

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
Факультет психології, педагогіки та соціальної роботи

ПЕДАГОГІКА ХХІ СТОЛІТТЯ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Колективна монографія

Частина 1



Львів-Торунь
Ліга-Прес
2021

Редакційна колегія:

Карпенко Ореста Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

Стинська Вікторія Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Чепіль Марія Миронівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

Янкович Олександра Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Рецензенти:

Кобрій Ольга Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти, проректор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

Стражнікова Інна Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Янкович Олександра Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол 14 від 24.11.2021 р.)

Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку :
П24 колективна монографія : у 2 ч. Ч. 1 / відп. за випуск О. Є. Карпенко. –
Львів-Торунь : Ліґа-Прес, 2021. – 504 с.

ISBN 978-966-397-241-1

УДК 37.01«20»

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ СТАНУ

ТА РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

Ворожбіт-Горбатюк В. В.

Забезпечення якості освіти: досвід Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

1

Гевчук Н. С., Жиляк Н. В., Власенко Ю. К.

Шляхи підвищення ефективності підготовки учнівської молоді до сімейного життя в умовах загальноосвітнього закладу.....

28

Hubina O. Yu.

Introduction of the British experience of using online learning into the system of Ukrainian education

in the conditions of the coronavirus pandemic

Ошибка! Закладка не определена.

Зайцева І. О.

Формування професійних компетентностей майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема

84

Замелюк М. І.

Використання інноваційних педагогічних технологій у викладанні курсу «Етнопедagogіка дитинства. Сімейна педагогіка»

112

Іванова І. В.

Забезпечення культуровідповідності професійної іншомовної освіти.....

141

Ілліна О. В.

Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з різними соціальними групами

168

Кіпенський А. В., Пономарьов О. С.

Розвиток інтелігентності майбутніх фахівців як завдання педагогіки XXI століття.....

195

Коляденко С. М.

Технологія соціальної роботи зі студентською молоддю в умовах ЗВО

225

Літяга І. В.

Теоретичні основи вивчення дисципліни
«Менеджмент соціальної роботи» для студентів
спеціальності «Соціальна робота»259

Михайлов В. М.

Зміст та структура професійної компетентності фахівців
з питань цивільної безпеки285

Мосякова І. Ю.

Освітній менеджмент: актуалізація ідей українських
і зарубіжних вчених для професійної діяльності
і зростання керівників закладів позашкільної освіти
в умовах автономії309

Надім'янова Т. В.

Формування професійної компетентності та особистісної
зрілості майбутнього вчителя337

Pylaieva T. V.

Leading trends in the development of distance education
in Great Britain.....364

Слободянюк О. М.

Академічна доброчесність у вищій освіті України:
особливості впровадження та тенденції розвитку388

Соломчак Х. О.

Рівень актуального стану формування у підлітків
інтересу до занять туризмом в умовах позашкільного
закладу освіти415

Таможська І. В., Куліш С. М.

Термінологічний аналіз категорій і понять дослідження
проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів
в університетах України441

Шетеля Н. І.

Аксіорозвивальне середовище у вищій школі:
теоретичні та емпіричні передумови468

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ СТАНУ ТА РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-1>

Ворожбіт-Горбатюк В. В.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ДОСВІД ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

В публікації представлено вектори забезпечення якості вищої педагогічної освіти на прикладі досвіду реалізації Концепції розвитку вищої педагогічної освіти у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди. Дослідження здійснено з позицій компетентнісного, ціннісного і транспаритетного методологічних підходів. Перший вектор передбачає систему моніторингових досліджень освітніх реалій. На підставі виявлених вхідних компетентностей можливий цілеспрямований процес формування абітурієнтського середовища і профідентичності майбутнього педагога. Другий вектор – підтримка розроблення і реалізації конкурентоспроможних моделей педагогічної підготовки в університеті з опорою на поліваріативну структуру діяльності вчителя, інтереси здобувачів і різних груп стейхолдерів у формуванні змісту і матриць освітніх і освітньо-наукових програм. Третій вектор: створення освітнього контенту на підставі аналітики запитів учасників освітнього процесу у створенні експериментальних баз,

роботи наукових шкіл, творення середовища неперервного професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників. Четвертий вектор: визначення орієнтирів формування індивідуальної освітньої траєкторії, моделей особистісного і професійного зростання здобувачів і працівників в університеті, розширення академічної мобільності здобувачів вищої педагогічної освіти, долучення до Європейського дослідницького простору, втілення наукових досягнень і методичних новацій в практику закладів загальної середньої, фахової передвищої і вищої освіти. Синтезуючим вектором забезпечення якості освіти у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди визначено підготовку педагогів до роботи з особами з особливими потребами, соціально вразливими категоріями населення, опанування спеціальними методиками творення здоров'я-збережувального психологічно безпечного освітнього середовища.

Вступ

Процвітання нашої держави, утвердження високих позицій у світовій академічній і професійній спільноті, підтвердження статусу інноваційної відкритої демократичної країни істотно залежить від освітян і педагогів. Кілька десятиліть поспіль Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди керується гаслом, яке реалізує кожен випускник – педагог: освіта збереже Україну. Це гасло було професійним кредо академіка Івана Федоровича Прокопенка. Ці слова є рушійним індикатором успіху потужного колективу науково-педагогічних працівників найстарішого педагогічного університету в Україні. Як відомо, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди уже третє століття є флагманом підготовки успішних, вмотивованих, педагогів – фахівців, які глибоко на рівні новітніх наукових досягнень знають свій предмет, віртуозно володіють методикою навчання просто, з любов'ю до дитини творять відкритий комфортний безбар'єрний освітній простір.

Сковородинівська спільнота конструктивно поєднує кращі традиції з інноваційними технологіями. Маючи понад двохсотлітню історію, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди здійснює підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів не лише для закладів освіти в Україні. Ми реалізуємо програму якісної педагогічної освіти в умовах викликів і всесвітньої пандемії, у контексті прогресування

глобального руху технологізації та творення екосистеми на рівні глокалізації. Наші випускники в усьому світі демонструють свідомий патріотизм, глибоке духовне зростання, вони затребувані на ринку праці, гідно несуть почесний статус вчителя, який обрав професію за спорідненістю душі і природних талантів.

Ми відкриті для європейського досвіду і творимо спільне дослідницьке середовище в регіоні, країні, із зарубіжними партнерами. Кожен педагог – професіонал і знавець своєї справи – у прагненні забезпечити якість, трансформує цінний світовий, історичний досвід у долучається до створення унікальних інструментів підвищення якості освіти. Ми змінюємо підходи до оцінювання й формування культури якості освіти через відкритий моніторинг і активацію прав автономії університету. Ми створюємо комфортні умови для професійного розвитку вчителів, освітян, педагогів-науковців.

Стратегічні пріоритети, визначені Резолюцією Ради ЄС в галузі освіти та професійної підготовки щодо Європейського освітнього простору та поза ним від 18 лютого 2021 року [15], співпадають з місією нашого університету. У фокусі нашої уваги – кожна особистість дитина, учень закладу загальної середньої освіти, студент, учитель, викладач, учений. Маючи унікальну культурну і наукову спадщину, спільну мету і чіткі перспективи, ми створюємо умови і підтримуємо кожную особистість в освіті.

1. Вектори розбудови системи якості педагогічної освіти

На виконання Законів України «Про освіту» [7], «Про вищу освіту» [6], відповідно до Концепції розвитку педагогічної освіти [14], Указу Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» [19], Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 рр. [18], у контексті Статуту Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди [16], командою висококваліфікованих науковців, викладачів, за активної участі студентського активу, реалізовано в практику систему забезпечення якості освіти.

Варто наголосити, що в діяльності Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди виразною є орієнтація на людину, як найвищу цінність соціального буття, ставлення до неї як до суб'єкта пізнання, спілкування і творчості. Освітні програми, розроблені й реалізовані в університеті, мають унікальну характерну особливість, яка полягає у свідомій

акцентуації на екзистенції людського буття: свободу, духовність і відповідальність. Педагогічна освіта в університеті зорієнтована на становлення особистості здобувача вищої освіти – творця наукової і професійної еліти в Україні, виразника національних і європейських демократичних цінностей у світовому професійному товаристві та академічній спільноті, здатного генерувати знання, реалізувати освітні програми закладів освіти з використанням сучасних технологій, проявляти лідерство і продукувати успіх менторства, фаліситації в мінливому інформаційно насиченому інноваційному освітньому просторі [1; 3; 5]. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди має власний тренд: родинне ставлення до кожного здобувача вищої освіти.

Цільові орієнтири забезпечення якісної вищої педагогічної освіти, які задекларовано у Стратегії розвитку Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди на 2021–2025 рр. [17]: сприяння підготовці педагога-поліфункціонала, фахівця-предметника, дослідника на основі національних надбань світового значення та усталених європейських цінностей. Досягнення такої метамети передбачає опору на компетентнісний підхід в програмах підготовки конкурентоспроможного фахівця, ціннісний підхід у творенні технологічно насиченого освітнього контенту, транспаритетний – для забезпечення умов втілення індивідуальної освітньої траєкторії особистості кожного здобувача у безбар'єрному здоров'язбережувальному психологічно безпечному середовищі.

Відповідно до мети визначено такі завдання: сприяння відкритому пошуку, моніторингу, дослідженню освітніх реалій як базису інноваційної педагогічної діяльності і трансферу технологій; підтримка розроблення і реалізації конкурентоспроможних моделей педагогічної підготовки в університеті з огляду на потреби суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальні технологічні зміни з опорою на поліваріатну профорієнтаційну роботу; мотивування до академічної мобільності здобувачів вищої педагогічної освіти, долучення їх до Європейського дослідницького простору, розроблення і втілення наукових досягнень і методичних новацій в практику закладів загальної середньої, фахової передвищої і вищої освіти; підтримка ресурсів кадрового потенціалу через систему підвищення кваліфікації, функціонування наукових шкіл, неперервність взаємодії фахівців у галузі психолого-педагогічних наук, предметної підготовки, класичних та інноваційних методик викладання; створення

актуального освітнього контенту, забезпечення інформаційними, дидактичними, методичними та іншими ресурсами підготовки педагогів до роботи з особами з особливими потребами, соціально вразливими категоріями населення. Це, у свою чергу, передбачає обізнаність майбутніх педагогів з особливостями психо-фізичного розвитку таких осіб та володіння спеціальними методиками творення здоров'язбережувального середовища, створення контенту групового та персоналізованого навчання, моніторингових досліджень, експертизи, супервізії, консультування, адміністрування в освіті.

Розроблення й реалізація освітніх програм підготовки учителів закладів загальної середньої освіти в університеті організовано з урахуванням глобалізаційного і глокалізаційного контексту розвитку педагогічної освіти. Це передбачає у цільових орієнтирах формальної вищої педагогічної освіти акцентування уваги на системне формування й розвиток загальних академічних і соціально значимих гнучких компетентностей і усвідомлення й реалізації потреби вчитися упродовж життя. Синтез глобалізаційного і глокалізаційного концепту педагогічної підготовки у змісті освітніх програм передбачає поступове зростання міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка відбувається на основі переходу від знання фактів до розвитку компетентностей, критичного мислення. Розроблена за ініціативи проф. Л. Зеленської, доц. А. Боярської-Хоменко освітньо-професійна програма «Освітологія» підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти в університеті на прикладі структурно-логічних схем і матриць відповідності освітніх компонент компетентностям і програмним результатам навчання увиразнює трансдисциплінарний і компетентнісний підходи [13].

Академічна і професійна спільнота університету діє з огляду на усвідомлення особливостей педагогічної професії в умовах сталого розвитку суспільства, що продукує: перетворення науки в силу підвищення інформаційно-знаннєвих активів підготовки педагога-дослідника; демасифікацію освітнього простору з урахуванням попиту на інформацію та знання, включення елементів національної і європейської культури в освітній і життєтворчий контент, активації волонтерської, просвітницької, громадської роботи; оперативне реагування у змістовно-методичному забезпеченні освітнього процесу на нові функціональних ролей учителя – медіатора, фасилітатора, координатора, коуча, дослідника;

децентралізацію управління і перехід до мережевого принципу, що розширює сферу повноважень самоврядних органів; диверсифікацію, індивідуалізацію педагогічної праці, посилення значимості індивідуальної освітньої траєкторії особистісного і професійного розвитку здобувача вищої педагогічної освіти, науково-педагогічних працівників, менеджерів освіти, персоналу університету. В організації освітнього процесу узгодження елементів глобалізаційного і глокалізаційного концепту передбачає акцентуацію на розмаїття в способах здобуття знань та зростання ролі неформальної та інформальної освіти, підтримку академічних, навчальних, творчих ініціатив здобувачів, інтернаціоналізацію вищої педагогічної освіти.

В організації освітнього простору в університеті учасники керуються принциповими положеннями, зокрема: цілеспрямованості. Цей принцип передбачає чіткі навчальні цілі, в яких конкретизовано очікуваний результат і прогнозований шлях їх досягнення. Значущим є принцип конструювання змісту навчання, коли чітке усвідомлення в розробників освітніх програм, що зміст і сам процес навчання має бути угрупований у відносно завершені лаконічні частини-модулі, які здобувач за потреби самостійно може комбінувати. Принцип позитивної мотивації: вмотивований здобувач, який сам процес навчання сприймає позитивно, ініціативно, активно долучається до створення і підтримки сприятливих умов навчання, дотримання академічної доброчесності. Принцип системності: Логічна послідовність індивідуальних, групових, фронтальних навчальних взаємодій, колаборація з академічною спільнотою, громадськими просвітницькими організаціями, інтелектуальними заходами на рівнях: районному, регіональному, національному, міжнародному. Співпраця на рівні усіх учасників і зацікавлених в якості освіти. Принцип практичної спрямованості навчального процесу передбачає в освітньому просторі університету докладання зусиль (трудність і доступність), бажання і надання можливостей перевірити набуті знання на практиці, діяльну участь здобувачів в конструюванні змісту індивідуальних і групових завдань, персоналізацію аудиторних занять і самостійної навчально-пізнавальної діяльності, відсутність шаблону у процесі самостійної навчальної і дослідницької діяльності. Також актуалізовано принципи комунікативного менеджменту (оптимальної самостійності учасників, єдності інтересів особистості і закладу освіти, цінності дисципліни і

стабільних умов навчальної діяльності, готовності до інновацій, неперервності тощо). Процесуально використання елементів комунікативного менеджменту передбачає взаємодію на засадах паритетності і співробітництва учасників освітнього процесу, реалістичність цілей на підставі узгодження компетентнісного та аксіологічного підходів. Базисом слугує культура особистості, сформована завдяки логіці природовідповідного розвитку почуттів, емоцій, волі.

Очікувані результати передбачають системний характер неперервної педагогічної освіти, розроблення і втілення комплексу заходів професійного відбору майбутніх здобувачів педагогічної освіти, координацію співпраці університету з місцевою владою, об'єднаними територіальними громадами та роботодавцями в частині змісту освітнього процесу та практичної підготовки здобувачів; відповідність ключових професійних компетентностей випускників професійним стандартам і викликам динамічного цифрового суспільства. Наголосимо тут, що життєве самовизначення особистості здобувача є орієнтиром професійного успіху педагога. На цю високу і непросту мету спрямовано ідею про створення на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди форми неформальної освіти – прес-хакатону з менторингу здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти для вироблення і реалізації індивідуальної траєкторії особистісного і професійного розвитку кожного зацікавленого майбутнього педагога. Це серія довгострокових івентів, які передбачатимуть менторський супровід індивідуальної траєкторії індивідуального і професійного розвитку здобувача закладу вищої педагогічної освіти. У цьому контексті менторинг: індивідуальний, груповий і тренінговий супровід здобувачів через залучення до організації і проведення круглих столів онлайн з партнерами ХНПУ на рівні регіональному, національному, міжнародному, організацію роботи майданчика презентування і апробації поточних результатів авторських і колективних досліджень у галузі 011, 014, підготовка і видання живого підручника «Рівний рівному або Навчаючись вчити», розроблення дидактичних матеріалів у форматі хендбуків за участю здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти, формування і наповнення інформаційно-консультаційного хабу «Ментор – менті» упродовж навчального року 2021–2022 із здобувачами першого бакалаврського рівня вищої освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Супровід у створенні портфоліо, професійної карти розвитку здобувача ЗВПО для вироблення і реалізації індивідуальної траєкторії особистісного і професійного розвитку кожного зацікавленого майбутнього педагога. Охопленість – 60–80% здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Моніторинг рівня вирішення утруднень у особистісному й професійному розвитку майбутніх педагогів. Робота прес-хакатону також передбачатиме налагодження конструктивної співпраці ЗВПО на рівнях – регіональному, національному, міжнародному, створення експериментального майданчика для презентування і апробації поточних результатів авторських і колективних досліджень у галузі 011, 014; створення сучасного дидактичного, інформаційно-дорадчого контенту для вчителів ЗЗСО, ЗВО, відкриття консультаційного хабу «Ментор – менті»; забезпечення неперервного моніторингу ефективності менторського супроводу ЗВПО вищої педагогічної освіти, сприяння реалізації індивідуальної траєкторії особистісного і професійного розвитку кожного зацікавленого майбутнього педагога через професійне портфоліо чи особистий блог, сайт, сторінку в мережі Інтернет.

Реципієнтами, цільовою аудиторією будуть здобувачі першого бакалаврського рівня вищої освіти, галузь знань 011, 014, 012, 013. Персоналом є науково-педагогічні працівники ХНПУ імені Г.С. Сковороди, педагогічні працівники закладів і установ – партнерів, представники груп стейхолдерів ОПП за відповідними спеціальностями.

Етапи розроблення й реалізації ідеї: 1 етап підготовчий – розроблення програми, розподілення повноважень між учасниками проєкту, розрахунки кошторису, пошук фінансової підтримки, 2 етап організаційний – розроблення чек-листів і програм заходів, 3 етап розроблення і апробації змістовно-методичного забезпечення, презентування живого підручника, 4 етап моніторинг, контроль і оцінка ефективності менторського супроводу (на кожному з етапів), 5. етап підсумковий – івент звітування за темою і результатами роботи прес-хакатону за певний період часу (2 роки).

Сильні сторони презентованої ідеї: нормативне обґрунтування, зацікавленість університету, опора на перспективу у запровадженні педагогічної інтернатури, актуальність, креативність івентів, затребуваність серед учасників і цільової аудиторії. Слабкі сторони, які, водночас, можуть стати перспективою: розмитість

фінансування, опора на педагогічний оптимізм і професійний ентузіазм. Варто наголосити, що менторство реалізується персоніфіковано, емерджентно.

Можливості, які продукує ідея прес-хакатону менторського супроводу індивідуальної траєкторії індивідуального і професійного розвитку здобувача закладу вищої педагогічної освіти: розширення співпраці ЗВПО, створення осередку неформальної освіти, можливість презентувати авторське чи колективне дослідження зацікавленій аудиторії, забезпечення неперервності особистісного і професійного розвитку кожного учасника.

Загрози: непослідовна політика і реакції з боку Міністерства освіти і науки України, ризик залежності від політичних і ідеологічних концепцій представників, які можуть підтримати фінансово реалізацію проекту.

Умовою продуктивності запропонованої ідеї визначено співпрацю зі стейкхолдерами як інструмент ефективної комунікації між компанією, урядом, громадськими організаціями, науковцями та іншими групами суспільства. Стратегічний діалог зі стейкхолдерами має такі характеристики: знаходження кращих рішень з долученням пропозицій широкого спектра стейкхолдерів; об'єднання різних поглядів на певну проблему усунення конфліктів інтересів; об'єднання груп стейкхолдерів і встановлення довірливих відносин. Всі сторони визнають і поважають внесок кожного в досягнення поставлених цілей.

Завдання: запобігання розбіжностям в отриманні необхідної інформації серед основних груп стейкхолдерів; впровадження нових технологій, які можуть бути використані майбутніми споживачами; створення зобов'язань на рівні інсайт-менеджменту із залученням всіх сторін, що беруть участь у діалозі. Якщо всі сторони підтримують певне рішення, то його впровадження буде більш ефективним і доцільним; розподіл відповідальності, коли кожна сторона розглядає одна одну як партнера; координація діалогу із закордонними представництвами (за наявності) і впровадження погоджених рішень на міжнародному рівні.

Якщо всі учасники комунікації дотримуються зазначених вище суті, принципів і завдань, то створюються умови для роботи з налагодження конструктивних стосунків із стейкхолдерами. Оцінювання ефективності роботи прес-хакатону здійснюється за критеріями відповідності Професійному стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти».

2. Ключові моменти практичного втілення програми реалізації Концепції розвитку педагогічної освіти у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди

Базис інноваційної діяльності і трансферу інформаційно-комунікаційних технологій формують відкритий пошук, моніторинг, дослідження освітніх реалій. Моніторингові дослідження організовано за напрямками: якість освітньої діяльності науково-педагогічних працівників, якість і процедури оновлення змісту освітніх і освітньо-наукових програм, освітнє середовище, наукова та інноваційна діяльність, міжнародна співпраця, колаборація зі різними групами стейкхолдерів. Моніторинг має за мету виявлення та відстеження тенденцій розвитку якості освітнього процесу, встановлення відповідності фактичних результатів усіх процесів заявленим цілям, оцінювання ризиків, поширення позитивних практик викладання, вивчення динаміки якості навчальних курсів та якості викладання освітніх компонент, оперативної реакції на виклики і утруднення, з якими стикаються здобувачі і науково-педагогічні працівники.

У схематичній системі моніторингу якості освіти в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди [2] візуалізовано вертикаль відкритості зовнішнього моніторингу, синтезування з концентром внутрішніх досліджень. Наголосимо тут, що особи з особливими освітніми потребами, чи такі, хто потребує підтримки внаслідок тимчасової втрати працездатності, мають рівний доступ до участі в моніторингових дослідженнях. Моніторингові дослідження здійснюються з дотриманням академічної доброчесності. Результати опитування здобувачів «Викладач очима здобувача» впливає на рейтинг викладача. Дослідження абітурієнського середовища передбачає фіксацію вхідних універсальних, академічних і соціально значимих гнучких навичок тих, хто претендує стати здобувачем першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти [8]. Дослідження профіндентичності педагогічного працівника передбачає глибинні інтерв'ю для виявлення особливостей поведінки педагогів як споживачів на ринку освітніх послуг у сфері педагогічної освіти. Дослідження пріоритетів інтересів здобувачів і усіх груп стейкхолдерів щодо можливості оволодіння компетентнісним підходом та сучасними ефективними інструментами – на континуумі опанування освітньою програмою. Моніторингові дослідження щодо вивчення орієнтирів формування траєкторії,

моделі особистісного і професійного зростання педагогічних працівників передбачає вивчення запитів щодо експериментально-лабораторних баз та актуального обладнання цифровими комплексами, комп'ютерною та мультимедійною технікою, наближення до практичних освітянських потреб, забезпечення високої міри аналітики, доказовості та дотримання доброчесності педагогічних досліджень на етапі створення середовища неперервного професійного розвитку [9].

Важливим складником системи забезпечення якості вищої педагогічної освіти є підтримка розроблення і реалізації конкурентоспроможних моделей педагогічної підготовки з огляду на потреби суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальні технологічні зміни з опорою на поліваріатну профорієнтаційну роботу. Для формування контингенту здобувачів, вмотивованих та орієнтованих на педагогічну професію, які здатні досягти запланованих результатів навчання в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди діє консультаційний центр для абітурієнтів, відбувається підготовка до складання ЗНО і творчих конкурсів, курсова підготовка з англійської, польської мов, української мови і літератури, математики, історії України, географії, біології, хореографії, художньої графіки. Сучасні моделі педагогічної і фахової підготовки в контексті потреб суспільства реалізуються через зміст 114 освітніх програм, серед яких 62 ОП бакалаврського рівня, 46 магістерського рівня, 10 третього освітньо-наукового рівня, за галуззю знань 01 Освіта/Педагогіка 40 ОП бакалаврського, 26 магістерського рівня [12]. Надається підтримка розроблення ОПП 011 для підготовки педагогічних працівників за новими перспективними професіями, зокрема, «андрагог», «тьютор», «модератор», «фасилітатор», «менеджер електронного навчання», «асистент вчителя» [9].

Вимоги до освітніх програм педагогічної підготовки корельовано з Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [10; 11]. Систематичне оновлення освітніх програм передбачає: впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходу, забезпечення формування загальних (універсальних, ключових, академічних, соціально значимих тощо) компетентностей, набуття здобувачами вищої педагогічної освіти вмінь та досвіду формування компетентностей у здобувачів закладів загальної середньої освіти, опанування педагогічних, інформаційних і цифрових технологій,

посилення практичної складової педагогічної освіти, максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов фахової діяльності, реалізації принципу дитиноцентризму та педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учасників освітнього процесу і громадськості з урахуванням положень інклюзії; набуття майбутніми педагогами навичок дослідницької діяльності; формування менеджерських навичок із широким використанням інформаційних та цифрових технологій для ефективної діяльності.

Дистанційний формат навчальних і академічних комунікацій, змішане навчання координує команда фахівців Інституту інформатизації освіти Університету. Напрями діяльності Інституту інформатизації освіти: інтенсифікація процесу навчання, впровадження в навчальний процес новітніх освітніх та інформаційних технологій; створення наскрізної системи підготовки з використанням інформаційних технологій і програмування фахівцями з різних напрямків підготовки університету; реалізація Державних стандартів освіти, розробка навчальних робочих програм у відповідності до потреб навчального процесу; реалізація проектів, що пов'язані з комп'ютеризацією, інформатизацією та впровадженням дистанційного навчання.

В організації освітнього процесу продукуються інформаційні технології, елементи змішаного навчання, міждисциплінарний підхід. Ефективне навчання передбачає опанування здобувачами цілісних знань на рівні осмислення, розуміння, розвитку визначених освітньо-професійними програмами якостей, формування здатності використовувати засвоєний матеріал в новій ситуації, глибинне вивчення рівня академічних досягнень аудиторії, в якій перебуває абітурієнт, здобувач. Кожен науково-педагогічний працівник у контексті інноваційних професійних інтересів і меж фахової підготовки досліджує середовище здобувачів. Для сучасного освітнього простору вкрай значимим є вивчення рівня розвитку довільної уваги, інших мислительних процесів, системи сформованої внутрішньої мотивації здобувача, зорієнтованої на майбутню професію.

В організації навчання багато уваги приділяється поєднанню навчання і праці, кожен викладач прагне систематично інформувати студентську аудиторію про нове, незвідане в науці. В 2021–2022 навчальному році в цикл загальної підготовки уведено освітню компоненту «Інноваційна педагогіка». Структурна

декомпозиція змісту навчальної дисципліни передбачає чотири взаємопов'язані модулі («Педагогіка», 3 кредити, «Кібербезпека», 1 кредит, «Медіаосвіта», 1 кредит, «Академічна доброчесність», 1 кредит), реалізація яких здійснюється на лекціях, семінарських заняттях, у процесі організації самостійної роботи з використанням активних та інтерактивних методів і форм навчання і дозволяє досягти програмних результатів навчання. Так, наприклад, здобувачі другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти на семінарах-практикумах через моделювання навчальних ситуацій набувають практичного досвіду щодо використання різновидів і актуальних сценаріїв сторітелінгу «Шлях героя». Цікаві практики використання дидактичного потенціалу помилки як базису позитивної мотивації до навчання. Викладачі усіяко підтримують ініціативи здобувачів в розвитку загальнонавчальних умінь і навичок (швидкочитання, розвиток дрібної моторики рук, критичного мислення, екології інформаційного простору, комфорт і безпека комунікування). Практикуються технології навчання, пов'язані із виявленням і розумінням феноменів реального життя, екосистеми навчання, скаффолдінгу, перевернутого класу, методики В. Діснея, технології ЗП (процес-проблема-програма). Здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти долучаються до розроблення хенбуків, концептуальних, ментальних карт для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Чіткі, але розмаїті способи оцінювання, зрозумілі критерії оцінювання, є своєрідним стимулом взаємного і самооцінювання.

Важливим напрямом є реалізація ідеї навчання через дослідження, спрямована на повноцінну підготовку здобувачів вищої освіти до дослідницької діяльності за спеціальністю. Зокрема через налагодження співпраці між закладами вищої освіти на рівні регіону, у національному і міжнародному контексті. Залучення здобувачів і науково-педагогічних працівників до роботи науково-дослідних лабораторій: з дослідження педагогічної спадщини Г.С. Сковороди, «Дидактика сучасної освіти», «Promotion здоров'я. Психодидактика», науково-педагогічних досліджень, прикладної педагогічної діагностики та корекції освітнього процесу, STREAM-технологій дошкільної освіти. В контексті поширення дистанційної освіти, активного використання інформаційно-комунікаційних технологій звертаємо увагу майбутніх учителів на те, що технології і техніки навчання варто використовувати принципом трудності і доступності. Звертаємо увагу також на те, що жодна освітня

платформа не є дидактичною по суті. Завдання сучасного педагога полягає у виробленні стратегії використання цифрових сервісів і застосування з дидактичною метою. Усіляко підтримуємо бажання здобувачів проявляти академічну і навчально-пізнавальну активність, долучення до роботи в якості помічників, експертів, критиків, рецензентів, систематиків. У цьому вбачаємо практико-орієнтований процес набуття здатності застосовувати ресурси педагогіки партнерства: уміння надавати підтримку, якої потребують, отримувати задоволення від допомоги іншим, ентузіазм, експертність в конкретній освітній галузі.

Забезпеченню базових умов реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача вищої освіти і якісному опануванню освітніх програм сприяють гендерний, культурно-мистецький центри, інклюзивний центр. Реалізація компетентнісного підходу відбувається через залучення здобувачів до науково-педагогічних проєктів «Інтелект України», «Науково-методичне забезпечення педагогічного процесу середніх загальноосвітніх та вищих навчальних закладів», роботи в науково-методичних лабораторіях інноваційної математичної освіти, сучасних методик навчання фізики, STREAM освіти.

Забезпечення ефективної практичної підготовки шляхом педагогічної практики студентів на базі закладів дошкільної, загальноосвітньої, позашкільної, фахової освіти. Робота Центру інноваційної та проєктної діяльності спрямована на інформування і залучення здобувачів, науково-педагогічних працівників до реалізації грантової, проєктної роботи за напрямками: грантові можливості для молодих, досвідчених учених, гранти мобільності для здобувачів вищої освіти Erasmus+, Jean Monnet, Horizon Europe, Tempu, Fulbright Ukraine, USAID Ukraine.

Творенню сучасного образу педагога в мережевому просторі, за допомогою ресурсів медіа задля організації академічної соціалізації майбутніх педагогів організується інтелект-дозвілля здобувачів. З метою виявлення потенційних можливостей майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти, осмисленого входження в професію, формування культури самовираження і селф-брендингу в Харківському національному педагогічному університеті підтримано ініціативи викладачів щодо супервізії (навчально-методичного супроводу) програм розвитку професійних академічних і гнучких соціально значимих навичок майбутніх учителів для успіху у вибраній професії, прогресу кар'єри; менторинг індивідуальної

освітньої траєкторії здобувачів першого(бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти, розроблення цільових установок і шляхів подальшого підвищення кваліфікації; комплекс заходів з психодіагностики і експертної оцінки сильних і перспективних сторін особистості здобувачів вищої педагогічної освіти бакалаврського рівня, надання коуч-рекомендацій щодо зон найближчого розвитку особистості; консультування і супровід у створенні здобувачем професійного е-образу, його просування в професійних спільнотах з використанням технологій нетворкінгу. Здійснюється системна робота з моделювання «карти успіху» здобувача (шкалування набутих компетентностей); надання рекомендацій щодо працевлаштування і управління кар'єрою; укладання резюме, професійного портфоліо під час опанування освітніх компонент «Коучингові технології в освіті», «Індивідуальна траєкторія успіху», «Психологія розвитку особистості».

Академічна мобільність здобувачів вищої педагогічної освіти покликана сприяти підвищенню якості педагогічної освіти і формуванню її привабливості, ознайомленню з культурою і традиціями різних регіонів країни та світу. Академічна мобільність реалізується через організацію спільного дослідницького середовища й інформаційно-методичного забезпечення на рівні угод про співпрацю, спільних наукових і навчально-просвітницьких заходів, поширення культурних практик, організованих культурних подій, участь в яких розширює досвід мислення, творчої поведінки. В університеті діє програма академічної мобільності (Польща, Фінляндія, Німеччина), що дає змогу здобувачам вищої педагогічної освіти пройти стажування в Куявському університеті у м. Ворцлавеку, м. Люблін, у Варшавському університеті (приймаючий університет – Педагогічний університет ім. Комісії національної освіти в м. Кракові) (Республіка Польща), у Грайфсвальдському університеті у Німеччині, державному закладі вищої освіти Фінляндії – Західно-Фінляндському коледжі із польсько-українською фундацією – Інститутом Міжнародної Академічної та Наукової Співпраці за підтримки мерії м. Гуйттінен у партнерстві із місцевими закладами освіти.

Співпраця в системі «здобувач – викладач – зацікавлені особи» забезпечується освітніми ініціативами Центру міжнародного співробітництва і міжнародної освіти, культурних центрів (Іранський, Турецький, Український, Китайський), Регіональний центр японської культури і освіти, Регіонального центру польської мови, культури і науки.

Сприяння формуванню соціально зрілої особистості педагогічного працівника, прийняттю цінностей громадянського відкритого демократичного суспільства, поваги до держави та її правової системи, усвідомлення обов'язку захисту цілісності України, національної ідентичності, виховання толерантності, полікультурності, формування готовності до трансляції цих якостей учням через активну громадську діяльність здобувачів вищої педагогічної освіти. У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди волонтерський рух понад 18 років об'єднує 14 факультетських волонтерських формувань, які своїми справами доводять, що волонтер-сковородинець керується філософією серця славетного Григорія Сковороди [4]. Напрями волонтерських справ: допомога постраждалим унаслідок військової агресії на сході України; допомога пораненим військовим у Харківському військовому шпиталі; морально-психологічна допомога захисникам України в зоні ООС та їхнім родинам; морально-психологічна та реабілітаційна робота з переселенцями.

Аксіологічний компонент громадянської самосвідомості майбутніх педагогів формується через актуальні івенти мовознавчих, літературознавчих, медійних і творчих шкіл, інтелектуальних ігор: «Що? Де? Коли?», брейн-рингів, конкурсу «Лист Мамі». Університетський медіа комітет виступає своєрідним координатором комунікацій у соціальних мережах. За допомогою соціальних мереж здобувачі вчаться продукувати позитивний е-образ сучасного вчителя, долучаються до трендів здорового способу життя, опановують інформаційну безпеку і етики спілкування за допомогою цифрових сервісів.

Викладачі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди прищеплюють майбутнім педагогам інноваційний спосіб мислення, формують досвід лідерства в умовах державно-громадського партнерства. Цьому сприяє робота Школи молодого лідера, Спілки студентів і молоді, науково-освітнього центру українського козацтва імені Г.С. Сковороди. Зокрема Школа лідера працює за напрямками: психолого-соціальна адаптація студентської молоді до умов командної взаємодії; формування навичок лідерської поведінки та мислення; підготовки молодіжних лідерів; створення моделі активної творчої діяльності студентів; формування загальних і фахових компетентностей, відповідальності сучасного педагога-лідера у процесі консультаційної, тренінгової діяльності, роботи в якості менеджерів соціальних проєктів.

Клуб «Дебати» в університеті покликаний розкривати творчі здібності та інтелектуальний потенціал здобувачів, формувати аналітичне мислення. Традиційно відбуваються загальноуніверситетські дебатні турніри з питань модернізації вищої освіти, суспільно-політичних, аксіологічних питань. Вагоме місце посідають міжуніверситетські комунікації, спрямовані на творення спільного дослідницького простору [20].

Актив сучасної молоді самореалізується в акціях доброчинності і підтримці соціально вразливих категорій населення, допомогу і підтримку дітей-сиріт, що проживають в інтернатах. Традиційними є зустрічі ректора із здобувачами-сиротами напередодні новорічних свят, відзнак пам'ятних дат життя альма-матер. Сковородинська родина опікується і підтримує тварин у притулках, долучається до екологічних акцій «Роди і процвітай, Земле моя», «Кидай палити», валеологічної акції «Здоров'я нації – здоров'я молоді!» (присвячена Міжнародному Дню боротьби зі СНІДом).

Таланти і творчі здібності здобувачі презентують в загальноуніверситетських святах рівня фест: «Посвята в студенти», «Студент року», «Студентська весна», звітах творчих колективів університету, фестиваль команд КВК на «Кубок ректора», свято «Моя професія – учитель».

Обов'язковою складовою освітнього процесу підготовки здобувача вищої педагогічної освіти є педагогічна практика. Практична педагогічна діяльність здобувача вищої педагогічної освіти під час навчання передбачає самостійне виконання професійних і дослідницьких завдань. Як відомо, конкурентоспроможність науково-педагогічного працівника синтезує професіоналізм, рівень кваліфікації, досвід педагогічної діяльності, майстерності, наявність професійних якостей (мобільність, особиста відповідальність за власний неперервний професійний розвиток, налаштованість на сприйняття нового, здатність до особистого творчого розвитку, інновацій, евристики). Кадровий потенціал Харківського національного університету імені Г.С.Сковороди формується за принципами прогностичності та випереджального характеру, інноваційної та практичної спрямованості; індивідуалізації та диференціації підходів до професійного розвитку; відкритості та дотримання положень академічної доброчесності. В університеті діє відкрита прозора процедура визнання традиційного та інших видів підвищення кваліфікації: навчання у закладах освіти, які мають ліцензію на підвищення кваліфікації або провадять освітню

діяльність за акредитованими освітніми програмами, що передбачає набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань і може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій, а його результати не потребують окремого визнання та підтвердження. Систематичне підвищення кваліфікації, спрямоване на формування та розвиток інформаційно-комунікаційних навичок, медійної грамотності, іншомовної компетентності та інших загальних компетентностей. Зокрема розроблено відповідні програми підготовки користувачів освітньої платформи MOODLE, мовні курси на складання іспиту B2, speaking club.

підвищення кваліфікації є документований опис набутих нових та/або вдосконалених відповідно до фаху раніше набутих компетентностей і досягнутих результатів навчання, співмірних з витраченим на це часом, виділенням частки навантаження, спрямованого на вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, запобігання та протидії насильству, булінгу. Оприлюднення результатів підвищення кваліфікації в межах політики прозорості та інформаційної відкритості університету. Розроблено і презентовано програми роботи наукових шкіл: історико-педагогічна, дидактична, здоров'язбережувальна, антропософська, авторські наукові студії.

У забезпеченні якості вищої педагогічної освіти системоутворювальним є зміст освітніх програм. Пріоритетним аспектом у цьому напрямку є орієнтація на професійну компетентність педагогів закладів освіти як сукупність загальнолюдських та специфічних професійних установок, що дозволяють успішно реалізувати задану програму і долати проблеми, що виникають у навчальному процесі. Професійна компетентність майбутніх педагогів є інтегральним утворенням, що репрезентоване системою теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей особистості. Осучаснення навчальних програм, змісту освітніх компонент усіх циклів, фахових дисциплін, програм практичної і методичної підготовки Харківського національного університету імені Г.С.Сковороди зорієнтовано на педагога-дослідника, здатного застосовувати здобуті результати навчання для вирішення на новому методологічному рівні стандартних і нестандартних педагогічних ситуацій у педагогічній та дослідницькій діяльності.

Науково-педагогічні працівники університету (Т. Довженко., С. Доценко, В. Ушмарова та ін.) долучилися до розроблення інформаційно-методичних матеріалів Бібліотеки вчителя з методик (технологій) навчання шкільних предметів, розробляють методичні рекомендації для вчителів, підручники, довідники й порадики з актуальних питань загальної освіти і професійної діяльності. Активно здійснюється цифровізація освітнього середовища, впровадження змішаного навчання, використання інтернет-сервісів для організації дослідження і популяризації поточних результатів. Набуття педагогічними працівниками компетентностей та особистих здатностей, у тому числі, в технологіях електронного навчання, медіа грамотності, інформаційної та кібербезпеки, а також основ андрагогіки – є необхідною умовою їх безперервного професійного розвитку.

Основними напрямками використання хмарних технологій в університеті є: хмарні сервіси, платформи для навчання, тестування хмарні сховища даних тощо. Активно реалізується ідея гейміфікації – використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для залучення здобувачів вищої педагогічної освіти до вирішення проблем навчально-пізнавального, науково-дослідницького і креативного спрямування. В основі гейміфікації лежить винагородження за виконані завдання, до якого належать різні види заохочень (бали, відзнаки, рівні, індикатори прогресу, віртуальна валюта), що корелюється з системою оцінювання ЄКТС. Важливим елементом гейміфікації є конкуренція. Продукуються і втілюються в практику освітнього процесу технології інтерактивної комп'ютерної візуалізації, що дозволяє доповнити зображення реального світу віртуальними та елементами змішаної реальності. Науково-педагогічні працівники використовують потенціал технології віртуальної, доповненої та змішаної реальності для вирішення основних завдань освітнього процесу. За ініціативи проф. Н. Олефіренко оновлено зміст дисциплін «Комп'ютерні мережі» шляхом додавання модуля «Віртуальна та доповнена реальність». Діє науковий гурток з 3-D моделювання та роботехніки, впроваджено навчальні дисципліни: Технології STEAM освіти, Редактори 3-D графіки, Комп'ютерна анімація та відео дизайн, Web дизайн. Здобувачами вищої педагогічної освіти проводяться авторські майстер-класи з основ 3-D моделювання та робототехніки. Мобільне навчання та використання мобільних пристроїв є допоміжним інструментом для організації навчального процесу

незалежно від місця й часу за принципом BYOD. Майбутні вчителі набувають досвіду використання мобільних додатків в навчанні, використання освітніх сервісів, самоменеджменту в мережевому просторі, практикуються у використанні технологій візуалізації, гейміфікації в освітній практиці, смарт-інструментарію сучасного педагога.

