято до публікації 20.01.2015

Аннотация. О. И. Шапран. Технологическая карта использования контекстного обучения в профессиональной подготовке будущих учителей. В статье определяются основные положения и принципы контекстного обучения, его преимущества над традиционной системой обучения в высшей школе. Автором представлена тактическая позиция преподавателя в процессе контекстного обучения; разработана технологическая карта, которая дает наглядное представление об этапах, методах, приемах, средствах реализации контекстного обучения в профессиональной подготовке будущих учителей.

Ключевые слова: этапы реализации технологии, контекстное обучение, квазипрофессиональная деятельность, совместная деятельность студентов и преподавателей, технологическая карта.

Summary. Olga Shapran. The Technological Card of Using the Contextual Training for the Future Teachers' Professional Preparation. The article reflects the fundamentals and principles of contextual training, its advantages over the traditional system of education at higher school and tactical role of the teacher in the management of contextual training. The author discusses the general activities of students and teachers in the context of learning. This gives you the opportunity to provide training in higher education on the basis of subject – subject relations, finding new methodological approaches to the training of future teachers. In this article the author focused on organization of students' quasi-professional activities. The novelty of the research is characteristic stages of the contextual training in preparation of future teachers. The author developed technological card of contextual training for future teachers.

Key words: stages of the technology, contextual training, quasi-professional activities, joint activities of students and teachers, technological card.

УДК 378.011.3-051:5

Ю. П. Шапран

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ МЕТОДОМ АНАЛІЗУ ПОВЕДІНКОВИХ ІНДИКАТОРІВ

У статті обговорюються питання використання комплексу діагностичних процедур із метою з'ясування сформованості професійної компетентності майбутніх учителів. Доведена

доцільність вимірювання мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного і особистісно-рефлексивного компонентів досліджуваного феномену. Запропонована авторська діагностична методика виявлення поведінкових проявів складових професійної компетентності за позитивними і негативними індикаторами.

У процесі дослідження виділено наступні критерії професійної компетентності майбутніх учителів: ціннісне ставлення до життєдіяльності; усвідомленість теоретичного матеріалу, готовність до практичної реалізації компетенцій у професійній діяльності; сформованість професійно-значущих якостей, орієнтація на професійне самовдосконалення і саморозвиток. Цими критеріями передбачалось сформованість таких показників професійної компетентності студентів, а саме: професійна спрямованість особистості, ставлення до педагогічної діяльності, стимулювання позитивної мотивації учнів до навчання; системність професійних знань, спроможність визначати стратегію майбутньої педагогічної діяльності, використання адекватних методів, прийомів, методик, сучасних педагогічних технологій у процесі професійної діяльності, сформованість особистісних якостей; вміння ініціювати дослідницько-інноваційні проекти, генерувати творчі ідеї; дотримання принципів і правил здорового способу життя, здатність до саморозвитку і самовдосконалення впродовж життя.

Із урахуванням критеріїв та ступенів сформованості показників пропонується виділяти три рівні професійної компетентності майбутніх учителів: професійно-творчий, частково-пошуковий і репродуктивний.

Ключові слова: педагогічна діагностика, професійна компетентність, майбутні вчителі, студенти, індикатори поведінкових проявів.

Постановка проблеми. Модернізація національної педагогічної системи освіти передбачає розвиток професійних якостей фахівців, що обумовлює орієнтацію навчання на впровадження компетентнісного підходу у практику роботи вищих навчальних закладів. Із метою перевірки ефективності процесу професійного становлення педагогічних кадрів постає нагальна потреба у використанні дієвого діагностичного інструментарію.