Наскрізним вектором діяльності Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди є підготовка педагогів до роботи з особами з особливими потребами, опанування спеціальними методиками творення здоров'язбережувального, безпечного, комфортного освітнього середовища. В нашому університеті діє навчально-методичний Інклюзивний центр. Фахівці центру – корекційні та соціальні педагоги, валеологи, психологи, медики – за підтримки і діяльної координації і наукового супроводу О.Казачинер для здобувачів з особливими освітніми потребами на засадах диференційованого підходу розробляють індивідуальну навчально-реабілітаційну програму відповідно до нозології (на основі підбору оптимальних форм, методів і засобів навчання та індивідуальних корекційно-реабілітаційних заходів), забезпечують комплексний супровід для такого здобувача, його поетапну адаптацію до навчального процесу в університеті. Інклюзивний центр здійснює супровід здобувачів з особливими освітніми потребами з метою забезпечення їх рівного доступу до якісної вищої освіти шляхом організації інклюзивного освітнього середовища для здобувачів з порушеннями слуху, з порушеннями зору, з порушеннями опорно-рухового апарату, із соматичними захворюваннями (гіпотеріоз, цукровий діабет I типу тощо). Напрями супроводу студентів з особливими освітніми потребами: педагогічний; психологічний; медико-реабілітаційний; фізкультурно-спортивний; соціальний; професійна адаптація. Інклюзивний центр здійснює консультаційну роботу з працівниками деканатів, завідувачами кафедр, кураторами, викладачами з питань кваліфікованого планування, організації та моніторингу навчально-реабілітаційної роботи із здобувачами з особливими освітніми потребами.

Здобувачі вищої педагогічної освіти і науково-педагогічні працівники університету брали участь у заходах, присвячених дню осіб з глухотою, зі сліпотою, Дня дефектолога, проводили майстер-класи з каністерапії, з навчання жестової мови. З 2021–2022 навчального року за участі провідних фахівців університету реалізується проєкт ART-HUB.

В університеті проводиться цілеспрямована робота з формування сприятливого здоров'язберезувального освітнього середовища здобувачів вищої педагогічної освіти за сучасних умов навчання, що охоплює оптимальний розклад аудиторних занять та самостійної роботи здобувачів, популяризацію активного способу відпочинку, опанування прийомами рухової активності під час перерв, нейтралізації стресів, організація гарячого харчування, зв'язок навчального матеріалу освітніх компонент з життям. Привертає увагу робота комісії з етики і управління конфліктами, діяльність якої зосереджена на пропедевтику появи конфліктів і непорозумінь між учасниками освітнього процесу, зміцнення довіри, консолідації університетської спільноти, поширення загально визнаних етичних цінностей, принципів і стандартів. Діяльність Комісії з питань етики та біоетики в спрямована на консультативну допомогу та контроль дотримання етичних та морально-правових принципів проведення науково-дослідних робіт, магістерських та дисертаційних досліджень відповідно до принципів сумлінного виконання випробувань і клінічних досліджень та охорони і гуманного ставлення дослідників до лабораторних тварин відповідно до чинного законодавства, нормативних документів та міжнародних стандартів.

Кафедрою психології університету координується розробка наукових психологічних підходів до вирішення пріоритетних викликів сьогодення, впровадження результатів науково-дослідної діяльності в практику психологічних служб, завідувачем кафедри професором Т. Хомуленко ініційовано цикл просвітницьких бесід з психосоматики, канал You Tube [21].

Висновки і перспективи забезпечення якості вищої педагогічної освіти і конкурентоспроможності випускників університету на сучасному ринку праці. У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди забезпечено неперервну педагогічну освіту через синтез послідовного ступеневого опанування освітньо-професійних і освітньо-наукових програм, неперервну педагогічну практику і залученість здобувачів вищої педагогічної освіти до науково-дослідної діяльності за обраною галуззю знань в наукових школах університету. У змісті освітніх програм надається пріоритет поглибленому засвоєнню фахових компетентностей, оволодіння методиками творення здоров'язберезувального безпечного освітнього середовища, у тому числі – цифрового. В університеті діє інститут кураторства. Робота

кураторів спрямована на створення і підтримку вже існуючих позитивних традицій (родинному, студентському колективі, створення стабільної обстановки, що відповідає потребам здобувачів стосовно здоров'я і харчування, що забезпечує захист від небезпечних факторів і можливості для навчання та спілкування у позитивному емоційному тоні). Ресурси підтримки надають численні розвивальні та навчальні курси. В середовищі майбутніх педагогів культивується позитивний образ жінки-матері, поціновується повага літніх людей, визнання унікальності світу дитинства.

3. Перспективи розроблення системи внутрішнього забезпечення якості педагогічної підготовки

Перспективи очевидні і передбачають наступне: уведення стандартизованого контролю на прикладі функціонування платформи MOODLE, оцінка здатності та здібності до педагогічної діяльності вступників на другий (магістерський) рівень вищої освіти за програмами вступного фахового випробування, долучення досвідчених педагогічних працівників із систем дошкільної, загальної середньої, позашкільної, фахової передвищої і вищої освіти до проведення практичних занять, гостьових лекцій; поєднання навчання здобувачів вищої педагогічної освіти з педагогічною діяльністю у форматах волонтерства, практичної підготовки, стажування, дуальної форми здобуття освіти, диверсифікації шляхів доступу до педагогічної професії, упровадження механізмів визнання результатів неформальної та інформальної освіти.

Також знаковою перспективою визначено комплекс заходів професійного відбору майбутніх здобувачів педагогічного фаху. Розгортання системи спеціальних заходів для професійної орієнтації молоді та популяризації педагогічної професії: створення класів педагогічного профілю на рівні профільної середньої освіти, проведення конкурсів педагогічної майстерності для учнів закладів загальної середньої освіти, педагогічні фестивалі, віртуальні екскурсії, гостьові лекції і практичні заняття для зацікавлених осіб, відвідування культурно-просвітницьких локацій Університету здобувачами закладів загальної середньої освіти. З цього навчального року ініційовано продуктивну співпрацю з Державною службою якості освіти у Харківській області через підготовку науково-педагогічних працівників до роботи в якості експертів до

проведення інституційного аудиту, сертифікації вчителів, організації стажування здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Стратегія інтернаціоналізації університету зорієнтована на становлення високого міжнародного статусу провідного педагогічного вишу, популяризацію іміджу університету на світовій арені. Інтеграція міжнародної складової в реалізацію освітніх програм і проведення наукових досліджень практично втілюється через підтримку проф. Ю. Бойчуком, проф. С. Бережною напрямів освітньої та наукової діяльності, розширення географії іноземних здобувачів вищої освіти, які навчаються, проходять курси підвищення кваліфікації, стажування в університеті, підтримку здобувачів у поданні заявок на стипендії на навчання в університетах Європи, стимулювання здобувачів вищої педагогічної освіти, науково-педагогічних працівників до участі у програмах стажування, обміну, викладання курсів у закладах – партнерах університету на регіональному, національному, міжнародному рівні. Ще один напрям – підтримка здобувачів вищої педагогічної освіти і науково-педагогічних працівників у створенні спільного простору для мейкерства, обслуговування без пошуку, розширення креативних хмарних сервісів для зменшення бар'єрів наукових експериментів, комунікації без кордонів, реалізація освітніх і наукових проєктів у консалтингово-сервісному центрі національного освітнього технопарку, що утворено на базі Університету завдяки ініціативам проф. І. Гавриш.

Наставництво кращих науково-педагогічних працівників як вид підвищення кваліфікації, спрямований на поширення ефективної практики, популяризацію наукових шкіл університету, вивчення молодими педагогічними працівниками практичного досвіду. Підготовка до діяльності педагогічних працівників, які можуть виступати в ролі наставників на підставі конкретного переліку значущих професійних досягнень, на рівні співпраці з Державною службою якості освіти. Систематичне навчання та обмін досвідом, а також залучення до педагогічної експертизи освітніх програм, проєктів підручників, цифрових освітніх ресурсів тощо.

Основною траєкторією підготовки менеджерів закладів освіти в визначено: професійний та особистісний розвиток, який передбачає здобуття (визнання) додаткової формальної освіти та/або підвищення кваліфікації адміністрування, кризового менеджменту, креативного менеджменту в освіті. Презентування кращих практик менеджменту і корпоративної культури.

Співпраця з центрами професійного розвитку педагогічних працівників у об'єднаних територіальних громадах, Департаментом освіти Харківської обласної ради та Науково-методичним педагогічним центром Департаменту освіти Харківської міської ради, зокрема: участь в заходах – міських та обласних етапів конкурсу «Учитель року», членство журі, олімпіадах, розробленні і захисти науково-дослідницьких робіт МАН.

Сприяння публікації творчих робіт, персональних розробок уроків/занять, цифрових освітніх ресурсів, які готують науково-педагогічні працівники під час підвищення кваліфікації (за їх згодою) з дотриманням педагогічними працівниками принципів академічної доброчесності та гарантування їм авторського права не власні тексти і розробки. Вдосконалення архітектури та змісту неперервного професійного розвитку, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, якісними зрушеннями у досягнутих результатах навчання. На етапі початку професійної діяльності випускників: розроблення комплексу спеціальних заходів сприяння входженню працівника випускника в професію; можливостей ресурсної підтримки професійної діяльності педагогічних працівників.

Долучення здобувачів вищої педагогічної освіти і науково-педагогічних працівників до створення національного та незалежних порталів розвитку педагогічної майстерності з метою забезпечення вільного доступу до професійних періодичних видань, наукових, методичних публікацій у сфері освіти, а також дистанційних (у тому числі масових відкритих онлайн) навчальних сервісів і курсів підвищення кваліфікації.

Розроблення й реалізація моделі та методики (технології) особистісного і професійного зростання педагогічних працівників; дослідження умов науково-педагогічної діяльності в контексті прискореної модернізації змісту освіти та методів навчання; наближення до практичних освітянських потреб, забезпечення високої міри аналітики, доказовості та дотримання доброчесності педагогічних досліджень

Розроблення контенту й підтримка електронного освітнього середовища для здобувачів вищої педагогічної освіти і науково-педагогічних працівників, дидактичних електронних ресурсів для підтримки професійної діяльності, в тому числі навчальної інфографіки, інтерактивних плакатів, електронних тренажерів та систем перевірки знань й умінь, засобів візуалізації, середовищ

дослідницької та експериментальної діяльності, інтегрованих мультимедійних засобів навчання тощо. Долучення здобувачів вищої освіти до проектування й реалізації електронних освітніх ресурсів відповідно до обраної спеціальності.

Залучення педагогічних та науково-педагогічних працівників до наповнення контенту освітніх порталів та платформ, стимулювання та заохочення їх участі в підготовці відповідних матеріалів. ОСВІТОРІЯ, ІППО.

Підготовка здобувачів вищої педагогічної освіти до реалізації технологій STREAM-освіти, розробки й впровадження STREAM-проектів у освітній процес закладів середньої освіти. Використання 3D-технологій у процесі підготовки майбутніх учителів: долучення здобувачів освіти до створення 3D-моделей предметного призначення, використання технологій 3D-друку та 3D-голографії, створення засобів віртуальної та доповненої реальності. Впровадження елементів робототехніки у підготовці майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін.

Використання технологій мобільного навчання, ресурсу соціальних мереж, технологій гейміфікації у підготовці майбутніх учителів. Підготовка здобувачів до грамотного й коректного використання цифрового контенту. Формування медіа-освітньої компетентності майбутніх учителів, умінь безпечної поведінки в Інтернеті. Долучення здобувачів і науково-педагогічних працівників до створення національного та незалежних порталів розвитку педагогічної майстерності з метою забезпечення вільного доступу до професійних періодичних видань та інших публікацій у сфері освіти, а також дистанційних (у тому числі масових відкритих онлайн) навчальних і курсів підвищення кваліфікації. Підтримка і реалізація проектів STREAM-освіти, розширення природничо-наукового компоненту із застосуванням інноваційних технологій в освітніх програмах відповідних спеціальностей. Розширення ресурсних можливостей напрямів: робототехніка та 3D-технології. Використання 3D-технологій: 3D-друкування, 3D-графіка, 3D-анімація, 3D-графіка для VR, AR, 3D-голографія, кодингу під час розроблення і реалізації дослідницьких, освітніх проектів.

Поширення підтримки фахівцями інклюзивного центру здобувачів вищої педагогічної освіти, які мають в родині дітей з особливими освітніми потребами. Організація взаємодії університету з місцевими органами виконавчої влади, державними та недержавними установами (громадськими організаціями, фондами

тощо), які працюють у сфері медико-соціального реабілітації, освіти та працевлаштування осіб з інвалідністю для наповнення інформаційного простору освітніх закладів, ресурсних центрів методичним візуальним матеріалом. Створення зон комфорту і психологічного розвантаження на території корпусів університету, оптимізація і осучаснення зон відпочинку в гуртожитках.

Література

1. Васіанович Г., Будник О. Педагогічна еліта як феномен сучасності: духовно-моральний контекст. *Лідер. Еліта. Суспільство*. № 1. 2017. С. 96–108.
2. Відділ моніторингу (Анкектування) : веб-сайт. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/monitoring>
3. Всеукраїнський форум «Україна 30. Освіта і наука» 31.05.2021. : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/vseukrayinskij-forum-ukrayina-30-osvita-i-nauka-sergij-shkarlet-prezentuvav-konceptsiyu-prezidentskogo-universitetu>
4. Григорій Сковорода: Повна академічна збірка творів / за ред. професора Леоніда Ушкалова. К. : Майдан, 2010. 1400 с.
5. Дмитренко Г., Помиткін Е., Головач Н. Формування здатних до самореалізації здобувачів освіти в умовах глобалізованого світу. *Молодь і ринок*. 2020. №1/180. С. 12–18.
6. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII : URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
7. Закон України від 05.09.2017 р. «Про освіту» : URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
8. Зеленська Л. Д., Ворожбіт-Горбатюк В. В. Алгоритм моніторингу запитів цільової аудиторії магістерських програм спеціальності «Освітні, педагогічні науки». *Абітурієнтське середовище періоду глокалізації: шляхи формування та тенденції розвитку* : Матеріали XIX Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 12 лют. 2021 р. НУА, 2021. С. 78–81.
9. Кафедра освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди : URL: <https://www.kaf-pedagogy-hnpu.com/>
10. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
11. Нова українська школа: поради для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

12. Осадча К., Осадчий В., Спірін О., Круглик В. Реалізація індивідуалізації та персоналізації навчання засобами MOODLE. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2021. №1/187. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228274>

13. Освітньо-професійна програма «Освітологія» : веб-сайт. URL: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_magistr/2021_rik/Osvitologiya.pdf

14. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти від 16 липня 2018 р. №776. : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

15. Резолюція Ради ЄС в галузі освіти та професійної підготовки щодо Європейського освітнього простору та поза ним від 18 лютого 2021 року : веб-сайт. URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0050_EN.pdf

16. Статуту Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди : веб-сайт. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Statut_30.08.2017.pdf

17. Стратегії розвитку Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди на 2021–2025 рр. : веб-сайт. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Strategiya.pdf

18. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

19. Указ Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>

20. Хижняк І.А., Ворожбіт-Горбатюк В.В. Міжуніверситетські комунікаційні заходи як спосіб формування регіонального дослідницького середовища. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Слов'янськ, 2021. С. 5–18.

21. Хомуленко Т. Психоімунологія: теорія і психологічна практика / Тамара Хомуленко, Дар'я Туркова. Харків : Мірошниченко О. А. [вид.], 2020. 205 с.

22. Центр ліцензування, акредитації і контролю якості освіти : веб-сайт. URL: <http://smc.hnpu.edu.ua/>

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-2>

Гевчук Н. С.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область*

Жиляк Н. В.

*кандидат психологічних наук,
викладач кафедри соціальної роботи та психології
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область*

Власенко Ю. К.

*кандидат політичних наук,
викладач кафедри соціальної роботи та психології
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область*

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Проаналізовано теоретичні основи ефективної підготовки учнівської молоді до сімейного життя в умовах загальноосвітнього закладу. Визначено дієві форми підготовки старшокласників до сімейного життя. Описано соціально-педагогічний тренінг спрямований на те, щоб допомогти молодим людям набути систему знань про сімейне життя. Розроблено програму тренінгу "Моя майбутня щаслива сім'я". Програма включає теоретичну та практичну частину. Прописані методичні рекомендації по підвищенню ефективності підготовки учнівської молоді до сімейного життя в

умовах загальноосвітнього закладу. Означено поняття «бути готовим до сімейного життя». Означена оцінка ефективності дії змісту соціально-педагогічного тренінгу по підготовці учнів старших класів до шлюбно-сімейних відносин. Описано результати порівняльного аналізу дослідження ролі батьків при вирішенні одружитися. На підставі аналізу отриманих даних контрольного зрізу, зроблено висновок про ефективний вплив проведеної роботи на когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти уявлень старшокласників про майбутню сім'ю.

Вступ

Центральне місце в українській державній політиці посідає сім'я, як потужне джерело соціального, економічного, культурного та духовного оновлення суспільства і конкретної особистості, яка в умовах кризи стає чи не єдиною ланкою, здатною витримати психологічні, економічні, соціальні перевантаження, забезпечуючи при цьому психологічну та духовну підтримку людини. Сім'я є одним з найважливіших соціальних інститутів, що вимагає постійного наукового вивчення. Це допомагає, по-перше, мати уявлення про реально існуючий стан внутрішньосімейного життя і його зовнішні зв'язки, по-друге, прогнозувати його розвиток, надавати необхідну допомогу, координувати його взаємодію з іншими соціальними структурами держави. Нова сучасна ситуація неминуче позначається і на сучасній сім'ї [6, с. 12].

Високий рівень розлучень, тенденція консенсуального співжиття роблять актуальним пошук шляхів стабілізації сім'ї та відповідного підходу до її утворення, формування у молоді уявлень про майбутню сім'ю. Особливо велике значення ця робота набуває у період ранньої юності, тому що саме в цьому віці виникають психологічні передумови для створення сім'ї (потреба в коханні, сексуальна орієнтація, незалежність від батьків у виборі подружжя і рішення одружитися), та відповідно питання і проблеми, які потребують рішення і науково обґрунтованих відповідей, які юнаки і дівчата мають навчитися знаходити в подальшому самостійно [2, с. 23].

Більшу частину свого життя людина росте і виховується в родині, спостерігає за поведінкою своїх батьків. Яким буде сімейне життя в майбутньому у багатьох випадках залежить, від уявлень, які склалися про сім'ю у дитячі і юнацькі роки до моменту створення своєї власної сім'ї. Молодих людей неможливо вважати підготовленими до шлюбу, якщо в них не сформовані чіткі уявлення про те,

для чого вони одружуються, чого чекають від майбутньої сім'ї, які сімейні відносини хотіли б побудувати, які обов'язки покладає на них шлюб [3, с. 112].

Роль сімейного середовища у формуванні особистості дитини, його детермінантність, цінність та незамінність для соціального виховання та соціалізації дітей розглядали у своїх працях А. Капська, Т. Алексеєнко, А. Мудрик, Р. Овчарова, В. Сухомлинський та ін. Проблема підготовки молоді до сімейного життя досліджувалась у роботах В. Костіва, Л. Ковальчука, І. Волги, І. Мацковського. В них висвітлювались проблеми сучасної сім'ї, питання про формування сімейно-шлюбних відносин, типології функцій сім'ї.

1. Принципи та напрямки державної сімейної політики в Україні

Сімейна політика незалежної України характеризується глибокою економічною кризою, яка позначилася на всіх сферах життя суспільства. У політиці держави, та самому законотворчому процесі відбувається відсутність єдності, системності та визначеності підходів. Прийняття у 1996 р. Конституція України закріпило основні принципи і аспекти взаємин сім'ї та держави. Держава взяла на себе функцію правового захисту сім'ї, дитинства, материнства, соціальний захист окремих категорій сімей та членів їх родини. Окремого напрямку в державній політиці набуває проблема молодих сімей.

Основним об'єктом сімейної політики є сім'я. Основний тип сім'ї в сучасній Україні – це проста (нуклеарна) сім'я, що складається із подружжя з дітьми або без них, а також неповна сім'я, яка в переважній більшості складається із самотніх матерів, розлучених жінок і вдів з дітьми, у яких найчастіше одна–дві дитини. Основний суб'єкт державної сімейної політики в Україні – органи законодавчої і виконавчої влади. Також суб'єктами державної сімейної політики виступають роботодавці, суспільні об'єднання, політичні партії, професійні спілки, релігійні конфесії, благодійні фонди, а також юридичні й фізичні особи.

Суб'єктами державної сімейної політики є органи влади всіх рівнів, підприємства, організації та установи всіх форм власності, політичні партії, професійні спілки, релігійні конфесії, громадські організації, міжнародні представництва, які визнані і діють в Україні, а також державні та суспільні інститути, функціонування яких безпосередньо впливає на повноцінну матеріальну, культурну і духовну життєдіяльність сім'ї в Україні [67].

Концепція також визначає основні завдання політики держави щодо сім'ї та основні принципи і напрями реалізації державної сімейної політики. Концепцією державної сімейної політики визначаються також основні напрями реалізації державної сімейної політики, зокрема: поліпшення матеріальних умов життєдіяльності сім'ї та забезпечення її стабільного існування; забезпечення належного співвідношення зайнятості у суспільному виробництві з виконанням сімейних обов'язків; забезпечення охорони здоров'я сім'ї; розвиток системи соціально-консультативної допомоги населенню; створення сприятливих умов для повноцінного розвитку та виховання дітей; створення умов для гармонійного культурно-освітнього та фізично-оздоровчого розвитку сім'ї.

Основними напрямками державної сімейної політики є:

- формування у свідомості людей розуміння важливості ролі сім'ї у житті суспільства, вихованні нового покоління, забезпеченні суспільної стабільності та прогресу;
- сприяння відродженню традиційно міцної, працьовитої, економічно спроможної сім'ї на основі нових соціально економічних відносин, національних традицій та впровадження кращого світового досвіду; пропагування і забезпечення наступності поколінь;
- створення умов для повної реалізації економічних, соціальних і демографічних функцій сім'ї;
- вжиття заходів для захисту інтересів сім'ї і дітей, їх соціальної підтримки в період соціально-економічної трансформації суспільства;
- формування у населення культури планування сім'ї, народження бажаної кількості дітей з урахуванням сучасного розвитку медицини, налагодження ефективної системи підготовки молоді до сімейного життя, пропагування авторитету шлюбу;
- всебічна соціально-економічна підтримка молодих сімей;
- сприяння поширенню сімейного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, профілактика дитячої бездоглядності, жебракування, запобігання правопорушенням;
- створення у державі єдиної соціальної інфраструктури з метою обслуговування сім'ї та виконання завдань, пов'язаних з її життєзабезпеченням.

Головними принципами державної сімейної політики, що закладені в основу Концепції державної сімейної політики України є:

1. Суверенітет і автономія сім'ї у прийнятті рішень щодо свого розвитку. Цей принцип забезпечується зведенням до мінімуму

втручання у суто сімейні справи органів державної влади, органів місцевого самоврядування, політичних партій, громадських організацій, релігійних конфесій, крім випадків, передбачених законодавством. Отже принцип суверенітету та автономії сім'ї можна розглядати як можливість сім'ї приймати будь-які рішення, що стосуються її, абсолютно самостійно, відповідно до своїх цілей та інтересів, право сім'ї на будь-який тип сімейної поведінки і на будь-який спосіб і стиль життя.

2. Диференційований підхід до надання державою гарантій соціального захисту сім'ї, який гарантує сталий рівень життя сім'ї шляхом створення для працездатних її членів належних умов і робочих місць для економічного забезпечення благополуччя своєї сім'ї та соціально гарантований рівень життя непрацездатним її членам (або працездатним, які за певних обставин потребують державної підтримки), пенсіонерам та інвалідам, рівні права сімей і всіх її членів на підтримку держави.

3. Паритетна рівновага та партнерство між жінками і чоловіками в усіх сферах життя – надання жінкам і чоловікам рівних можливостей для повної реалізації у трудовій та суспільній діяльності, виявлення здібностей і талантів, виховання дітей і вільний та справедливий розподіл сімейних обов'язків.

4. Соціальне партнерство сім'ї та держави, що здійснюється на основі розподілу відповідальності за сім'ю між батьками, дітьми, іншими членами сім'ї та державою, сприяння захисту сім'ї від злиднів і обмежень, пов'язаних з вимушеною міграцією, надзвичайними ситуаціями техногенного та природного характеру, військовими конфліктами. Відповідно до цього принципу, держава як головний партнер сім'ї, зобов'язана брати активну участь у створенні нормальних умов життєдіяльності та адаптації її до соціально-економічних умов суспільства.

5. Пріоритетність інтересів кожної дитини незалежно від того, в якій сім'ї вона виховується, забезпечення виживання і захисту дитини, її повноцінного, фізичного, психічного, інтелектуального та соціального розвитку.

6. Наступність поколінь, що забезпечується передачею нащадкам сімейних, національних і культурних здобутків, традицій, звичаїв. Реалізуючи цей принцип держава повинна створювати такі умови розвитку сім'ї, які зможуть зберегти ті традиції, звичаї та культурні здобутки які існують ще з давна, для того щоб передати їм наступним поколінням.

Отже в законодавстві України є чітко окреслені принципи та напрями державної сімейної політики, які покликані зберігати та пропагувати сімейні цінності суспільству. Аналізуючи положення, визначені у Концепції державної сімейної політики, варто зазначити, що вони потребують вдосконалення та оптимізації. Тому буде доцільно розширити перелік принципів та напрямів. Також простежується необхідність розчленування деяких принципів, звуження і конкретизацію їх змісту.

Сімейна політика в країнах Європейського Союзу

Сімейна політика у європейських країнах, відрізнявся своїми підходами, через соціально-економічні умов розвитку. Це виявлялось у тому, що в тих чи інших країнах акцентувалась увага на різних способах впливу держави на сім'ю та сімейне життя, а також у різному ступені реалізації цього впливу. Населення Європи за останні роки постійно зменшується та старіє. У 2050 р. 2 з 3 європейців будуть старшими за шістьдесят років, саме це є великою загрозою для кожної країни. Для суспільства це значить: більше пенсіонерів, менше працюючих. «Наші соціальні системи часто влаштовані так, що винагороджують бездітність і погіршують умови для створення сімей та карають за багатодітність. Старіюча Європа не потребує нічого так нагально, як бейбі-буму, але водночас діти для молодих пар є найбільшим ризиком бідності, адже догляд за дитиною та її утримання потребує багато часу та коштів. Цей парадокс доводить, що сучасні політичні пріоритети визначені хибно», – стверджує австрійський професор Мартін Куглер [5, с. 23].

Тому відповідно зі змінами, що відбуваються у суспільстві, а зокрема у самому інституті сім'ї, Європейські країни переходять від принципу підтримки найуразливіших сімей до розробки та реалізації сімейної політики, яка стосуватиметься усіх сімей загалом.

На сучасному етапі стан інституту сім'ї у Європейському Союзі характеризують такі тенденції: низькі показники народжуваності; збільшення віку дітонародження; збільшення числа позашлюбних народжень; поширення добровільної бездітності; збільшення числа розлучень і зменшення кількості офіційних шлюбів; поширення числа незареєстрованих шлюбів; зменшення розміру домогосподарств; поширення позашлюбних відносин та одинокого (незаміжного) батьківства; загальне постаріння населення; зростання ролі імміграції як основного джерела поповнення населення. Ці тенденції свідчать про депопуляційний процес, демографічну кризу та кризу інституту сім'ї. Елементи кризи

взаємопов'язані і взаємообумовлені, що пояснюється закономірностями перебігу демографічних процесів [6, с. 423–427].

2. Соціально-педагогічний тренінг, як одна з форм підготовки старшокласників до сімейного життя

З метою підготовки старшокласників до сімейного життя і полегшення періоду адаптації, формування адекватних уявлень про родину доцільно використовувати активні методи навчання, зокрема тренінги.

Соціально-педагогічний тренінг спрямований на те, щоб допомогти молодим людям придбати систему знань про сімейне життя, про права та обов'язки, які покладаються на них як на чоловіка та дружину, усвідомити свою відповідальність як майбутніх батьків, розвинути навички повноцінного міжстатевого спілкування, навчити адекватних способів поводження з протилежною статтю, допомогти розкрити свій внутрішній потенціал у вираженні почуттів та емоцій. Своєю ефективністю, конфіденційністю, внутрішньою відкритістю, сприятливою атмосферою, індивідуальною і груповою рефлексією та іншими явищами, тренінг приваблює всіх його учасників і зацікавлює тих, хто не брав у ньому участі.

Тренінгова група (респонденти, які взяли участь у формуальному експерименті нашого дослідження) включала 116 осіб, з них 47 хлопців та 69 дівчат. Основним завданням тренінгової роботи є гармонізація всіх трьох підструктур особистості: когнітивної (уточнення, конкретизація і розширення системи знань про себе і сімейного життя, свого "Я"- образу сім'янина); емоційної (вироблення позитивного ставлення до самого себе, адекватне оцінювання своїх можливостей і потенціалу у сімейному житті); поведінкової (закріплення власної "Я"-концепції в конкретних ситуаціях взаємодії і спілкування з протилежною статтю, а також визначення прав та обов'язків, яких повинні дотримуватись, виконувати та знати чоловік і дружина в спільному сімейному житті).

Необхідність формування в процесі навчання емоційних, когнітивних і поведінкових аспектів особистості вимагає перегляду принципів побудови системи навчання і розробки нових її форм. При цьому конструювання нових спеціалізованих форм навчальної діяльності варто робити на основі природних її форм, пов'язаних з формуванням різних сфер особистості.

Розробляючи програму тренінгу "Моя майбутня щаслива сім'я", ми спиралися на комплекс соціально-педагогічних та психолого-

педагогічних методів, що містять елементи соціально-педагогічної діагностики і психотерапії, ситуаційно-рольові ігри, тренінгові техніки і прийоми, що використовуються у соціальній педагогіці та практичній психології. Програма включає теоретичну та практичну частину. Завданням теоретичної частини є розширення і збагачення знань молоді про родину і шлюб, особливості життєдіяльності і рольову структуру родини, права і обов'язки членів сім'ї, різноманіття сімейних функцій.

Запропонована нами теоретична частина програми "Моя майбутня щаслива сім'я." складається з 4 частин: 1) "Родина починається з "Я"; 2) "Я" та інші в родині. Міжособистісні відносини"; 3) "Уявлення про родину і шлюб"; 4) "Права та обов'язки членів родини".

Даний теоретичний курс спрямовано на створення образу сучасної родини, усвідомлення якостей, необхідних людині для сімейного життя, формування об'єктивних критеріїв оцінки свого сімейного життя і своєї особистості як чоловіка і батька, як дружини і матері. Заняття проходять у формі лекцій, бесід і дискусій, програванням конкретних життєвих ситуацій.

Цільова група: хлопці та дівчата (від 15 до 17 років).

Тривалість: 3 місяці, 1раз в неділю, одне заняття розраховане на 2 години.

Обладнання: дошка; папір А-1, А-4, А-5; маркери; стікери; клей; ножиці; фарби; м'яч гумовий або паперовий.

Мета: формування когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів уявлень про своє майбутнє подружнє життя, підвищити рівень правової обізнаності старшокласників з питань, що стосуються сімейного життя.

Тренінгова робота по підготовці старшокласників до сімейного життя має ряд наступних *переваг*: груповий досвід допомагає вирішенню міжособистісних проблем; група відображає суспільство в мініатюрі, у ній моделюється система взаємин і взаємозв'язків, характерна для реального життя учасників; можливість одержання зворотного зв'язку; у групі людина може навчатися новим умінням, експериментувати з різними стилями відносин серед рівних партнерів; у групі учасники можуть ідентифікувати себе з іншими, "зіграти" роль іншої людини для кращого розуміння її і себе, і для знайомства з новими ефективними способами поведінки; група полегшує процеси саморозкриття і самопізнання.

Нашу роботу ми будували на базових загальноприйнятих принципах: принцип "тут і тепер", що орієнтує на аналіз процесів, що

відбуваються у групі в даний момент, сприяє глибокої рефлексії учасників, розвиває навички самоаналізу; принцип "щирості і відкритості", що сприяє одержанню та наданню іншим чесного зворотного зв'язку, тобто тієї інформації, що так важлива кожному учаснику і яка запускає не тільки механізми самосвідомості, але і механізми міжособистісної взаємодії в групі; принцип "Я", що забезпечує концентрацію уваги на процесах самопізнання, самоаналізу і рефлексії, учить брати відповідальність на себе і приймати себе таким, який є; принцип "активності", який має на увазі обов'язкову активну участь усіх у тому, що відбувається на заняттях; принцип "конфіденційності", що забезпечує створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття, і полягає в нерозголошенні того, про що говориться в групі щодо учасників [7, с. 22].

Практична частина тренінгової програми "Моя майбутня щаслива сім'я" складається з двох взаємопов'язаних тематичних блоків. Перший блок поєднує заняття, присвячені усвідомленню учасниками деяких своїх особистісних особливостей, визначенню власної ідентичності, оптимізації міжособистісного спілкування. Даний блок містить вправи, спрямовані на розвиток потенційних можливостей особистості, її соціально-перцептивних і комунікативних здібностей, усвідомлення звичних способів спілкування з протилежною статтю, аналіз помилок у міжособистісній взаємодії. Особливе значення в цьому блоці приділяється системі прийомів невербальної комунікації, відпрацьовуванню навичок оптимального спілкування і взаємодії з протилежною статтю.

Другий блок орієнтований на усвідомлення учасниками себе в системі сімейних взаємин, спілкування і діяльності. На цьому етапі основний акцент робиться на відпрацьовування вправ, спрямованих на розвиток широкого кола здібностей, навичок і умінь, необхідних для сімейного життя, вивчення основ спілкування в родині, закріплення нових поведінкових моделей.

Кожне заняття складається з декількох частин:

1. Вітання.
2. Визначення самопочуття – занурення учасників тренінгу в атмосферу "тут і тепер", рефлексія своїх емоційних і фізичних станів, повідомлення своїх думок і очікувань стосовно майбутнього заняття.
3. Пропозиція тренеріві теми заняття.
4. Групова дискусія.
5. Рухові вправи.

6. Основна частина – практичні вправи, обговорення цих вправ, рефлексія.

7. Підведення підсумків заняття – висловлення учасників по колу про свій стан, осмислення проробленої роботи.

8. Резюмування тренера.

9. Прощання.

Виконуючи в змодельованих ситуаціях, ті чи інші функції сім'янина і зіставляючи їх особливості з власним реальним досвідом, старшокласники починають розрізняти зовнішню і внутрішню сторони життя в родині. Вони відкривають в себе наявність переживань і починають осмислено орієнтуватися в них, завдяки чому виникає нове ставлення до самого себе.

В тренінг доцільно вводити методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції. Учасники групи за їх допомогою мають можливість розвинути уміння сприймати, розуміти самих себе. У ході тренінгових занять за допомогою спеціальних вправ ("Особистий герб і девіз", "Рекламний ролик", "Взаємні презентації", "Угадування по асоціаціях", "Подібності і розходження") учасники отримують вербальну і невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші люди, наскільки є точним їхнє власне самосприйняття. Вони виробляють уміння глибокої рефлексії й оцінної інтерпретації об'єкта сприйняття.

Одним з важливих процесів життя родини є взаємне спілкування членів родини за допомогою мови, міміки, жестів. Тому в програмі тренінгу використовуються методики, спрямовані на формування "мистецтва активного слухання". У ході цих вправ ("Передача емоцій", "Подарунки", "Слухання") формуються на перший погляд елементарні, але насправді надзвичайно важливі в повсякденному сімейному житті, навички комунікації, передачі і сприйняття інформації без перекручувань, здатності вербального і невербального вираження своїх почуттів.

Ефективними є і такі вправи як ("Полярність", "Виправдання чужих очікувань", "Переможи самотність"), основна мета яких полягає в збільшенні потенціалу особистості, підвищенні її сили, можливостей шляхом інтеграції і розвитку, розширення усвідомлення самих себе, своєї ідентичності. Основна корекційна процедура використовуваних вправ полягає у створенні для учасників тренінгу умов переживання контакту із самим собою, з оточенням, підвищення усвідомлення різних установок, способів поведінки і мислення, що закріпилися в минулому і залишаються стійкими сьогодні.

У процесі тренінгової роботи важливо допомогти учням усвідомити свій життєвий сценарій, використовуючи прийоми трансактного аналізу ("Ідентифікація життєвих сценаріїв", "Характер сімейних впливів"), допомогти учасникам тренінгу змінити трагічні сценарії, яскравіше усвідомити неконструктивні способи спілкування, звільнитися від виконання нав'язаних програм поведінки. Для набуття учасниками тренінгу комунікативних умінь, досвіду аналізу міжособистісних відносин доцільно використовувати техніки з Т-груп ("Хто Я", "Уміння вести розмову", "Постановка жесту"). З їхньою допомогою учасники починають краще усвідомлювати власні і чужі потреби, розширюють діапазон своїх поведінкових можливостей, стають більш підготовленими до рішення життєвих проблем, у тому числі сімейних, більш сприйнятливими до почуттів інших людей.

Для вироблення визначених навичок соціальної взаємодії, що виявляються на рівні поведінки, ефективно використовувати техніки з біхевіорально-орієнтованих груп чи тренінгу життєвих умінь ("Яку куртку одягне Ваня?", "Казка", "Весілля", "Сніданок, обід і вечеря", "Продукти прозапас", "Бюджет родини", "Пізніше повернення", "Справи домашні"), їх завданням є навчання учасників справлятися з тими чи іншими побутовими проблемами, виробити уміння пристосовуватися до визначених життєвих обставин, планування сімейного життя, оволодіти батьківськими функціями, комунікативними уміннями.

Відповідно до концепції сімейної терапії В. Сатир, для нормального функціонування родини необхідно, щоб її члени мали високу самооцінку, прямі і чіткі комунікації, рухливі і гуманні правила, орієнтовані на прийняття і відкриті соціальні зв'язки. Для формування цих структур у молоді, ми включили в програму тренінгу наступні вправи зі школи В. Сатир: "Чорний список", "Стоячи-сидячи".

Дитячий англійський психолог Джон Боулбі, вивчаючи взаємозв'язок між умовами життя дитини і її психічним розвитком, виявив, що найчастіше причиною психічної занедбаності є не нестатки в сім'ї, велика кількість дітей, погані умови та інші зовнішні чинники, а певна внутрішня установка дорослих, які виховують дітей. Виховання дітей в сім'ї дуже складний процес, тому молодій сім'ї необхідно засвоїти навички спілкування з дітьми.

Зміст та структура соціально-педагогічного тренінгу "Моя майбутня щаслива сім'я":

Частина I. Заняття 1. Знайомство

Мета: знайомство з учасниками групи. Вітання членів групи, ознайомлення з правилами роботи в групі. Установлення довірчого емоційного клімату.

Обладнання: аркуші паперу, фарби, фломастери, м'яч.

Тривалість заняття: 2 години.

Правила роботи в групі. Зустрічаючись один з одним на наших заняттях, усі: відкриті новим враженням; приймають іншого як себе; нікого не критикують; не бояться бути самими собою; взаємопідтримують один одного; завдання виконують як важливу і відповідальну справу; не обговорюють поза групою те, що відбувається в ній.

План заняття: Вступне слово соціального педагога чи психолога (5 хв.). Вправа «М'ячик» (20 хв.). Інформаційне повідомлення педагога (10 хв.). Вправа «Особистий герб і девіз» (1 год.). Підведення підсумків (15 хв.)

Заняття 2. Родина починається з "Я"

Мета: усвідомлення учасниками групи факту свого існування, формування умінь спілкуватися із самим собою і презентації свого "Я" іншим.

Обладнання: папір, олівці, стільці, роздаткові картки.

Тривалість заняття: 2 години.

План заняття: Вступне слово соціального педагога (5хв.). Вправа «Хто Я?» (20 хв.). Вправа «Проективний малюнок» (20 хв.). Вправа «Зовні-усередині» (10 хв.). Вправа «Декларація моєї самоцінності» (35 хв.). Підведення підсумків (15хв.)

Заняття 3. Як моє "Я" бачать інші

Мета: усвідомлення сприймання свого "Я" іншими людьми, одержання досвіду бачити себе очима інших, навчитися сприймати себе таким, який є.

Обладнання: папір, олівці, роздаткові картки.

Тривалість заняття: 2 години.

План заняття: Вступне слово соціального педагога (10 хв.). Вправа «Вгадування по асоціаціях» (25 хв.). Вправа «Рекламний ролик» (40 хв.)

Вправа «Техніка "свічки"» (20 хв.). Підведення підсумків (15 хв.)

Заняття 4. Розвиток довіри до людей

Мета: розширити усвідомлення учасниками своїх відчуттів і поглибити довіру між ними, показати учасникам групи, що успішне спілкування і взаєморозуміння в родині залежить від відкритості і довіри один одному.

Тривалість заняття: 2 години.

План заняття: Вступне слово соціального педагога (10 хв.). Вправа «Воскова паличка» (15 хв.). Вправа «Довірче падіння» (10 хв.). Вправа «Враження» (25 хв.). Вправа «Довірча прогулянка» (35 хв.). Вправа «Поводир та сліпий.» (10 хв.). Підведення підсумків (15 хв.)