Специфіку педагогічної діагностики варто розглядати у якості процесу розпізнавання досліджуваних явищ і визначення їх рівня розвитку на підґрунті використання необхідних для цього методик. Педагогічна діагностика, як система методів і засобів вимірювання професійної компетентності студентів педагогічного університету надає інформацію щодо наявності прогалин у навчальному процесі, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Діагностика дозволяє конкретизувати діяльність майбутнього педагога, спрямувати його на розв'язання практичних завдань, удосконалення професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окремі аспекти діагностики професійної компетентності майбутніх педагогів розглядаються в працях О. Войтовської, М. Інькова, Н. Калініної, Л. Катаєвої, І. Кузнецової, М. Науменко, Т. Носової, О. Полянської, О. Браславської, В. Уруського, В. Шадрикова та ін.

Результати аналізу сучасних літературних джерел доводять недостатність наукових досліджень із означеної проблематики, що унеможливорює впровадження ефективної системи професійної підготовки педагогічних кадрів. Наразі існує обмежена кількість публікацій, в яких досліджується проблема комплексної діагностики студентів педагогічних університетів.

Мета статті полягає в апробації авторської діагностичної методики визначення сформованості професійної компетентності майбутніх учителів методом аналізу позитивних і негативних поведінкових індикаторів.

Завданням даної статті є обґрунтування доцільності використання авторської діагностичної методики з метою визначення сформованості професійної компетентності студентів педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна компетентність майбутніх учителів є достатньо багатоаспектним явищем. Вона містить ряд складників, які визначають її структурну специфічність.

Стратегія діагностики професійної компетентності майбутніх учителів враховувала структуру досліджуваного феномену, а саме: мотиваційно-ціннісний (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації – *ціннісно-орієнтаційна, диференційовано-психологічна компетентності*), когнітивно-діяльнісний (оволодіння теоретико-методологічними знаннями, вміннями та навичками – *предметна, стратегічна, методична, інформаційно-технологічна, організаційна*), особистісно-рефлексивний (особистісні якості педагога, самопізнання і самоусвідомлення власних професійних можливостей, прагнення до самовдосконалення – *соціально-комунікативна, інноваційно-творча, здоров'язберезувальна, аутопсихологічна*) компоненти (Шапран, 2013).

У процесі проведення експериментальної роботи були підібрані діагностичні методики, які не лише охоплювали всі сторони досліджуваного об'єкта, а й взаємно доповнювалися, були раніше апробованими, доступними для використання студентами і не потребували громіздких процедур обробки [1; 2; 5]. З цією метою використовувалися різні анкети й опитувальники (тести самооцінки, ситуативні тести, тести розв'язання проблемних завдань, комп'ютерні тести оцінки навчальних досягнень тощо). При формуванні комплексу діагностичних методик особливий акцент був зроблений на самодіагностичні методики. Вони спонукали студентів до самооцінної діяльності, що дозволяло максимально враховувати власні пріоритети особистісного та професійного саморозвитку, самостійної регуляції процесу самопізнання і самоаналізу.

Діагностика професійної компетентності майбутніх учителів, їх професійних знань, умінь і особистісних якостей передбачала участь в експерименті фахівців-експертів, що дозволяло вивчити професійну компетентність студентів із позиції «незалежних спостерігачів». Означені методи сприяли використанню наявного дослідницького досвіду. Діагностування майбутніх учителів здійснювалося при проведенні педагогічних і навчальних практик невеликою групою компетентних експертів: викладачів-методистів і педагогів-предметників.