Заняття 5. Почуття перш за все

Мета: продемонструвати роль почуттів у нашому житті, стимулювати готовність і здатність з теплотою і щирістю відноситися до людей, бачити їхні кращі сторони, полегшити відкрите вираження почуттів іншій людині, що є корисним для створення дружніх відносин у родині.

Тривалість заняття: 2 години.

План заняття: Вправа «Розтопи коло» (30 хв.). Вправа «Телефонна розмова» (25 хв.). Вправа «Посилайте гарні почуття» (45 хв.). Підведення підсумків (20 хв.)

Заняття 6. Емоційні відносини

Мета: познайомитися один з одним ближче, поділитися своїми думками і почуттями з групою, одержати досвід емоційних зв'язків. Крім того, одержати практику емпатійного слухання і досвід дослідження проблем фізичного контакту, конкуренції і близькості у відносинах між особами однієї статі і протилежної.

Тривалість заняття: 2 години.

План заняття: Вправа «Передача емоцій» (30 хв.). Вправа «Живі руки» (25 хв.). Вправа «Тепло твоїх рук» (45 хв.). Вправа «Слухання» (20 хв.). Підведення підсумків (20 хв.)

Частина II. Заняття 1. Сімейні взаємини

Мета: розвиток почуття гордості за свою родину і своїх батьків, що додає впевненості в собі, вчить аналізувати сімейне життя своїх батьків.

Тривалість заняття: 2 години.

Обладнання: сімейні реліквії учасників тренінгу, папір, ручки, олівці.

План заняття: Бесіда «Плекаймо сімейні традиції» (30 хв.). Вправа «Сімейна історія» (45 хв.). Вправа «Зроби батьків щасливими» (25 хв.). Підведення підсумків (20 хв.)

Заняття 2. Навчаємося кохати.

Мета: розширити усвідомлення особливостей почуття любові, одержати досвід ефективної взаємодії з людьми протилежної статі.

Тривалість заняття: 2 години.

Обладнання: папір, ручки, олівці, фарби.

План заняття: Вправа «За що ми любимо» (20 хв.). Вправа «Про кохання: реальне – ідеальне» (45 хв.). Вправа «Розфарбувати любов'ю» (40 хв.). Підведення підсумків (15 хв.)

Заняття 3. Молода родина.

Мета: навчити спілкуватися найбільш ефективними і адекватними способами з протилежною статтю.

Тривалість заняття: 2 години.

План заняття: Бесіда «Що треба знати про сучасну сім'ю?» (30 хв.). Вправа «Комплімент» (15 хв.). Вправа «Ласкаві слова» (25 хв.). Вправа «Прохання» (30 хв.). Підведення підсумків (20 хв.)

Заняття 4. Вирішення конфліктних ситуацій у родині.

Мета: набуття досвіду у вирішенні конфліктних ситуацій за допомогою переговорів і дискусій, навчитися активно відстоювати свою точку зору шляхом мирного обговорення проблем і запобігання суперечок.

Тривалість заняття: 2 години.

Обладнання: ватман, олівці, фарби, природні матеріали (шишки, листя, гілки, трава і т. д.)

План заняття: Вправа «Килим світу» (30 хв.)

Вправа «Полярності: конфлікт "нападаючого" і "захисника"» (25 хв.). Вправа «Відкритий конфлікт» (30 хв.). Вправа «Вибір тактики» (20 хв.). Вправи на саморелаксацію (15 хв.)

Заняття 5. Визначення правових обов'язків членів родини.

Мета: знайомство із Сімейним кодексом України, визначення основних прав та обов'язків чоловіка та дружини.

Тривалість заняття: 2 години.

Обладнання: Сімейний кодекс України, роздаткові картки.

План заняття: Лекція на тему: «Сімейне законодавство України» (25 хв.). Рольові ігри (45 хв.). Вправа «Я чоловік, і я маю право на....» (20 хв.). Вправа «Я жінка, і я маю право на....» (20 хв.). Підбиття підсумків (15 хв.)

Заняття 6. Рольова структура родини

Мета: навчити взаємодіяти найбільш ефективними і адекватними способами з протилежною статтю.

Тривалість заняття: 2 години.

Обладнання: папір, ручки, калькулятори, елементи домашнього побуту.

План заняття: Вправа «Сніданок, обід, вечір» (15 хв.). Вправа «Продукти «прозапас»» (15 хв.). Вправа «Бюджет родини» (25 хв.). Вправа «Пізнє повернення» (30 хв.). Вправа «Справи домашні» (20 хв.). Вправа на релаксацію (15 хв.)

Заняття 7. Мистецтво спілкування з дітьми

Мета: усвідомлення своїх взаємин з батьками і придбання досвіду спілкування з дітьми.

Тривалість заняття: 2 години.

Обладнання: папір, ручки, калькулятори, елементи домашнього побуту.

План заняття: Вправа «Чорний список» (25 хв.). Вправа «Стоячи-сидячи» (35 хв.). Вправа «Яку куртку одягне Ваня?» (25 хв.). Складання казки (20 хв.). Підведення загальних підсумків. Прощання. (15 хв.)

Таким чином, з метою формування в учнівської молоді уявлень про родину, перш за все варто навчити їх щиро відноситися до себе, до людей протилежної статі, більш точно розуміти і вербалізувати свої почуття, вирішувати міжособистісні конфлікти, взаємодіяти з протилежною статтю, закріпити нові форми поведінки, зокрема ті, котрі будуть сприяти адекватній адаптації і функціонуванню в сімейному житті.

3. Методичні рекомендації по підвищенню ефективності підготовки учнівської молоді до сімейного життя в умовах загальноосвітнього закладу

Для того, щоб надати методичні рекомендації по підвищенню ефективності підготовки учнівської молоді до сімейного життя в загальноосвітніх закладах, необхідно переглянути динаміку здійсненої роботи. Для цього у попередніх пунктах ми провели, анкетування, тренінгову програму «Моя майбутня щаслива сім'я» та контрольний зріз. Результати контрольного зрізу показали, що проведена нами робота сприяла значним позитивним змінам у формуванні уявлень старшокласників про майбутнє сімейне життя.

Кожна молода людина, яка стоїть на порозі самостійного життя, мріє про те, щоб воно було щасливим. Запорукою особистого щастя багато хто вважає створення сім'ї. Без сім'ї людське життя неповне. Ніхто в світі не придумав моделі особистого щастя без кохання, без сім'ї.

Під час проведення анкетування, ми пропонували старшокласникам дати відповідь на питання: «Ознаками щасливої сім'ї є...». Для когось це «гармонія між чоловіком та дружиною», для іншого – це «кохання» чи «щаслива сім'я – це місце, куди хочеться повертатися знову, і знову» і т. ін. Хто правий? Кожен по-своєму. Якими б розмаїтими не виявлялись відповіді, все ж вони збігаються

в головному – в позитивному характері взаємостосунків, в гармонії дорослих та дітей. Сім'я дає кожному відчуття захищеності та безпеки.

Чи всім вдається створити щасливу сім'ю? На жаль, далеко не кожному. Сучасна сім'я, в тому числі і молода, часто характеризується байдужістю один до одного, відсутністю взаєморозуміння, невмінням вести спільне господарство, невиконанням виховної функції сім'ї, щодо своїх дітей, аморальним способом поведінки батьків.

На думку Панкова Л.М. – сім'я – це як тіло людини, складний організм, що має функціонувати як самодостатня, збалансована система стосунків. Вона може, як і людський організм, переживати труднощі росту, змужніння. На цьому шляху можуть траплятися різні негаразди. Проте, при всіх труднощах, сім'я має виявити свою спроможність протистояти життєвим перешкодам за рахунок підтримки одне одного, зберегти цілісність «ми», вистояти, захистити дорослих і дітей [5, с. 37–39].

Отже, сімейне благополуччя не дається в готовому вигляді. Воно є результатом того, чи вчать молодята його будувати, чи знають правила, закони сімейного будівництва, чи є добрими господарями свого сімейного дому.

Станіслав Лем у повісті «Повернення від зірок», вустами одного з літературних героїв, пропонує складати іспит на роль сім'янина. Якщо юнак чи дівчина справляються з екзаменом на «відмінно», то лише тоді отримують право на укладання шлюбу. Отже, освоєння наукових знань про сімейне життя дає змогу кожній молодій людині краще підготуватися до вступу в особливий інститут – інститут щасливої сім'ї, особистого щастя. Як і людина, кожна держава зацікавлена в тому, щоб сім'я була міцною, адже якщо здоровою є найменша її частка, то таким є і саме суспільство. Своє шлюбно-сімейне законодавство має кожна країна. В сімейному кодексі України містяться закони, які регулюють сімейні стосунки, захищають інтереси жінки-матері, неповнолітніх дітей, бабусів та дідусів, кожного члена родини.

Шлюбно-сімейне законодавство дає змогу молодим людям знайти відповідь на безліч запитань: З якого віку можна взяти шлюб? Що потрібно для заключення шлюбу? Чи є обмеження на різницю у віці подружжя або на верхню межу віку? Чи можна розлучитись без суду? Чи має юридичну силу церковний шлюб? Чи має право неповнолітня дитина на частку житла батьків? Яким чином з'ясується факт батьківства? і т. ін.

Шлюб та сім'я – поняття різні. Сім'я – це скоріше не юридичне, а етико-психологічне поняття, яке характеризує спосіб взаємодії її членів. Сім'єю називають групу людей, які об'єднані шлюбом чи кровно-родинними зв'язками, що проживають разом, спільно ведуть домашнє господарство та вступають поміж собою в певні моральні стосунки [4, с. 56–58].

Характеризуючи сім'ю, ми, як правило, використовуємо або позитивні її ознаки такі, як дружна, міцна, трудолюбива, або ж негативні. Що робить сім'ю щасливою? Передусім, розуміння членами сім'ї того, як влаштована сім'я, які функції вона виконує, які вимоги висуває до людини як до сім'янина. Адже сім'ю, як і людський організм, слід берегти від негараздів, вміло її доглядати, вчасно лікувати. А для узаконення новонародженої сім'ї важливо закріпити любов вузами шлюбу. При цьому пара має усвідомити, що саме любов спонукає їх приймати найважливіше в їхньому житті рішення – побратися та стати на весільний рушник. А ще пам'ятати слова Федора Достоєвського про те, що сім'я не дається в готовому вигляді, а створюється і є результатом праці та любові.

Що означає бути готовим до сімейного життя?

Створювати благополучну, гармонійну, повноцінну сім'ю потрібно вчити учнівську молодь ще зі школи. Дану функцію ми пропонуємо виконувати соціальному педагогові або психологу. Відомо, що дівчатами і хлопцями, жінками і чоловіками не народжуються, а стають. Стають в процесі виховання, під впливом оточення. Дітям постійно ще змалечку говорять про їхнє майбутнє, диференціюючи призначення в сім'ї та суспільстві. Хлопчиків, як правило, орієнтують на кар'єру, соціальні ролі в професійній, громадсько-політичній сфері: «Учися, синку. Дивись, і вийдеш у люди, станеш президентом» (бізнесменом, генералом, політиком, вченим) тощо. Для доньок рольові орієнтації обмежуються створенням власної сім'ї, характеристиками майбутніх побутових обов'язків, зокрема господарчих та виховних: «Запам'ятавуй, як мама робить, готуватимеш такі смачні страви, коли одружишся» (навчишся шити, вишивати, в'язати, підтримувати чистоту у квартирі, доглядати власних дітей тощо).

Якщо і йдеться про професійні ролі, то обмежуються вони сферою освіти, культури, медицини чи обслуговування: будеш артисткою, художником, моделлю, кравчиною, перукарем тощо. Якщо хлопчиків орієнтують на проходження служби у війську, на вироблення фізичної сили і психологічної витривалості, на досягнення успіху «в

праці і в бою», то майбутнє дівчинки у кращому разі змальовують так: «Ось закінчиш школу, вивчишся, вийдеш заміж, народиш дітей». У міфах щодо сильної та слабкої науковці вбачають витоки нерівності юнаків та дівчат, чоловіків та жінок. Щоб їх подолати, в оцінці людини слід іти не від її статі, а від особистісних, громадських якостей, від сили «Я», яка отримується як сплав чоловічого та жіночого начал.

В результаті вивчення проблеми підготовки молоді до сімейного життя в школі, визначилися основні шляхи вдосконалення підготовки старшокласників до шлюбно-сімейних, вони полягають у:

- у системному підході до підготовки юнацтва до сімейного життя в загальноосвітній школі, який би включав всі елементи системи виховання від вивчення об'єкту виховання до розробки конкретних рекомендацій по конкретних напрямках видів (співпраця між класними керівниками, психологами та соціальними педагогами, що працюють в школі);

- у введенні в базисну учбову програму спеціальної дисципліни, орієнтованої на ознайомлення з основами етики, сексології і психології (курс «Етика і психологія сімейного життя», проведенні тренінгів спрямованих на підготовку старшокласників до сімейного життя);

- у забезпеченні підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів для підготовки молоді до сімейного життя через систему вищих учбових закладів і через інститути підвищення кваліфікації вчителів (залучення працівників освіти до участі у розробці та практичному втіленні методичних програм, тренінгів, відео лекторіїв, що стосуються підготовки молоді до сімейного життя);

- у виділенні аспектів, направлених на підготовку старшокласників до шлюбно-сімейних стосунків, у викладанні шкільних дисциплін перш за все гуманітарного циклу;

- у вивченні об'єкту виховання в умовах динаміки стереотипів поведінки молоді (проведення соціологічних досліджень, зокрема моніторингових, таких, що забезпечують зворотний зв'язок);

- у роботі з батьками, що включає зокрема їх психолого-педагогічну просвіту (проведення лекцій на теми: «Вплив батьківського виховання на формування уявлень дитини про майбутнє сімейне життя», «Статеве виховання підлітків» і т.д.).

Всі ці заходи сприятимуть успішній реалізації функції системи освіти по підготовці молоді до сімейного життя.

4. Оцінка ефективності дії змісту соціально-педагогічного тренінгу по підготовці учнів старших класів до шлюбно-сімейних відносин

Після проведення констатувального експерименту нами були визначені основні напрямки роботи з підготовки старшокласників до подружнього життя і сформульовані такі завдання: сформувати у старшокласників відповідні уявлення про сім'ю та сімейні стосунки; визначити свої права та обов'язки, як чоловіка та дружини; допомогти юнакам та дівчатам розвинути навички між статевого спілкування; усвідомити свою відповідальність як майбутніх батька та матері; навчити керувати своїми емоціями під час конфліктних ситуацій та знаходити конструктивні варіанти виходу із конфлікту.

Для того щоб оцінити ефективність проведення формуального експерименту, ми провели контрольний зріз (повторне опитування старшокласників), запропонувавши їм ті ж анкети, які ми використовували під час констатувального експерименту. Аналіз результатів анкетування проводився на основі порівняння відповідей респондентів. У повторному опитуванні взяло участь 178 учнів старших класів, 116 з яких – учасники тренінгової програми. Результати контрольного зрізу показали, що проведена нами робота сприяла значним позитивним змінам у формуванні уявлень старшокласників про майбутнє сімейне життя.

Аналіз динаміки змін, які відбулись у когнітивному компоненті уявлень про майбутню сім'ю, показав, що більше половини учасників експериментальної групи внаслідок формуального експерименту сформували якісно нові розумові моделі майбутньої сім'ї, які включають в себе такі підсистеми, як комплекс знань про функції сім'ї, права і обов'язки подружжя, взаємовідносини індивіда з іншими членами родини, господарсько – економічні ролі, усвідомили критерії шлюбного вибору.

Результати впливу тренінгової програми на когнітивний компонент уявлень старшокласники про сімейне життя виглядає наступним чином (табл. 1).

Отже, як бачимо, до початку формуального експерименту кількість респондентів, що вважали, що «сімейне життя – це взаєморозуміння та любов між чоловіком та дружиною, ведення ними спільного господарства, виховання дітей та гармонія між членами сім'ї» була 18% (хлопців) і 24% (дівчат), після його завершення – 85% і 92%. У даному випадку, можна говорити про позитивний вплив проведеної тренінгової роботи.

Таблиця 1

**Результати порівняльного аналізу відповідей
старшокласників, щодо визначення поняття «сімейного життя»**

Визначення поняття «сімейне життя»	Хлопці		Дівчата	
	Екс-на гр.	Контр-на гр.	Екс-на гр.	Контр-на гр.
«сімейне життя – це союз двох людей, різної статі»	4%	25%	0%	12%
«сімейне життя – це казка, щастя, кохання»	0%	8%	1%	28%
«сімейне життя – це взаєморозуміння та любов між чоловіком та дружиною, ведення ними спільного господарства, виховання дітей та гармонія між членами сім'ї.»	85%	18%	92%	24%
«сімейне життя – це обов'язок перед людством продовжувати людський рід»	6%	9%	3%	13%
«сімейне життя – це велика кількість обов'язків, з якими потрібно справлятися разом»	5%	30%	4%	15%
Не дали визначення	0%	10%	0%	8%

Що стосується дослідження уявлень про якості, які старшокласники найбільше цінують в особі протилежної статі, після проведення формувального експерименту, результати виявились такими:

Таблиця 2

Якості	Хлопці		Дівчата	
	Екс-на гр.	Контр-на гр.	Екс-на гр.	Контр-на гр.
Краса (привабливість)	19%	43%	5%	17%
Вміння бути «крутим»	0%	22%	0%	25%
Хазяйновитість	28%	11%	29%	18%
Доброта	45%	21%	28%	16%
Чесність	19%	10%	35%	12%
Відповідальність	21%	12%	42%	9%
Почуття гумору	7%	6%	10%	14%
Розум	75%	4%	89%	9%
Сором'язливість	26%	13%	12%	5%
Незайманість (цнотливість)	23%	2%	21%	1%

Як бачимо, позитивні зміни відбулись і в даному питанні: найбільш цінними якостями для хлопців експериментальної групи виявились: розум – 75%, що на 71% більше, ніж у контрольній групі; доброта – 45%, що на 24% перевищує кількість виборів у контрольній групі; і на третьому місці – хазяйновитість – 28%, тоді як у контрольній групі цей показник становить –11%. Дівчата (експериментальної групи) найбільше цінують в особі протилежної статі – розум – 89%, а дівчата (контрольної групи) – вміння бути «крутим» – 25%; відповідальність обирають – 42% дівчат, що відвідували тренінгові заняття, що на 33% перевищує кількість виборів дівчат, що не проходили тренінгові програму – 9%.

Варто відмітити, що такі якості як: вміння бути «крутим» (у експериментальній групі) взагалі не обирались учнями, як чоловічої, так і жіночої статі, а у контрольній групі цей відсоток становить 22% (хлопців) та 25% (дівчат); незайманість (цнотливість) також стала однією із якостей, яку обирають респонденти експериментальної групи – 23% (хлопців) і 23% (дівчат), тоді як старшокласники контрольної групи майже взагалі не обирають таку якість – 2% (юнаків) та 1% (дівчат). Відбулися також зміни у когнітивному компоненті уявлень старшокласників про майбутню сім'ю у підсистемі господарсько-економічних ролей.

Таблиця 3

**Результати порівняльного аналізу розподілу
господарсько-економічних ролей між чоловіком та жінкою**

Домашні обов'язки	Екс-на гр.			Контр-на гр.		
	чоловік	дружина	обоє	чоловік	дружина	обоє
Готування їжі	6%	9%	85%	23%	49%	27%
Прибирання	4%	7%	89%	9%	62%	29%
Миття посуду	3%	12%	85%	12%	34%	64%
Ремонт сантехніки	98%	0%	2%	83%	2%	15%
Прання	0%	2%	98%	8%	89%	3%
Винесення сміття	4%	3%	93%	12%	31%	57%
Догляд за домашніми тваринами	2%	3%	95%	23%	16%	61%
Покупка продуктів	1%	1%	98%	18%	54%	28%

Як бачимо, більшість сімейних ролей чоловіка і жінки в уявленнях юнаків і дівчат, що входили до експериментальної групи співпадають, старшокласники не схильні розділяти обов'язки чоловіка та дружини в родині і в розподілі господарсько – економічних відносин зорієнтовані на рівноправність.

Усі домашні обов'язки (крім ремонту сантехніки) старшокласники будуть виконувати разом – готування їжі – 85%, тоді як респонденти контрольної групи вважають, що їжу повинна готувати переважно дружина – 49%; що стосується прибирання, то тут спостерігається аналогічна ситуація: 89% учнів експериментальної групи вважають, що прибиранням мають займатися обое, 62% старшокласників контрольної групи, – дружина; щодо миття посуду, то хлопці і дівчата обох груп вважають, що даний вид домашніх обов'язків мають виконувати обое членів подружжя (85% і 64%); ремонтом сантехніки має здійснювати чоловік – 98% (експериментальна група) і 83% (контрольна група); пранням має займатися дружина – так вважає 89% учнів контрольної групи, учні, ж які були учасниками тренінгових занять вважають, що даний вид роботи мають виконувати, як чоловік, так і дружина – 98%; що стосується таких обов'язків як винесення сміття, догляд за домашніми тваринами, покупка продуктів, то уявлення учнів обох груп співпадають, тобто дані обов'язки вони покладають на обох членів родини.

Значущі зміни відбулися в емоційному і поведінковому компонентах уявлень про майбутню сім'ю у старшокласників, які ввійшли до складу експериментальної групи. Перш за все, слід відмітити, що тренінгові заняття спонукали учасників експериментальної групи, замислитись над майбутнім шлюбом, над тим, яке у них ставлення до сім'ї, до представників своєї і протилежної статі, до майбутнього подружнього життя, і жоден учасник тренінгу не вважає шлюб таким, що гальмує особистий розвиток людини.

Таблиця 4

Результати порівняльного аналізу уявлення про те, що має бути основою сімейного життя

Варіанти відповіді	Хлопці		Дівчата	
	Екс-на гр.	Контр-на гр.	Екс-на гр.	Контр-на гр.
Матеріальний добробут	15%	47%	9%	43%
Кохання	74%	25%	75%	39%
Спільні цінності та інтереси	89%	13%	91%	19%
Сексуальні стосунки	5%	33%	3%	15%
Не задумувався	0%	25%	0%	21%

Аналізуючи отримані дані, ми бачимо, що уявлення про те, що має бути основою сімейного життя, в учасників експериментальної групи сформовані досить чітко, а що стосується старшокласників, що входять до контрольної групи, то можна стверджувати, що у них вони сформовані недостатньо і потребують поглиблення знань у цьому питанні, про це свідчить відсоток учнів, які не замислювались над цим питанням – 25% юнаків та 21% дівчат, в той час, як відсоток учнів експериментальної групи становить – 0%.

Якщо порівняти кількість учасників, які віддали перевагу в основі сімейного життя кохання та спільним цінностям та інтересам, то їхня кількість збільшилась з 13% до 89% (у хлопців) та з 19% до 91% (у дівчат), а тих, що усвідомлюють, що сексуальні стосунки та матеріальний добробут – не є основою сімейного життя зменшилась з 47% до 15% та з 33% до 5% (у хлопців), та з 43% до 9% і з 15% до 3% (у дівчат).

Аналіз динаміки змін, які відбулись у емоційно-оцінному компоненті уявлень старшокласників про майбутню сім'ю, показав, що ставлення учнівської молоді до статевих стосунків до шлюбу позитивно змінилося, учні усвідомили важливість ролі батька та матері, а також визначили, якими вони бачать свої майбутні «чоловіка» та «дружину».

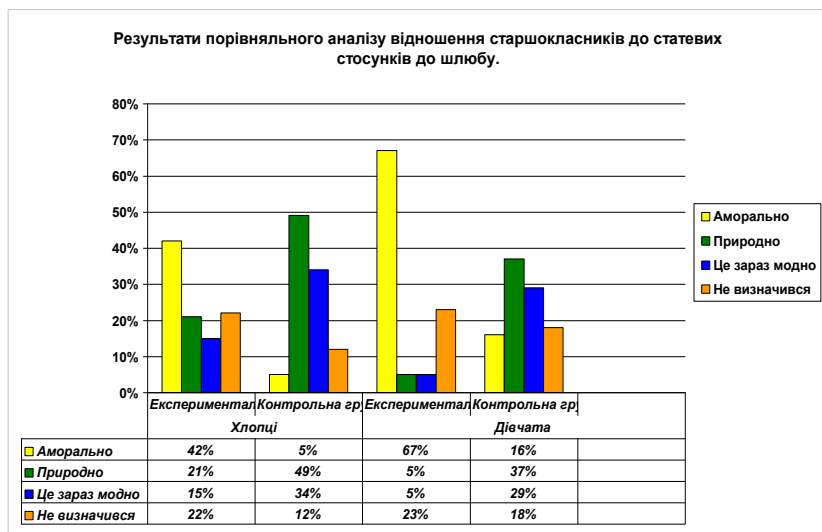


Рис. 1

Отже, як свідчать дані результатів дослідження, позитивні зміни відбулись в учасників експериментальної групи: 42% респондентів чоловічої статі вважають, що статеві стосунки до шлюбу є аморальними, що на 37% перевищує показники контрольної групи. Негативним, на наш погляд є те, що показник невизначеності в експериментальній групі зріс до 22% (у хлопців) і до 23% (у дівчат), проте, такий результат може свідчити і про те, що учень задумався над даним питанням, хоча раніше був впевнений, що статеві стосунки до шлюбу – це цілком природно або модно.

У дівчат також відбулися зміни показників: 67% учасниць формульованого експерименту вважають, що статеві стосунки до шлюбу – це аморально, тоді як у дівчат, що входять до контрольної групи цей показник становить лише 16%. 5% дівчат експериментальної групи вважають, що статеві стосунки є природними або модними до шлюбу, у контрольній групі – відповідно 37% і 29%. Крім того, про позитивний вплив тренінгової програми, свідчать результати дослідження ролі батьків при вирішенні одружитися.

Таблиця 5

**Результати порівняльного аналізу дослідження
ролі батьків при вирішенні одружитися**

Варіанти відповіді	Хлопці		Дівчата	
	Екс-на гр.	Контр-на гр.	Екс-на гр.	Контр-на гр.
Обов'язково потрібно	67%	23%	83%	45%
Не обов'язково, це моя особиста справа	18%	49%	9%	34%
Мені байдуже	11%	19%	5%	12%
Не знаю	4%	9%	3%	9%

Як бачимо, роль батьків у вирішенні молодих людей одружитися, в експериментальній групі збільшилась на 44% у хлопців та на 38% у дівчат, і зменшилась у варіанті відповідей «не обов'язково, це моя особиста справа» – на 29% у юнаків і на 25% у дівчат.

Досліджуючи емоційно-оцінний компонент уявлень учнівської молоді про майбутню сім'ю, нас цікавило питання, чи важливо для респондентів, щоб у сім'ї були діти. Слід відмітити, що як в експериментальній групі, так і в контрольній результати виявились позитивними, оскільки 87% юнаків та 94% дівчат експериментальної групи та 54% хлопців та 65% – контрольної групи – вважають, що народження дитини в сім'ї є важливим.

Таблиця 6

**Результати порівняльного аналізу дослідження
важливості народження дитини в сім'ї**

Варіанти відповіді	Хлопці		Дівчата	
	Екс-на гр.	Контр-на гр.	Екс-на гр.	Контр-на гр.
Так	87%	54%	94%	65%
Ні	5%	21%	0%	12%
Мені байдуже	2%	8%	4%	5%
Не задумувався	6%	17%	2%	18%

Лише 6% хлопців та 2% дівчат, що були учасниками тренінгу не задумувались над важливістю народження дитини в сім'ї, тоді як у контрольній групі ці показники більші на 11% у хлопців та 16% у дівчат.

Щоб краще зрозуміти уявлення старшокласників про майбутні ролі «батька» та «матері», ми запропонували їм питання, що стосується того, хто ж має виховувати дитину. На підставі отриманих результатів, можна говорити про позитивний вплив проведеної роботи на усвідомлення ролі «батька» та «матері» в житті дитини. 89% юнаків та 95%, що були учасниками формульованого експерименту, вважають, що виховувати дитину в сім'ї повинні обоє батьків, що на 55% та 58% перевищує показники учасників контрольної групи.

Таблиця 7

**Результати порівняльного аналізу дослідження питання,
що стосується виховання дитини в сім'ї**

Варіанти відповіді	Хлопці		Дівчата	
	Екс-на гр.	Контр-на гр.	Екс-на гр.	Контр-на гр.
Мати	8%	39%	3%	46%
Батько	0%	7%	2%	5%
Обоє батьків	89%	34%	95%	37%
Бабуся та дідусь	0%	1%	0%	5%
Інша людина (няня)	0%	10%	0%	0%
Не замислювався	3%	9%	0%	7%

Позитивні зміни відбулись і в поведінковому компоненті уявлень про майбутню сім'ю. Про це, в першу чергу, свідчить зміна розподілу засобів вирішення конфліктних ситуацій у сімейному житті в експериментальній групі.

Таблиця 8

**Результати порівняльного аналізу дослідження способу
розв'язання конфліктної ситуації у сімейному житті**

Спосіб розв'язання конфлікту	Хлопці		Дівчата	
	Екс-на гр.	Контр-на гр.	Екс-на гр.	Контр-на гр.
Суперництво	5%	47%	3%	33%
Компроміс	52%	23%	47%	29%
Співробітництво	37%	18%	45%	23%
Уникнення	6%	12%	5%	15%

Отже, як бачимо, кількість учасників, які віддали перевагу стилю суперництва, уникання в конфліктній ситуації зменшилась з 47% до 5% (у хлопців), з 33% до 3% (у дівчат) і з 12% до 6% та 15% до 5% відповідно, а тих, що усвідомлюють перевагу стилю співпраці та компромісу збільшилося з 23% до 52% та 29% до 47% (компроміс), і з 18% до 37% та 23% до 45% (співробітництво).

Розробляючи тренінгові заняття по підготовці старшокласників до створення сім'ї, ми приділили значну увагу проблемі правової готовності учнівської молоді до сімейного життя. Оскільки, за даними констатувального експерименту, рівень правової обізнаності учнів виявився досить низьким.

Під час занять ми знайомили старшокласників із основними положеннями сімейного права; з порядком укладання шлюбу, усвідомлення ними необхідності його державної реєстрації, правових наслідків незареєстрованих шлюбів; засвоєння учнями прав і обов'язків подружжя, особистих правовідносин між ними та майнових відносин, а також правовідносин між батьками і дітьми; пояснення таких державних актів, як позбавлення материнських і батьківських прав та усиновлення; ознайомлення з причинами, правовими основами та соціальними, економічними, психологічними й педагогічними наслідками розлучення, аліментними зобов'язаннями розлучених; з умовами укладання шлюбного контракту і виховання адекватного ставлення до цього правового акту.

Після проведення повторного опитування ми отримали такі результати:

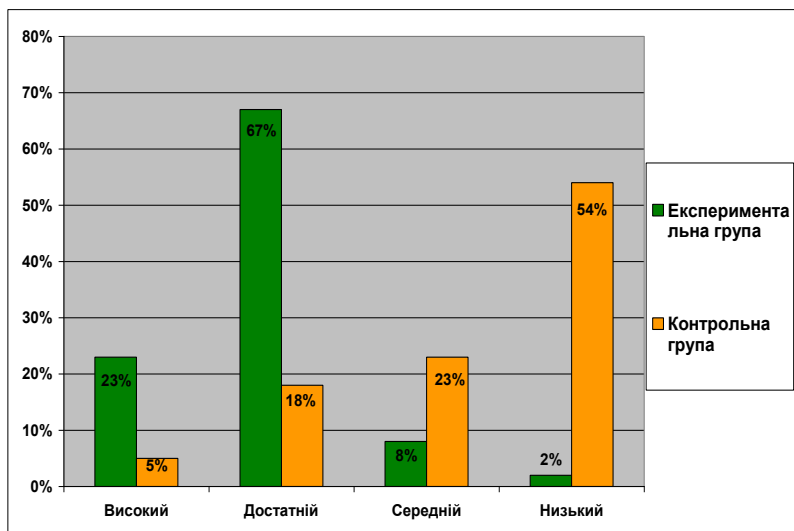


Рис. 2. Результати порівняльного аналізу правової готовності старшокласників до сімейного життя.

Отже, як бачимо, що за допомогою занять учні значно підвищили свій рівень правової обізнаності з питань, що стосуються сімейного законодавства України, про що свідчать результати: якщо у контрольній групі найбільший показник – 54% старшокласників притаманний низький рівень правової готовності до сімейного життя, то в експериментальній групі – лише 2%. Із високим рівнем в контрольній групі виступає лише 5%, а в експериментальній – 23% з високим та 67% з достатнім. На підставі аналізу отриманих даних контрольного зрізу, можна зробити висновок про ефективний вплив проведеної роботи на когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти уявлень старшокласників про майбутню сім'ю.

Висновки

Рекомендації по підвищенню ефективності підготовки учнівської молоді до сімейного життя в умовах загальноосвітнього закладу надані соціальним педагогам, вчителям, психологам, класним керівникам, які працюють у загальноосвітніх школах, базуються на результатах проведеної роботи, і є констатацією того, чого не вистачає в роботі з учнями старших класів, що необхідно було б впровадити для досягнення кращих результатів, а також, які форми

роботи необхідно використовувати для покращення ефективності підготовки старшокласників до сімейного життя.

Розширення уявлень про майбутню сім'ю можливе за умов спеціально організованого активного соціально-педагогічного навчання, шляхом проведення цілеспрямованої роботи по створенню нових моделей сім'ї, поглиблення знань і уявлень про майбутню сім'ю в процесі підготовки старшокласників до сімейного життя.

На основі аналізу науково-теоретичної бази дослідження та отриманих, у ході констатувального експерименту результатів було розроблено тренінгову програму по підготовці старшокласників до сімейного життя, з метою формування когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів уявлень про майбутнє подружнє життя, та підвищення рівня правової обізнаності старшокласників з питань, що стосуються сімейного життя.

Розробляючи програму тренінгу "Моя майбутня щаслива сім'я", ми спиралися на комплекс соціально-педагогічних та психолого-педагогічних методів, що містять елементи соціально-педагогічної діагностики і психотерапії, ситуаційно-рольові ігри, тренінгові техніки і прийоми, що використовуються у соціальній педагогіці та практичній психології.

Аналіз результатів анкетування проводився на основі порівняння відповідей респондентів. У повторному опитуванні взяло участь 178 учнів старших класів, 116 з яких – учасники тренінгової програми.

Аналіз динаміки змін, які відбулись у когнітивному компоненті уявлень про майбутню сім'ю, показав, що більше половини учасників експериментальної групи внаслідок формувального експерименту сформували якісно нові розумові моделі майбутньої сім'ї, які включають в себе такі підсистеми, як комплекс знань про функції сім'ї, права і обов'язки подружжя, взаємовідносини індивіда з іншими членами родини, господарсько – економічні ролі, усвідомили критерії шлюбного вибору.

Слід відмітити, що тренінгові заняття спонукали учасників експериментальної групи, замислитись над майбутнім шлюбом, над тим, яке у них ставлення до сім'ї, до представників своєї і протилежної статі, до майбутнього подружнього життя, і жоден учасник тренінгу не вважає шлюб таким, що гальмує особистий розвиток людини.

На підставі цього можна зробити висновок про ефективний вплив проведеної роботи на когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти уявлень старшокласників про майбутню сім'ю.

Література

1. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : курс лекцій. Київ : МАУП, 2011. 245 с.
2. Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини : науково-методичний збірник / за ред. Т. В. Говорун. Київ : ІЗМН, 1996. 168 с.
3. Костів В. К. Формування емоційно-інтимної культури сім'янина. *Народно-педагогічні ідеї минулого у формуванні сучасного сім'янина*. Івано-Франківськ, 1996. 189 с.
4. Мацковский М.З. Підготовка підлітків і школярів до майбутнього сімейного життя. *Родина в системі морального виховання: актуальні проблеми виховання підлітків*. Москва : Педагогіка, 1999. 432 с.
5. Панкова Л.М. У порога семейной жизни. Москва : Знание, 1991. 175с.
6. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «Сім'я та освітні інституції». Полтава : Довкілля-К, 2018. 228 с.
7. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини : метод. матеріали для тренера / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. Київ : Наук.світ, 2013. 107 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-3>

Hubina O. Yu.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign Philology and Translation Department
Kyiv National Transport University
Kyiv*

INTRODUCTION OF THE BRITISH EXPERIENCE OF USING ONLINE LEARNING INTO THE SYSTEM OF UKRAINIAN EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC

The lack of an appropriate level of readiness of Ukrainian education towards the transition to the principles of openness necessitates the study of this phenomenon. The expediency of scientific study of the conceptual foundations of online learning in Ukrainian universities is due to the need to overcome a number of contradictions in the system of domestic higher education between: modern vector of higher education in Ukraine, aimed at integration into the European Higher Education Area; the growing needs of Ukrainian society in the individualization and technologicalization of education and the insufficient level of methodological support for online learning in domestic higher education institutions.

The scientific problem that has become the subject of study is within the subject fields of such branches of modern pedagogical science as: higher school pedagogy, pedagogical innovation and comparative pedagogy which provides a multifaceted nature of the analysis of its research.

The study clarified the methodological principles of online learning in British universities and outlined the possibilities of its use in the system of domestic higher education.

The characteristic of information and communication technologies used within the framework of online learning in universities has been further developed.

INTRODUCTION

Relevance and expediency of the study. The development of the information society involves the qualitative modernization of the education sector, especially the introduction of new types of education, including online.

Of particular importance is online learning in the global education system in the development of the information society with the use of the latest information and communication technologies, distance learning, mastering the relevant skills, abilities and competencies of the individual.

In particular, it was found that the following scientists studied this phenomenon: Allen I., Seaman J., Atkins D., Brown J., Casey G., Evans T., Dalsgaard C., Thestrup K., Ellsworth J., Ellsworth J., Fullan M., Ganor M., Gaus G., Nichols S., etc.

The purpose of the study is to find out the methodological principles of online learning in British universities.

In accordance with the purpose of the research **the tasks are:** to identify the state of development of the research problem in the domestic pedagogical science, to characterize the methodological principles of online learning in universities in the UK.

The object of research is online education in British universities.

The subject of research is the methodological principles of online learning in British universities.

Research methods. To achieve this goal, the following methods were used: general scientific (analysis, synthesis, comparison, generalization); specific-scientific (structural-logical analysis, system-functional analysis), empirical (document analysis, electronic correspondence).

The scientific novelty of the obtained results of the research is that for the first time in the Ukrainian pedagogical science the methodical principles of online learning in the universities of Great Britain were clarified. In the context of identifying the state of development of the researched problem, aspects of consideration of online learning are singled out and characterized (theoretical-methodological, educational-political, professional-pedagogical, socio-pedagogical, methodical, technological); conceptual principles (approaches, principles) of the studied educational phenomenon are characterized.

The practical significance of the research results is that the theoretical provisions and factual material obtained during the study can be used in teaching courses on the history of pedagogy, innovative pedagogical technologies, comparative pedagogy of innovative education management. The prognostic potential of the study determines the possibility of using its materials and conclusions for further research

work on online learning in the process of modernization of the Ukrainian higher education system.

1. Methodological principles of online learning in British universities

Next, we describe the innovations in the methodological principles of online learning. We will mainly focus on the structuring of the curriculum, its integration into a single educational and information space, design and implementation of innovative e-learning technologies, the creation of teaching materials focused on use in the online learning system.

Note that the progressive experience of using innovative methods and technologies that will be the subject of our consideration can be used in the traditional system of education (full-time, mixed), but researchers rightly insist on the special relevance of the following methodological and technological innovations for use in on-online learning.

Analysis and generalization of a wide range of sources (analytical reports of experts from national and supranational organizations, university documents, scientific research of individual experts and research teams) allows us to state that the initiators of the most successful strategic programs for innovative methods and IT technologies in the modern system of open learning are: Universities of the country (Open University, Greenwich, Leeds, Cardiff, Strathclyde, Ulster, City University, Brunel University, University of the South Bank of London, University of Cambridge and the University of Reading), organization "Learning Management System" (also Lam International Ltd) and the Committee of Unified Information Systems (JISC) and the Academy of Higher Education [11].

In the context of our study special attention should be paid to the program "Transformation of educational services through technology", developed by a number of universities, namely: the Universities of Open and London, Oxford, Coventry, Newcastle, Bristol and Leicester, on the base of which numerous projects were tasted [11].

Next, based on the generalization and systematization of materials of the above projects, we will find out the most successful methodological principles among them. The whole set of analyzed projects is divided into two groups: 1) projects related to innovations in the methodology of any

subject areas in the open learning system; 2) projects related to innovations in the methodology of teaching certain subject areas.

First of all, let's pay attention to those projects that are of general character and relate to any subject area in terms of providing online learning.

The project "Development of new models to support lifelong learning at Oxford University" aims to develop tools, systems and resources that allow teachers and administrative staff to work successfully in a virtual learning environment within any training course. The aim of the project is to address the following issues: online task management, support for courses in a virtual learning environment, design of general content and course design [4].

The problem of solving of online task management aims to technically adapt the new program for processing tasks based on Moodle: reducing the time of early expansion of the module (both the creation of a new module and modification of existing ones); control of the working process of the register (reflect the process of ensuring the quality of tasks); Moodle enhancements Add mandatory additional input parameters (for example, automatic word count and anti-plagiarism program) in the "task submission" item. Successful implementation of this issue simplifies and makes more accessible and flexible the process of submitting completed tasks to students, as well as ensures time efficiency in the process of task processing, control and audit for teachers, registry staff and IT support staff.

The developers point out that the goal of supporting courses in the virtual learning environment is not only to create a set of templates in the Moodle system, each of which includes certain administrative and academic content relevant to a particular course, but also recommendations and tools to help virtual learning users, as well as developing an administrative interface to create a new course. The purpose of the general content design program is to identify sources of information that can be used in a virtual learning environment, and the best format and methods of presentation of this material [4].

Sources of information that can be freely used by educational entities include: library repository, induction materials, general background information on the curriculum, citations and references, student

reference books, feedback forms, manuals on tools and software. The course design is designed on the Phoebe platform [4].

The Coventry Online Academic Writing Lab project aims to address the need to support students in academic writing. The site where the online lab is located is part of the Academic Writing Center website. Access to website support services is open. This application is based on the Moodle platform, which allows students to participate in online classes, download assignments, connect to online sessions and have the opportunity to feedback to tutors in extracurricular time. In online classes, tutors not only provide knowledge to students, but also help them evaluate their own writing, provide advice on certain types of tasks, and students have open access to a wide range of resources that contain recommendations, rules and examples of correct writing. Learning tools include online conferences with Web 2.0 technology, which provides synchronous communication with the tutor, voice instruments, including SpeakingFox, SpokenText, Text to Voice, text2speech and more. Students can study online both in groups and individually [2].

The results of the project were implemented on the basis of the University of Nottingham and the University of London College.

The Dynamic Curriculum project developed and evaluated navigational dynamic curricula that combine Semantic Network and Web 2.0 approaches based on technologies and standards to combine resources and learning information (managed learning environments) and personal training records (e-portfolio, blogs).

The project aims to improve the understanding and navigation of the curriculum and provide students with the means to develop actively their own curriculum, contextualization, reflection and study. Within the educational process, the teaching staff cooperates with the student community, which includes the exchange of information, evaluation and discussion of issues related to the curriculum. The dynamism of the plans is characterized by cross-module connections, as subjects are studied in more depth with each passing school year. Students can use current plans to determine previous and future study plans to avoid duplication of subjects, and have the opportunity to fill gaps in their learning by reviewing the course plan. By studying a particular subject, users not only receive links to useful materials on the Internet related to training

sessions, but also can leave their own links to found sources, resulting in a rating of “best resources”. Students upload to the e-portfolio their essays, notes, personal comments on educational materials that they can share in the chat. Teachers also have the opportunity to use dynamic curricula. In preparing for lectures, they can use students’ links to useful sources, use information from parallel disciplines, read student annotations that give the teacher an understanding of their mastery of the subject and take into account their wishes [5].

The results of the project were tested at the universities of Greenwich, Surrey and Wolverhanton.

The project “Presentation of University Curricula: Knowledge, Learning and Innovation” demonstrates a practical combination of approaches to the introduction of new technologies to develop learning, communication and assessment skills. Learning within this project takes place using four technologies: podcast, Second Life, e-book readers and Wimba Voice Board, which increases not only the quality of learning but interactivity and flexibility of educational programs. The program uses the following tools and technologies:

1. Podcasts, which are episodic series of digital audio or video files that students can download and listen to on computers, mobile applications, or portable media players. Podcasts are distributed through the Blackboard University web channel. The use of podcast technology contributes to the enrichment of teaching approaches to teaching. Listen to podcasts via mp3, mp4 players and AAC files. The main characteristics of podcasts are their portability and mobility.

2. Second Life is a virtual 3D environment where students can build their knowledge through images, voices and synchronous / asynchronous interactive exercises. The use of Second Life technology will improve the interactive work between teachers and students, especially thanks to the Blackboard web bulletin board. Also, with the possibility of asynchronous communication, the student can perform tasks at a convenient time and place. Second Life enables virtual face-to-face meetings, conversational or text chat, simulation of real scenarios, etc.

3. E-book reader – a portable device for reading e-books. Specialized devices include smartphones, tablets, iPads, and computers with related software. The device sends students handouts, as well as spreadsheets,

movie files, programs, audio and other PowerPoint files in one portable, readable package. The advantages of this technology are its flexibility and mobility – the study material can be studied in a convenient place and time.

4. Wimba Voice Board is a set of web-based tools that provide synchronous and asynchronous voice work, such as audio discussions, conferences, lectures, podcasts, instructions, online voice presentations, and more. Learning is more emotional and interesting, and therefore its advantages are a sense of “real” and “personal”, which brings students together, bringing learning closer to the classroom, while enabling distance learning [3].

The introduction of a number of universities mentioned above in the educational process allowed the authors to confirm that the advantages of using innovative technologies are: increasing flexibility and mobility of learning, reducing student isolation by providing additional opportunities for teachers and students to participate in learning, intensifying innovative learning skills [3].

The aim of the Feedback project is to improve the feedback between the student and the teacher in the framework of learning programs by developing an innovative technological system. Electronic technologies available in the virtual learning environment are used to develop an integrated process that compares feedback with the reflection of students' opinions, which helps to increase learning productivity and inform about their success. The use of feedback technology provides the teaching staff with a centralized transparent system that improves the overall management of students' learning practices. The project at the University of Westminster uses the “Electronic Feedback” model, which is a three-stage process of feedback from teachers to students during the evaluation of student work:

I stage – the student receives the work checked by the teacher where not only an estimation, but also the provided comments and remarks are specified;

Stage II – the student fills out an electronic questionnaire, which expresses his views on the evaluation of his work, answering questions about their own expected results, time spent on work, actions after receiving the results (consultation with the teacher, understanding of

their mistakes, etc.). Questionnaire responses are processed and automatically sent to the student with advice on their answers, such as planning and completing the task, evaluation criteria, teachers; they can turn to for help, and so on.

Stage III – in the e-journal, the student presents the report data in his / her own feedback blog and discusses it with his / her tutor online or during a meeting [9].

The goal of the Technology Integration project is to increase the effectiveness of teaching and learning through the use of modern ICT, which makes the process of acquiring knowledge more flexible and accessible. In this project, the following technologies are used during the educational process at the university:

1. Flip video. Use of portable video recorders for filming presentations, experiments, lectures, and other educational activities. Students upload these videos to the university's website or Facebook, exchange views, and the best of the videos can be used in student projects or research.

2. SMS. Use mobile technology to provide feedback to students. Using their own phones, students send text answers to the PAYG number. Sent messages are processed in Excel and then a graphical representation of the results is compiled, or sent to Wordle clouds to create a visual presentation. It is also possible to use other technologies, such as: MS Excel, Nokia PC Suite, Bluetooth, cloud technologies. The results of student work can also be discussed in lectures and practical classes.

3. Audience Response System. The use of special mobile devices, most often smartphones, allows students to feedback from teachers and increase their participation in the learning process. This technology is possible for small groups and is built in such a way that in case of difficulties with the assimilation of information, students send a message to the teacher, who, taking into account this information further clarifies the material. There are various interactive learning scenarios where this technology can be used, such as: event management (by voting in the classroom, students can directly signal which approach should be used to present material or solve certain problems within the current course, thus contributing to event management), speed control (students evaluate the speed of the lecture, taking into account the message, the lecturer can

change the pace of teaching material), display content (students report difficulties in learning the material, and the teacher explains the incomprehensible).

4. Echo360, which is a training platform with cloud service. The platform centrally stores lectures and hyperlinks to sources of information that the student can view at any time. Online, students can take notes, ask questions about recorded lectures, and copy and save parts or the full version of presentations, slides, or lectures.

5. Screenshot. The use of this technology is possible with the use of a tablet PC. Thanks to the Screenshot, students have the opportunity to take screenshots with explanations of the material during classes. Screenshots can be accessed through the WebCT system.

6. Computer-Aided Assessment. Automated computer-based assessment covers all forms of assessment: summative (tests that help assess formal qualifications) or formative (tests that help assess and improve the learning process) and is done with the help of computers. One of the most common forms of computer-based assessment in the open learning system is online quizzes or exams.

7. E-portfolio. Individual student profile, which stores electronic files with personal information, learning outcomes, images, multimedia, blog entries, hyperlinks [8].

The project was implemented on the basis of the University of Exter.

The aim of the project “Television Studio on the Internet” is to provide students with the opportunity to gain real experience in the field of full-featured television production. Among the tasks of the project are the following:

- to create an Internet TV channel that works mainly with students of the Faculty of Media Arts under the guidance of experienced media professionals;
- to improve curricula by providing innovative learning experiences during which students can develop modern media skills in “real” television production and broadcasting;
- to combine the work of the channel with learning through the network “Learning Net” on the basis of an improved virtual learning environment of the college;
- to involve media students in practical work in media production.

Implementation of the project tasks will contribute to: improvement of curricula that will ensure the implementation of media production, involvement of staff in creating basic skills of innovative learning resources, creating curricula that will meet the needs of students, improving the skills of media students.

Accordingly, the College of West England has created a television channel and online TV center “Springboard TV”, which employs specialized media professionals and a group of media students. The channel is designed to provide college students with opportunities to demonstrate their skills and academic research results, combining their coursework with hands-on work in media, film and television. The educational process is as follows:

1. Reproduces a “realistic” production environment.
2. A professional from the media environment (producer, director, etc.) works with each group within the framework of practical classes.
3. Practical groups consist of students from different courses to better share experiences, provide support and assistance. For example, more experienced third-year students can take on complex roles (director, producer, writer, editor, etc.), and less experienced 2nd year gets less complex roles (sound engineer, cinematographer).
4. Blogging, which gives students the opportunity to share ideas, and teachers – understanding the success of student learning [10].

Senior students have a mandatory internship to create a video product on their own at the request of external organizations or departments of the college. The student is assisted by a team consisting of a producer, cameraman, sound engineer, etc.

To improve teaching on the basis of the college, Golden Hour seminars were organized, where teachers gained experience in the field of digital technology, which further simplified the online assessment procedure, which allows students to submit written work in electronic form, get grades with feedback in a similar format, and monitor learning performance.

On the basis of this studio there are 15 channels, including: “Real Time”, “History”, “Sports”, “Comedy”, “Experimental”, “News”, “Awards”, “Eurochannel”, “Movies”, “Music” “Art”, “Documentary”, “Demonstration of student work”, “Former student”, (demonstration of modern work of

former students) and “Extended channel”. The creation of a television studio on the basis of the college contributes to the improvement of teaching and learning skills for both teachers and students of the Faculty of Media Arts.

After researching the methodological principles of each project, we concluded that the overall goal of the program “Transformational provision of educational services through technology” is the ability to build innovative curriculum design and its effective implementation through appropriate technical means. Innovative design includes: providing advice and recommendations, providing feedback, evaluation, building programs of individual and joint (group) learning, in developing skills and practices of access to curriculum resources. The program aims to support lifelong learning and provides curricula that meet the changing needs of students for flexible access to learning through the use of innovative technologies. Technologies used include virtual learning environments (VLEs), content management systems, development learning tools, assessment technologies, media, advanced learning technologies, social networking and Web 2.0 technologies, mobile technologies, e-portfolios, and semantic web technologies.

The implementation of the program objectives for the construction and implementation of curricula in the process of acquiring knowledge through ICT is subject to certain requirements for the organization of the educational process and the use of technological tools that meet the logic of open education [11].

I. The organization of the innovative educational process takes into account three components:

- organizational work (expanding participation and diversification of student representation, providing student access to education, career guidance among students, meeting employment requirements, improving the efficiency of business processes and organizational efficiency);
- flexible curriculum (development and presentation of open and accessible program);
- Student-centered learning (student-centered improvement of skills in authentic situations, interaction of learning communities, feedback and assessment).

II. The technological means of virtual learning environment in the open education system include the following:

- storage technologies (the ability to create, store and use information within open educational resources);
- tools of educational design (creation by establishments of own interactive educational tools);
- evaluation technologies (ability to establish feedback and use various evaluation mechanisms);
- media (use of multimedia tools for online lectures, webinars, presentations, etc.);
- mobile technologies (use of mobile phones, SMS messages, tablet PCs, ultraportable laptops, netbooks, e-books, iPods, etc.);
- e-portfolios (the ability to plan, collect, share information through portfolio tools and systems that help students portray evidence of their achievements and support the employment program; e-portfolios help support personal development planning, continuing professional development, assessment and feedback);
- social networks and web technologies (opportunity to develop academic training, encourage and support open and public practice, interaction directly with employers through digital technologies in both formal and non-formal learning);

Thus, having studied the goals and objectives of this program, we can outline its advantages, which are in the technological and methodological areas.

Advantages of the program “Transformational provision of educational services through technology” in technological and methodological areas

Technological plane:

1. Technology is able to support more accessible and flexible methodological approaches to teaching and learning, collaboration, and creativity.
2. The wide range of ICT available to students provides opportunities to improve methodological approaches to learning, as well as use in formal or non-formal learning contexts.
3. Integrated information systems support the development of institutional training programs.

4. The use of technology allows to simplify organizational issues: saving time for students and teachers, improving the management of the educational process, research into the effectiveness of technology, providing online support for the learning process.

Methodical plane

1. The curriculum meets the needs of stakeholders, is flexible and open to change, retains the specifics of the specialty.

2. The training program meets the professional requirements of employers.

3. Innovative methodology provides students with opportunities to:

a) create your own content that meets individual educational needs;

b) create an e-portfolio that provides an opportunity to better demonstrate the student's competence and appropriate assessment;

c) it is methodologically justified to use digital media, which promotes constant dialogue, for example, employers with representatives of institutions, and ensures the process of mutual continuous information.

Next, we describe several methodological and technological innovations used in some subject areas, such as design, medicine, biology. Note that the following techniques and technologies can be used in traditional full-time education systems, but in the system of open education, they are especially relevant.

The project "Achieving the Transformation of Advanced Learning and Innovation through the Introduction of Educational Resources in Design Education" provides the use of virtual studio techniques, which combines well-established practices in art and design education with new opportunities through ICT in teaching and learning design. The project is presented on the OpenLearn platform at the initiative of the Open University, using Web 2.0 tools (such as video conferencing and social networking applications), knowledge creation software and a virtual design studio. The Virtual Design Studio is an image-sharing interface that allows design students to upload their own projects, share ideas, comment on other students' work, and consult with course instructors. To this end, the user creates his profile – a portfolio of personal information, their own design projects, and the page displays the current assessment of the student's performance. The virtual studio supports distance learning students in creating a virtual network of designers who exhibit their work

on the Internet. To improve learning within this project, participants in the educational process have the opportunity to use a special website of the social network Ning as a platform for communication and learning within the design program. The aim is to support the interaction of students and teachers in the organization of creative events, exhibitions and forums, which plays a positive role in the development of design culture. The Ning network provides asynchronous and synchronous communication of topic groups through online chats and discussion forums, as well as the exchange of photos, videos and provides functionality such as tagging, commenting and rating. Ning has two main functions: first, the network's website serves as a repository of design information and ideas, constantly updated with design news, design ideas, and interesting design work by students, faculty, or the course team using videos or photographs. Secondly, the website also plays the role of a space where synchronous or asynchronous discussions with students and teachers take place [1]. The partners of the project are: the Universities of Leicester, Oxford, London and Birmingham City.

The implementation of the Generation 4 project involves the use of innovative methods to create an interactive and integrated educational model for teaching in the field of medicine. This is primarily the use of interactive computer modeling of the real state of the virtual patient and the reproduction of clinical scenarios. The aim of the project is to create a more adaptive, personalized approach to learning, aimed at forming professional competence, which more accurately corresponds to the specifics of a particular specialty (practitioner). The task of the project is to develop interactive technologies to recreate situations where students are given the opportunity to treat the patient and explore the consequences of their actions. To achieve the goals of the project, the university management provides for the creation of 18 interactive virtual patients, 36 scenarios of their disease using Web 2.0 tools.

Specialists in professional disciplines and IR technologies adapt scenarios to create interactive, integrated, adaptive cases using existing technologies. Each case is integrated with a variety of Web 2.0 resources, ratings, e-portfolios and tools. through the OpenLabyrinth Virtual Patient system. Thanks to the open education system at the university, you can obtain a bachelor's, master's or doctoral degree in biomedicine or health

care, as well as a physiotherapist, paramedic, nurse, obstetrician, doctor of diagnostic or therapeutic radiography. As part of the project, the university is collaborating with the universities of Newcastle and Coventry.

The project “E-Biolaboratories: a personalized virtual environment to support laboratory learning of biology” aims to transform laboratory courses into more active and open through tools that allow students to interact and contextualize tasks in a 3-dimensional virtual environment. In E-Biolaboratories, which contain high-quality online materials, practical classes take place in three stages:

- acquaintance with experimental information;
- performing the task before the start of laboratory work;
- passing tests after experiments.

At the first stage, students get acquainted with the experimental base (methods and techniques of research, equipment), which with the help of high quality tools (interactive animations and videos) facilitates the work of students in the process of data transfer and calculations.

At the second stage the degree of assimilation of experimental information by the student is checked. There are two attempts to complete the test tasks of the quiz, after which the average score is set, which is 20-30% of the total score. Tasks are checked automatically and the results are immediately posted on the Internet.

At the third stage – after the experiment, students enter their data from their laboratory book into the electronic form of the E-Biolaboratory. If the answer to the problem has an algorithmic solution, it is automatically indicated in the E-Biolaboratory. After receiving the results, students have the opportunity to analyze their work through Excel Visual Basic. Checking student performance is simplified by using the e-application “Evaluation, visits and feedback” [6].

The project was implemented at the universities of Bristol, Manchester, Nottingham and Cambridge.

Thus, universities that use open and distance learning methods, such as Oxford, Cambridge, University of London and Open University, etc., take into account the institution’s strategy for open and flexible learning and the specifics of specific subject areas. Curricula are properly designed to

best meet the needs of students in affordable and quality education, after which the student receives a certificate, diploma or academic degree.

Thus, online learning combines innovative ICT-based teaching methods and tools to improve the quality of teaching in UK universities.

2. The opportunities to use the progressive experience of the United Kingdom in the development of online learning in the universities of modern Ukraine

The current trend of organizational transformations in Ukraine in the field of online learning is the creation of national information and communication infrastructure through a number of measures: creation of government agencies and structures for the organization and implementation of open education, ICT. In the UK, it is time to further improve the system of open learning by further diversifying a wide range of educational services, implementing innovative projects, establishing close cooperation between enterprises and enterprises, implementing a student-centered approach to learning.

An analysis of methodological and technological principles of online learning in the universities of Great Britain shows that the most important features of system are: introduction of technological equipment taking into account the specifics of a particular subject and specialty; development and implementation of methods of student-centered learning; development of criteria and technologies for ensuring high quality online education; providing opportunities for continuous professional development of teachers working within the framework of open education programs.

The main task of distance learning is to provide citizens with the opportunity to exercise the constitutional right to education and professional qualifications, training regardless of gender, race, nationality, social and property status, gender and nature of occupation, worldview, party affiliation, religion, religion, state of health, place of residence according to their abilities.

A successful step in implementing the tasks of the government regarding the organization of online learning is the effective modernization of the content and organizational structure of higher education. An integral part of online learning is open learning, which is implemented through the distance learning system as part of the

education system of the country, with the legal framework, organizational structure, personnel, technical, logistical and financial support, which implements open learning levels of higher, postgraduate, lifelong learning, and self-education. Following the President's order on the "Regulations on Distance Learning", distance learning centers began to be organized on the basis of universities, which needed clear coordination.

A number of state institutions and organizations, in particular the Department of Higher Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine, deal with the organization and implementation of open education in Ukraine; Ukrainian Institute of Information Technologies and Teaching Aids (NAPP); Institute for Modernization of Educational Content; Institute of Educational Analytics, Ministry of Education and Science; Coordination Council for the Development of Distance Learning at the Ministry of Education and Science of Ukraine; commission at the Coordinating Council in certain areas of ensuring the development of the distance learning system, the main, regional, basic and local centers of the distance learning system, which perform certain functions

Given the urgency to the problem of innovative development of online learning in universities, it is advisable to use the progressive British experience in Ukraine at the state, local and institutional levels, in the following aspects: legislative, educational, political, organizational and pedagogical, scientific and methodological, technological.

State level.

Regulatory and legal aspect.

Further development of the legal framework in the field of online learning, in our opinion, involves:

1. Inclusion of the section on organizational principles of development of open education in the Law "On Higher Education".
2. Development of a comprehensive "Open Education Development Program in Ukraine", the main task of which will be to promote open education in the domestic market of educational services.
3. Development of the Cabinet of Ministers of Ukraine Regulations "On organizational, scientific, methodological and financial support of the process of implementing open education in the Free Economic Zone".

4. Development of the state program “On training and retraining of teachers to work in the information and communication environment” taking into account European standards of ICT competence of teachers.

Educational and political aspect.

1. Further development of cooperation between educational and political, scientific, academic, ICT communities, public organizations in the implementation of open education; dissemination of the practice of bringing useful information on the progressive world and national experience of open education to all stakeholders through scientific and methodological activities in the form of forums, seminars; placing in free access publications in the media and the Internet on the results of the introduction of innovations in the educational process: reports on the effectiveness of training, teaching, research and financial support of universities in the country.

2. We consider it important to develop mechanisms for differentiated government financial support for universities for the most effective innovation activities in the form of investing in innovation programs, providing grants for digital disciplines based on national colleges or universities, funding research projects, programs to improve the quality of education. ICT and further assistance in employment of graduates of computer science faculties.

We consider it useful to introduce similar practices in Ukraine and develop mechanisms for financial support of universities with more proactive innovative activities in the field of online learning.

Organizational and pedagogical aspect.

1. A significant achievement in the development of online learning is the holding of relevant open scientific conferences, lectures, seminars, etc. by British universities. This is a good opportunity for both professionals and students to acquire relevant knowledge and exchange useful information on the organization of the educational process, development of educational and methodological programs and more.

We consider it important to organize and conduct similar scientific and practical events in the form of open face-to-face or online lectures, seminars with the participation of leading Ukrainian higher education institutions on the basis of relevant institutions (centers) of open education. This will contribute not only to the promotion of open

education, but also the opportunity to acquire certain knowledge and competencies in this field.

2. An important component of the UK education sector is research institutions that promote national and local innovation systems, such as: providing access to research objects, unique data sets and collections; providing scientific advice on the development of public policy on educational innovation.

We believe that supporting this practice of providing knowledge and data on innovative educational systems and their relationship with industrial enterprises in Ukraine will improve the country's industry by taking into account the performance of these research institutions.

3. We consider it expedient to organize international cooperation between British and domestic universities of open education for the exchange of knowledge and experience of open learning. To this end, we consider it necessary to conclude agreements both at the educational-political (between government structures) and at the institutional (between universities) levels, to include Ukrainian scientists, administrators and teachers in the activities of professional networks of the relevant profile.

4. It is necessary to spread and intensify the training of teachers to work in the open education system. To this end, it is necessary to organize training centers on computer technology, which will host lectures, individual lessons, round tables, training in computer technology, practical work in the halls of electronic resources, remote modules, etc. Upon completion of the courses, a certificate of the appropriate level will be issued:

I – technical literacy;

II – in-depth knowledge;

III – the creation of new knowledge.

Scientific and methodological aspect.

We consider the creation of a national methodological center for the dissemination of open education to be an important step in improving the effectiveness of open education development management in Ukraine. The actions of this organization should be aimed at defining a strategy for the development of open education and its implementation in higher education (basic education, second higher education, retraining and

advanced training), providing recommendations on hybrid and open universities, developing methods of training and retraining , providing educational and methodological materials to the subjects of the educational process, material and technical support of scientists researching this problem, conducting methodological activities in the form of forums and seminars, developing framework standards for the educational process in open universities and dissemination of innovations.

Regional level.

Scientific and methodological aspect.

We consider it useful to organize regional methodological centers, whose responsibilities will include providing useful information on new tools and methods of teaching in the open education system. Conducting master classes and practical classes, where representatives of the educational community will have the opportunity not only to get acquainted with innovations in teaching, but also to share experiences and ideas.

Organizational and pedagogical aspect.

We consider it necessary to organize regional centers for coordination of open education development in order to ensure its effective implementation within the Higher Institutions in the respective regions. We consider it a good practice to hold conferences, seminars and scientific events during the year to discuss and further implement key issues of regional education policy.

A necessary condition for the development of higher education is the creation of local centers for training / retraining of teachers to work in the information and communication environment: providing consulting support to specialists, learning to work with ICT, open educational resources, learning about advanced teaching methods in innovative learning environments.

Institutional level.

Educational and political aspect.

UK universities support effective collaboration with industry sectors, businesses, industry to develop, implement research projects to improve training and further employment. To this end, open forums and online seminars are organized, and information is freely available on the

conditions and proposals for cooperation of higher education institutions with industry sectors and enterprises. Higher education meets the needs of modern society and each individual. The cooperation of universities with local employment services in terms of providing information, advice and recommendations on employment and training of students (especially on further education, apprenticeship) is active and effective.

We consider it expedient to introduce in modern higher education in Ukraine a practice aimed at intensifying the cooperation of the Higher Institutions with local employment services to provide employment opportunities after graduation or further vocational education.

In our opinion, the implementation of the following aspects of activity will be important:

- interaction of universities not only with domestic, but also with foreign enterprises, scientific organizations. It will be useful to hold open events to provide stakeholders with information on open education and further employment opportunities. Such a policy will contribute not only to the innovative activity of the population of Ukraine, but also to the effective interaction of universities with enterprises and industry sectors of science in order to improve the training of specialists with possible further employment of graduates;

- participation of universities in the creation and development of domestic (regional) innovation clusters.

Organizational and pedagogical aspect.

1. It is important for open British universities to focus on innovation and science through the desire to: create high-quality open learning; bring together communities of practitioners and teams of innovative scientists working on teaching and learning issues; provide financial support to communities of practitioners for scientific achievements; create an innovative “engine” in the existing scientific platform; to support the program of continuous professional development of staff and their work in the field of science and innovation; provide opportunities for remote cooperation between universities to share cutting-edge achievements.

Therefore, in our opinion, we consider it necessary to provide existing domestic universities with greater autonomy, which will help improve the overall learning strategy that will clearly meet the needs and requirements of students and teachers: the ability to choose students of

certain courses, providing support to graduates in employment through joint, coordinated activities of enterprises and universities.

2. Effective implementation of open learning is ensured by the improved ability of teachers to work in the information and communication environment. Given these requirements, we consider it necessary to organize appropriate courses with practical classes, individual coaching sessions and consultations on training and retraining of participants in the learning process to work in this environment. Upon completion of training, course attendees, depending on their qualifications (teacher, laboratory assistant, librarian, etc.) must be issued certificates in accordance with European standards of ICT competence of teachers:

I level – general technical literacy of teachers, necessary for providing students with comprehensive training with the possibility of their adaptation to specific tasks; practical knowledge of Office products; basic technological knowledge of computer science and ICT infrastructure;

Level II – deepening knowledge – ICT literacy to manage information, create and monitor individual and group student projects, increase the availability of information and experts, support the cooperation of teachers to support their own professional learning;

Level III – creating new knowledge – the ability to use ICT to create innovative programs (through which students will acquire skills such as problem solving, collaboration, experimentation, critical thinking, creative experiment), conducting educational experiments using various network devices, digital resources, electronic environments.

ICT literacy of teaching staff will contribute to the development of readiness to create strategic plans and programs, the successful implementation of which contributes to improving the educational process, namely: supporting current student learning, creating a favorable personalized learning environment, active participation of participants in research projects and research, access to open educational resources.

In our opinion, it will be useful to learn English while attending computer courses, as a lot of information on the Internet is in English.

3. It is worth noting the activities of research laboratories established on the basis of British universities, aimed at technological support of flexible, adaptive curricula, introduction of new teaching methods,

improvement of personalized curriculum, development of new models of presentation and support of lifelong learning and more.

In our opinion, the creation of similar laboratories on the basis of domestic universities will provide an opportunity to improve the quality of teaching and learning in the context of systematic informatization of education.

Technological aspect.

The successful implementation of the open learning process in British universities is due to the use of modern information and communication technologies that make it accessible and flexible. With the help of the Internet and computer technology it is possible to organize distance learning, diversify teaching methods (individual, group), forms of learning (online lectures, seminars, forums, projects), provide access to open educational resources.

We consider it necessary to improve the material and technical base of Ukrainian universities: providing higher education institutions with the necessary computer equipment – modern innovative gadgets, creating an IR environment – e-libraries, electronic databases, distance learning courses, providing free access to open educational resources.

The use of modern technological equipment by universities will allow to expand the opportunities of institutions in providing quality and affordable education to those who wish. This is not only an opportunity to study remotely and get free access to educational content, but also to diversify the educational process through innovative multimedia tools.

Thus, summarizing the experience of open universities, the UK offers the following steps to improve the development of open education in Ukrainian universities:

1. Development of the “Strategy for the Development of Open Education in Ukraine”, which will promote and promote open education in the domestic market of educational services, as well as expand the interaction of domestic higher education institutions with foreign ones in the field of open education.

2. Establishment of methodological centers of open education, whose responsibilities will include: providing recommendations on the activities of universities of open education, development of methods for training and retraining of teachers, providing teaching materials to the subjects of

the educational process, technical support for researchers problem, implementation of methodological measures, development and improvement of framework standards of the educational process in open universities and dissemination of innovations that will facilitate the rapid implementation of open learning.

3. Reorganization of traditional universities into open or hybrid universities, accelerating the process of opening distance learning offices in order to promote lifelong learning and provide opportunities for all comers.

4. Intensive introduction of IR technologies and tools in the educational process, including quality work of Internet providers, network and telecommunication equipment, computer systems, educational equipment, screen and audio teaching aids, software and methodological complexes, etc.

5. Inclusion of the tasks of acquiring ICT skills in the mandatory program of professional development of Higher Institutions teachers

Thus, the introduction of principles, methods, forms and means of open learning in the higher education system will provide opportunities to accelerate the development of important areas of modern Ukrainian society and facilitate the country's adaptation to the world scientific and educational space. The use of the British experience of open education will contribute to the modernization of Ukraine's higher education system in the context of modern innovative development of society.

Conclusions

The methodological structure of the researched educational phenomenon is outlined in the work. Analysis of the methodological foundations of online learning in British universities revealed that the innovative search of the academic community is focused in this area on structuring the curriculum, its integration into a single educational and information space, design and implementation of innovative e-learning technologies, creating new educational methodological materials focused on the use of open education, which are both general and specialized, taking into account the specifics of individual fields of knowledge, their sections and thematic areas (innovative program "Transformational provision of educational services through technology").

It was found that the trends of further development of methodological principles of online learning in British universities are as follows: improving the methodology of open education in the implementation of national strategies for access to education; development of a new methodology for designing learning through innovative approaches to the development of educational programs; updating IT technologies for distance learning; development and implementation of innovative methods of using ICT in the educational process; improving the system of continuing professional education of teachers.

Thus, clarifying the methodological principles of online learning in British universities allowed us to state that the main directions of development of online learning as a social phenomenon are democratization, diversification and massification of educational services; as an educational phenomenon – individualization, intensification, internationalization, informatization of the process of acquiring knowledge and professional qualifications.

Based on the elucidation of organizational and pedagogical principles of online learning in British universities, recommendations for the use of elements of progressive British experience in terms of the research problem in Ukraine at the national, regional and institutional levels in educational, political, organizational, pedagogical, scientific and methodological and technological aspects. Among the submitted recommendations, the most promising for implementation at the present stage are singled out.

At the national level, it is advisable to improve and detail the normative provision of online learning. We consider it necessary to further develop the practice of creating open universities, the Center for Open Education Development, which should be the coordination center between higher education institutions, the National Academy of Sciences of Ukraine, the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, MES of Ukraine. It is important to improve the mechanisms of differentiated government financial support for higher education institutions in innovative activities to improve the methods and technologies of open education.

At the regional level, it is important to create regional centers for training / retraining of teachers to work in the information and communication environment: learning to work with ICT, open

educational resources, learning about advanced teaching methods in innovative learning environments, providing consulting support and more.

At the institutional level, it is important to establish effective cooperation with industry research institutions, enterprises, ICT developers. It is necessary to properly provide the educational process with innovative multimedia tools, as well as quality work of Internet providers. Particular attention is paid to the organization of scientific and methodological work of universities within the framework of open education: creating an open learning environment, supporting programs of continuous professional development of staff and their work in the field of science and innovation; providing opportunities for networking between universities to share progressive experiences.

Thus, a comparative analysis of the methodological foundations of online learning in British and domestic universities allowed to justify the use of elements of progressive British experience in terms of the problem in Ukraine at the national, local and institutional levels in educational, political, organizational and pedagogical, scientific, methodological and technological aspects.

References

1. Achieving Transformation, Enhanced Learning and Innovation through Educational Resources in Design. *Open University project*. URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702144948/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/atelierd.aspx>
2. COWL Final Report. URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702150031/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/cowl.aspx>.
3. Delivering University Curricula: Knowledge, Learning and INnovation Gains (DUCKLING). *SMEL project University of Leicester*. URL: http://www2.le.ac.uk/departments/beyond-distance-research-alliance/projects/duckling?uol_r=f5d83a92
4. Developing new models to transform the delivery and support of learning for continuing and professional learners at the University of Oxford. *Oxford University project*. URL: <http://>

webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702145449/http://
www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/
cascade.aspx

5. Dynamic Learning Maps. Final report of Newcastle University. URL: [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702150551/
http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumde
livery/dynamiclearningmaps.aspx](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702150551/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/dynamiclearningmaps.aspx)

6. eBioLabs: A personalised virtual environment to support laboratory-based bioscience. *Final report of Bristol university*. URL: [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702150615/http://
www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/
ebiolabs.aspx](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702150615/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/ebiolabs.aspx)

7. G4 Final Report St George's University of London. URL: [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702195932/http://
www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/
fundedprojects.aspx](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702195932/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/fundedprojects.aspx)

8. Integrative Technologies Project. URL: [https://projects.exeter.ac.uk/
integrate/](https://projects.exeter.ac.uk/integrate/)

9. Making Assessment Count. URL: [http://sites.google.com/a/
staff.westminster.ac.uk/mac/Home/expected-outcomes](http://sites.google.com/a/staff.westminster.ac.uk/mac/Home/expected-outcomes)

10. SpringboardTV: An internet TV station to enrich teaching & learning. College of West Anglia report. URL: [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702153858/http://
www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/
kltv.aspx](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702153858/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/kltv.aspx)

11. Transforming Curriculum Delivery through Technology. *Programme Synthesis Report Curriculum innovation: pragmatic*. URL: [http://http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702233839/ht
tp://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdeli
very/fundedprojects.aspx](http://http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702233839/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/curriculumdelivery/fundedprojects.aspx)

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-4>

Зайцева І. О.

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Сумський державний університет
м. Суми

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасний стан соціально-економічного і культурного розвитку України характеризується значними змістовними та структурно-організаційними змінами, які спрямовані на суттєву модернізацію національної системи освіти, її інтеграцію у міжнародний освітній простір. Країна вимагає вчителя, який не просто має достатній запас професійних знань і умінь, а й сформував власну творчу індивідуальність, здатну до інноваційної діяльності і професійної творчості. Для виконання складних завдань учитель має зійти на досить високий рівень професійної компетентності. На основі аналізу проведених досліджень визначено професійні компетентності, які формуються в середовищі евристичного навчання, як професійно-творчі компетентності студентів гуманітарного профілю.

Вступ

Успіх зазначених змін безпосередньо залежить від працівників освітньої сфери, бо саме від професійної компетентності педагога залежить формування конкурентоздатності, ключових компетентностей студентів, їх спроможності увійти у світовий глобальний простір. Реформування освіти змінює освітні функції педагога, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму. Сучасного педагога повинні відрізняти позитивна мотивація діяльності, рефлексивні здібності, вміння самостійної дослідницької та наукової діяльності за фахом, творча активність у професійній сфері. Тому варто уточнити сутність і структуру професійної компетентності майбутніх учителів та її основу – професійно-творчі вміння, виявити інноваційні способи і

засоби освіти, до яких безумовно належить дистанційне навчання, що сприяють становленню професійних умінь творчого характеру.

Процес формування й розвитку професійної компетентності вчителя останнім десятиліттям став предметом пильної уваги як педагогічної, так і психологічної наук. Дослідники (Є. Зеєр, В. Сластьонін, Н. Кузьміна, І. Ісаєв, Є. Шиянов, А. Маркова, В. Загвязинський, М. Євтух, Я. Кічук, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, О. Пометун та ін.) розглядають сутність, структуру і зміст професійної компетентності з різних позицій. Але в більшості випадків дослідники обмежуються вивченням набору професійних якостей, їх формування та оцінки. Тому в науці склався неоднозначний підхід до визначення і змісту понять «компетентність», «професійна компетентність» стосовно професійних вимог до вчителя. Джон Равен визначає компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області і виокремлює в професійній компетентності спеціальні знання, особливого роду навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [70]. С. Вершловський і Ю. Кулюткін розглядають компетентність як характеристику особистості, В. Кричевський – як реалізацію функцій; В. Сластьонін – як сукупність комунікабельних, конструктивних, організаторських умінь особистості; Л. Панарін – як особистісну якість суб'єкта, сукупність умінь, а також здатність і готовність практично використовувати ці вміння у своїй роботі [75–77]. Більшість дослідників дотримуються точки зору, що компетентність – це можливість не просто володіти знаннями, але швидше потенційно бути готовим вирішувати завдання зі знанням справи. Академік В. Шадриков вважає, що «компетентність – це новоутворення суб'єкта діяльності, яке представляє собою системний прояв знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, що дозволяє вирішувати функціональні завдання, які становлять сутність професійної діяльності» [91, с. 5]. На думку Є. Зеєра, компетентність – це інтегративна якість особистості, що включає в себе систему необхідних знань, умінь і навичок, достатніх для виконання певних видів професійної діяльності [31, с. 23]. Л. Степашкіна визначає компетентність через «... уміння людини мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання та досвід» [79]. Уточнюючи якісні характеристики компетентності, М. Чошанов виділяє три основні: критичність мислення, мобільність знання, варіативність методу, використовуваного при вирішенні

функціональних завдань. Причому під першим розуміється здатність фахівця з «безлічі рішень вибрати найбільш оптимальне, аргументовано спростувати неправдиві рішення, піддавати сумніву ефектні, але не ефективні рішення» [90, с. 4]. Така якість як мобільність знання трактується як здатність людини до постійного оновлення знань, освоєнню нової інформації. Третя характеристика фіксує вміння фахівця з безлічі методів і способів вирішення проблеми знайти найбільш оптимальний для даних ситуативних умов [90, с. 4]. Г. Коджаспирова підкреслює, що «педагог повинен володіти певними педагогічними вміннями, щоб бути компетентним педагогом» [42].

А. В. Хуторської спробував описати співвідношення двох категорій: компетентності і компетенції. На його думку, «компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності. Компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності» [87].

Таким чином, якщо компетенція – заздалегідь задана соціальна вимога до освітньої підготовки людини, необхідної для її ефективної продуктивної діяльності в певній сфері, то компетентність – сукупність якостей учителя чи учня (мотивів, знань, умінь, способів діяльності тощо) і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері [88, с. 62].

Важливе уточнення вносить у розуміння терміна «компетенція» як складової «компетентності» І. Зимня. Під компетенцією вона пропонує розуміти «... деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентності людини» [32, с. 40]. Дослідники О. Біла, Т. Гуменникова, Я. Кічук також пропонують розглядати компетенцію як необхідний складник компетентності. Ці вчені визначають «компетентність» як інтегративний результат професійної діяльності особистості, а «компетенцію» – як здатність, яка базується на знаннях, набутих особистістю завдяки навчанню [43, с. 6–7]. На думку О. Пометун, під компетентністю слід розуміти сукупність знань, умінь і навичок, які набуває людина у процесі навчання. При чому дослідниця підкреслює, що «одним із результатів освіти й буде набуття людиною сукупності компетентностей, необхідних для діяльності в різних сферах суспільного життя» [67, с. 67].

Отже, науковці О. Пометун, А. Хуторської, Л. Бірюк [12, с. 41–42] та ін. пропонують характеризувати компетентність як володіння людиною відповідними компетенціями, а компетенції розглядають як коло необхідних для певної професії (діяльності) знань, умінь, навичок, а також розвинутих особистісних якостей: ініціативність, цілеспрямованість, здатність до цілепокладання, відповідальність, толерантність, соціальна адаптація (вміння працювати в команді і поза нею), критичне мислення, а також досвід професійної діяльності в обраній сфері. Лише в сукупності ці компоненти формують поведінкові моделі, а відповідно компетентність людини у вирішенні поставлених перед нею задач.

1. Теоретичні питання формування професійних компетентностей майбутніх педагогів

На сьогодні у науці відсутній однозначний підхід до визначення понять «компетентність», «професійна компетентність». Аналіз наукової літератури з дослідження сутності професійної компетентності свідчить про існування різних наукових підходів щодо її тлумачення. У загальному розумінні поняття «компетентність» трактується як обізнаність, професійні знання та вміння. В науці ствердилась думка, що професійна компетентність відіграє провідну роль у будь-якій, зокрема у педагогічній діяльності. Даній проблемі присвятили свої праці Т. Волобуєва, А. Белкін, Н. Кузьміна, Г. Серіков, А. Маркова, В. Сластьонін та ін. Вчені надають різне визначення професійній компетентності вчителя. В. Маслов визначає компетентність як готовність на професійному рівні виконувати свої посадові обов'язки відповідно до вимог та стандартів. Дж. Равен розглядає компетентність як специфічну здатність ефективного виконання певних дій в конкретній професійній сфері. П. Симонов, наприклад, говорить про професійну компетентність як про потенційну готовність розв'язувати задачі зі знанням справи [76]. К. Абульханова стверджує, що професійна компетентність – це готовність та здатність суб'єкта праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності [1]. Під професійною компетентністю Т. Волобуєва розуміє комплекс знань і професійно значущих особистих якостей [21, с. 6–7]. А. Маркова доводить, що це оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції, певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально [54]. В. Зазикін і А. Чернишова вкладають у поняття «професійна компетентність

педагога» наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки. Незважаючи на те, що науковці по-різному визначають поняття «професійна компетентність», всі вони вважають, що показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок.