Із метою удосконалення процесу вимірювання професійної компетентності майбутніх учителів та корекції рівнів сформованості її складових була розроблена і апробована авторська діагностична методика. В її основу були покладені принципи, що використовуються міжнародною компанією «SHL» при проведенні інтерв'ю за компетенціями із менеджерами і випускниками навчальних закладів [4]. Із використанням методу інтерв'ю студентам пропонувалося проаналізувати приклади власної діяльності, що могли дати уяву про розвиток відповідних компетентностей. Окрім того імітувалися типові професійні ситуації, в які занурювалися респонденти. Вони вимушені були моделювати власні поведінкові реакції, що виступали позитивними або негативними проявами індикаторів компетентностей. Методика передбачала постановку різних видів запитань, що стосувалися вияву конкретних компетентностей: відкриті запитання (Хто? Чому? Яким чином? Що?); спеціальні (Який результат Ви отримали? Що відбулось згодом? Що Вас спонукало?); порівняльні (Порівняйте власні знання із знаннями колег; Як Ви оцінюєте власні перспективи у порівнянні з іншими?); поведінкові (Яких результатів Ви досягли після використання цієї стратегії? До яких наслідків це призвело? Під час впровадження інновацій який опір Ви зустріли? Яким чином Ви його подолали?); зворотнього зв'язку (Яка була зворотня реакція після планування цього заходу? Якого досвіду Ви набули після цього? Як його використовували у подальшій діяльності?). При діагностуванні увага

акцентувалася на досвід, який набули студенти під час проходження різних видів практик.

Наприклад, розвиток ціннісно-орієнтаційної компетентності вимірювався шляхом аналізу відповідей студентів на наступні запитання.

1. Опишіть, чим Ви керувалися при виборі майбутньої професії. За наявності альтернативи вкажіть, чому саме професію вчителя Ви обрали? Які сподівання Ви покладаєте на свою майбутню професію?

2. Як Ви бачите розвиток власної педагогічної кар'єри? Які найближчі завдання – професійні, кар'єрні Ви ставите перед собою? Що Ви робите для їх досягнення?

3. Опишіть ситуацію, коли під час проходження практики Вам вдалося розв'язати важливі педагогічні завдання. Що є стимулом для Вас під час проходження педагогічної практики? Чи маєте власні педагогічні задуми? Як Ви їх реалізуєте?

4. Що у Вас відбиває бажання ефективно працювати під час проходження практики? Що Вас не влаштовує під час проходження практики? Яким чином Ви зберегли мотивацію на виконання завдань, від яких Ви не в захваті (не отримуєте задоволення)?

5. Опишіть настрій із яким Ви відвідуєте заняття в університеті. Чи могли Ви не відвідувати заняття за умови відсутності перевірки студентів? Як часто? Чому?

6. Як Ви ставитеся до педагогічної та психологічної літератури? Що Вас спонукає до її пошуку? Де Ви її віднаходите: в читальному залі, бібліотеці, Інтернет-мережі, вдома?

7. Опишіть, як часто Ви купуєте літературу з педагогіки і фахових дисциплін. Що саме і коли Ви придбали?

8. Розкажіть, коли востаннє Ви блискавично досягли поставленої перед собою мети? Наскільки Ви її досягли? Як Вам це вдалося? Що відбулося згодом?

9. Опишіть ситуацію, коли Вам доводилося багато і важко працювати. Що виявилось стимулом такої роботи? З якими труднощами Ви зіткнулися при цьому? Яких результатів Ви досягли?

Проведений аналіз отриманих даних передбачав вияв позитивних поведінкових індикаторів розвитку ціннісно-орієнтаційної компетентності, а саме: наявність можливості повної самореалізації в професійній діяльності; задоволеність від процесу та результатів власної педагогічної діяльності; прагнення до кар'єрного зростання; вияв мотиваційних спонукань заради досягнення задуманого; активність при виконанні поставлених завдань; наполегливість при подоланні перепон; готовність виконувати нову роботу, важкі завдання; налаштованість на успіх; орієнтованість на професійну діяльність, справу, спілкування.

Прояв негативних поведінкових реакцій характеризувався: відсутністю спроможності до самореалізації в професійній діяльності; невдоволеністю процесом та результатами власної педагогічної діяльності; відсутністю прагнення до кар'єрного зростання, задоволеності раніше отриманим результатом; пасивністю, апатією, відсутністю чітких планів на майбутнє у професійній діяльності; виявом остраху виконання нових завдань; налаштованістю на посередність, орієнтованістю на показну зацікавленість, професійну байдужість; відсутністю віри у власний успіх.