З точки зору зарубіжних дослідників, професійна компетентність – це «здатність до актуального освоєння дійсності», «стан адекватного виконання завдання», «поглиблене й опремечене знання» (G.K. Britell, R.M. Jueger, W.E. Blank) [28, с. 30]. Американський дослідник Р. Мейерс під компетентністю педагога має на увазі не тільки відповідність певним діяльнісним критеріям, а й демонстрацію виконання поведінкових завдань на виробництві. Таким чином, в дану дефініцію включається діяльнісний компонент, що розширює межі її застосування [92, с. 57].

Підвищення продуктивності професійної педагогічної діяльності стало метою дослідження компетентності американськими вченими. На їх думку, варто при цьому зосередити основну увагу на здібностях виконувати індивідуальні завдання. І тут важливо встановити зв'язок між професійними рисами характеру і якістю виконаною роботою. Встановлена взаємозалежність і стане основним показником професійної компетентності [99]. Ідеї німецьких учених перегукуються з концепцією інтегрованого розвитку компетентності. Вони пропонують переорієнтувати підхід до людини з позицій філософії цілісності. Професійні компетентності майбутнього вчителя французькі дослідники визначають за трьома складовими: знання своєї навчальної дисципліни; управління навчанням; знання освітньої системи та її оточення.

У Великобританії до початку XXI століття були затверджені дві моделі професійно-особистісного розвитку вчителя в системі безперервної освіти: модель професійної компетентності (модель соціального попиту) і модель практичних умінь і навичок. Друга вважається у Великобританії однією з найактуальніших. Останні роки відзначені появою ряду робіт щодо загальної теорії професійної педагогічної компетентності, пошуком оптимальної моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів [15, с. 43]. О. Ф. Брискіна дотримується думки, що в основу професійної компетентності має бути покладено комплекс педагогічних вмінь, а саме: гностичні, інформаційні, аналітичні, комунікативні [17].

Звернемо увагу на дослідження А. Маркової та Ю. Татура, які виділяють в структурі професійної компетентності вчителя чотири блоки: 1) професійні педагогічні вміння; 2) професійні педагогічні знання; 3) особистісні риси, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і вміннями; 4) професійні установки вчителя [53, с. 7].

Своє бачення означеного питання пропонує В. Квітко, яка виокремлює наступні компоненти професійної компетентності педагога: операційно-діяльнісний компонент, до якого належать уміння, що становлять зміст практичної підготовки педагога, а саме – дослідницькі, інформаційні, творчі; особистісно-мотиваційний компонент, до якого належать уміння, пов'язані із психологічною сферою особистості, а саме – організаційно-комунікативні; когнітивний компонент, до якого належать уміння, що формують зміст теоретичної підготовки педагога, а саме – прогностичні, аналітичні [39, с. 132].

Дослідниця І. Б. Міщенко зазначає, що крім уже названих структурних компонентів професійної компетентності, деякі науковці виокремлюють рефлексивний компонент – аналіз та оцінка відповідності здобутого результату поставленим цілям [56, с. 7–8]. С. Г. Молчанов констатує, що основу професійної компетентності складають соціально-професійний статус, професійна кваліфікація, професійно значущі особистісні якості [24].

Можна погодитись з думкою більшості дослідників, що професійна компетентність вважається складовою професіоналізму, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості [24; 26]. Причому для здійснення професійної діяльності важливе значення мають не тільки певні властивості особистості, але і їх тісні взаємозв'язки, в результаті яких у педагога формуються компоненти індивідуального стилю викладання [89; 38]. Варто підтримати погляди вчених, які вважають, що формування професійних компетентностей майбутніх учителів необхідно здійснювати комплексно з урахуванням необхідних компетенцій. Не можна заперечити думку вчених (О. І. Міщенко, Є. Н. Шиянов, І. Ф. Ісаєв, В. О. Сластьонін, О. Ф. Брискіна, С. А. Горобець, Л. М. Дибкова та ін.), що саме через педагогічні, професійні, творчі, вміння розкривається зміст і структура професійної компетентності педагога.

Виявлено, що існують різні точки зору щодо визначення професійних умінь майбутнього фахівця. Н. Кузьміна вважає, що це

«новий сплав» знань, навичок, цілеспрямованості і творчих можливостей фахівця [45, с. 28]. В. Загвязинський, Н. Кузьміна та О. Щербаков ототожують компоненти професійної діяльності з відповідними вміннями: конструктивними, організаторськими, комунікативними, гностичними, інформаційними, розвивальними. Л. Хомич також пропонує класифікацію професійних умінь за видами діяльності: діагностичні, прогностичні, організаційні, комунікативні, аналітичні [86, с. 17]. Т. Гущина підкреслює, що професійно значимою характеристикою професійної діяльності особистості є професійно-творчі вміння, які є фактором створення нового в професійній діяльності. Професійно-творчі вміння можуть формуватись тільки у творчій навчальній діяльності, яка включає евристичну діяльність – і пізнавально-творчу, і дослідницьку [25, с. 18].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про різне тлумачення науковцями таких понять, як «уміння», «професійні вміння», «професійно-творчі вміння». У психологічному словнику знаходимо таке пояснення поняттю «вміння»: «Уміння – проміжний етап оволодіння новим способом дії, що спирається на будь-яке правило (знання) і відповідно правильному використанню цих знань в процесі вирішення певних завдань, але ще не сформований на рівні навички. Загальними умовами, які забезпечують найбільшу ефективність становлення вмінь, є розуміння суб'єктом узагальненого правила та зворотний зв'язок в процесі вирішення завдань» [69, с. 196–197]. З психологічної точки зору, «вміння – це використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів дії відповідно до поставленої мети...; сформоване вміння може стати власністю особистості і умовою набуття нових знань, умінь і навичок, тобто показником інтелектуального розвитку особистості. Уміння є найважливішим засобом успішної діяльності, показником професійної майстерності людини» [29, с. 29]. Психолог К. Платонов вважає, що вміння – це «здібність людини виконувати якусь діяльність або дію на основі раніше отриманого досвіду...; психологічною основою умінь є розуміння співвідношення між ціллю діяльності, умовами і способами її виконання» [65, с. 280]. Відомий український дидакт В. Онишук підкреслює, що уміння є творчими діями і передбачають використання певних знань, раніше набутого досвіду [27, с. 81]. Є. Мілерян визначає вміння як «засновану на знаннях і навичках діяльність людини, що дає можливість успішно досягти свідомо поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання»

[55, с. 58]. Виходить, на думку автора, що вміння – це використання певних знань у практичній дії. У педагогічній науці «вміння» трактуються як дія (Н. Баранник), як здатність (В. Онищук), як спосіб виконання (С. Гончаренко, І. Лернер), як можливість особистості (А. Усова). Хоч дослідники по-різному визначають сутність даного поняття, але всі вони вважають, що вміння можуть формуватися тільки у процесі певної діяльності [22; 50; 51; 9; 82]. Більшість науковців (О. Леонтьєв, Л. Виготський, О. Савченко та ін.) солідарні у тому, що вміння є продуктом свідомої діяльності людини, здатністю продуктивно, творчо використовувати знання у нових чи вже освоєних умовах [48; 19; 72]. Дослідниця О. Кривonos узагальнює різні тлумачення професійно-творчих умінь як основи професійної компетентності (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристика різних тлумачень
професійних творчих умінь студентів**

№ п/п	Автор	Визначення сутності поняття «вміння»	Основні чинники формування
1	2	3	4
1.	Ю. Бабанський [7]	свідоме володіння будь-яким прийомом діяльності	формується в діяльності
2.	Л. Барабанщиков [8]	здібність людини цілеспрямовано і творчо використовувати свої знання і навички в процесі практичної діяльності	наявність високої мотивації студентів до професійної діяльності
3.	Є. Бойко [13]	прояв у діяльності в усіх можливих варіантах	формується і проявляються в діяльності
4.	С. Гончаренко [22]	засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії	забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок
5.	Д. Горбатов [23]	свідомо контрольована дія	наявність самоконтролю і самооцінки
6.	Т. Гущина [25, с. 18]	інтегрована багаторівнева професійно значима характеристика особистості, її професійної діяльності, реалізовані здібності, які є фактором створення нового у професійній діяльності	можуть формуватись тільки у творчій навчальній діяльності, яка включає і евристично-пізнавальну, і дослідницьку діяльність

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
7.	В. Дружиніна, В. Шадріков [29, с. 29]	найважливіший засіб успішної діяльності, показник професійної майстерності людини; засіб свідомої, цілеспрямованої виробничої творчої діяльності	«варіативна адекватність», «способи досягнення цілей по відношенню до умов діяльності, що змінюються»; синтез особистісних якостей (мисленних, чуттєвих, вольових).
8.	В. Каплинський [36]	єдність знань і навичок, здібностей особистості	створення спеціального середовища для розвитку здібностей
9.	В. Крутецький [44]	це успішне виконання будь-якої дії або складної діяльності із застосуванням правильних прийомів та засобів	формується у навчально-пізнавальній діяльності
10.	Н. Кузьміна [45]	уміння – це не механічна комбінація навичок, а кожного разу новий «сплав» знань, навичок, досвіду і творчих можливостей людини	формується у процесі пізнавально-творчої діяльності
11.	І. Лернер [49]	це спосіб дій, які складаються із упорядкованого ряду операцій, що мають загальну мету та засвоєних до ступеня готовності застосовувати їх у варіативних ситуаціях	обов'язковий свідомий контроль формування умінь
12.	Є. Мілерян [55, с. 58]	знання в дії; заснована на знаннях і навичках діяльність людини, що дає можливість успішно поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання	органічне поєднання теорії з практикою.
13.	Н. Недодатко [58, с. 6]	синтез узгоджених дій, спрямованих на досягнення мети	формується і проявляється в діяльності

Продовження таблиці 1

1	2	3	4
14.	В.Онищук [11]	творчі дії, що не можуть бути автоматизованими, так як відображають готовність людини до прийняття рішень і їх реалізації	формуються в процесі втілення у фізичну або розумову дію
15.	В.Орлов [60, с. 29]	вид діяльності, що виконується після обдумання – неавтоматизовано; елементи діяльності, що дозволяють будь-що робити з високою якістю	набуваються, щоб діяти для задоволення тих чи інших потреб особистості
16.	А. Петровський [61, с. 115–116]	використання знань і навичок для вибору і здійснення прийомів, дій відповідно до висунутої мети	володіння складною системою психічних і практичних дій на основі знань і навичок, які вже сформовані
17.	К. Платонов [64]	здібність людини виконувати якусь діяльність або дію на основі раніше отриманого досвіду	наявність спеціальних здібностей формувати вміння; результат педагогічної роботи з учнем; розуміння співвідношення між ціллю діяльності, умовами і способами її виконання
18.	Н. Плешкова [66]	засвоєна діяльність, структуру якої складають знання, навички, творче мислення	формуються в процесі творчої діяльності на основі набутих знань і навичок
19.	Л. Спірін [78]	оволодіння такою діяльністю, яку треба здійснювати не автоматично, а з творчим використанням знань і навичок	забезпечується сукупністю знань і навичок, набутих особистістю
20.	У. Толипов [81]	діяльність, яку людина виконує на основі раніше засвоєної інформації, причому рівень майстерності визначається ступенем засвоєння інформації про діяльність та ступенем перетворення цієї інформації в залежності від умов діяльності	належний рівень засвоєння інформації та створення необхідних дидактичних умов для практичного використання інформації

Закінчення таблиці 1

1	2	3	4
21.	О.Фролова [84, с. 11]	готовність особистості до певних дій чи операцій у відповідності з поставленою метою	на основі наявних знань та навичок
22.	О. Щербаков [94]	володіння складною системою психологічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності за допомогою наявних у суб'єкта знань і навичок	формуються в діяльності на підставі наявних знань і навичок
23.	Г. Щукіна [95]	це операції інтелектуальної власності з істотною ознакою узагальнень, внаслідок чого вони реалізуються у змінених і різноманітних ситуаціях	діяльність на основі узагальнення знань

Якщо спробувати виокремити основні напрями формування професійної компетентності вчителя, то вивчивши їх зміст, ми наважувомось поставити на провідне місце професійну творчість, яка є і невід'ємною складовою професійної компетентності як здібність педагога створювати нове, значиме для людини й суспільства, і найбільш потужним чинником її формування, становлення і розвитку.

Вважаємо суттєвим досягненням психолого-педагогічної науки її висновки щодо необхідності реалізації особистісного підходу до формування професійно-творчих здібностей та умінь – провідної частини компетентностей майбутнього вчителя. Творчий процес невіддільний від особистості, а творчі здібності та уміння розвиваються в діяльності, яка потребує творчості. На думку М. М. Скаткіна, творча діяльність – це завжди створення нового на основі перетворення пізнаного: нового результату або оригінальних шляхів і методів його отримання [74, с. 15].

Дослідники Д. Б. Богоявленська [14], В. Ф. Овчинников [59] виділяють основні компоненти творчої діяльності студентів: евристичний потенціал, готовність до перетворюючої діяльності; потреби, інтереси, схильність до творчої діяльності. Формування творчої діяльності забезпечує накопичення системи особистісно значимих знань (індивідуальне осмислення й переформулювання

знань, перенесення освоєних знань, умінь і навичок на вирішення нових задач тощо), становлення операцій мислення (спостереження, порівняння, аналіз і синтез, узагальнення і конкретизація), напрацювання загальних способів навчальної діяльності (вміння творчо працювати з книгою, вміння слухати, спостерігати, планувати, контролювати).

С. І. Архангельський приділяє значну увагу видам професійної творчої діяльності та надає наступну класифікацію видам творчої діяльності (див. табл. 2) [5].

Таблиця 2

Види творчої діяльності

Комбінаторна творчість	Інноваційна творчість	Дослідницька творчість
Створення нового на основі комбінації відомого, варіювання елементів і зв'язків між ними	Внесення нових раніше невідомих елементів до предмету діяльності людини (у навчання, у виховання, у працю)	Створення нового підходу або ідеї, які якісно змінюють зміст форм і методів праці

На успішність творчої діяльності впливають різні обставини. Проаналізувавши дослідження з даної проблеми таких авторів, як Г. С. Альтшуллер [2], В. І. Андреев [3], Д. Б. Богоявленська [14], І. П. Калошина [34], В. А. Кан-Калік [35], Я. О. Пономарьов [68], О. Г. Шумілін [93], Н. Роджерс [71], Р. Тафель [80], ми визначили основні суб'єктивні фактори, які стимулюють творчу діяльність (табл. 3).

Важливою ознакою в результаті здійснення навчально-творчої діяльності у вищій школі є поява наступних новоутворень: здібність відкриття нових знань (Л. С. Виготський [20]); утворення нових цілей (В. П. Ушачов [83]); нові способи діяльності (Я. О. Пономарьов [68]); знання, які є основою діяльності (І. П. Калошина [34]); імпровізація (Н. Ф. Вишнякова [18]); розширення поля інтелектуальної активності (Д. Б. Богоявленська [14]); креативність (Н. В. Хазратова [85]).

Розглядаючи творчість як здібність до продуктивної діяльності, Д. Б. Богоявленська підкреслює, що «немає творчих здібностей, які існують паралельно з загальними і спеціальними, і разом з тим творчий потенціал особистості не є результатом саме кількісного зростання здібностей. Те, що прийнято називати творчими здібностями, є здатність до пізнавальної самодіяльності» [14, с. 55].

Таблиця 3

Суб'єктивні фактори, які стимулюють професійну творчу діяльність

Сфера особистості	Прояви
Внутрішні мотиви	прагнення до самовираження, самореалізації
Зовнішні мотиви	прагнення до матеріальної вигоди, самоствердження
Індивідуальні особливості особистості	організованість, цілеспрямованість, бажання прийти на допомогу
Соціально-психологічні фактори	позитивне відношення до творчості, підтримка з боку керівництва, створення умов для творчості

Варта на підтримку думка П. М. Якобсона, який розглядав творчу самореалізацію як мету формування професійної і творчої спрямованості особистості майбутніх фахівців та необхідну умову їх становлення [98].

П. Ф. Каптерев був переконаний, що значний вплив на студента надасть освітній заклад, якщо основою освіти буде самовизначення, самоосвіта, самоформування. Спираючись на позицію П. Ф. Каптерева [37, с. 75–80], ми вважаємо, що визнання особистості студента індивідуальністю, якій властива потреба у самоформуванні, створенні умов для пізнавальної діяльності, сприяє самоосмисленню, внутрішній активності, самодіяльності і, в свою чергу, самореалізації в навчальному процесі.

Творча самореалізація студентів у навчальному процесі вищої школи – це самоорганізований і рефлексивний процес навчання, результатом якого є створення власного освітнього продукту. Виходячи з даного визначення, можна виділити критерії творчої самореалізації студентів у навчальному процесі вищої школи (табл. 4).

Таблиця 4

Критерії творчої самореалізації студентів

Самоорганізація	Інтелектуальна і практично діюча ініціатива	Рефлексія	Задоволеність
------------------------	--	------------------	----------------------

Самоорганізація включає в себе аналіз ситуації, постановку завдання, планування і прогнозування можливих результатів і наслідків власних дій, самоконтроль і оцінку ефективності своїх рішень і продуктів діяльності. Даний показник творчої самореалізації студентів є невіддільним від постановки цілей і аналізу успішності їх досягнення.

У період професійної підготовки ми вважаємо актуальним завдання з оволодіння способами навчально-пізнавальної діяльності. На думку П. М. Якобсона [98], у вищій школі в якості таких способів виступають наступні рефлексивні вміння студентів:

- широко і усвідомлено застосовувати різні види аналізу в залежності від мети й характеру навчально-професійного завдання;
- аналізувати хід дискусії, утримуючи в полі зору основну тему: виділення інформації методологічного, фундаментального, прикладного характеру;

- творчо застосовувати різні види і форми порівняння на основі порівняльно-структурного підходу; використовувати найбільш узагальнені моделі порівняння в різних видах діяльності; робити теоретичні і практичні висновки і порівняння; використовувати отримані результати в творчій навчально-професійній діяльності;

- володіти найбільш складними способами узагальнення: діалектичними, системно-структурними; виконувати завдання проблемно-узагальненого характеру з використанням знань з різних областей навчальних дисциплін;

- володіти та активно користуватися методами і методологіями наукового дослідження;

- активно застосовувати різні види і форми доказу: прямого і непрямого, індуктивного, дедуктивного і за аналогією, проблемного [98, с. 43].

У педагогічній літературі велика увага приділяється процесу формування у суб'єктів навчання цілепокладання. В роботах Г. О. Андріянової [4, с. 15], Б. С. Братуся [16, с. 123], А. В. Хуторського [88] виділені можливі групи цілей осіб, що навчаються. Але в силу специфіки дослідження нас в більшій мірі цікавлять цілі творчої самореалізації студентів у навчальному процесі вищої школи, а саме:

- особистісні цілі – усвідомлення мети освіти; формування віри в себе, в свої потенційні можливості; реалізація конкретних індивідуальних здібностей;

- предметні цілі – формування позитивного відношення до предмету, що вивчається; знання основних понять, явищ і законів, які складають досліджувану тему; рішення типових або творчих завдань з теми;

- креативні цілі – створення збірника завдань, певного твору; конструювання технічної моделі;

- когнітивні цілі – пізнання об'єктів навколишньої реальності; вивчення способів рішення виникаючих проблем; оволодіння

навичками роботи з першоджерелами; проведення експериментів, дослідів;

– оргдіяльнісні цілі – оволодіння навичками самоорганізації навчальної діяльності; вміння ставити перед собою мету, планувати діяльність; формування навичок роботи в групі; освоєння техніки ведення дискусій.

В залежності від рівня самоорганізації, діяльність студента складається з вибору мети, запропонованої викладачем або визначення власної.

2. Евристична освіта як чинник успішного формування і становлення професійної компетентності майбутнього педагога

Ведення самостійної навчально-дослідної роботи з фаховою літературою зі спеціальності, збір та аналіз даних з визначеної проблеми – є невід’ємною частиною формування професійно-творчої спрямованості студентів вищої школи, бо саме процес творчої діяльності сприяє прояву творчої активності, творчої самореалізації майбутнього фахівця.

Керуючись принципом взаємодоповнюваності, ми вводимо поняття «професійно-творча спрямованість», де системоутворюючим компонентом виступає професійна діяльність. Професійно-творчу спрямованість студентів вищої школи ми визначаємо як сукупність провідних мотивів професійної діяльності (спонукають до досягнення максимально високих результатів у процесі її здійснення), рефлексивних навичок, творчої активності, що сприяє творчій самореалізації особистості в професії.

Формування професійно-творчої спрямованості студентів вищої школи ми бачимо в контексті сучасних педагогічних технологій, визначенню і класифікації яких присвячено чимало праць (П. Р. Атутов [6, с. 13], В. П. Беспалько [10], М. В. Кларін [41], І. Я. Лернер [49], П. І. Підкасистий [62], Р. С. Піонова [63], Г. К. Селевко [73], Г. І. Щукіна [95] та ін.). Узагальнемо визначення поняття «педагогічна технологія» у дослідженнях різних науковців (табл. 5).

Професор П. Підкасистий вважає, що поняття «педагогічна технологія» може бути окреслено трьома аспектами: 1) науковим: педагогічні технології є частиною педагогічної науки, що вивчає та формує мету, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів

навчання; 3) процесуально-дієвим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних (педагогічних) засобів [62, с. 16].

Таблиця 5

**Визначення поняття «педагогічна технологія»
у наукових дослідженнях**

Педагогічна технологія – це модель навчально-виховного процесу, завдяки якій шляхом використання певних форм, методів навчання досягається конкретний результат. Це чітко організована модель спільної діяльності викладача і студентів, яка включає планування, організацію, аналіз, підведення підсумків цієї діяльності.	І. І. Казимірска [33], Р. С. Піонова [63]
Педагогічна технологія передбачає розробку змісту і способів організації діяльності самих студентів. Потребує об'єктивного контролю якості педагогічного процесу.	Г. К. Селевко [73], О. І. Жук [30]
Педагогічна технологія – це наукова дисципліна, яка досліджує сукупність професійних умінь, які дозволяють особі, що навчається, встановлювати зв'язки з навколишнім світом у контексті сучасної культури.	В. П. Беспалько [10]

Ми погоджуємось з думкою дослідника, що позиція студента в освітньому процесі є принципово важливою в педагогічній технології.

Дослідники Г. О. Китайгородська [40], В. Я. Ляудіс [52], В. А. Петровський [61], І. С. Якіманська [97] надають перевагу особистісно-орієнтованій технології як інноваційній моделі освіти. В основі інноваційної системи – ідея формування цілісної творчої особистості та ідея співпраці, яка простежується протягом всього періоду навчання та виховання.

Розглядаючи професійну підготовку майбутніх педагогів автори В. П. Беспалько [10] та Н. Є. Щуркова [96] у своїх дослідженнях виокремлюють наступні блоки індивідуально-професійної підготовки: світоглядний, професійно-ціннісний, освітній. Професійно-особистісне формування фахівця формується, на думку вчених, саме на основі досвіду творчої діяльності. А саме педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів виступають в якості передумови формування у майбутніх фахівців професійно-творчої спрямованості.

Розвиток вчення про інноваційні освітні технології як дієвий спосіб формування особистості та його професійних компетентностей привів до народження, розвитку і сформованості, на думку багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідників, найбільш прогресивної на сьогодні цілісної системи евристичної освіти, яка оснащена цілим комплексом ефективних пізнавально-творчих (евристичних) технологій. Чому ж евристична освіта стає найвирішальнішим на сьогодні чинником успішного формування і становлення провідної якості майбутнього педагога – його професійної компетентності? По-перше, евристична освіта (навчання й виховання) за сутністю своєю має за мету формування, розвиток і творчу самореалізацію особистості і насамперед професійних компетентностей випускника університету, тому що розширює обсяг і можливості самостійної творчої і професійно спрямованої праці студентів – її мотиваційні механізми, відповідальність, можливості самостійного вибору мети, завдань, способів виконання і діагностики створених і значимих для нього освітніх продуктів (за конкретними і зрозумілими для студентів критеріями до кожного з професійних продуктів; для студентів-філологів – це твори, проекти, розповіді, пояснення, дискусії) [47]. Евристична освіта потужно формує провідні професійно-творчі здібності та уміння – базову частину професійних компетентностей, як було з'ясовано раніше. Зокрема, це уміння прогностичні і операційні, тому що евристична навчальна діяльність починається з самостійного прогнозування мети, завдань, планування способів і засобів для всіх етапів створення професійного продукту (визначення знанієвого матеріалу, його трансформація, відбір, конструювання структури і змісту професійно-творчого продукту, його корекції і вдосконалення); уміння діагностичні, які в евристичному навчанні відіграють особливу роль, тому що діагностично-контрольний інструментарій, по меншій мірі, виконує три важливі функції: а) орієнтовну, коли студенти орієнтуються перед початком виконання завдання на заздалегідь підготовлені критерії і показники якості певного освітнього продукту, який заплановано створити; б) корекційну, коли виконавці корегують перебіг професійно-творчого процесу, звіряючи виконані фрагменти з означеними в діагностичному апараті критеріальними вимогами; в) контрольну, коли студенти мають змогу оцінити (самостійно або за допомогою товаришів чи викладача) рівень

створеного продукту за допомогою застосованих критеріїв і показників якості.

В основі формування професійних компетентностей студента в евристичному навчанні лежать дві категорії: «творчість» і «діяльність». На нашу думку, сформовані професійно-творчі компетентності студента є його власним особистісно значущим творчим продуктом.

На основі аналізу проведених досліджень визначаємо професійні компетентності, які формуються в середовищі евристичного навчання як професійно-творчі компетентності студентів, що визначають їхню практичну здатність до певних видів педагогічної діяльності переважно творчого характеру. Тому варто здійснити їхню класифікацію згідно з основними видами педагогічної діяльності. Відповідно з цим у проведеному дослідженні виокремлюємо такі професійні компетентності, які за метою, змістом, функціями характеризуються насамперед як професійно-творчі компетентності, тому що мають відповідати насамперед педагогічній діяльності творчого характеру:

1) *діагностико-прогностичні*, які включають знання щодо суті й технології здійснювати моніторинг навчальної діяльності учнів й уміння його здійснювати на основі комплексу діагностичних методик і процедур; уміння проводити рефлексійні дії, здійснювати самоменеджмент і корекційну роботу з учнями; передбачати наслідки власних дій і дій учнів в освітньому процесі тощо;

2) *предметно-методичні*, які характеризують знання й уміння з предмета за фахом, з методики його викладання; знання закономірностей, принципів, методів, засобів навчання, форм його організації та відповідні дидактичні вміння;

3) *інформаційно-комунікативні*, що включають знання щодо джерел інформації та вміння роботи з ними, володіння сучасними інформаційно-комунікативними технологіями; знання з питань ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу й уміння застосовувати ці знання на практиці тощо;

4) *конструктивно-творчі*, які передбачають наявність знань у галузі творчої педагогіки та вмінь комбінувати, переносити знання й уміння в нову ситуацію; планувати свою професійну діяльність; моделювати (особистість учня, творчі проекти – програми, методики, технології тощо); застосовувати технології евристичного навчання тощо.

Т. Гуцина виділяє наступні критерії для характеристики сформованості професійно-творчих умінь: мотиваційно-цільовий,

аксіологічний, когнітивний, операційний, аналітично-рефлексивний, індивідуально-творчий критерій [25, с. 18]. З нашої точки зору, для поступового, поетапного формування професійно-творчих умінь як основи професійної компетентності студентів необхідно організувати пізнавально-творчу (евристичну) діяльність майбутніх фахівців з метою розвитку їх творчих здібностей та умінь, необхідних у професійній роботі.

Ми виділяємо основні педагогічні умови організації процесу формування професійно-творчих умінь студентів гуманітарного профілю: 1) готовність викладача ВНЗ для використання інноваційних можливостей евристичного та змішаного навчання; 2) створення творчо-орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів; 3) організація пізнавально-творчої діалогової взаємодії студентів з викладачем, інформаційно-комп'ютерними засобами дистанційного навчання із застосуванням механізмів і методів евристичної (пошукової, конструктивної і креативної) діяльності; 4) компетентна педагогічна діагностика продуктів професійно-творчої діяльності студентів.

Комплексне застосування у навчальному процесі, зокрема з іноземної мови, педагогічних дисциплін технологій дистанційного та евристичного навчання дозволяє створити у студентів позитивну мотивацію ведення навчальної і дослідної діяльності зі спеціальності, розкрити їх творчий потенціал та стимулювати творчу активність та ініціативу, створити умови іншомовного особистісно-орієнтованого професійно спрямованого спілкування студентів зі спеціальності за умов проблемності навчання, сформувати у студентів професійно-творчі уміння як необхідний компонент їхнього фахового становлення.

У проведеному дослідженні критерії сформованості професійної компетентності студентів – це комплекс необхідних і достатніх вимірювальних якісних характеристик певного рівня (пошуково-виконавчого, евристичного, творчого) цієї компетентності. У експерименті ми намагалися, щоб кількість критеріїв для кожного рівня досконалості була одночасно і необхідною, і достатньою, а зміст – адекватним складності певного рівня. Ці критерії давали змогу простежити динаміку педагогічного процесу, зосередити увагу на окремих недоліках і окреслити своєрідну схему подальшої роботи у необхідному напрямку. Вже на підготовчих етапах експерименту в результаті поглибленого вивчення літератури і досвіду педагогічної організації пізнавально-творчої діяльності

студентів встановлено, що кожна із виокремлених професійно-творчих компетентностей можна віднести до певного рівня творчої діяльності – пошуково-виконавчого, евристичного чи креативного [47]. У відповідності з рівнем виділено критерії сформованості компетентностей. Для якісної оцінки сформованих компетентностей студентів розв'язувати нестандартні професійні задачі майбутньої діяльності нами розроблена система взаємопов'язаних рівнів, показників і критеріїв. Зауважимо, що запропоновані і перевірені експериментально критерії професійно-творчих компетентностей відповідають основним характеристикам – складовим творчої діяльності: мотиваційним, операційно-виконавчим, комунікативним, діагностичним, вони відображають вимірювальні індикатори якості всіх складових творчої діяльності студентів – її пізнавальної мотивації, характеру і результатів операційної та діагностичної діяльності. Необхідно відмітити, що кожний із критеріїв має своє діагностичне значення, але кінцевий рівень сформованості компетентностей студентів можна оцінити тільки комплексно. При цьому ми брали до уваги, що педагогічна діагностика як невід'ємна складова евристичної і дистанційної технологій повинна супроводжувати всі її етапи. Тільки в такому випадку вона стимулює самомотивацію та творчу самореалізацію студентів у процесі формування їх компетентностей, здебільшого професійно-творчого характеру. Студенти за допомогою різних механізмів пізнавально-творчої та евристичної діяльності і критеріальних характеристик склали проблемні запитання, розв'язували задачі професійної діяльності різного рівня складності, здійснювали структурування змісту навчання на різних ступенях абстракції. Такі результати діяльності уже на другому етапі евристичної технології ми визначали як власний (особистісний) освітній продукт студентів, який необхідно діагностувати. Викладач при цьому коригував цю складну для багатьох студентів роботу. При здійсненні самостійної проблемно-пошукової роботи студентами із поглиблення теоретичних знань, виконувались завдання на осмислення, поглиблення, систематизацію вивченого теоретичного матеріалу: складання плану, повідомлення з теми, написання твору, евристичних запитань тощо. З метою дотримання принципу об'єктивності діагностичних процедур, викладачами спільно зі студентами були визначені критерії якості виконання названих видів самостійної проблемно-пошукової чи креативної роботи. Цими критеріями студенти керувалися з самого початку виконання

певного виду завдання. Так, при підготовці повідомлення (доповіді) критеріями, на які орієнтувався студент, були: а) виявлення суперечностей досліджуваної проблеми; б) наявність власної точки зору на тематику, що розглядається; в) виразність та образна наповненість мови. У випадку необхідності надання допомоги студентам викладачами проводились консультації, які давали можливість викладачу і студенту визначити можливі у майбутньому проблеми, помилки, допомогти розпізнати і підтримати цікаві думки, порадитися, в якому напрямку далі працювати. Дотримуючись принципу послідовності, особливе значення діагностичним процедурам приділялось на третьому етапі евристичної діяльності, де здійснювався практичний тренінг з формування запланованих професійно-творчих компетентностей. Найбільша увага зверталася на розвиток здібностей студентів до рефлексії, самодіагностики та самооцінки результатів власної пізнавально-творчої діяльності, а також – до взаємодіагностики та самооцінки вмінь творчо освоювати та гнучко й різноманітно застосовувати теоретичні знання у майбутній професійній діяльності. На цьому етапі студенти формували основні складові професійно-творчих умінь, орієнтуючись на конкретні критерії якості, що притаманні певному рівню пізнавально-творчих досягнень. Враховуючи, що однією з головних цілей даного етапу евристичної технології було оволодіння студентами професійно-творчими вміннями застосовувати набуті знання для розв'язання різноманітних професійних задач діяльності, були застосовані адекватні діагностичні процедури сформованості даних умінь.

Висновки

Аналіз психолого-педагогічної літератури і проведене нами дослідження професійно-творчих умінь як основи професійної компетентності майбутнього спеціаліста дозволяють дійти певних висновків.

По-перше, загальні професійні компетентності розглядаються як здатність діяти на основі отриманих знань, по-друге, до складу їх входять практичні та розумові дії, по-третє, компетентності передбачають застосування раніш отриманого досвіду. На успішне формування компетентностей впливає рівень оволодіння студентом знань і відповідних навичок.

Професійно-творчі компетентності є проявом професійно-творчої самореалізації фахівця, основою його загальної професійної компетентності, засобом реалізації творчих здібностей особистості

та умовою їх подальшого розвитку. Професійно-творчі компетентності студентів гуманітарного профілю ми визначаємо як їхню практичну здатність до певних видів педагогічної діяльності творчого характеру, як особистісно значиме надбання майбутніх фахівців. При цьому ми виокремлюємо основні види професійно-творчих компетентностей студентів філологічних спеціальностей за видами їх діяльності (діагностико-прогностичні, предметно-методичні, інформаційно-комунікативні, конструктивно-творчі).

Таким чином, професійна компетентність – це основа професіоналізму, це система знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних майбутньому вчителю для здійснення педагогічної діяльності.

Використання сучасних технологій дистанційного та евристичного навчання в освітній системі університету забезпечує успішне формування основних професійних компетентностей майбутніх фахівців, якщо створити для цього необхідні педагогічні умови: забезпечити педагогічну готовність викладача до застосування сучасних методів і засобів евристичного та дистанційного навчання для формування складових професійної компетентності; реалізувати в дистанційному навчанні евристичну діяльність студентів, спрямовану на самостійне створення особистісно значимого освітнього продукту; застосувати у професійно спрямованій діяльності студентів необхідний діагностичний інструментарій для об'єктивного визначення рівня сформованості необхідних професійних компетентностей.

Перспективними напрямками подальшого дослідження означеної проблеми можна вважати виявлення педагогічних резервів дистанційних технологій навчання для становлення професійно-творчих якостей студентів, а також способи інтеграції дистанційного та евристичного навчання у побудові ефективних моделей підготовки сучасних фахівців.

Література

1. Абульханова К. А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта. Современная личность : Психологические исследования. М. : ИП РАН, 2012. С. 17–35.
2. Альтшуллер Г. С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности. Минск : Беларусь, 1994. 479 с.
3. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновац. курс : в 2 кн. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. Кн. 1. 565 с.

4. Андриянова Г. А. Целеполагание и рефлексия в творчестве. Школа творчества : сб. ученич. работ. Индивидуал. частн. Предприятие «Школа свободного развития». Ногинск, 1996. С. 14–18.
5. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Высш. шк., 1980. 368 с.
6. Атутов П. Р. Технология и современное образование. *Педагогика*. 1996. № 2. С. 11–14.
7. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. М. : Знание, 1984. 96 с.
8. Барабанщиков Л. В. Педагогические основы обучения советских воинов. М. : Воениздат, 1962. 152 с.
9. Баранник Н. О. Удосконалення граматико-стилістичних умінь студентів у процесі вивчення курсу «Сучасна українська мова». *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 113–115. URL: <http://nbuv.gov.ua/> (дата звернення: 04.10.2021).
10. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 190 с.
11. Бігич О. Б. Інноваційні тенденції навчання молодших школярів ІМ та їх відображення в системі формування у студентів методичної компетенції вчителя ІМ початкової школи. *Педагогічні науки*. Херсон : ХДПУ, 2002. Вип. XXVI. С. 120–123.
12. Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-педагогічний аспект). Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. 210 с.
13. Бойко Е. И. Еще раз об умениях и навыках. *Вопросы психологии*. М., 1957. № 1. С. 133–139.
14. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1983. 173 с.
15. Бондаренко Е. Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира. *Высшее образование сегодня*. 2009. № 1. С. 42–44.
16. Братусь Б. С. О механизмах целеполагания. *Вопр. психологи*. 1977. № 2. С. 121–124.
17. Брыскина О. Ф. Интернет и профессиональная компетентность педагога. URL: http://vio.fio.ru/vio_10/resource/Print/art_1_21.htm (дата звернення: 04.10.2021).
18. Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика: психология творческого обучения. Минск : Нац. ин-т образования Респ. Беларусь, 1995. 239 с.

19. Выготский Л. С. Собрание починений : В 6 т. Т. 3 : Проблемы развития высших психических функций. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
20. Вітвицька В. В. Основи педагогіки вищої школи. К. : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
21. Волобуева Т. Б. Методологическая компетентность учителя (учебник педагога-исследователя). Донецк : Каштан, 2007. 206 с.
22. Гончаренко С. І. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. К. : АПН України, 1995. 45 с.
23. Горбатов Д. И. Умение и навыки : о соотношении содержания этих понятий. *Педагогика*. 1994. № 2. С. 27–30.
24. Горобець С. А. Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2007. Вип. 31. С. 106–109.
25. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ярославль, 2001. 22 с.
26. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України, Інститут вищої освіти. К., 2006. 227 с.
27. Дидактика современной школы : Пособие для учителей. К. : Рад. школа, 1987. 351 с.
28. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. *Сибирь. Философия. Образование*. 2005. № 8. С. 26–44.
29. Дружинина В. Н. Развитие и диагностика способностей. М. : Наука, 1991. 181 с.
30. Жук А. И. Основы педагогики : учеб. пособие. Минск : Аверсэв, 2003. 349 с.
31. Зеер Э. Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования. *Образование в Уральском регионе: научные основы развития* : тез. докл. II науч.-практ. конф. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2002. Ч. 2. С. 23–25.
32. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
33. Казимирская И. И. Мышление учителя и пути его формирования : в 2 ч. Минск : Мин. гос. пед. ин-т, 1992. Ч. 2. 145 с.
34. Калошина И. П. Структура и механизм творческой деятельности: нормат. подход. М. : Изд-во МГУ, 1983. 168 с.

35. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. 144 с.

36. Каплинский В. В. Формирование коммуникативных умений будущего учителя на основе проблемных педагогических ситуаций: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К., 1993. 198 с.

37. Каптерев П. Ф. О саморазвитии и самовоспитании. *Педагогика*. 1999. № 7. С. 73–84.

38. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.

39. Квітко В. Психолого-педагогічна компетентність учителя. Методичне забезпечення компетентнісного підходу до реалізації змісту середньої освіти (за результатами роботи міської творчої групи в 2006–2008 роках). Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2008. С. 131–135.

40. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М. : Изд-во МГУ, 1986. 175 с.

41. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М. : Знание, 1989. 75 с.

42. Коджаспирова Г. М. Педагогика. М. : Гардарики, 2004. 528 с.

43. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. Ізмаїл : ІДГУ, 2007. 236 с.

44. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М. : Просвещение, 1976. 160 с.

45. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л. : Знание, 1985. 32с.

46. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 105 с.

47. Лазарев М. О. Творча самореалізація особистості вчителя, студента, учня в людиноцентрованій евристичній освіті. Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. С. 69–111.

48. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : АПН РСФСР, 1977. 196 с.

49. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.

50. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М. : Знание, 1980. 96 с.

51. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М. : Просвещение, 1982. 191 с.

52. Ляудис В. Я. Инновационное обучение и наука : науч.-аналит. обзор. М. : РАО, 1992. 51 с.
53. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
54. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.
55. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. М. : Педагогика, 1973. 297 с.
56. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 20 с.
57. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников. URL: http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf (дата звернення: 01.10.2021)
58. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2000. 20 с.
59. Овчинников В. Ф. Деятельностная основа творчества : ист.-филос. анализ проблемы. М., 1984. С. 19–26.
60. Орлов В. И. Знания, умения и навыки как результат обучения. *Специалист*. 2003. № 3. С. 29–31.
61. Петровский В. А. Личность в психологи: парадигма субъектности. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 509 с.
62. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М. : Пед. о-во России, 2005. 141 с.
63. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие для аспирантов пед. Специальностей. Минск : Выш. шк., 2005. 303 с.
64. Платонов К. К. О знаниях, навыках и умениях. *Сов. педагогика*. 1963. № 11. С. 98–103.
65. Платонов К. К. Проблема способностей. М. : Наука, 1972. 312 с.
66. Плешкова Н. И. Формирование умений педагогического общения у студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. К., 1985. 23 с.
67. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
68. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М. : Педагогика, 1976. 280 с.
69. Психологічний словник. К. : Вища школа, 1982. 367 с.

70. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация. М., Когито-Центр, 2002. 218 с.

71. Роджерс Н. Творчество как усиление себя. *Вопр. психологии*. 1990. № 1. С. 164–168.

72. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. К. : Абрис, 1997. 416 с.

73. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М. : Нар. образование, 1998. 255 с.

74. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. М. : Педагогика, 1986. 152 с.

75. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе. *Советская педагогика*. 1981. № 4. С. 76–84.

76. Слостенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 222 с.

77. Слостенин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. №1. С. 42–49.

78. Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя – воспитателя: Спец. Курс. Ярославль, 1976. 82 с.

79. Степашкина Л. Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.html> (дата звернення: 30.09.2021).

80. Тафель Р. Е. Диагностические методики для выявления (идентификации) творческих личностей в американской психологии : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 1974. 19 с.

81. Толипов У. К. Педагогические технологии развития общетрудовых и профессиональных умений и навыков в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01. Ташкент, 2004. 41 с.

82. Усова А. В. Формирование учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла. *Журн. «Физика»*. 2006. № 16. URL: www.fiz.1september.ru/article (дата звернення: 25.09.2021).

83. Ушачев В. П. Творчество в системе образования. М. : Прометей, 1995. 218 с.

84. Фролова Е. В. Формирование умения организации учебной работы с учащимися в малых группах в развивающем обучении у будущих учителей начальных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 1999. 20 с.

85. Хазратова Н. В. Формирование креативности под влиянием микросреды : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 1994. 169 с.

86. Хомич Л. О. Психолого-педагогічна підготовка вчителя в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 1.36. С. 35–38.

87. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.html> (дата звернення: 25.09.2021).

88. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–65.

89. Цимбал С. В. Синергетичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності студентів. *Науково-методичний збірник «Нові технології навчання»*. 21 березня 2007 р. URL: <http://www.agronmc.com.ua/nmcprop/novteh39.html> (дата звернення: 25.09.2021).

90. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М. : Народное образование, 1996. 160 с.

91. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. *Сибирский учитель*. 2007. № 6. С. 5–15.

92. Шалашова М. М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов. *Педагогика*. 2008. №7. С. 54–59.

93. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества. М. : Высш. шк., 1989. 141 с.

94. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л. : СПб, 1967. 123 с.

95. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М. : Педагогика, 1988. 203 с.

96. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: для вузов по специальностям 031300 «Соц. педагогика», 033400 «Педагогика». Питер : Питер-принт, 2005. 365 с.

97. Якиманская И. С. Разработка технологи личности ориентированного обучения. *Вопр. психологии*. 1996. № 2. С. 28–37.

98. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М. : Просвещение, 1969. 317 с.

99. Garavan T. Competencies & Workplace Learning : Some Reflections on the Rhetoric & the Reality. *Journal of Workplace Learning*. 2001. Vol. 13, No. 4. P. 144–164.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-5>

Замелюк М. І.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»

Волинської області

м. Луцьк

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ «ЕТНОПЕДАГОГІКА ДИТИНСТВА. СІМЕЙНА ПЕДАГОГІКА»

Метою статті є узагальнення дослідження щодо доцільності використання інноваційних технологій у викладанні курсу «Етнопедагогіка дитинства. Сімейна педагогіка». Дослідження дозволяє нам визначити потребу у формуванні у студентів системного уявлення про сім'ю як середовище розвитку і виховання; формування професійних вмінь педагога використовувати знання педагогіки сім'ї для аналізу її виховної функції та планування і організації педагогічної взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти та сім'ї спрямованої на різнобічний розвиток дитини дошкільного віку.

Методологія. Опитування проводиться на основі порівняння даних респондентів (студентів факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва) за допомогою анкети. Метою цього дослідження було дослідити якість викладання навчальної дисципліни, чи є викладач новатором, яка ефективність інноваційних завдань на перевірку знань, умінь і навичок студентів, і цікаві завдання із самостійної роботи, чи цікавляться студенти тематичним наповненням професійного блоку дисципліни. Ізвичайно, погляд студента на вивчення дисципліни у ракурсі його бачення.

Результати опитування показали: студентам потрібний викладач новатор, який створює оптимальне онлайн чи оф лайн освітнє середовище. Успішна реалізація викладачем нових технологій в своїй викладацькій роботі вимагає чітко спланованого, постійного професійного розвитку та підтримки. Зміна парадигми потрібна педагогам для ефективної інтеграції, мобільності, щоб залучати студентів до навчання, зокрема дисциплін професійного зростання.

Просте володіння новими технологіями не гарантує ефективного використання студентами та педагогами в освітньому процесі. Педагоги повинні володіти інноваційними прийомами, техніками, технологіями, щоб спланувати креативну стратегію управління процесом пізнання студентами нового матеріалу та набуття ними професійного досвіду.

Таким чином, експериментальне дослідження показало багатовекторну особливість зв'язку читання дітьми та результатами їхнього розвитку.

Вступ

У зв'язку із вимогами та потребами сучасності у забезпеченні належних умов для формування особистості дітей дошкільного віку в сім'ї, реалізації та самореалізації її природних можливостей спонукає до підвищення ефективності підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності та розкриває різнопланові аспекти підготовки сучасного сімейного вихователя. Ідеться насамперед про глибоку його психологічну та педагогічну підготовку, що дасть змогу вихователю самостійно, професійно здійснювати освітню роботу з дітьми дошкільного віку в домашніх умовах, науково-правильно розв'язувати як стандартні так і нестандартні педагогічні ситуації, створити дитині сприятливі умови для само актуалізації та формування творчої особистості.

Педагогічною наукою розроблені різні технології, види, форми та методи навчання, які зорієнтовані на оволодіння молоддю як теоретичним матеріалом, так і вміннями та навичками, необхідними до подальшої самостійної діяльності.

Аналіз досліджень із цієї проблематики (В. Кремень, І. Зязюн, С. Бараннікова, В. Загвязинский, М. Кларін, Г. Коджаспарова, В. Ляудіс, А. Моїсєєв, І. Підласий, Л. Подимова, С. Поляков, А. Пригожін, В. Рібакова, В. Сластьонін, С. Сисоєва, П. Щедровицкий, А. Хуторской та ін.) дає можливість констатувати, що інноваційна педагогічна діяльність пов'язана з відмовою від усталених штампів, стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку особистості.

Інноваційні процеси в освіті стали сьогодні невід'ємною частиною суспільного розвитку як головної вимоги часу. Нововведення стосуються мети, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу та ін.

Реалії сьогодення такі, що для того, щоб бути успішним на ринку освітніх послуг, освітній установі необхідно ефективно

реалізовувати інноваційну діяльність. А це зможе робити таке освітній заклад, в якому як адміністративна команда, так і педагогічний колектив розуміють суть інноваційної діяльності та готові нею займатися.

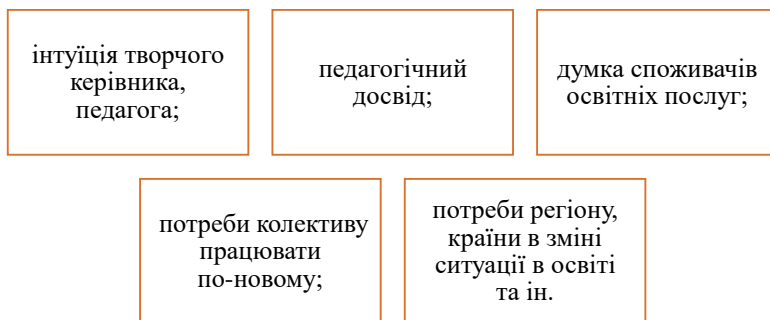


Рис. 1. Джерела зародження інноваційних процесів у практиці освітнього закладу

Однак, повертаючись до теми проблем, що виникають у впровадженні інновацій в освіту, слід виділити наступний ряд можливих ускладнень. Однією з труднощів є проблема вивчення, узагальнення і поширення сучасних педагогічних технологій. Педагог може виступати в якості учасника, розробника, дослідника, користувача і пропагандиста педагогічних інновацій. Проблема ж стосується впровадження досягнень інноваційних проектів в освіту на практиці.

У більшості випадків освітні організації, педагогічний склад і навіть самі навчаються виявляються не готовими як до сприйняття нового в освітньому процесі, так і до послідовної діяльності у впровадженні інновації.

Інноваційні технології в освіті впроваджуються з певними ускладненнями з різних причин:

- бар'єр творчості (педагоги, які звикли працювати за «старими» програмами, не хочуть щось змінювати, вчитися, розвиватися);
- конформізм (педагоги відмовляються приймати незвичайні педагогічні рішення);
- особистісна тривожність (невпевненість у собі, в своїх здібностях, занижена самооцінка, страх висловлювати відкрито свої судження);
- ригідність мислення (з певних причин вважають свою думку єдиною, остаточною та не визнають компроміси) [1].



Рис. 2. Інноваційні технології

1. Можливість застосування зазначених технологій на лекційних заняттях

У підготовці фахівців спеціальності 012 Дошкільної освіти викладачі стикаються з проблемою: як підготувати фахівця «нового формату» для роботи з «новими дітьми», педагоги, усвідомлено підходить до вирішення професійних завдань. Однак, виникає необхідність перегляду змісту освіти, внесення змін в модель навчання. Однією з сучасних педагогічних технологій є Технологія розвитку критичного мислення.

Термін «критичне мислення» отримав свою популярність в дослідницьких колах після обґрунтованого К. Поппером філософського напрямку «критичний реалізм». Згідно з його теорією про всяк живий організм діє як вирішувач проблем. При цьому дані з навколишнього світу використовуються для підтвердження або спростування гіпотез, які живий організм попередньо задає [2].

Науковці (Р. Пауль, В. Руджеро, М.Скривен, С.Терно, Н. Туласинова, О. Тягло, Д. Халперн, П. Фачоне) визначають критичне мислення як здатність сприймати і переробляти інформацію в точки зору логіки, при цьому застосовуючи результати в стандартних і нестандартних ситуаціях.

Зокрема, Загашев І. визначає критичне мислення як сукупність якостей і умінь, що обумовлюють високий рівень дослідницької культури студента та викладача, а також «мислення оцінне,

рефлексивне», для якого знання є не кінцевою, а відправною точкою, аргументоване і логічне мислення, яке базується на особистому досвіді та перевірених фактах [3].

Таким чином, даний тип мислення допомагає людині визначити власні пріоритети в особистому та професійному житті; передбачає прийняття індивідуальної відповідальності за зроблений вибір; підвищує рівень індивідуальної культури роботи з інформацією.

Д. Халперн виділяє наступні характеристики, властиві критично мислячій людині. Критичні мислителі вміють вирішувати проблеми і виявляють відому наполегливість в їх вирішенні, контролюють емоційно-вольові процеси, свою імпульсивність, вміють слухати співрозмовника, вміють вирішувати проблеми, співпрацюючи з іншими людьми, виявляють емпатію. Дослідник відзначає, що найбільш сильними характеристиками їх особистості є відкритість для будь-яких ідей і нетерпимість до невизначеності. Це дозволяє їм відступати від шаблонів, розширювати межі реальності і встановлювати множинні зв'язки між явищами. Уміння терпимо ставитися до різних точок зору робить їх більш культурними та продуктивними в груповій роботі [4].

Вищезазначене дає підстави зробити узагальнення, що критичне мислення в контексті інноваційної діяльності передбачає сформованість раціональних здібностей.

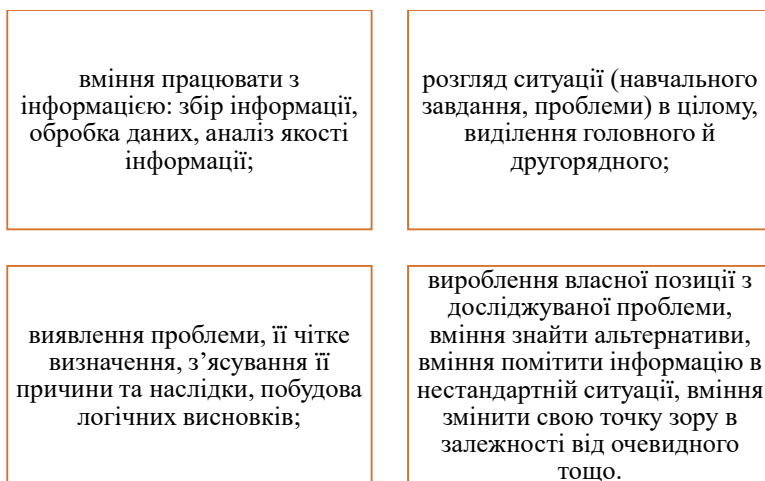


Рис. 3. Сформованість раціональних здібностей [5, с. 34–38]

При викладанні курсу технологія критичного мислення реалізується в рамках практичного оволодіння студентами навчальним матеріалом у підготовці до самостійної роботи.

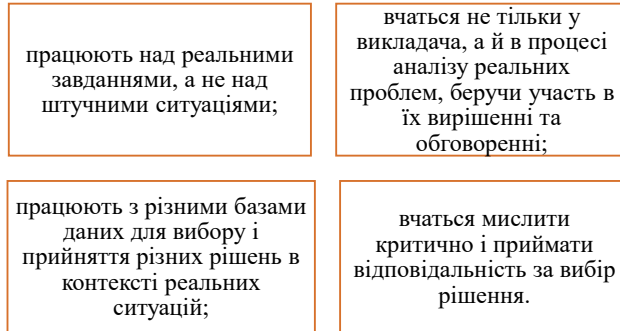


Рис. 4. Показники навчальної моделі оволодіння студентами матеріалом курсу

Зокрема, викладач під час викладання курсу створює проблемні ситуації, використовує матеріали, що демонструють принципи критичного мислення, застосовує при цьому методи навчання, які надають можливість вибору, діалогічність відносин в спілкуванні та демократичному стилі проходження навчальної дисципліни.

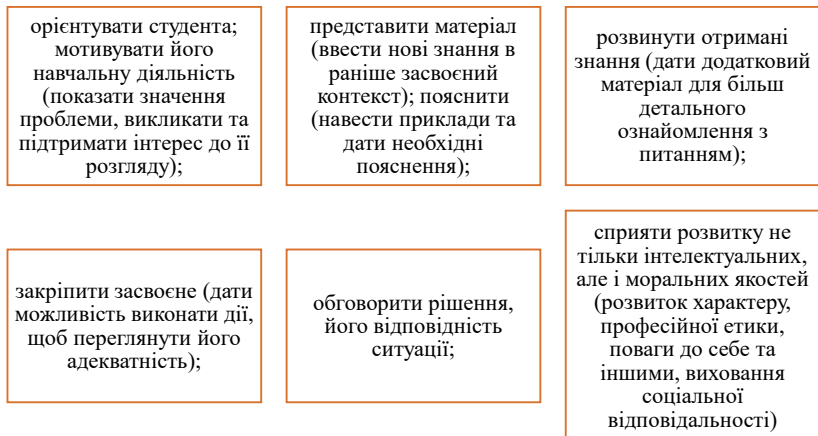


Рис. 5. Завдання викладача у формуванні критичного мислення

Таким чином, дана технологія є системою стратегій і методичних прийомів, призначених для використання в різних видах і формах роботи.

Запорука успішної, продуктивної бесіди або лекції є стійкий контакт з аудиторією і компетентністю у даній сфері.

Таке поєднання не перетворює лекцію в монолог, а замість цього робить її цікавим процесом, у якій група з готовністю включається в освітній матеріал. Педагогу важливо визначити заздалегідь кордони тієї інформації, яку повинна знати група. Зробити це не так легко, як може здатися на перший погляд. Тому викладач знаходить ті межі, де ці інтереси перетинаються, і проводить тренінг у такому стилі, який максимально задовольняє ці вимоги.

Студенти охоче навчаються тільки тоді, коли вони впевнені, що їм це вигідно (вони не є суто матеріальними, але включають у себе перспективи кар'єрного росту, підвищення ступеня задоволеності роботою і визнання з боку оточуючих). Тому, дуже важливо надати їм таку мотивацію, чітко продемонструвавши переваги, які отримують учасники тренінгу. Навіть якщо учасники тренінгу відчувають сильну потребу в навчанні і мають високу мотивацію, вони ніколи не навчаться тому, чого вони не розуміють.

Перевірка рівня знань містить два елементи, які тренер повинен прийняти до уваги.

По-перше, він повинен бути здатний оцінити рівень знань всередині групи. Хто є її учасниками – зацікавлені новачки або люди, авторитетні у своїй сфері діяльності? Визначивши це, тренер зрозуміє, який рівень складності повинна мати лекція (рівень буде занадто низьким, тренер ризикує викликати поблажливе ставлення аудиторії і остаточно позбутися її уваги в подальшому; якщо тренер прорахує і зробить курс занадто просунутим, то він, швидше за все, вселить в учасників відчуття непевненості, роз'єднає групу та посіє нудьгу).

Таким чином, знайти золоту середину нелегко. Однак, тренер повинен врахувати особливості сприйняття і розуміння групи. По можливості слід уникати використання жаргонних і професійних виразів. У ситуаціях, коли спеціальні терміни необхідні, слід доступно пояснювати їх значення. При цьому пам'ятаючи, що завдання тренінгу полягає в удосконаленні знань учасників групи, а не зниження їх самооцінки, викликаною тим, що вони чогось не розуміють.

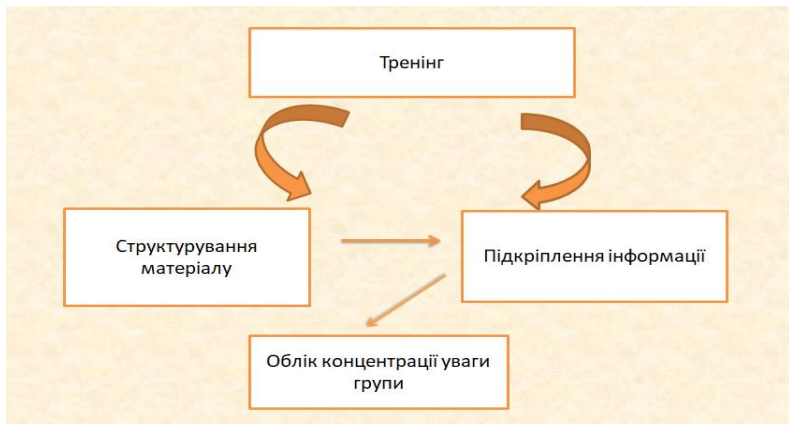


Рис. 6. Способи поліпшення сприйняття і засвоєння інформації учасниками тренінгу

Детально розглянемо ці способи.

Структурування матеріалу. Час, витрачений на підготовку до занять, ніколи не пропадає даремно. Кілька хвилин, використаних для структурування лекційного матеріалу, можуть значно поліпшити збереження отриманої інформації у пам'яті учасників. Лекційний курс повинен будуватися послідовно, щоб бути зрозумілим кожному. Коли інформація, представлена в ньому, складна, тренер повинен передавати її групі поступово, обдумуючи кожен крок. Якщо треба підкріпити матеріал додатковими відомостями, треба розглянути історичні передумови досліджуваної теми. Щоб інформація краще засвоюється, треба розбити її на кілька частин.

Підкріплення інформації. Треба розповісти групі про тему лекції. Викласти запланований матеріал. Повторити ключові моменти лекції. Це повторення буде виправданим. Воно допоможе прояснити і ще раз підкреслити основні пункти лекції.

Облік концентрації уваги групи. Викладати інформацію треба з урахуванням обмежень, що накладаються особливостями групового уваги. За усталеній думці, оптимальний період концентрації уваги становить 20 хвилин, але іноді його можна збільшити до 40 хвилин за допомогою зміни стилю, темпу або манери підношення інформації. Прикладом цього може бути пауза при викладі матеріалу, зроблена для відповідей на питання або для поширення роздаткового матеріалу й знайомства з ним [6].

Зокрема, при викладанні лекцій курсу «Етнопедагогіка дитинства. Сімейна педагогіка.» у розпорядженні тренера є безліч способів подачі матеріалу. При цьому студенти мають змогу навчитися працювати в одній команді, групами, вирішувати завдання різними методами та способами.

У розвитку особистості дитини головним джерелом соціалізації є сім'я, в ній людина засвоює норми та правила людської поведінки. У сім'ї людські переконання, цінності, ідеали перетворюються в особистісні якості, формують подальші життєві рішення і поведінку.

На даний час зросла кількість сімей, соціальне функціонування яких з суб'єктивних чи об'єктивних причин порушено або утруднене, а існування усєї сімейної структури знаходиться під загрозою. Це сім'ї соціального ризику, які потребують особливої соціальної допомоги, великої уваги держави, педагогів, так як вони не в змозі самостійно впоратися з проблемами.

Одним з головних генераторів роботи з проблемами сім'ї можуть і повинні стати соціальні інновації, націлені на гармонійне, збалансований розвиток сім'ї і суспільства.

Проблеми технологізації соціального простору на даний час стають все більш актуальними. Існує дві форми інноваційних технологій. До першої форми відносяться різні програми та документи. Другою формою є соціальні процеси, які формуються у взаємозв'язку з даними програмами.

Розглянемо метод «Соціально-освітній ліфт», що виступає одним з інноваційних у роботі з сім'єю, сенс якого полягає в тому, що однією з ключових для нашого суспільства проблем є відсутність можливостей для зміни соціального шару, тобто соціальної мобільності в суспільстві. Що несе у собі поліпшення ефективності роботи з сім'ями, а також підтримка неблагополучних сімей.

Наступним інноваційним методом є «Робота з мережею соціальних контактів». Він заснований на зарубіжному методі роботи з соціально неблагополучними сім'ями через установку подальшого контакту з сім'єю. Мережевий метод полягає в допомозі фахівців соціальних служб сім'ям, у яких порушуються або зруйнувалися зв'язки з соціальними інститутами, причому сім'я не може відновити ці зв'язки без кваліфікованої допомоги.

Найголовнішим завданням технології «Інтенсивна сімейна терапія» є продуктивне застосування внутрішнього потенціалу сім'ї і кожної її особистості для вирішення важких життєвих проблем і зміцнення сімейних відносин. Здійснення даної технології

реалізується через роботу фахівців соціальних служб, а також через розробку спеціальних програм реабілітації сімей і її членів.

У наданні допомоги сім'ї психолого-педагогічна робота відіграє важливу роль, зміцнюючи все громадянське суспільство і формуючи єдиний реабілітаційний простір для сімей, які перебувають у важкій життєвій ситуації. Для вирішення проблем даної категорії сімей можна надавати психолого-педагогічне консультування, посередництво в конфлікті, організація груп само- і взаємодопомоги та ін.; сприяння навчанню і розвитку дитини в сім'ї.

До основних функцій сім'ї відносяться репродуктивна, виховна, соціальна, економічна, соціально-статусна та ін. Держава й суспільство взаємодіють з сім'єю, а також безпосередньо впливають один на одного, відповідно зацікавлені в благополуччі сім'ї. Порушення сімейної структури може привести до руйнування функцій сім'ї. Негативна психологічна атмосфера в сім'ї стає наслідком психічної напруженості, сварок, депресій, сімейного насильства [7, с. 58–61.]. При відсутності прагнення членів сім'ї змінити таке становище, саме існування сім'ї опиняється під загрозою.

У всі часи та й у всіх суспільствах були люди, що відрізняються надзвичайною удачливістю, ті, у кого будь-яку справу спирається, а будь-які умови складаються найбільш сприятливим чином. Ніби весь світ підпорядкований єдиному завданню: надавати допомогу щасливчикам в усьому, за що б вони не бралися. У сучасному світі успіхи таких людей яскраві і помітні, в бізнесі вони є тими самими «Золотниками», які приносять удачу будь-якому підприємству. Вони ж є тими героями, на яких прагнуть бути схожими мільйони простих людей.

Тому не випадково у всіх засобах масової інформації ми чуємо слова «успіх», «успішність», складаються рейтинги успішних людей, нав'язується певний образ успішної людини. Створено незліченну кількість тренінгів, які обіцяють допомогти людям стати успішними. Але ніхто не каже, що ж це таке успішність особистості, які її ознаки та критерії.

Безумовно, є якісь зовнішні ознаки успішної людини. Це, як правило, офіційне визнання, звання, премії, нагороди, матеріальні блага. Але видається, що є ще один пласт розуміння успішності, який у сучасному суспільстві набуває більш важливе значення. Не зважати на нього, а тим більше не помічати, в сучасних умовах, вже не можна.

Ідеали, нав'язуванні сьогодні рекламою і ЗМІ, формують так зване «суспільство споживання». Вони спрямовані на стимулювання

непотрібних покупок і витрат, а в кінцевому підсумку, погоні за престижем і «актуальним» іміджем. Бездумне дотримання цих «ідеалам» веде до глибокої внутрішньої кризи, так як рано чи пізно людина усвідомлює, що все своє життя вона витратила не на розкриття свого потенціалу та реалізацію своїх власних потреб, а на досягнення якогось примарного ідеалу «успішної» життя. Це не кращим чином позначається на її роботі. Адже в роботу людина вносить всі свої особливості, здібності, програми та внутрішні конфлікти. І якщо цих конфліктів немає, то людина має можливість реалізувати свій творчий хист швидше та ефективніше. Як відомо, саме реалізація талантів громадян рухає суспільство дорогою прогресу в науці, бізнесі, мистецтві, педагогіці та й в інших сферах. А людина, що реалізувала таланти та задовольнила свої потреби, є успішною людиною.

Більшість батьків хочуть виховати успішну дитину. Очевидно, що успіх не можна подарувати. Батьки можуть забезпечити фінансами та іншими матеріальними благами, але просто так дати своїй дитині успіх ніхто не зможе. Звичайно, стартові можливості у кожної дитини різні. Але скільки життєвих прикладів доводять нам, що без певних якостей особистості та рис характеру, бути успішним не вийде.

Педагоги та батьки бачать вже в дитині особистість. Вміють домовлятися з дитиною, відчують її настрій і потреби. Дитина повинна відчувати свою значимість в житті сім'ї, бачити любов і ласку. У неї є певні обов'язки, умови для самостійного прийняття рішення. Допомога дорослим приносить радість і задоволення. Позитивне спілкування дорослого з дитиною відбувається на довірчій основі. Така дитина виростає самостійною особою. та знає, що таке любов до себе, до батьків, не боїться завести необхідні для неї знайомства. поважає своїх близьких, родичів, друзів, працює. З позиції сучасної психології щастя, успіх, авторитет є побічними продуктами правильно організованого життя.

Безумовно, для роботи над проблемами в сім'ї вихованця та підготовки вихователя до роботи з ними, необхідний час і зусилля. Але одним з основних критеріїв продуктивності інноваційної діяльності слід вважати моральну і психологічну готовність майбутнього вихователя до сприйняття змін усталених патернів педагогічної поведінки. Саме відкритість новому буде сприяти вирішенню ряду проблем. Виклад лекційного матеріалу методом тренінгів проходять в науковому співтоваристві змін. Перелом в так

званому ригідному мисленні приведе до набуття студентами тієї необхідної для інноваційної діяльності та відкритості.

Таким чином, формування готовності майбутніх вихователів до інноваційної діяльності повинна бути націлена на формування таких особистісних особливостей, як відкритість новому, творчому та креативному мисленні.

Інтерактивне обладнання допомагає перетворити освітній процес в ігрову діяльність, так як гра більш приваблива для сприйняття інформації особистістю. У студента підвищується мотивація для пізнання і розкриття творчих здібностей.

Лекційна форма роботи засобами рольової гри дозволяє контролювати час заняття. Не завжди можливо оцінити, скільки часу займе та чи інша сесія запитань і відповідей, але можна з великою точністю підрахувати, скільки часу триватиме вся лекція.

Для того щоб отримати максимальну користь від рольової гри, запропоновані ситуації повинні бути якомога ближчими до реальності. Необхідно виділити час для підготовки стислому опису задіяних персонажів і упевнитися, що створювані умови гри максимально відповідають специфіці основної діяльності учасників. Інструкція до рольової гри повинна детально описувати всі аспекти ситуації. Разом з тим, ця інструкція не повинна ставити жорстких кордонів, що перешкоджають учасникам зіграти свої ролі відповідно до їх власними уявленнями про те, як необхідно діяти в таких випадках,

Завданнями, до вирішення якої прагнуть члени групи, які беруть участь у рольовій грі, виступають: створення моделі поведінки, характерного в повсякденному житті для реальних людей. Саме поведінка, а не прояву талантів виступаючих буде основою подальшої дискусії. Група повинна спостерігати за змістом кожної розігрується сцени. Тим, хто не бере участі в грі, слід запропонувати зайняти ролі спостерігачів і записувати особливості поведінки учасників і його наслідки.

Спостереження може стати ще більш корисним, якщо зробити відеозапис рольової гри та в разі необхідності використовувати її для забезпечення зворотного зв'язку.

Як зробити заняття живим, цікавим і корисним? Як зберегти «дух мудрості» та передати його новому молодому поколінню? Як зробити процес навчання таким, щоб студент щодня виходячи зі стін закладу вищої освіти міг сказати, що сьогодні дізнався багато нового та корисного? Як зробити так, щоб студент і викладач отримували задоволення від їхньої взаємодії і спілкування? Як зробити так, щоб студент як майбутній фахівець відповідав сучасним реаліям часу, був готовий вирішувати нові професійні завдання?

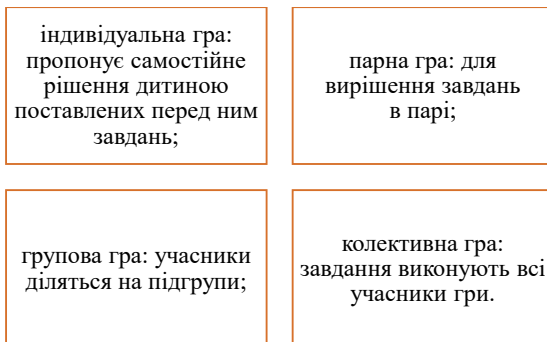


Рис. 7. Форми інтерактивної гри [8]

Один з підходів до вирішення поставлених запитань доволі простий, активне використання інновацій у навчанні, іншими словами, інноваційних методів навчання як нової зброї педагога.

З одного боку інновації змінюють методи роботи педагога, саме взаємодія, взаємини викладача і студента, з іншого – інновації змінюють мислення педагога, стають філософією практичної діяльності як викладачів, так і студентів.

2. Можливість застосування зазначених технологій на практичних заняттях

Нові методи навчання – це образно кажучи «багатофункціональна зброя» педагога, що вимагає майстерно ним володіти та модифікувати.

Зокрема, у процесі роботи з методом «Сократичний діалог» студенти формують управлінську проблему та розбирають альтернативні підходи. Студенти та викладач, стоячи на різних позиціях, уточнюють в суперечці свої позиції. В ході заняття викладач ставить запитання студентам і просить висловити своє ставлення до управлінської проблеми (в сфері освіти).

Таким чином, даний метод формує вміння відстоювати свою точку зору, публічно особисто її висловлювати, вміння слухати, розвиває мислення.

Техніка методу «Дерево рішень» використовується для раціоналізації процесу прийняття рішень в ситуації, коли неможливо дати просту однозначну відповідь на поставлене завдання. Формує вміння знаходити помилки. Методика використовується при аналізі ситуації і допомагає досягти повного

розуміння її причин. Учасники детально аналізують всі можливі варіанти рішень і виписують в колонки переваги та недоліки кожного з них, наслідки. В ході обговорення учасники заповнюють таблицю: Даний метод дає можливість студентам проявляти готовність до перегляду своїх суджень і зміни образу дій в світлі суттєвих переконань

Цікавим для практичного опрацювання тем з курсу є метод «Ланцюжок».

Студентам дається завдання розкрити проблему з наступних запитань, відповідаючи по порядку за створеним ланцюжком «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?», «Як?», «Навіщо», «Чому?» Залежно від теми викладач варіює, додає питання самостійно. Разом з тим ми формуємо у студента вміння описувати ситуацію, вміння виділяти головне,

Для роботи над темою «Сім'я очима дитини» доречно використовувати метод «Колаж» (обирається тема, пропонується заздалегідь принести вирізки з

газет і журналів з яскравими картинками (додатково ножиці, клей і ватман), що стосуються цієї теми, студентам пропонується висловити тему змісту за допомогою наклеєних картинок на ватмані. Умова: без слів, за бажанням студенти наклеюють на ватман картинку, після закінчення роботи, розповісти, як вони розуміють поняття, наприклад, «Сім'я» (або відповідають іншій команді, який зміст вони бачать на ватмані). За допомогою такого методу розвиваються вміння варіювати основними поняттями етнопедагогіки та застосовувати їх при виконанні теоретичних і практичних завдань, добирати приклади педагогічних ситуацій з сімейного виховання, що зорієнтовані на формуванні гуманістичних почуттів особистості, міркувати, розуміти,

Метод «Кількість. Якість. Ідея» характеризується: кількістю ідей розв'язання будь-якої проблеми; якістю найбільш оптимальних рішень завдання; ідейністю реальних, оригінальних ідей.

Таким чином, даний метод формує у студентів вміння приймати рішення, вміння відбирати найбільш оптимальне, інтегроване, практичне.

Метод придумування – це спосіб створення студентами невідомого раніше продукту в результаті їхніх певних розумових дій. Метод реалізується за допомогою наступних прийомів: заміщення якостей одного об'єкта якостями іншого з метою створення нового об'єкта; відшукування властивостей об'єкта в іншому середовищі;

зміна елемента досліджуваного об'єкта та опис властивостей нового, зміненого об'єкта.

На заняттях студенти освоюють необхідні навички, через застосування таких методів і прийомів, які стимулюють пізнавальну активність студентів. Студент вступає в діалог з викладачем, однокласниками, виконує творчі завдання. Основними методами і прийомами роботи за такого навчання є самостійна пошукова робота, проблемні та творчі завдання. Зокрема, метод веселки дозволяє барвою кольорів критично мислити, ключові компетентності, творчу особистість, створювати ситуації успіху.

Сучасна парадигма освіти, вік інформації та інформаційних технологій, науково-технічний прогрес, відкритість суспільства зажадали введення в ключові компетенції професійної освіти когнітивної компетенції студента.

Характеристика когнітивної компетенції включає готовність до постійного підвищення свого освітнього рівня, потребу в актуалізації та реалізації особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання і вміння, прагнення до саморозвитку, постійному збагаченню своєї професійної компетентності. Відштовхуючись від розуміння когнітивної сфери як сфери психіки людини, пов'язаної з пізнавальними процесами, акцент у формуванні когнітивної компетентності ми робимо на розвиток пізнавальних умінь і навичок, які органічно пов'язані із саморозвитком. Зокрема, когнітивна компетентність пов'язана з умінням структурувати інформаційний матеріал і знання, вміти робити їх візуальне уявлення, знаходити нові візуальні продуктивні рішення, вміння презентувати та робити доступними їх для інших людей. таке розуміння частини компонентів когнітивної компетентності пов'язане з візуальною культурою майбутнього фахівця.

Візуальна культура важлива для педагога як для розробки наочних навчальних посібників, так і для побудови композицій занять, предметів тощо. З іншого боку, активність настання візуальних засобів (екранна культура, реклама та телебачення та ін.), що роблять візуальну культуру інструментом професійної діяльності в багатьох професіях. Як формувати візуальну культуру у майбутніх фахівців для вдосконалення пізнавальної діяльності людини?

Структура візуальних рішень може бути: лінійною та розгалуженою (мережевою), індуктивною і дедуктивною і ін. В той же час саме рішення може бути і не структурним, а образним

(найбільш часто використовувані: дерево, піраміда, годинник, сходи та ін.). Для студентів також пропонується метод інтелект-карт, розроблений Т. і Б. Бьюзен [9, с. 219].

Метод інтелект-карт – це графічне вираження процесу мислення. Структурування матеріалу відбувається у вигляді «восьми ніжки».

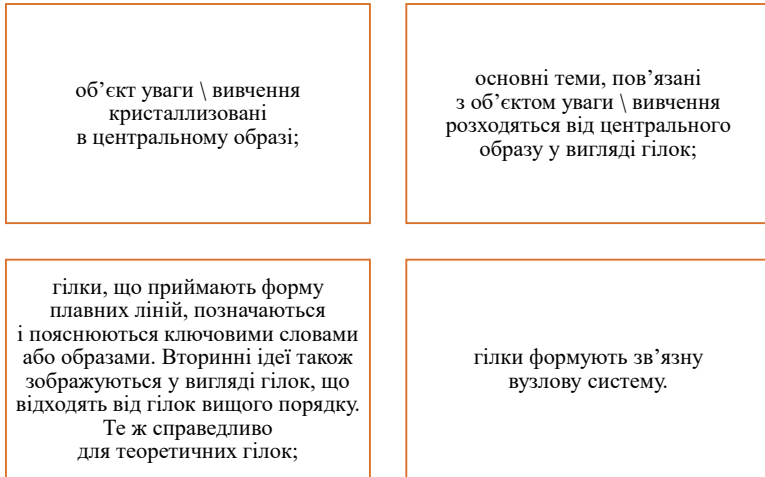


Рис. 8. Відмінні риси інтелект-карт

Якість інтелект-карт можна поліпшити за допомогою кольору, малюнків,

закодованих виразів (наприклад, відомих абревіатур), а також за допомогою додання карті тривимірної глибини.

Наприклад, для студентів пропонувалося завдання: розробити інтелект карту основних положень щодо виховання та навчання дитини в сім'ї (ознайомитися з реалізацією ідей всебічного розвитку особистості в гувернерських виховних системах (на вибір студента) та створити інтелект карту за цим матеріалом).

Для роботи над темою «Підготовка дитини до вступу в заклад дошкільної освіти» для студентів пропонувалося скласти авторську казку дитині про те, як ходити в дитячий садок: Великий вплив авторської казки можна прослідкувати на прояви емоційності, уяви, творчості особистості. В процесі виконання завдання студенти розкривали свою творчу активність. Авторська казка створювала

умови для особистісно-професійної самореалізації, творчої індивідуальності кожного майбутнього вихователя.

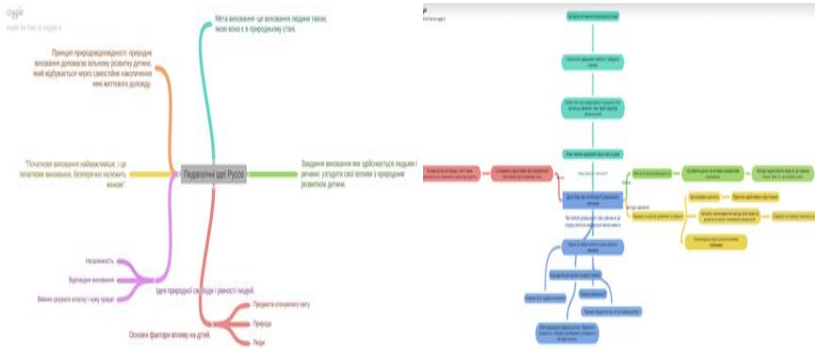


Рис. 9. Приклади інтелект карт

Серед засобів формування творчої особистості майбутнього вихователя виокремлюємо, зокрема, такі, як: інтелектуальні ігри, інтелектуальні конкурси, авторська казка, казкотворчість, казкотерапія.

Особливий пріоритет мають інтелектуальні ігри. На відміну від предметних олімпіад, наукових конференцій, різноманітних факультативів, ігри дозволяють перетворити серйозну інтелектуально-творчу діяльність на яскраве видовище, захоплююче змагання, свято.

Основною метою проведення таких ігор («Що? Де? Коли?», «Своя гра», «Ерудит-квартет», «Трійка») є розвиток у студентів творчих здібностей, розкриття інтелектуального потенціалу та виявлення нових талантів. Участь студентів у змаганнях різного виду дозволяє розширити свій кругозір, практично застосувати власні знання, ерудицію і логічне мислення, проявити вміння приймати рішення в нестандартній ситуації в умовах обмеженого часу.

Ігрова технологія загалом дає можливість значною мірою посилити виховний процес, який визначається тими сприятливими обставинами, в яких опиняються її учасники – гравці. Гра створює чудову можливість для активного міжособистісного впливу, оскільки грати – значить вступати у взаємодію з партнерами, гра – це свого роду полігон для громадського та творчого самопізнання (В. Беспалько).

Інтелектуальні конкурси (конкурс студентських наукових робіт, брейн-ринг тощо, розглядається як майданчик особистісного самовираження студентів, що дозволяє максимально проявляти свої здібності, перевіряти якість своїх знань, а педагогам – створювати умови для виявлення, розвитку і підтримки обдарованих студентів, формування конкурентоздатної особистості.

Провідним засобом розвитку творчості особистості на нашу думку, є авторська казка, казкотворчість. При цьому ми виходимо з того, що казкотворчість – це розкодування знань про світ і взаємини в ньому; процес пошуку смислу і мети життя, істинних цінностей та орієнтирів; активація ресурсного потенціалу й потреби самоактуалізації особистості майбутнього вихователя.

Предметом казкотворчості, як стверджує Т.Зінкевич-Євстігнеєва, є процес пробудження внутрішнього «Я», його виховання, розвиток душі. Основним завданням є внутрішня перемога «Я» і як наслідок, перемога людини в реальному житті на основі набутих досвіду і знань. Метою казкотворчого спілкування є досягнення внутрішньої гармонії, актуалізація потреби самопізнання і самотрансценденція [10].

Казка є закодованою системою знань для душі і особистості, що відбувається в казкових подіях із сфер чистого духу. Можливості різноманітних технік казкотворчості суттєві. Вони формують «моральний імунітет» людини; активують діяльність обох півкуль мозку і відповідних генетичних рівнів; розширюють можливості трансцендентного і екзистенціального (за українським тлумачним словником – пов'язаний із буттям, існуванням людини) самопізнання; вдосконалюють майстерність духотворчості через розвиток енергопотенціалу, чуттєвості, психомоторики, мислення й уяви; забезпечують гармонійний розвиток особистості, душі і духу, що на певному життєвому етапі проявляється мовою казки.

Відтак, на допомогу приходить авторська казка, що метафорично описує реальні події, переживання і мрії. Якщо вона закінчена та має позитивний творчий аспект, своєрідну програму, що притягує можливості, ситуації, людей для її реалізації – вона здійснюється.

Таким чином, у практиці казкотворчості значне місце займають проєктивні методики, оскільки в них одночасно представлені і образ, і відношення до світу, і особистий досвід переживання. Цілісне сприйняття «внутрішнього світу» людини дозволяє розкрити зміст її ресурсів – того творчого потенціалу, який формує перспективні завдання психологічної роботи через вирішення її актуальних

проблем. Особливу роль відіграють нетрадиційні знання, які використовуються для актуалізації певних психологічних феноменів і свідомого моделювання ситуацій або майбутнього.

Розвиток системи освіти, популярність і актуалізація вищої освіти пред'являють підвищені вимоги до якості підготовки дипломованих фахівців. Від сучасного закладу вищої освіти потрібно впровадження передових технологій навчання, що забезпечують поряд з його фундаментальністю розвиток комунікативних, творчих і професійних компетенцій, потреб в самоосвіті на основі потенційної багатоваріантності змісту та організації освітнього процесу, що можливо за рахунок застосування інноваційних педагогічних технологій.

Дистанційне навчання, засноване на використанні дистанційних освітніх технологій за допомогою мережі Інтернет, будучи чимось особливим у відношенні до сучасній освіті, стає логічним розвитком сучасної освіти, яке традиційно переважно здійснюється в просторі аудиторії.

Дистанційне навчання має ряд принципів, які є характерними саме для цієї форми навчання:

- принцип інтерактивності. Даний принцип заснований на тому, що в процесі навчання студенти та педагоги між собою спілкуються за допомогою інформаційних і телекомунікаційних технологій.

- принцип стартових знань. Для того, щоб процес дистанційного навчання був ефективним кожен студент повинен мати початковий рівень підготовки в плані роботи з ПК та іншим технічним забезпеченням, а також навичками роботи в мережі Інтернет.

- принцип індивідуалізації. Даний принцип передбачає, що темп освітнього процесу, час проведення занять, визначається кожним студентом самостійно, виходячи зі своїх можливостей і потреб. У процесі освоєння навчального матеріалу, можливе корегування індивідуального плану, за підсумками контрольних зрізів.

- принцип ідентифікації. Даний принцип на сьогоднішній день є найбільш актуальним, так як дистанційне навчання надає більше можливостей для фальсифікації (виконання завдань іншою людиною). Саме тому багато сил з боку дистанційного освітнього закладу направлено на здійснення контролю самостійності навчання студентами.

– принцип регламентного навчання. Даний принцип заснований на тому, що дистанційне навчання для його оптимізації повинно здійснюватися на підставі суворого регламенту часу освоєння дисциплін, шляхом введення графіка самостійної роботи.

– принцип педагогічної доцільності застосування засобів нових інформаційних технологій. Даний принцип є провідним педагогічним принципом дистанційного навчання. Незважаючи на те що процес дистанційного навчання передбачає використання інноваційних технологій і засобів, використання їх повинно бути в рамках розумності та доцільності.

– принцип забезпечення відкритості і гнучкості навчання. Даний принцип дистанційного навчання означає, що на сьогоднішній день дистанційне навчання відкрите та доступне практично для всіх людей без обмежень за віком [11, с. 156–158].

Тобто дистанційне навчання є максимально доступним. Однак серйозною проблемою дистанційного навчання є переосмислення використання багатьох перевірених педагогічних прийомів для кращого запам'ятовування і засвоєння матеріалу, наприклад, таких, як: метод опорних точок, метод свідомих помилок, метод вибору кращого рішення та ін.

Методологія дистанційної освіти, усуваючи пасивні методи навчання, активізуючи особистий і діловий досвід слухача, істотно прискорює і поглиблює освоєння необхідних знань і умінь.

Дистанційне навчання створює величезні можливості для ефективного навчання та співпраці поза аудиторією. Перш ніж вивчати різні доступні онлайн-інструменти, важливо мати на увазі наступне:

– у центрі уваги має бути педагогіка та навчання, а не технології;

– усі інструменти все ще вимагають майстерності, досвіду та досвіду педагога;

– інструменти можуть включати підходи та методи, якими зазвичай педагог не користується;

– інструменти повинні відповідати будь-якій політиці шкільної електронної безпеки;

– суб'єкт-суб'єктна взаємодія «студент-педагог-студент».

Під час дистанційного навчання виникають реальні побоювання щодо самотності, добробуту та відсутності взаємодії. Важливо знайти спосіб підтримувати контакти з усіма учасниками. Педагог запускає дискусійний форум або групу чатів або ж навчальна платформа.

Одним із найефективніших способів підтримки дистанційного навчання та навчання є надання кожному студенту можливості оперувати тематичними знаннями з будь-якої теми. Тобто, можна поділити групу на невеликі групи. Попросити студентів провести семінар та включити онлайн-інструменти для залучення аудиторії. Вони, наприклад, можуть виступити з короткою інтерактивною презентацією, що охоплює ключову інформацію, а потім продовжити це онлайн -викликом, щоб зібрати відгуки та оцінити розуміння.

Роль педагога є ключовою для встановлення та керування навчальними очікуваннями. Однак є величезна можливість відкрити роботу далі для самих студентів керуючись ІТ вимогами та інструментами.

Інструменти, що полегшують обговорення та співпрацю. Ці інструменти дають можливість педагогам та студентам продовжувати навчання, при цьому підтримуючи існуючі методи навчання, а також даючи можливість відкривати нові способи проведення навчання. Вони включають як синхронні (в режимі реального часу), так і асинхронні (у різні часи) можливості в Інтернеті: Flipgrid, Padlet, Skype Classroom, Kialo, Explain Everything, Educreations.

Інструменти, які дозволяють створювати інтерактивні навчальні вікторини та ігри. Ці інструменти допомагають студентам отримувати задоволення та насолоджуватися досвідом навчання. Це чудові способи залучення віддалених студентів до співпраці в режимі реального часу, використовуючи поставлені вами питання/проблеми. Зокрема, вони можуть навіть використовувати їх для створення власних мікрооцінок, якими можна поділитися з іншими в класі: Kahoot!, Socrative, Quizizz, Classcraft.

Інструменти, які дозволяють створювати навчальний контент в Інтернеті. За допомогою цих інструментів можна створювати індивідуальну навчальну діяльність на основі наявного вмісту. Для створення більш складних заходів потрібен час, тому в ідеалі можна інтегрувати їх у існуючий веб -сайт або систему управління навчанням: Adobe Spark, PlayPosit, Quizlet, Canva, Piktochart, Visme.

Формуючі засоби зворотного зв'язку. Ці інструменти дозволяють педагогам вибирати з існуючих запитань та ставити завдання оцінювання в режимі онлайн, при цьому, відстежувати прогрес і визначати конкретний навчальний контент, який потребує більшої підтримки: Yacapaca, Learning by Questions, Nearpod, Spiral, ClassFlow, Seesaw.

Створення ідей та вмісту в Інтернеті. Це можливість використовувати онлайн-інструменти для спільного збору різноманітних ідей. Ви можете розпочати це як частину онлайн-дискусії, а потім попросити дітей виконати її з подальшими завданнями: Coggle, Wakelet, Zotero.

Інструменти опитування/голосування. Ці інструменти дозволяють відстежувати успіхи студентів під час проведення занять в Інтернеті. При цьому педагоги отримують зворотній зв'язок, збирає коментарі та відстежує взаємодію: Crowdsignal, GoSoapBox, Poll, Everywhere.



Рис. 10. Переваги та недоліки онлайн-занять

Вищезазначене дає підстави зробити узагальнення про те, що існують переваги та недоліки онлайн-навчання для вищої освіти. Але оскільки технологічні можливості досягли нових висот та вирішують багато основних проблем студентів, які відвідують онлайн-класи, тому переваги онлайн-класів починають заглушувати недоліки.

Офлайн на відміну від онлайн, надає можливість живого спілкування студента та викладача. В онлайні вони можуть вільно спілкуватися один з одним за допомогою віртуальних методів, тобто, це швидше одностороння комунікація між викладачем та студентом. Викладач надсилає студенту матеріали, а студент несе

відповідальність за набуття необхідних знань для складання іспитів. З одного боку, онлайн освіта дає більшу свободу студентам, вони можуть у будь-який час ознайомитися з матеріалом та виконати завдання.

Але вона потребує мотивації вчитися самостійно, без будь-яких заохочень від однолітків чи педагогів, щоб проводити їх у матеріалі та пропонувати поради та поради.

Дистанційне навчання вимагає, щоб студенти вміли працювати принаймні з мінімальними знаннями про різні чати, онлайн-іспити та зворотну взаємодію. Обидва варіанти надають різним типам студентам комфортне середовище для отримання нових знань та навичок та задовольняють їхні освітні потреби. це запорака успіху на все життя, особливо для людей, які орієнтуються на кар'єру, які сподіваються просунути як на особистому, так і на професійному рівні.

3. Дослідження щодо визначення рівня якості викладання навчальної дисципліни «Етнопедагогіка дитинства. Сімейна педагогіка»

Було проведене дослідження зі студентами КЗВО «Луцький педагогічний коледж» факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва, всього було опитано 30 осіб.

Мета цього дослідження полягала у визначенні рівня якості викладання навчальної дисципліни «Етнопедагогіка дитинства. Сімейна педагогіка». Це дослідження також має на меті дослідити, чи може новатор викладач вплинути на їх готовність до педагогічної діяльності з дітьми, та передбачало авторизацію студентів щодо самооцінки себе та викладача.

Перше запитання було направлене на визначення ефективності інноваційних завдань на перевірку знань, умінь і навичок студентів. Респонденти ранжували варіанти відповідей за запропонованою шкалою: найменш ефективна методика отримувала 1 бал, найбільш ефективна – 7 балів. У число перерахованих в анкеті методик увійшли: тестування з вибором варіанти відповіді; тестування без вибору варіанта відповіді; написання есе; тренінги; робота на різних освітніх інтернет платформах.

Відповіді респондентів показали наступні результати: тренінги (погодилося 60% опитаних); написання есе (погодилося 15% опитаних); тестування без вибору варіанта відповіді (погодилося 5% опитаних); тестування з вибором варіанти відповіді (погодилося

5% опитаних); робота на різних освітніх інтернет платформах (погодилося 15% опитаних).

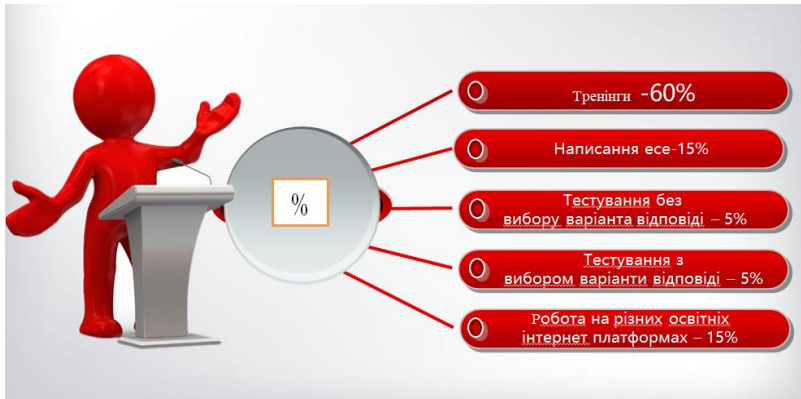


Рис. 11. Результати опитування респондентів

Такий розподіл методики контролю володіння даною дисципліною, на наш погляд, відображає стримане ставлення до тестування, сформований у сучасних студентів. Респонденти сприймають такий вид роботи як об'єктивну методику перевірки глибини засвоєних знань, але в той же час їм необхідний досвід породження таких тестів для самооцінки себе.

Друге запитання анкети звучало так: «Оцініть наступні завдання на виконання самостійної роботи студента за шкалою від 1 (найменш цікаве завдання) до 10 (найбільш цікаве завдання)». Були запропоновані наступні види

робіт: написання доповідей з презентаціями; робота з відео ресурсом; командні ігри; складання та демонстрування окремих вправ тренінгів.

Дане запитання було направлено на виявлення у студентів потреб в різноманітності видів інноваційної діяльності в освітньому процесі.

Підсумки результатів ранжування видів самостійної діяльності студентів можна відобразити наступним чином: робота з відеоресурсом (погодилося 10% опитаних); написання доповідей з презентаціями (погодилося 5% опитаних); командні ігри (погодилося 10% опитаних); складання та демонстрування окремих вправ тренінгів (погодилося 75% опитаних);



Рис. 12. Результати опитування респондентів

Респонденти (20%) повідомили, що викладач викладає на достатньому рівні, а решта представляє високу шкалу (80%). Серед основних характеристик, студенти зазначали, що курс був на оснащений літературними джерелами у підготовці до семінарів. Лекції: велика кількість актуальної інформації, відео завдання, пояснення + до кожного семінару викладач надсилав дуже детальний перелік запитань, визначень тощо, що ми маємо знати з цієї теми + перелік рішень і всього, що треба при цьому перелік складений таким чином, що не [підготувавшись], не зможеш вирішити завдання, а це виключало халтуру. Практичні інноваційні кейси. Пояснення теоретичного матеріалу на практиці. Наведення реальних кейсів з життя. Цікаві лекції у вигляді тренінгів, добре викладений матеріал, додаткова література при підготовці до семінару дійсно зацікавила та зробила підготовку до нього справді необтяжливою. Практичні заняття були продуктивними і та стосувалися саме мети курсу.



Рис. 13. Результати опитування респондентів

Таким чином, моніторинг інтересу до різних видів контролю знань у студентів показав, що найбільш затребуваними формами діяльності є завдання, сконструйовані інтерактивно, де присутні нові технології.

Примітно й те, що командні види роботи також викликали інтерес в студентів. Зокрема, вони зазначали, що «творчі завдання, розвивали у них окремі можливості креативності». Це говорить про потребу студентів у спільній рефлексії результатів навчання, при якій знижується рівень психологічного тиску.

Далі ми досліджували інтерес студентів до тематичного наповнення професійного блоку дисциплін.

Третє запитання анкети була відкритим: «Як би Ви хотіли вивчити дисципліну «Етнопедагогіка дитинства. Сімейна педагогіка?».

Для додаткової мотивації студентів до активної участі в засвоєнні даного курсу практичні заняття готувалися і проводилися за методикою колективної творчої діяльності. Використання даної технології необхідно майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти, гувернерам для ефективної організації групових занять. Реалізація даної технології припускала розбивку навчальної групи на мікрогрупи 3–4 осіб. Студенти (10%) зазначали, що хотіли б самостійно шукати теми занять, 10% наполягали на тому, що підібрати питання і організувати дискусію потрібно за визначеними темами занять, за які та чи інша група була відповідальною, 15% наполягала на практичному використанні набутих знань та умінь. Спочатку в обговоренні, а потім застосуванні конкретних інноваційних технологій у порівнянні з традиційними вправами можливостями фольклорних, ігрових та інших етнопедагогічних джерел.

65% респондентів наполягали на створенні «Педагогічної майстерні», що передбачає безпосередню передачу викладачем досвіду використання інноваційних технологій студентам («з рук в руки») та їх апробацію в ході занять. Ці заняття були орієнтовані на комплексне (теоретичне та практичне) засвоєння провідних етнопедагогічних джерел, засобів, технологій, засвоєння правил їх застосування в практиці роботи педагога в сім'ї. Так звані посиденьки на такій майстерці готувалися творчим мікроколективом по 4–5 осіб. Усередині якого розподілялися обов'язки: підготовка основного виступу за темою, що стосується використання інноваційних технолог в педагогічній діяльності; підбір запитань, завдань для організації дискусії на тему заняття;

підготовка та проведення ділової гри чи тренінгу з використання однієї з інноваційних технологій у конкретних ситуаціях.

Мікроколективу, ведучому заняття, давалася установка щодо забезпечення повноцінної мотивації освоєння технологій кожним студентом, розвитку первинних умінь її застосування в педагогічній діяльності.

Кожне заняття включало ряд обов'язкових етапів: оголошення теми та мети заняття (Canva, Powerpointbase); мотивація вивчення теми, попереднє опитування (Kahoot, На урок, Всеосвіта); основна частина (mind map); проведення дискусії (workshop). у ході занять використовувалися традиційні та інтерактивні методи навчання: лекція, бесіда, пояснення, ділові та рольові ігри, тренінги, дискусії та ін.



Рис. 14. Результати опитування респондентів

Отже, дослідження показало, що втрата часу для студента коли викладач пропонує спокійно посидіти (опустивши голову) і продовжувати займатися своїми справами, такими як перевірка паперів тощо. Але сучасний викладач може запитати: Чому б вам не навчити мене чогось на цю тему? І це дозволяє студентам переглядати речі, при цьому пояснюючи деякі теми. І викладач щасливий дізнатися щось нове від них. Це нормально – не бути експертом з даної теми, щоб розпочати навчальне середовище.

Сучасний викладач може попросити студентів запропонувати свої пропозиції щодо самовдосконалення, щоб могли спробувати навчитися з інших джерел. Замість того, щоб боятися змін, сучасні педагоги відчують радість від викликів та пригод, які технології та інновації приносять освіті. Вони готові вийти зі своєї зони комфорту. Сучасний викладач заохочує спільне навчання, де слабкі студенти можуть навчатися співіснувати в оновленому інноваційному освітньому середовищі.

Висновки

Таким чином, перед викладачами стоїть завдання створити освітнє середовище, так, щоб цікаво було студентам здобувати свою спеціалізацію у закладі вищої освіти. Ці шляхи вимагають значного професійного навчання з боку викладачів. Перевага буде в тих, хто набуває професійного розвитку для інтеграції мобільного навчання зі студентами за допомогою інтерактивних методів та технологій.

Для студентів дуже подобається захоплююча ідея запуску інноваційних технологій в освітній процес викладання викладачем навчальних дисциплін. Але перш ніж перейти до таких інновацій, викладач повинен точно знати, яка корпоративна інноваційна модель побудови освітньої програми підходить саме йому. Ми часто бачимо, як запроваджуючи щось нове прослідковується відсутність згуртованості, коли справа доходить до практичних способів, якими стартапи можуть врешті-решт підкреслити ваш результат.

Усі успішні інноваційні моделі освітнього середовища закладу вищої освіти починаються в одному місці: будується стратегія навколо того, чого хоче досягти в майбутньому студент. Важливо пам'ятати, що інновації – це не те, що виходить «з коробки»; вони різні для кожного потоку студентів.

Частиною освітнього інноваційного процесу, коли ми розгортаємо одну з наших програм, є пошук нового партнера-студента, з яким це можна зробити. Однак місія викладача полягає в тому, щоб завжди існувала партнерська суб'єкт-суб'єктна взаємодія «студент-викладач-студент», при цьому гарантуючи успіх та інтелектуальний розвиток особистості. Тому, студенти хочуть бачити сучасного викладача (гнучкий, мобільний, інтелектуальний, творчий, креативний, само досконалий). Педагоги, які розуміють своїх студентів та адаптуються з часом, роблять великий вплив на процес розвитку освіти, ставлячи нові орієнтири для інших.

Література

1. Інноваційні технології навчання : навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / кол. авторів ; відп. ред. Бахтіярова Х.Ш. ; наук. ред. Арістова А.В. ; упорядн. словника Волобуєва С.В. К. : НТУ, 2017. 172 с.
2. Експериментальна психологія : курс лекцій / уклад. О.В. Романенко. К. : Нац. акад. внутр. справ, 2017. 146 с.
3. Загашев І. Нові педагогічні технології в шкільній бібліотеці: освітня технологія розвитку критичного мислення засобами читання та письма. URL: <https://lib.1sept.ru/2004/17/15> (дата звернення 20.09.2021).
4. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
5. Архіпова Є. О. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*. 2012. № 2.
6. Шеннон О'Коннелл, Абдул Салам Медені Посібник для тренера: Як підготувати та провести тренінг, що матиме вплив <https://www.ndi.org/sites/default/files/Manual%20for%20trainers> (дата звернення 20.09.2021).
7. Захист дитини від насильства та жорстокого поводження: сучасні виклики : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 3 черв. 2021 р.) / редкол.: В. В. Черней, С. Д. Гусарєв, С. С. Чернявський та ін. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2021. С. 58–61.
8. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. / В. В.Ягоднікова. К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 80 с.
9. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник. К. : Видавничий центр «Просвіта», 2000. С. 219.
10. Замелюк М. Формування готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами авторської казки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Кременчук. нац. ун-т ім. Михайла Остроградського. Кременчук, 2017. 20 с.
11. Замелюк М. Інновації у фаховій підготовці майбутнього педагога дошкільної освіти. *Актуальні проблеми педагогічної науки* : зб. матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції. Миколаїв. 2013. С. 159–158.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-6>

Іванова І. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри економіки, підприємництва та маркетингу
Черкаський державний бізнес-коледж
м. Черкаси*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Дослідження присвячено проблемі культурологічного оновлення змісту професійної освіти. У процесі дослідження розглянуто взаємопов'язану зі змістом освіти категорію «зміст навчання професійного іншомовного спілкування». З'ясовано, що його компонентами є сфери спілкування, теми, ситуації; мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий матеріал; знання, навички та вміння спілкування. У результаті вивчення проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців визначено основні її компоненти, до яких належать: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-оцінювальний, емпатичний. Автор виокремлює методи діагностування рівнів сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності здобувачів освіти. Розроблено критерії оцінювання та ілюстративні дескриптори для визначення рівнів сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності.

Вступ

Причиною підвищеної уваги до культурологічного спрямування процесу навчання іноземних мов у вітчизняній методиці стали соціальні, політичні та економічні зміни, що відбуваються в європейському просторі і не могли не торкнутися системи вищої освіти. У документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи підкреслюється, що освіта XXI століття повинна сприяти тому, щоб людина могла усвідомити свої національні корені й з повагою ставитися до інших народів і культур.

Загальновідомим є факт невід'ємності понять мови і культури, оскільки навчання іншомовного спілкування не може обмежуватися

лише знаковою системою, тому що кожна мова несе в собі інформацію про культуру, історію, традиції країни, мова якої вивчається.

Сучасна економічна ситуація в Україні, зростання багатонаціонального співробітництва сприяють підвищенню актуальності питання підготовки фахівців бізнес-сфери (менеджерів виробничої сфери, менеджерів туризму, менеджерів медичного обслуговування, економістів, юристів тощо), які здатні спілкуватись іноземною мовою, налагоджувати професійні контакти, досягати взаєморозуміння у діалозі культур сучасного ділового світу. За цих умов необхідною стає позиція раціонального поєднання культурологічного та професійного аспектів у навчанні іншомовного спілкування. Суть цього полягає в тому, що майбутній фахівець бізнес-сфери повинен пройти відповідну мовну підготовку як професійну, так і культурологічну, не ізольовано, а в синтезі першого і другого аспектів.

Знання іноземної мови та наявність умінь і навичок спілкуватися нею ще не свідчать про позитивне розв'язання проблеми встановлення порозуміння у професійних і партнерських стосунках. Щоб таке порозуміння справді відбулось і мало позитивний результат, необхідні ще й інші чинники.

Подолання комунікативних перешкод під час навчання іншомовного спілкування може мати місце лише у випадку досягнення культурологічної компетентності, що є продуктом діалогу культур. За наявності культурологічної компетентності студенти, спілкуючись з носіями мови чи читаючи автентичні тексти, не будуть піддаватися фрустрації, неприємному здивуванню чи переживати культурний шок.

Як засвідчує власний педагогічний досвід, залучення майбутніх фахівців до професійних фрагментів іншомовної картини світу суттєво обмежене відсутністю в їхній картині світу багатьох стереотипних ситуацій спілкування, дискурсивних стратегій, професійних концептів, властивих соціуму країни, мова якої вивчається. Багато труднощів під час навчання іншомовного спілкування викликають такі ситуації ділової комунікації, як налагодження особистих контактів, працевлаштування, написання ділових листів, розмови по телефону, проведення зустрічей, переговорів, поїздка у відрядження та ін. Ця обставина змушує звернути особливу увагу на формування у здобувачів вищої освіти, майбутніх фахівців, професійної культурологічної іншомовної

компетентності. Компонентний склад професійної іншомовної культурологічної компетентності ще остаточно не оформився як стандартний модуль, оскільки продовжує бути предметом наукових суперечок і дискусій.

1. Культурологічне оновлення змісту навчання професійного іншомовного спілкування

Узагальнюючи чинні підходи до визначення компонентного складу професійної компетентності, можна стверджувати, що професійна іншомовна культурологічна компетентність складається з таких компонентів: мотиваційного (мотиви, потреби), когнітивного (знання мови, культури, фаху), діяльнісного (навички, вміння, досвід), особистісно-оцінювального (професійні якості, самооцінка, самоаналіз), емпатичного (готовність до спілкування, позитивне ставлення до культури, толерантність). Однак змістове наповнення кожного з них для фахівця певного профілю потребує уточнення і деталізації.

Останнім часом великої актуальності набуває проблема оновлення змісту навчання іноземних мов як засобу міжкультурної комунікації. Основне завдання такого оновлення полягає у наповненні соціокультурної складової рисами культурологічного підходу [1, с. 155]: вироблення толерантності до представників інших культур; вироблення неупередженості до інформації; вироблення ідеологічної нейтральності; життєву орієнтацію та практичну спрямованість; врахування індивідуальних особливостей; розвиток здатності до емпатії та сприйняття чужого; порівняння культурних явищ, властивих народів, чю мову вивчають, з культурою свого народу, взаємодія мов; спрямування на різне соціальне і етнічне тло комунікантів; добір навчальних матеріалів з урахуванням особливостей багатокультурної аудиторії; спрямування на уникнення стереотипів.

Актуальним для нашого дослідження вважаємо структуру змісту полікультурної освіти, розроблену Р.Р. Агадуллінім [2, с. 27–28]:

- розвиток соціокультурної ідентифікації як умова розуміння і входження в полікультурне середовище;
- опанування основними поняттями, що визначають розмаїття світу;
- виховання позитивного емоційного ставлення до розмаїття культур;
- формування вмінь, складових поведінкової культури світу.

Оскільки мова – явище соціальне, і єдиним джерелом, з якого можна почерпнути зміст навчання, є культура, то, на наш погляд, культурологічний підхід повинен наскрізно пронизувати зміст навчання іншомовного спілкування і бути присутнім у всіх його компонентах.

Загальновідомим є факт, що компонентний склад змісту навчання іноземної мови змінювався у процесі розвитку теорії навчання, відображаючи собою соціальне замовлення суспільства. Соціальне замовлення держави на сучасному етапі спрямовано на підготовку компетентних фахівців усіх галузей економіки. Нове соціальне замовлення сучасного суспільства вимагає не тільки навчати іноземної мови як засобу спілкування, а й формувати багатомовну особистість, яка поєднує у собі цінності рідної та іноземної культур і готова до міжкультурного спілкування. Як зазначає В. Бушкова, динаміка розвитку міжкультурних контактів, осмислення масштабів активного та потенційного простору спілкування особистостей на межі культур спонукає до переорієнтації процесу навчання іноземних мов з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на соціокультурну [3, с. 120]. Культурологічні та лінгвосоціопсихологічні знання про іншомовний соціум, які створюють широкий контекст міжкультурного спілкування, формують готовність до ефективного міжкультурного ділового спілкування і відповідно до міжнародного професійного співробітництва.

У процесі міжкультурного спілкування комуніканти вступають у соціальні стосунки, які виникають у певній сфері діяльності, потреба і бажання спілкуватися виникає у певній ситуації. У нашому дослідженні ми спираємось на положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Автори Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти виділяють чотири сфери у контексті головних цілей процесів вивчення та викладання [4, с. 45]:

- *особистісну* (сферу особистих інтересів), в якій суб'єкт навчання живе як приватна особа. Центром цієї сфери є дім, сім'я, друзі;
- *публічну*, в якій суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти або певної організації і виконує різноманітні види діяльності з різними цілями;
- *професійну*, в якій суб'єкт навчання виконує свої професійні обов'язки;
- *освітню*, в якій суб'єкт навчання бере участь в організованому навчальному процесі, особливо (але не обов'язково) у певній освітній установі.

Очевидно, що в процесі навчання професійного іншомовного спілкування відбувається взаємопроникнення цих сфер, і жодна з них не може розглядатись ізольовано.

Згідно з завданнями нашого дослідження, навчання професійного іншомовного спілкування повинно розвивати теми в галузі занять та професій, релевантних для майбутнього профілю здобувачів освіти. Під час добору тем культурологічного характеру йдеться не просто про систематичну презентацію країнознавчих знань щодо країни, мова якої вивчається, а про необхідність навчитись бачити іншу культуру з позицій того, хто навчається. В іншому випадку студенти можуть отримати ті знання, які будуть більше вводити в оману, ніж інформувати.

Для професійної сфери характерні такі форми іншомовної діяльності як телефонні розмови, складання офіційно-ділової документації (в основному різних видів ділових листів таких як лист-запит, лист-пропозиція, лист-замовлення, лист-рекламація, лист-запрошення, лист-подяка та ін.), укладання договорів зовнішньоекономічної діяльності, офіційні та неофіційні зустрічі з іноземними діловими партнерами, участь у роботі міжнародних виставок та ярмарок, обговорення умов контракту купівлі-продажу, обробка та складання рекламних повідомлень. Все це вимагає від студентів використання тезауруса та об'єктивних відомостей, які торкаються іншої культурної дійсності, з різносторонньою культурологічною інформацією. Досягти цього можна за допомогою формування у свідомості здобувачів освіти образу ситуації, на основі якої здійснюється регуляція мовленнєвої поведінки. Загальноєвропейські Рекомендації описують ситуації за такими параметрами: місце і час, де/коли вони відбуваються; установи або організації, структури та заходи яких контролюють більшість з того, що, як правило, відбувається; дійові особи, особливо у їх відповідних соціальних ролях у відношенні до користувача/того, хто вивчає мову; об'єкти (живі та неживі) навколишнього середовища; операції, що виконуються дійовими особами; текстами, що зустрічаються у межах ситуації.

Останнім часом у зарубіжній дидактиці поряд із категоріями теми, ситуації, тексту з'явилися категорії «культурних схем», «культурних моделей» та «сценарію». Так, Р.Г. Андрад під «культурними схемами» розуміє одиниці організації набору артефактів (найменших складових культури, які виникають в процесі перетворення оточуючого світу) [5]. Загальним для суб'єктів культурним схемам

він дає визначення «культурні моделі». Найбільшого рівня досліджуваності серед зарубіжних науковців досяг один із видів культурних моделей, який називається «сценарій» або «фрейми» (Т.А. ван Дейк, І.І. Халеева та ін.). Вони розглядають сценарій як репрезентацію чи стратегію розуміння подій, ситуації, комунікативні акти в контексті національної культури. При цьому особливого значення набуває поняття «пресуппозиції», яку визначають як побудову своєї мовленнєвої поведінки відповідно до очікувань партнера. З цього положення визначається необхідність співвіднесення конкретної ситуації з певним культурним сценарієм ситуації, що існує в свідомості людини з власними схематичними асоціаціями.

Ще одним важливим елементом змісту навчання є знання. До культурологічних знань належать енциклопедичні та фонові знання. Прийнято вважати, що енциклопедичні знання включають активне ознайомлення з культурною картиною світу як певної системної цілісності, а також наявність досвіду вивчення динаміки ціннісних орієнтацій країн, які порівнюються. Як правило, ці знання отримують ще під час навчання у загальноосвітніх школах та продовжують їх поповнювати та удосконалювати у вищих навчальних закладах у курсі гуманітарних дисциплін.

На нашу думку, особливої уваги під час навчання іншомовного спілкування заслуговують фонові знання. У процесі спілкування присутні різні типи фонових знань. Знання, якими володіють лише члени певної етнічної та мовної спільноти, найбільше пов'язані з національною культурою і представляють інтерес для навчання іншомовного спілкування. Наявність фонових знань загальнолюдського та регіонального характеру дають змогу учасникам комунікації певною мірою розуміти одне одного, але лише володіння культурологічними фоновими знаннями дозволяє їм досягати повного взаєморозуміння в діалозі культур. Саме тому навчання культурологічних фонових знань повинно бути невід'ємною частиною змісту навчання іншомовного спілкування. Ці фонові знання включають: 1) знання загальноприйнятих в країні норм поведінки (етикету) або комунікативних моделей поведінки; 2) знання культурних реалій.

Комунікативні моделі поведінки можуть бути вербальними, невербальними та змішаними. До професійно орієнтованих вербальних моделей належать: форми звернення до ділових партнерів; норми поведінки під час влаштування на роботу; норми

заповнення анкет та написання автобіографій; етикет телефонної розмови; правила написання ділового листа; правила ведення ділових зустрічей та переговорів. Моделі невербальної поведінки включають: паралінгвістичні (інтонація, паузи, дикція, темп, гучність, ритміка, тональність, мелодика та ін.); екстралінгвістичні (різні шуми, сміх, плач тощо); кінестетичні (жести, міміка, контакт очей); проксемастичні (пози, рухи тіла, дистанція, тобто просторо-часова організація спілкування). Під час навчання професійного іншомовного спілкування уваги вимагає навчання культурологічних комунікативних рухів, особливо кінем, які не співпадають у виконанні чи змісті в різних ситуаціях ділового спілкування.

Знання реалій включають уяву про предмет або явище, характерне для історії, культури, побуту, устрою життя конкретної культурної і мовної спільноти. Словом «реалія» позначають, головним чином в філологічних текстах, предмети матеріальної культури, які виступають основними для номінаційного значення слова. З іншого боку, в перекладознавстві, лінгвокраїнознавстві терміном «реалія» позначають здебільшого слова, які називають такі предмети і поняття. Але якщо мовні засоби вже достатньо вивчені та розподілені за етапами навчання залежно від цільових установок, то культурологічні фонові знання ще не достатньо досліджені та описані. Одна з головних труднощів їх добору – це визначення меж, тобто, що зараховувати до фонових знань. Адже не всі знання про культуру країни належать до культурологічних фонових знань, а лише ті, що актуальні для працівників певної сфери, і маловідомі іноземцям.

Наприклад, важливим є знання реалій для фахівців рекламної діяльності, оскільки для того, щоб реклама була успішною і принесла очікувані результати, вона повинна відповідати нормам культури даної спільноти. Велика Британія, наприклад, має жорсткі обмеження у рекламі алкогольних напоїв, у деяких ісламських країнах заборонено використовувати в рекламі фотографії чи живі зображення, а лише малюнки. Показовим є приклад рекламної кампанії, яка була провалена, через некоректне використання кольору, який виявився скорботним у країні, де рекламувався товар.

Фонові знання, як ілюструють наведені приклади, реалізуються, насамперед, в лексиці, оскільки саме лексика як першоелемент спілкування відтворює дійсність та швидко реагує на всі зміни суспільного життя. Окрім концептуального ядра, у склад лексичного значення слова входять так названі конотації – додаткові значення:

емоційні, експресивні, стилістичні добавки до основного значення, які надають слову особливого забарвлення.

Окрім безеквівалентної та конотативної лексики, до слів з культурним компонентом відносять також фонову лексику – іншомовні одиниці, що відрізняються лексичними фонами (рівень лексичного поняття при цьому співпадає) від лексики рідної мови. Лексичні фони мови, як правило, тісно пов'язані з сукупністю всіх цінностей духовної культури суспільства, тому навіть слова далекі від національних особливостей варто уважно вживати в мові. Наприклад, слова «компанія», «корпорація» не можна назвати безеквівалентними для іноземних мов, тому що їх легко перекласти, але вся сукупність відомостей про них, наприклад, у Великій Британії, відрізняється від лексичного фону української компанії чи американської корпорації. Ці іншомовні фонові відомості відтворюють специфіку системи британського бізнесу і показують характерні риси іншого способу життя. Крім того, лексика з національно-культурним компонентом може бути представлена ще і фразеологізмами, яких також не слід уникати у навчанні професійного іншомовного спілкування. Правильне їх тлумачення і відповідна реакція можуть бути досить важливими під час проведення, наприклад, ділових переговорів з метою обговорення умов контракту тощо. Незнання і некоректне розуміння фразеологізмів, як, наприклад, *cross your t's* (поставити крапки над «і»), *that is a horse of another colour* (це зовсім інша справа), *that's where the shoe pinches* (ось в чому заковика), *to buy a pig in a poke* (купувати kota в мішку), *to make a mountain out of a molehill* (робити з мухи слона), *take care of the pence and the pounds will take care of themselves* (копійка гривню береже) та ін., може створити певні перешкоди у ситуаціях міжкультурного ділового спілкування.

Здійснений аналіз філософської та дидактичної літератури з досліджуваної проблеми дозволяє визначити основні властивості культурологічних умінь. Полем їх застосування є соціокультурна сфера. Культурологічні уміння – це узагальнюючі способи оперування соціогуманітарними знаннями, поняттями, уявленнями в різноманітних умовах пізнавальної та практичної діяльності. Вони інтегруються в різноманітні види діяльності (культурно-освітню, соціальну, екологічну, організаційно-управлінську, економічну). Вони активно впливають на духовний та інтелектуальний потенціал особистості.

Культурологічні вміння розглядаються як інтелектуальні вміння, за допомогою яких здійснюється орієнтація в соціокультурній сфері,

відбувається осмислення культурологічних явищ, формується уявлення про різноманітні аспекти культури і культуротворчої діяльності; визначаються принципи взаємозв'язку мови і культури; аналізуються, зіставляються, узагальнюються явища і факти у контексті культури.

Ймовірно, що ефективність формування професійної іншомовної культурологічної компетентності здобувачів підвищується, коли навчальні засоби залучені до процесу навчання в комплексі: друковані матеріали (тексти), аудитивні, аудіовізуальні, ілюстративні. Роботу над навчальним матеріалом слід, на нашу думку, організовувати в такий спосіб, щоб зосередити увагу студентів на сприйнятті їх з позицій культурологічного підходу, тобто розуміти текст з установкою на пізнання країни, мова якої вивчається, її культури. Навіть, якщо в основу покладена діяльність, спрямована на засвоєння лексичного чи граматичного матеріалу, то тексти культурологічного характеру можуть виконувати функцію ілюстрації цих мовних одиниць у спілкуванні. Тому під час добору навчальних матеріалів необхідно враховувати їх культурологічну спрямованість.

Усі автентичні матеріали ми пропонуємо диференціювати на:

- *автентичні*, тобто ті, що залучені з оригінальних джерел, не призначених для навчальних цілей, характеризуються природністю лексичного наповнення і граматичних форм, ситуативною адекватністю мовних засобів і ілюстрацією автентичного вживання;
- *навчально-автентичні*, тобто ті, що спеціально розроблені методистами, укладачами підручників та навчальних посібників з урахуванням усіх параметрів автентичного навчального процесу, критеріїв автентичності та призначені для конкретних навчальних цілей.

На нашу думку, цінність автентичних текстів полягає у можливості отримати пізнавальну і цікаву культурологічну інформацію; створити культурний портрет представника іншої культури; зрозуміти стереотипи поведінки, які проявляються в конкретних життєвих ситуаціях; порівняти явища іншомовної культури з рідною.

Прагматичні матеріали заслуговують на особливу увагу. Вони не є суто навчальними, а створені виключно для користування носіями мови. До них належать автентичні зразки друкованої інформації, такі як оголошення, анкети, вивіски, етикетки, проїзні квитки, меню, рахунки, рекламні проспекти, розклади руху потягів та авіарейсів,

путівники, зображення грошових купюр, візитівки, тощо. Такі матеріали не лише несуть важливе інформаційне навантаження, але і є достовірними джерелами, що стимулюють справжню між-культурну комунікацію, в якій здобувачі освіти мають певні ролі, переживають події, вирішують проблеми. Прагматичні матеріали підвищують мотивацію студентів, формують та задовольняють їхні пізнавальні інтереси і в такий спосіб вводять їх в іншу лінгвокультуру.

Своєрідність культурологічно-маркірованого мовного матеріалу, а саме позначення понять, відсутніх в інших культурах (безеквівалентна лексика), або відображення особливостей національної культури (фонова лексика) вимагає і відповідних прийомів його презентації та семантизації. Важливого значення під час роботи з автентичними матеріалами набувають коментарі культурологічних реалій. Вони повинні бути стислими, викладати найнеобхіднішу інформацію і можуть подаватися рідною або іноземною мовою. Ми вважаємо, що спочатку слід звертати увагу здобувачів на подібні культурні елементи, а вже потім розглядати розбіжності. З урахуванням іншомовного досвіду здобувачів коментарі можуть бути і більш розгорнутими.

Аналіз лексичних одиниць, необхідних для розкриття будь-якої теми культурологічного характеру, свідчить, що багато з них відображають ключові поняття, які можна розкрити через супроводжуючі їх поняття-супутники, що формують їх тло. Такі особливості лексики вимагають пошуку відповідних прийомів її подачі, які б у доступній та наочній формі допомогли студентам усвідомити ці структурно-сміслові зв'язки. Огляд методичної літератури засвідчив, що таким прийомом є асоціограма, яке передбачає поступове нарощування тла будь-якого ключового поняття, що засвоюється.