Предметна компетентність діагностувалась шляхом аналізу відповідей на такі запитання.

1. Дайте самооцінку власних знань зі свого фаху. Яке відношення мають державні стандарти до Вашої професійної діяльності? Чи доводилось Вам керуватися ними при проходженні педагогічної практики? Що саме Ви використовували?

2. Опишіть наскільки Вам вистачало предметних знань для проведення ефективної роботи під час проходження практики? Відмітьте яких саме знань було не достатньо? Чому саме таких знань? У чому причина такої ситуації?

3. Оцініть глибину знань і Ваш рівень володіння фактичним матеріалом. Чи достатніми вони є для Вас? Чи були такі запитання від учнів відповіді на які Ви не змогли? Чому склалася така ситуація? Що Ви здійснюєте для підвищення рівня власної фахової підготовки?

4. Опишіть, що виявилось для вас стимулом до підвищення свого фахового рівня. Які професійні проблеми є викликом для Вас? Назвіть наявні сильні і слабкі сторони як фахівця. Порівняйте рівень Ваших знань зі знаннями колег.

5. Опишіть випадок із практики, коли Ви відчули, що рівень Ваших знань є недостатнім. Чому Ви так вирішили? Що Ви вчинили для покращення ситуації? Яким виявився кінцевий результат?

6. Наведіть приклад власних глибоких знань із вашого фаху. Опишіть сучасні досягнення цієї галузі знань. Які наслідки вони можуть мати у майбутньому? Чому саме ці знання Ви обрали за приклад?

7. Наведіть приклади залучення учнів у додаткові форми пізнання. Які умови Ви створили для їх залучення? Які форми пізнання з предмету були вами обрані? Чому саме такі? Відповідь обґрунтуйте.

8. Наведіть приклади із практики стимулювання інтересу в учнів до свого предмету. Наскільки Вам це вдавалося?

Серед позитивних поведінкових індикаторів сформованості предметної компетентності варто виокремити: вияв системних професійних знань із предмету; обізнаність із останніми досягненнями відповідної наукової галузі; здатність до професійного розвитку; уміння викликати інтерес до свого предмету; уміння створювати умови для залучення учнів у додаткові форми пізнання.

Негативні поведінкові індикатори засвідчували: обмежені (неповні) професійні знання із предмету викладання; поверхові знання про останні наукові досягнення у відповідній галузі; відсутність бажання до власного професійного розвитку. нездатність викликати інтерес до свого предмету; небажання створення умов для залучення учнів у додаткові форми пізнання.

Аналогічний підхід здійснювався до вимірювання інших складових професійної компетентності студентів педагогічного університету.

У процесі дослідження виділено наступні критерії професійної компетентності майбутніх учителів: *ціннісне ставлення до життєдіяльності; усвідомленість теоретичного матеріалу, готовність до практичної реалізації компетенцій у професійній діяльності; сформованість професійно-значущих якостей, орієнтація на професійне самовдосконалення і саморозвиток*. Цими критеріями передбачалось сформованість таких показників професійної компетентності студентів, а саме: професійна спрямованість особистості, ставлення до педагогічної діяльності, стимулювання позитивної мотивації учнів до навчання; системність професійних знань, спроможність визначати стратегію майбутньої педагогічної діяльності, використання адекватних методів, прийомів, методик, сучасних педагогічних технологій у процесі професійної діяльності, оперування інформацією, раціональна організація власної діяльності і діяльності учнів у навчально-виховному процесі; володіння прийомами міжособистісного спілкування, сформованість особистісних якостей (соціально-комунікативної адаптивності, гуманізму, співробітництва, відповідальності, оптимізму, віри в себе, фрустраційної толерантності, емпатійності), вміння ініціювати дослідницько-інноваційні проекти, генерувати творчі ідеї; дотримання принципів і

правил здорового способу життя, здатність до саморозвитку і самовдосконалення впродовж життя.

Із урахуванням критеріїв та ступенів сформованості показників пропонується виділяти три рівні професійної компетентності майбутніх учителів: *професійно-творчий, частково-пошуковий і репродуктивний*.

Професійно-творчий рівень професійної компетентності передбачає суттєве переважання позитивних поведінкових індикаторів, частково-пошуковий – наявність добре виражених позитивних і деяких негативних, репродуктивний – превалювання негативних індикаторів над позитивними.

Висновки. Отже, науково-методична обґрунтованість діагностичних процедур вимірювання професійної компетентності вчителів покликана забезпечувати оперативність і динамізм управління системою їх професійної підготовки, своєчасне виявлення можливих деформацій із метою їх коригування у процесі особистісно-професійного саморозвитку. Сучасні вимоги до діагностики компетентності педагогів спонукають до комплексного використання методик різного типу з метою синхронізованого оцінювання рівня розвитку відповідних компетентностей студентів педагогічного університету.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження полягатимуть у розробці програми самовдосконалення студентів, відборі ефективних методів і прийомів самовиховання, зіставленні досягнутих результатів із очікуваними.

Список використаної літератури

1. Гельфман Е. Г. Психологічні основи конструювання навчальної інформації / Е. Г. Гельфман, М. А. Холодна, Л. Н. Демидова // Психологічний журнал. – 1993. – № 6. – Т. 14. – С. 35 – 45.
2. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – М., 2010. – 176 с.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [учеб. пособ.] / Даниил Яковлевич Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ – М». – 2008. – 672 с.
4. Руководство по проведению интервью по компетенциям с менеджерами и выпускниками учебных заведений. Руководство пользователя. Опросные карты интервьюера. – М. : SHL Russia Business Psychologists Ltd, б. г. – 64 с.
5. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

Одержано редакцією 14.01.2015
Прийнято до публікації 21.01.2015

Аннотация. Ю. П. Шапран. Диагностика профессиональной компетентности студентов педагогического университета методом анализа поведенческих индикаторов. В статье обсуждаются вопросы использования комплекса диагностических процедур с целью выяснения сформированности профессиональной компетентности будущих учителей. Доказана целесообразность измерения мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и личностно-рефлексивного компонентов исследуемого феномена. Предложенная авторская диагностическая методика выявления поведенческих проявлений составляющих профессиональной компетентности за положительными и отрицательными индикаторами.

В процессе исследования выделено следующие критерии профессиональной компетентности будущих учителей: ценностное отношение к жизнедеятельности; осознанность теоретического материала, готовность к практической реализации компетенций в профессиональной деятельности; сформированность профессионально значимых качеств, ориентация на профессиональное самосовершенствование и саморазвитие. Этими критериями предполагалось сформированность таких показателей профессиональной компетентности студентов, а именно: профессиональная направленность личности, отношение к педагогической деятельности, стимулирование положительной мотивации

учащихся к обучению; системность профессиональных знаний, способность определять стратегию будущей педагогической деятельности, использование адекватных методов, приемов, методик, современных педагогических технологий в процессе профессиональной деятельности, сформированность личностных качеств; умение инициировать исследовательско-инновационные проекты, генерировать творческие идеи; соблюдение принципов и правил здорового образа жизни, способность к саморазвитию и самосовершенствованию в течение жизни.

С учетом критериев и степени сформированности показателей предлагается выделять три уровня профессиональной компетентности будущих учителей: профессионально-творческий, частично-поисковый и репродуктивный.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, профессиональная компетентность, будущие учителя, студенты, индикаторы поведенческих проявлений.

Summary. Yuri Shapran. Diagnostics of professional competence students of pedagogical universities the method of analysis of behavioral indicators. *The purpose of the article is in testing complex diagnostic methods for determining the level of formation of professional competence of future teachers.*

This study involves the analysis of the fundamental contradictions between the process of professional teacher training and diagnostic tools to determine the level of their professional competence.

The results of analysis of contemporary literature shows lack of research devoted to the above mentioned problems that interferes the implementation of an effective system of training teachers. There are a limited number of publications which address the problem of complex diagnostics of students of pedagogical universities.

Selected diagnostic tool includes determination of indicators of professional competence, which includes the following components: motivational-value (the value-oriented, differential-psychological competence); cognitive-activity (objective, strategic, methodical, informational-technological, organizational competence); personal-reflexive (socio-communicative, creative and innovative, Health-saving, environmental, auto-psychological competence).

In order to improve the process of diagnosing professional competence of future teachers and to correct the level of formation of its components, the author proposed a proven diagnostic technique. It is based on principles used by the international company «SHL» in conducting Interview Competency with managers and graduates.

Further research will focus on the creation of developmental programs for students of pedagogical universities.

Keywords: pedagogical diagnostics, professional competence, future teachers, students, indicators of behavioral manifestations of professional competence.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авраменко Оксана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна.

Архипова Світлана Петрівна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, академік Української Академії Акмеологічних Наук, Україна.

Смеречак Леся Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного університету імені Івана Франка, Україна.

Вацов Светлозар – доцент, доктор, Шуменський університет, Болгарія.

Гайдук Ніна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи, завідувач секції соціальної роботи, Національний університет «Львівська політехніка», Україна.

Guoreva Rumyana Todorova – PhD Southwestern University «Neophyte Rilski» Blagoevgrad, Bulgaria.

Гюрова Вяра Тодорова – професор, доктор в СУ «Св. Климент Охридски», Факултет по педагогика, София, Българія.

Демиденко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Україна.

Денчева Силвена – гл. ас. д-р, Висше Училище Международен Колеж, Добрич, Българія.

Загнибіда Раїса Павлівна – кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри готельно-ресторанної та курортної справи Інститут туризму ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківськ, Україна.

Кнодель Людмила Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Інституту кримінально-виконавчої служби, Київ, Україна.

Корновенко Сергій Валерійович – доктор історичних наук, професор, проректор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького з наукової та інноваційної роботи, Україна.

Тараненко Олег Миколайович – кандидат історичних наук, доцент кафедри інтелектуальної власності та цивільно-правових дисциплін Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Україна.

Куликовський Сергій Сергійович – аспірант кафедри соціальної педагогіки Запорізького національного університету, Україна.

Майборода Галина Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, член-кореспондент Української Академії Акмеологічних Наук, Черкаси, Україна.

Мельник Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна.

Підлипняк Ірина Юрївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна.

Сабат Наталія Іванівна – аспірант кафедри теорії та методики дошкільної і корекційної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника», Івано-Франківськ, Україна.

Тихолоз Валентина Василівна – старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Черкаси, Україна.

Тріфаніна Любов Сергіївна – аспірант спеціальності 13.00.07 – теорія та методика виховання, НПУ ім. М.П. Драгоманова, Київ, Україна.

Хлестова Світлана Святославівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри медичної біології Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова, Україна.

Шабански Филип Кръстев – гл. ас., доктор, Департамент по спорту, Софийския университет, Бългaрия.

Шапран Ольга Іллівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Україна.

Шапран Юрій Петрович – доцент, доктор педагогічних наук, професор кафедри біології і методики навчання, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Україна.

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки

№ 10 (343). 2015

Відповідальний за випуск:

Архипова С. П.

Відповідальний секретар:

Майборода Г. Я.

Комп'ютерне верстання:

Тихолоз А. Ю.

Підписано до друку 06.05.2015. Формат 84x108/16
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 5495

Видавець і виготовлювач

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Адреса: бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна, 18031

Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 35-44-63,

e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>

Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3427 від 17.03.2009 р.