З урахуванням повноти розкриття лексичного тла ключового поняття можна будувати асоціограми різного типу. Вважаємо, що поєднання коментарю як прийому семантизації понять, відсутніх у рідній культурі, або які мають певні національні особливості, з одночасною побудовою їх наочного схематичного образу у формі асоціограми, буде сприяти як глибшому розумінню явищ іншомовної культури, так і кращому їх засвоєнню.

Власний педагогічний досвід засвідчує, що у системі вправ і завдань недостатньо реалізовується культурологічний підхід до навчання професійного іншомовного спілкування. У сучасній

дидактиці загальноприйнятою є система вправ і завдань, яка складається з чотирьох підсистем для оволодіння навичками і вміннями певного виду мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння і письма. Як свідчать результати проведеного нами дослідження, оволодіння культурологічними знаннями може і повинно здійснюватися одночасно з формуванням навичок і розвитком умінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Наприклад, у підсистемі вправ для навчання аудіювання та читання позитивно зарекомендувало себе використання мовних вправ на розуміння культурологічно-маркірованих лексичних одиниць, докомунікативних на активізацію одиниць і контроль розуміння сутності культурологічних категорій.

На нашу думку, презентація і семантизація культурологічного матеріалу під час навчання професійного іншомовного спілкування може здійснюватись у різний спосіб відповідно до конкретної лексичної одиниці, а саме:

1. Семантизація лексики, яка розкриває фонову інформацію, повинна здійснюватись шляхом пояснення особливостей функціонування форм, предметів і їхнього призначення. Продуктивними прийомами є паспортизація (тематичний запис слів з коментарями) і порівняння, описання подібних явищ і реалій культури іноземної і рідної мов.

2. Добір і семантизація безеквівалентної лексики передбачає описовий коментар шляхом тлумачення чи паспортизацію.

3. Конотативна лексика не передбачає ні переклад, ні наочну семантизацію. Основним прийомом може слугувати культурологічний описовий коментар, тлумачення, паспортизація ключових слів за темами.

4. Навчання невербальної поведінки або соціокомунікації та оволодіння комунікативними моделями поведінки передбачає пояснення, закріплення в комунікативних завданнях і рольових іграх.

5. Робота з фразеологізмами передбачає тлумачення, добір еквівалента, який функціонує в рідній мові.

Для розвитку умінь читати тексти культурологічного характеру ми рекомендуємо комплекс вправ, який базується на матеріалі текстів різних жанрів. За результатами нашого дослідження найефективнішими, а відтак такими, що підвищують мотивацію студентів, виявились пізнавально-інформаційні тексти. Вважаємо, що особливу увагу у цьому комплексі вправ необхідно приділяти

зіставленню реалій рідної та іншомовної культур, без чого неможливе ефективне формування іншомовної культурологічної компетентності.

Підсистема вправ і завдань для навчання говоріння включає три їх види. Мовні вправи спрямовані на формування лексичних навичок говоріння, в той час як докомунікативні вправи та комунікативні завдання – на розвиток мовленнєвих умінь говоріння у діалогічній та монологічній формах. Такі вправи і завдання сприяють підготовці майбутніх фахівців до ділового діалогу, в якому партнери – це уявні представники різних зарубіжних компаній, фірм, підприємств з іноземними інвестиціями, інвестори різних проектів в Україні, а місце діалогу – переговори, виставки, форуми, конференції, презентації. Варто врахувати, що мовленнєві ситуації у різних сферах спілкування неоднорідні за своїм змістом. Так, якщо в соціально-побутовій сфері (наприклад, відвідування ресторану чи магазину), це моноситуації, то в професійній сфері (участь у виставці, презентація продукції, відвідування фірми партнера) – це політеми. Тому, на нашу думку, доцільно звернути увагу на використання ситуативних завдань і дидактичної ділової гри, які містять у собі великі можливості для підготовки студентів до вирішення професійних та мовних проблем. Результати дослідження свідчать про необхідність розробки вправ і завдань на усунення культурологічних бар'єрів на основі моделювання типових комунікативних ситуацій. Великий потенціал мають завдання проблемного характеру. Вони спонукають студентів самостійно мислити, висловлювати свою думку, генерувати нові ідеї, адаптуючись до іншої лінгвокультури.

У *підсистемі вправ для навчання письма* ми пропонуємо акцентувати увагу на мовні вправи на формування навичок і вмінь використовувати культурологічно-маркіровані лексичні одиниці у письмі та комунікативні завдання на розвиток умінь письма. Як одну з ефективних етикетно-узуальних форм зарекомендувало себе листування, тому навчальні матеріали повинні містити зразки ділових листів: запитів, замовлень, подяк, запрошень тощо. У такий спосіб культурологічна інформація представлена в природній формі.

У зв'язку з необхідністю здійснювати опору на рідну мову і культуру доцільно передбачити можливість зіставлення культурологічних реалій. Слід зауважити, що існують два способи презентації культурологічного матеріалу, які дають змогу зіставляти свою та іншомовну культури: з позицій представника

країни, мова якої вивчається; з позицій гостя країни, мова якої вивчається. У першому випадку відтворюється контекст діяльності носія іншої лінгвокультури, а студент спостерігає за його пересуваннями по країні. У другому випадку фахівець рідної країни відправляється у відрядження в англомовну країну, а студент знайомиться з культурологічними реаліями країни, мова якої вивчається, крізь призму сприйняття цього фахівця: проходить культурну адаптацію, спостерігає за загальноприйнятими нормами поведінки тощо. На нашу думку, ефективнішим для навчання професійного іншомовного спілкування з урахуванням культурологічного підходу є другий принцип, хоча на просунутому етапі навчання можливе використання і першого.

2. Критерії та методи оцінювання, ілюстративні дескриптори для визначення рівнів сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності

У ході дослідження з'ясовано, що про ефективність культуровідповідності професійної іншомовної освіти свідчать рівні сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності студентів і готовність майбутніх фахівців немовних спеціальностей до участі у міжкультурному діловому спілкуванні.

Професійна іншомовна культурологічна компетентність складається з таких компонентів: когнітивного (знання мови, культури, фаху), діяльнісного (навички, уміння, досвід), мотиваційного (мотиви, потреби), особистісно-оцінювального (професійні якості, самооцінка, самоаналіз), емпатичного (готовність до спілкування, позитивне ставлення до культури, толерантність). Для її успішного та ефективного формування необхідний ряд дидактичних умов, які забезпечать досягнення поставленої мети. Під дидактичними умовами формування професійної іншомовної культурологічної компетентності ми розуміємо сукупність чинників, що зумовлюють цей процес і забезпечують його успішний розвиток. До них ми відносимо: застосування комплексу підходів до навчання професійного іншомовного спілкування, домінуючим серед яких є культурологічний підхід; реалізація культурологічного підходу у змісті навчання; здійснення опори на рідну культуру студентів з метою організації процесу навчання як діалогу культур; орієнтація на формування міжкультурної свідомості студентів.

Перша виділена дидактична умова передбачає застосування комплексу підходів, керуючись тим, що процес навчання

професійного іншомовного спілкування є багатоаспектним механізмом. Враховуючи тему нашого дослідження, в основі знаходиться *культурологічний підхід*, який впливає на всі компоненти і відтворює тісний взаємозв'язок мови і культури. *Компетентнісний підхід* пов'язаний із формуванням професійної іншомовної культурологічної компетентності майбутніх фахівців будь-якої галузі. *Комунікативно-діяльнісний підхід* означає орієнтацію компонентів змісту навчання на підготовку студентів до професійної діяльності з урахуванням можливих сфер і ситуацій іншомовного спілкування.

Застосування вищевказаного комплексу підходів тісно пов'язане з іншими дидактичними умовами. Реалізація культурологічного підходу у змісті навчання дасть змогу максимально охопити культурологічні категорії, характерні для професійних ситуацій та в поєднанні мовних елементів з елементами культури познайомити студентів з новою для них дійсністю. Здійснення опори на рідну культуру сприятиме кращому сприйняттю іншої ментальності та стереотипів іншого світу через власну картину світу, забезпечує розвиток здатності представити свій світ представникам іншої культури.

Ще однією важливою дидактичною умовою вважаємо орієнтацію на формування міжкультурної свідомості, яка полегшує усвідомлення культурних розбіжностей між своєю та іншомовною культурами, позитивно впливає на підготовку студентів до міжкультурного спілкування та розвиток їхньої толерантності до представників іншої культури.

Наступна умова полягає у доборі автентичних навчальних матеріалів, їх актуальності, типовості, контрастивності, узгодженості і позитивному потенціалі.

Культурологічна іншомовна підготовка студентів буде ефективною, як нами доведено, лише у тому випадку, коли навчальні матеріали міститимуть фрагменти, які з'явилися в реальних ситуаціях спілкування у тому соціумі, мова якого вивчається, тобто відповідно до вимоги *автентичності*. Вимога *актуальності* передбачає відтворення сучасної стадії соціально-рольової взаємодії учасників міжкультурного спілкування. Відповідно до вимоги *типовості* навчальні матеріали повинні бути джерелом типової культурологічної інформації, містити стандартизовані мовленнєві зразки, які регулярно повторюються в ситуаціях міжкультурного спілкування. Вимога *узгодженості*

відображає положення про те, що зміст навчання повинен забезпечувати формування культурологічної компетентності студентів, узгоджуючись з їхніми професійними комунікативними потребами. Ми керувались також вимогою *контрастивності*, яка полягає в організації навчання в порівняльному плані з метою сприяння усвідомленню подібностей і розбіжностей у рідній та іншомовній культурах. Вимога *позитивного потенціалу* передбачає виховання позитивного ставлення та поваги до іншої лінгвокультурної спільноти. При цьому позитивне ставлення до країни – це не реклама, а забезпечення емоційного клімату, усунення психологічних перешкод у спілкуванні, допомога студенту в запам'ятовуванні предметно-логічної інформації.

У процесі дослідження нами були окреслені можливості моніторингу як дієвого механізму формування і розвитку у студентів вищих немовних закладів освіти професійної іншомовної культурологічної компетентності майбутнього фахівця. Аналіз вітчизняної і зарубіжної педагогічної літератури підтверджує особливий інтерес у науковців різних країн до педагогічного моніторингу, який трактується як тривале спостереження за процесом інтеграції психолого-педагогічних знань в усіх його станах і виявах, співвіднесення одержаної інформації із заданим еталоном і прогнозуванням на цій підставі нового технологічного забезпечення цього процесу [6]. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо моніторинг як цілісний процес, що полягає у діагностиці професійної іншомовної культурологічної компетентності. Систему моніторингу ми розуміємо як систему діагностичних процедур, що забезпечують спостереження за динамікою розвитку професійної компетентності фахівця бізнес-сфери.

Анкетне опитування працівників фірм і компаній, які ведуть бізнес із зарубіжними партнерами мало на меті перевірку нашого припущення про необхідність культуровідповідної підготовки майбутніх фахівців. Анкети містили чіткі і лаконічні запитання із можливими варіантами відповідей. Результати анкетного опитування були опрацьовані за допомогою програми Microsoft Excel. Їх аналіз свідчить про те, що за умов міжмовних контактів знання граматичних і лексичних норм мови не завжди є достатніми. 80% фахівцям доводилося часто стикатись із культурологічними проблемами під час ведення бізнесу з представниками іншої культури. На запитання «Чи доводилось Вам переживати культурний шок під час спілкування з іноземними партнерами?»

більшість респондентів (75%) дали позитивну відповідь. Важливо зазначити, що у 68% опитуваних ці проблеми були пов'язані з професійними ситуаціями. Відсутність знань про правила ведення професійного діалогу, етикету ділових стосунків зашкодила їм досягненню цілей.

З метою вивчення найчастотніших культурологічних проблем, з якими доводиться зустрічатись у своїй роботі фахівцям бізнес-сфери, нами були запропоновані запитання на уточнення сфер застосування культурологічних знань і умінь. Запитання анкети містили найважливіші культурологічні аспекти професійного іншомовного спілкування, а саме: проблеми, пов'язані з культурою поведінки, культурою спілкування, незнанням традицій, незнанням культурної спадщини, нерозумінням іншокультурної ментальності. Результати опитування засвідчили, що значні труднощі під час контактів з іноземними партнерами викликають проблеми, пов'язані з культурою спілкування (45%). Друге місце посідають проблеми, пов'язані з незнанням традицій (25%). Третє місце (22%) – проблеми, пов'язані з культурою поведінки. Найменші відсотки (5% і 3%) культурологічних проблем, пов'язані із нерозумінням іншокультурної ментальності і незнанням культурної спадщини країни ділового партнера відповідно.

Як засвідчують результати анкетування, для успішних професійних контактів необхідні як знання мови, так і уміння володіти культурою спілкування, розуміння екстралінгвістичної ситуації і культури соціально-економічних відносин.

У результаті анкетного опитування студентів бакалаврського рівня було виявлено, що вони розуміють необхідність вивчення культури засобами іноземної мови, хоча і не віддають цьому перевагу на відміну від працівників фірм і компаній, які займаються зовнішньоекономічною діяльністю

Результати засвідчили, що 35% студентів вважають за найважливіше навчання лексики, 30% – навчання усного спілкування, 20% – навчання граматики, 10% – навчання іншомовної культури, 5% – навчання писемного спілкування. Найбільшу зацікавленість і необхідність студенти вбачають у оволодінні культурою ділового спілкування. 100% опитуваних виділили цей культурологічний аспект як пріоритетний.

Таким чином, результати анкетного опитування працівників фірм і компаній, які займаються зовнішньоекономічною діяльністю і студентів вищих немовних закладів освіти підтвердили наше

припущення про необхідність забезпечення культуровідповідності змісту професійної іншомовної освіти.

Подальший перебіг дослідження передбачав визначення критеріїв оцінювання рівнів сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності студентів. Здійснений аналіз досліджень науковців (Л.С. Артамонової, І. Арановської, М.С. Кагана, В.О. Калініна, Ю.І. Пасова, Л.В. Сохань) з питань компонентного складу професійної іншомовної культурологічної компетентності дозволив нам окреслити критерії та їх показники, які характеризують рівні сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності студентів та які забезпечують можливість своєчасно коригувати хід професійної підготовки майбутніх фахівців. Нами прийняті такі критерії: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-оцінювальний, емпатичний, названі відповідно до компонентів. Розглянемо детальніше кожний з них.

Об'єктами оцінювання **мотиваційного критерію** є професійна мотивація та мотиви навчальної діяльності. До показників критерію відносимо сукупність мотивів, адекватних до цілей та завдань професійної діяльності; позитивне ставлення до професії, інтерес до неї; відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку.

Об'єктами оцінювання **когнітивного критерію** є знання про мову; знання про культуру країни, мова якої вивчається; сформованість уяви про рідну та іншомовну культуру. Даний критерій пов'язаний із пізнавальною сферою людини. До показників належить сукупність знань, необхідних для продуктивної професійної діяльності.

Об'єктами оцінювання **діяльнісного критерію** є навички оперування засобами спілкування; розвиток уміння організувати комунікативну діяльність. До показників відносимо рівень володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними ключовими компетенціями.

Об'єктами оцінювання **особистісно-оцінювального критерію** є сформованість особистісних професійних якостей; розвиток уміння самостійно оцінювати свою діяльність. До критеріїв належать сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності; самооцінка своєї професійної підготовленості.

Об'єктами оцінювання **емпатичного критерію** є відношення студента до мови та культури країни, мова якої вивчається. До показників відносимо позитивне ставлення до іншомовної

культури, бажання сприймати і розуміти іншу культуру; толерантність та готовність до спілкування на міжкультурному рівні.

На основі шкал рівнів володіння мовою згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями ми умовно визначили три рівні сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності майбутнього фахівця (низький, середній і високий) та описали ілюстративні дескриптори («може робити»), що використовуються під час реалізації видів мовленнєвої діяльності.

Низький рівень характеризується слабкою професійною спрямованістю, недостатнім рівнем володіння професійно значущими культурологічними знаннями, невмінням використовувати їх у професійних навчальних ситуаціях. Здобувачі освіти пасивні, ігнорують необхідність оволодіння уміннями, важливими для організації ефективного міжкультурного спілкування. Здатність критично оцінити себе у багатьох здобувачів відсутня.

За видами мовленнєвої діяльності низький рівень має такі характеристики:

Аудіювання: може розуміти прості культурологічно-маркіровані одиниці, якщо мовлення достатньо чітке і повільне. Може розуміти основний зміст адаптованого аудіо/відео запису, зміст адаптованого аудіо/відео запису, який містить культурологічні реалії.

Читання: може читати та розуміти короткі тексти, які містять засвоєний культурологічний матеріал. Може виокремлювати загальну інформацію із прагматичних текстів (оголошення, меню, розклад руху поїздів, літаків тощо).

Говоріння: може починати, підтримувати та закінчувати бесіду з тем, пов'язаних з рідною та іншомовною культурами. Може будувати прості зв'язні висловлювання, використовуючи культурологічно-маркіровану лексику. Може спілкуватись на простому побутовому рівні з дотриманням культури мовлення і поведінки.

Письмо: може написати особистий лист з використанням формул мовленнєвого етикету. Може заповнити анкету, написати автобіографію.

Середній рівень характеризується більш розвиненою професійною спрямованістю, мотивацією в оволодінні професією, зацікавленістю в культурологічних категоріях та знанням їх на достатньо хорошому рівні. Здобувачі освіти виявляють самостійну здібність до оволодіння іншомовною культурою, але не виявляють належної ініціативності у цьому процесі. Здатність до подальшої самоосвіти відсутня у багатьох здобувачів освіти.

За видами мовленнєвої діяльності середній рівень має такі характеристики:

Аудіювання: може розуміти основний зміст різнопланових текстів, які містять культурологічно-маркіровані одиниці. Може виділяти необхідну інформацію з різних джерел: оголошень, повідомлень, із ситуативних діалогів та інтерв'ю тощо.

Читання: може знаходити культурологічну інформацію відповідно до завдання. Може розуміти прагматичні тексти (оголошення, меню, розклад руху поїздів, літаків тощо).

Говоріння: може запитувати і відповідати простими репліками з тем, пов'язаних з рідною та іншомовною культурами. Може розпізнавати та використовувати у мовленні просту культурологічно-маркіровану лексику. Може вживати елементарні структури та завчені фрази, які демонструють дотримання культури мовлення і поведінки.

Письмо: може написати діловий лист з використанням формул мовленнєвого етикету. Може заповнити анкету, написати автобіографію. Може написати ділове повідомлення відповідно до поставленого завдання.

Високий рівень характеризується яскраво вираженою професійною спрямованістю та високим рівнем використання професійно значущих культурологічних знань, здатності до міжкультурного спілкування. За умови виникнення певних утруднень у тлумаченні культурологічних реалій здобувач освіти може без зусиль порозумітися зі співрозмовником, невимушено з'ясувавши їх значення. Здобувачі уміють створювати атмосферу взаєморозуміння і взаємодовіри у спілкуванні з представниками іншомовної культури. Здобувачі розуміють необхідність оволодіння іншомовною культурою, демонструють свідому зацікавленість у процесі міжкультурного спілкування та бажання подальшої самоосвіти, поповнення недостатніх знань.

За видами мовленнєвої діяльності високий рівень має такі характеристики:

Аудіювання: не має жодних утруднень у розумінні будь-якого мовлення живого чи запису на теми з кола власних чи професійних інтересів, які містять культурологічні матеріали. Може знаходити культурологічну інформацію відповідно до завдання.

Читання: може розуміти нескладні автентичні тексти, систематизувати та коментувати одержану інформацію. Має добрий набір безеквівалентної та фонової лексики, який дозволяє

переглядати текст чи серію текстів з метою пошуку необхідної інформації для виконання певного завдання.

Говоріння: може брати участь у особистому та діловому спілкуванні з високим ступенем невимушеності і спонтанності, так щоби відбувалася природна інтеракція з представниками іншої лінгвокультури. Може повністю природно підтримувати розмову з тем, пов'язаних з рідною та іншомовною культурами, брати участь у спільній дискусії. Може швидко і спонтанно висловлюватись без очевидних утруднень у доборі культурологічно- маркірованої лексики. Може вільно спілкуватись у ситуаціях під час перебування у країні, мова якої вивчається, як на побутовому так і на професійному рівні з дотриманням культури ділового мовлення і ділового етикету.

Письмо: може передавати ділове повідомлення в короткому листі відповідного зразка або в довільній формі з дотриманням мовленнєвого етикету. Може написати відповідь на повідомлення такого типу.

З метою діагностики рівня сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності майбутніх фахівців можна використовувати комплекс методик, розроблених фахівцями в галузі педагогіки та психології (зокрема, самооцінювання рівня сформованості професійної культурологічної іншомовної компетентності, анкетування з метою визначення значущості компонентів культурологічної компетентності. Авторські методики на предмет визначення рівня володіння культурологічним матеріалом складається з низки опитувань.

Для визначення рівня сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності за мотиваційним критерієм ми використовуємо методика, розроблену Інститутом комунікацій Ріда [7]. Здобувачі освіти визначають власні потреби у вивченні іноземної мови. за твердженнями.

1. Моя основна причина вивчення англійської – це задоволення / для моєї майбутньої роботи / інше (зазначте).

2. Я користуюся іноземною мовою, щоб розмовляти з носіями мови / не носіями мови.

3. Мені потрібна буде англійська для того, щоб розмовляти з зарубіжними партнерами, колегами / відповідати на телефонні дзвінки / розуміти та писати ділові листи / читати газети і журнали / читати фахову літературу / брати участь у переговорах, зустрічах з іноземними партнерами / інше (зазначте).

4. Для цього, я вважаю, мені потрібно навчатися лексики / граматики / усного спілкування / писемного спілкування / іншомовної культури.

Для перевірки рівня сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності за когнітивним та діяльнісним компонентами ми пропонуємо анкету «Невербальні характеристики спілкування» [8, с. 148–150] та форму опитування Дж.Хейнс «What's in a gesture?» [9] з метою визначення наявності у здобувачів освіти уяви про невербальні паттерни ролівої поведінки стосовно майбутньої професійної діяльності.

Зразок анкети «Невербальні характеристики спілкування» наведено нижче.

Шановний респонденте!

Як відомо, кожна людина використовує різні засоби для налагодження контакту з іншими людьми. Найпоширенішими засобами спілкування є мовленнєві і немовленнєві (міміка, жести, пози тощо). Нижче наведені немовленнєві характеристики поведінки в спілкуванні. Ваше завдання полягає в тому, щоб вибрати з запропонованого списку характеристик ті, які, на Вашу думку, відповідають певним нормам спілкування з діловими партнерами та колегами в рідній та англомовній культурах. На спеціальному листку напишіть «Рідна культура», послідовно читайте, вибирайте і ставте номер характеристики. Потім напишіть «Англомовна культура» і виконуйте завдання так само, як і в першому випадку.

Список характеристик невербальної поведінки

брати за руки; обіймати; цілувати; класти руки на плечі, шию тощо; якісь інші дотики (напишіть); дивитись в очі; дивитись в обличчя; дивитись на тіло; дивитись уважно; відводити очі в сторону під час зустрічі з очима партнера; інші характеристики погляду; оглядати іншу людину; сидіти, схрестивши руки на грудях, закинувши одну ногу на іншу; сидіти, трохи нахилившись уперед; сидіти, спершись на спинку стільця; сидіти прямо, поклавши руки на коліна, ноги разом; сидіти, поклавши руки перед собою; напружена поза; розслаблена поза; нахилити голову убік; підняти голову вгору; опустити голову вниз; втягнути голову в плечі; інші характеристики пози (написати); стискати руки попереду себе; стискати руки позаду себе; тримати руки в кишенях; прикривати рот рукою; торкатися різних частин обличчя; терти різні частини обличчя, тулуба; складати руки на грудях; інтенсивно жестикулювати; використовувати жести для того, щоб підкреслити сказане; використовувати

жести для описання предметів; використовувати жести для вираження ставлення до іншого; тримати руки на бедрах; брати під руку; інші жести (напишіть); показувати радість; проявляти гнів; показувати подив; показувати страждання; показувати відразу; показувати захоплення; показувати зневагу; показувати страх; показувати любов; інші вирази обличчя (напишіть) говорити швидко; говорити повільно; голосно розмовляти; сміятися; плакати.

Опитування «What's in a gesture?»

Have participants number their papers from 1 to 10. Make each gesture and ask them to write down what they think it means. Participants should also indicate if they think the gesture is considered rude in the United States? Have group discuss how body language influences communication between cultures.

1. Beckon with index finger.
2. Point at something in the room.
3. Make a "V" sign.
4. Smile.
5. Sit with sole of feet or shoe showing.
6. Form a circle with fingers to indicate «O.K.»
7. Hold up the right «pointer» finger with hand folded and facing away from body.
8. Pass an item to someone with one hand.
9. Wave hand with palm facing outward to greet someone.
10. Nod head up and down to say «Yes.»

Answer Key.

1. Beckon with index finger. This means «Come here» in the U.S. To use the finger(s) to call someone is insulting in many cultures. Expect a reaction when you beckon to a student from the Middle or Far East; Portugal, Spain, Latin America, Japan, Indonesia and Hong Kong. It is more acceptable to beckon with the palm down, with fingers or whole hand waving.

2. Point at something in the room. It is impolite to point with the index finger in the Middle and Far East. Use an open hand or your thumb (in Indonesia)

3. Make a "V" sign. This means "Victory" in most of Europe when you make this sign with your palm facing away from you. If you face your palm in, the same gesture means "Shove it".

4. Smile. This gesture is universally understood. However, in various cultures there are different reasons for smiling. The Japanese may smile when they are confused or angry. In other parts of Asia, people may smile

when they are embarrassed. People in other cultures may not smile at everyone to indicate «Hello.» A smile may be reserved for friends.

5. Sit with soles shoes showing. In many cultures this sends a rude message. In Thailand, Japan and France as well as countries of the Middle and Near East showing the soles of the feet demonstrates disrespect. You are exposing the lowest and dirtiest part of your body so this is insulting.

6. Form a circle with fingers to indicate «O.K.» Although this means «O.K.» in the U.S. and in many countries around the world, there are some notable exceptions: – In Brazil and Germany, this gesture is obscene. – In Japan, this means «money.» – In France, it has the additional meaning of «zero» or «worthless.»

7. Hold up the right «pointer» finger with hand folded and facing away from body. In non-British countries of Europe, it can mean two of something. They start counting with the thumb. In Japan it would mean «four,» as the Japanese start counting with the pinkie.

8. Pass an item to someone with one hand. – In Japan this is very rude. Even a very small item such as a pencil must be passed with two hands. In many Middle and Far Eastern countries it is rude to pass something with your left hand which is considered «unclean.»

9. Wave hand with the palm facing outward to greet someone. In Europe, waving the hand back and forth can mean «No.» To wave «good-bye,» raise the palm outward and wag the fingers in unison, This is also a serious insult in Nigeria if the hand is too close to another person's face.

10. Nod head up and down to say «Yes.» In Bulgaria and Greece, this means «No.»

Для визначення рівня сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності майбутнього фахівця бізнес-сфери за особистісно-оцінювальним критерієм, на нашу думку доцільно використовувати метод самодіагностики, а саме нами була розроблена шкала самооцінювання. Десять дескрипторів здобувачі освіти оцінюють за п'яти бальною системою.

1. Я можу брати участь у спілкуванні з представниками англomовної культури

2. Я можу розуміти найважливіші відмінності між звичаями, звичками, цінностями та ідеалами, характерними для англomовної спільноти і власного народу

3. Я знаю і вмію застосовувати культуру ділового мовлення, діловий етикет

4. Я можу підтримувати розмову з тем, пов'язаних з рідною та англomовною культурами, брати участь у груповій дискусії/бесіді

5. Я можу розпізнавати і розуміти культурологічні предмети і явища і за потреби з'ясувати окремі деталі»

6. Я можу розуміти основний зміст адаптованого аудіо/відео запису, який містить культурологічні реалії.

7. Я можу виокремлювати загальну інформацію із прагматичних текстів (оголошення, меню, розклад руху поїздів, літаків тощо)

8. Я можу написати особистий лист з використанням формул мовленнєвого етикету.

9. Я можу заповнити анкету, написати автобіографію.

10. Я можу вільно спілкуватись у ситуаціях під час перебування у країні, мова якої вивчається, як на побутовому так і на професійному рівні з дотриманням культури ділового мовлення і ділового етикету.

Сформованість професійної іншомовної культурологічної компетентності за емпатичним критерієм пропонуємо перевіряти за допомогою «Шкали довіри», розробленої на основі шкали Розенберга [8] та анкети Дж. Роуз [10] на визначення міжкультурного усвідомлення.

Quiz on Intercultural Awareness

Working with different cultures requires sensitivity to cultural differences.

Test your intercultural awareness by answering true or false to each of the following statements:

1. A “thumbs up” in some Islamic countries is a rude sexual sign – true or false?

2. Forming an “O” with the thumb and the forefinger in Japan means that we can now discuss money – true or false?

3. Scandinavians are more tolerant to silent breaks in conversations – true or false?

4. Laughter in Japan can be a sign of confusion, insecurity or embarrassment – true or false?

5. In the UK, to compromise is seen as a positive sign of both parties wining – true or false?

6. Wearing gloves in Russia when shaking hands is considered polite – true or false?

7. Leaving right after dinner in Central America is considered well-mannered as it means you've been well fed – true or false?

8. In Sub-Saharan Africa it is normal to arrive half an hour late for dinner – true or false?

9. If you tell your female friend from Africa that she's put on weight during her holiday, it means she's had a good holiday and is physically healthier than when she left – true or false?

10. In Brazil, flicking your fingers under your chin is a sign of disgust – true or false?

11. If you want to show your respect for an elder in Africa, do not look them directly in the eye – true or false?

12. Keeping your hands in your pockets while negotiating in Russia is rude – true or false?

13. It is seen as polite to not accept an offer of food or drink in Persia immediately on being offered it, instead you should refuse a few times before accepting the gift – true or false?

14. In France, dinner is commonly served at 5 pm – true or false?

15. In Brazil, purple flowers are a symbol of friendship – true or false?

16. In Mediterranean cultures, being boisterous in the streets and public places is widely accepted – true or false?

17. In Australia, a single male passenger should sit in the back seat – true or false?

(ANSWERS:1–5: True; 6: False – you need to remove your gloves when shaking hands in Russia; 7–9: True; 10: False – this means you don't know the answer to a question in Brazil; 11–13: True; 14: False – in France, it is common to eat dinner at 7 pm or later and it tends to be a light dinner; 15: False – Purple flowers in Brazil are often seen at funerals. Avoid giving a host purple flowers; 16: True; 17: False – A single male passenger should sit in the front seat in Australia.)

Шкала довіри представникам іншомовної культури

1. Як Ви гадаєте, більшості представників іншомовної культури можна довіряти чи потрібно бути обережними у взаємодії з ними?

А. Більшості представників іншомовної культури можна довіряти.

В. У взаємодії з представниками іншомовної культури потрібно бути обережними.

2. Чи могли б Ви стверджувати, що представники іншомовної культури частіше прагнуть бути корисними іншим, чи вони думають лише про себе?

А. Прагнуть бути корисними іншим.

В. Думають лише про себе.

3. Як Ви гадаєте, більшість представників іншомовної культури намагалися б ошукати Вас, якби у них випала така нагода, чи вони поводити б себе чесно?

А. Намагалися б ошукати, якби у них випала така нагода.

В. Поводили б себе чесно.

(Ключ до «Шкали довіри»: Якщо відповідь респондента збігається з ключем, вона оцінюється в 1 бал, якщо ні – 0 балів: 1 – А; 2 – А;

3 – В. Бали додаються: 1 бал – низький показник довіри; 2 бали – середній показник довіри; 3 бали – високий показник довіри).

Висновки

У ході вивчення та узагальнення дидактичної літератури виявлено, що здобувач вищої освіти повинен: володіти широким спектром культурологічних знань, які забезпечують можливість орієнтуватись у соціокультурних маркерах; уміти розпізнавати та розуміти різницю між сприйняттям іншої культури та культури свого народу; уміти прогнозувати можливі культурологічні перешкоди в умовах міжкультурного професійного спілкування і знаходити шляхи їх усунення; розглядати свою країну в аспекті перетину культур; демонструвати культурну толерантність; бути підготовленим до культурної адаптації; розуміти особливості поведінки представників іншомовної культурної спільноти в ділових ситуаціях.

На нашу думку, культуровідповідна професійна іншомовна освіта має на меті формування у здобувачів освіти професійної іншомовної компетентності, яка передбачає:

- адекватну реакцію на мовленнєві і немовленнєві коди співрозмовника;
- орієнтування в міжкультурній ситуації у сфері ділового спілкування, передбачення можливих культурологічних перешкод і подолання їх;
- подолання міжкультурних непорозумінь і конфліктних ситуацій;
- порівняння значень культурологічних категорій у різних культурах;
- толерантне ставлення до іншої культури;
- розпізнавання та правильний добір лексичних одиниць з національно-культурним компонентом;
- адекватне використання культурологічних знань в ситуаціях міжкультурного ділового спілкування;
- прогнозування можливої мовленнєвої та немовленнєвої поведінки ділового партнера.

У ході дослідження визначено критерії та показники діагностування рівнів сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності здобувачів. Критерії оцінювання відображають компонентний склад професійної іншомовної культурологічної компетентності і складаються з п'яти блоків: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-оцінювального, емпатичного.

На основі визначених критеріїв та їх характеристик виділено високий, середній та низький рівні сформованості професійної іншомовної культурологічної компетентності майбутнього фахівця та ілюстративні дескриптори для всіх видів мовленнєвої діяльності.

Література

1. Першукова О.О. Концептуальна модель соціокультурної складової змісту навчання іноземної мови в європейських країнах. *Педагогіка і психологія*, 2003. №3-4. С. 155-161.

2. Агадуллін Р.Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*, 2004. №3. С. 18-29.

3. Бушкова В. Креативність нелінійного мислення у багатомовному та полікультурному навчальному просторі. *Вища освіта України*, 2003. №2. С. 120-125.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.

5. R.G. D'Andrade The Cultural Part of Cognition URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1207/s15516709cog0503_1

6. Падалка О. Зміст освіти в національній школі України. *Пед. технології*. К, 1995. С. 24-27.

7. Communicating in the global village: Cross-cultural Knowledge Assessment. Reed Institute of Communication. URL: www.globalconnectionstraining.ca/pdfs/culturalneedassessment.pdf

8. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения. М. : АCADEMIA, 2001. 286 с.

9. Haynes Judie What's in a Gesture? URL: www.everythingsl.net/downloads/gestures_version02.pdf

10. Rose Joni Quiz on Intercultural Competence. URL: www.skillassessment.suite.101.com/.../quiz_on_intercultural_competence

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-7>

Ілліна О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ГРУПАМИ

У підрозділі розкрито актуальну проблему професійної освіти соціальних працівників, а саме їх підготовку до роботи з різними соціальними групами. Соціальна група розглядається як основний елемент соціальної структури суспільства. Визначено теоретичні засади вивчення феномену соціальної структури суспільства, проаналізовано сутність і зміст різних підходів до поняття «соціальна група», різні види соціальних груп і принципи їх відособлення. Зазначається, що в соціальній роботі логічним критерієм структурування населення є потрапляння людини у складну життєву ситуацію, в якій вона або зовсім не може, або лише частково може вирішити свої соціальні та інші проблеми. Процес підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними групами клієнтів повинен бути орієнтованим на ті соціальні групи, які найбільшою мірою потребують соціальної допомоги, а це визначається ключовими соціальними проблемами в певний історичний період. Наголошується, що ефективність реалізації системи підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів забезпечує технологічний підхід. Логічна схема запропонованої технології, яка складається з взаємопов'язаних блоків, і встановлення взаємозв'язку між цими блоками забезпечує послідовність, систематичність і логічність процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними групами клієнтів. З метою закріплення набутих компетенцій, а також враховуючи, що на магістерську освітню програму «Соціальна робота» приймаються здобувачі, що отримували підготовку за іншими освітніми програмами, запропоновано вивчення за магістерською програмою освітньої компоненти «Соціальна робота з різними групами клієнтів». Представлено інформаційний зміст даної компоненти.

Вступ

Соціальне структурування суспільства обумовлюється динамічним процесом формування різноманітних соціальних спільнот, груп, верств. На думку В. Ільїна межі соціальних груп та їх силовий простір – це результат соціального конструювання, яке розгортається як на мікро- так і на макрорівнях. На макрорівні як суб'єкт цього процесу виступають соціальні інститути, а на мікрорівні – індивіди. Соціальна структура суспільства – це і є сукупність ієрархічно впорядкованих соціальних груп та соціальних інститутів, що їх підтримують та забезпечують відтворення [4]. Основним елементом соціальної структури суспільства є соціальна група. Питання теоретичного та емпіричного аналізу соціальних груп набуває особливої актуальності в період трансформаційних процесів. Структурна композиція демократичних держав із розвинутою ринковою економікою не відповідає соціальній структурі пострадянських суспільств, що зумовлює теоретичний та практичний аспект актуальності цієї проблеми.

Дослідження соціальної диференціації суспільства та виокремлення соціальних груп, їх типологія мають свою наукову традицію. Ще Аристотель вживав поняття «група». Т. Гоббс перший визначив групу як певну кількість людей, об'єднаних спільним інтересом або спільною справою. Класики соціології Е. Дюркгейм, Г. Тард, Г. Зімель, Л. Гумплович, Ч. Кулі, Ф. Тьонніс та інші звертаються до аналізу соціальної групи та здійснюють перші спроби створення соціологічної теорії груп. У науковій літературі немає єдиного підходу до визначення соціальної групи. Дж. Сартр розглядав групу як соціальну організацію, в якій члени групи реалізують спільні цілі на основі спільної діяльності. Він вважав, що група не є єдиним організмом, але вона діє як організм, що розподіляє робочі місця, щоб досягти загальної мети. Індивідуальні учасники утворюють групу під тиском потреб, і у цьому значенні група є продуктом індивідуальної діалектики. За Г. С. Антипиною соціальна група – це сукупність людей, що мають загальну соціальну ознаку й виконують суспільно необхідну функцію в загальній структурі суспільного поділу праці й діяльності [1]. Ян Щепанський окреслює соціальну групу як певну кількість осіб (не менше трьох), які пов'язані системою відносин, що регулюються соціальними інститутами, мають спільні цінності та певний принцип, що забезпечує їх відмежування від інших груп. Ян Щепанський зазначає, що для виникнення соціальної групи необхідно не менше трьох осіб, що забезпечує наявність системи соціальних відносин;

внутрішню організацію, тобто інститути, системи контролю, зразків діяльності [13].

Група повинна мати власні цінності, ідеї, норми, які необхідні для виникнення та розвитку почуття групової єдності та приналежності (зокрема через усвідомлення групової солідарності, що виражається словом «ми»). До принципів відособлення, що дозволяють вирізнити одну групу від іншої, Ян Щепанський відносить: ідеологію, ціль, проживання на певній території, володіння певними матеріальними цінностями, виконання певних ритуалів, мову тощо. Принцип відособлення – це основа ідентичності групи. Об'єднання, які не мають внутрішньої організації, Ян Щепанський не відносить до соціальних груп. Тому соціальними групами він не вважає:

- Пари чи діади – в контактах, які виникають, вирішальне значення відіграють риси особистості.

- Соціальні кола – сукупності осіб, що постійно контактують, але не мають чіткого принципу відособлення та внутрішньої організації. Коло менше впливає на поведінку своїх членів, в ньому відсутня чітка система контролю. Наприклад, контактне коло, коло друзів чи колег.

Натовп, публіка, аудиторія – масова спільнота (квазігрупа) – реально існуюча сукупність осіб, що випадково об'єднані спільними умовами існування, але не мають стійкої, усвідомленої спільної мети взаємодії. Отже, за Щепанським, такі об'єднання не належать до соціальних груп [13].

В. Льїн розмежовує поняття соціальна група та соціальний інститут і колектив. Соціальну групу він розглядає як сукупність однорідних статусних позицій, які й об'єднує, насамперед, їх однорідність у соціальному полі.

Інститут, на відміну від групи:

- 1) поле з більш високим рівнем інтегрування, концентрації та координації (група чоловіків та армія);

- 2) представляє ієрархію, яка для групи властива дещо слабко.

Але чіткої відмінності між соціальною групою та інститутом немає. Для групи характерна тенденція до інституціоналізації, що проявляється в наявності силового поля в групі. Більш близькими В. Льїн вважає поняття інститут та колектив, які зближує наявність потужнішого силового поля. Колектив – поле, створене взаємодією конкретних людей, що об'єдналися для спільних дій задля досягнення власних усвідомлених інтересів. Зміна складу колективу може призвести до його руйнування [4].

Поняття соціальна група виступає як родове щодо понять «соціальний клас», «прошарок», «нація», «колектив» «верства», а також стосовно етнічних, релігійних, демографічних та інших спільнот, тому що фіксує соціальні відмінності між спільнотами, що виникають у процесі поділу праці та діяльності на основі ставлення до засобів виробництва, характеру праці, професії, освіти, національності, місця проживання тощо. Соціальна група не є простою сумою індивідів. Вона набуває специфічних властивостей, що не можуть бути зведені до суми якостей її складових. На основі притаманних їм властивостей соціальні групи виконують певні функції, без яких не могли б існувати та відновлюватися.

Як елементи соціальної структури соціальні групи наявні в певній досяжній для аналізу та спостереження кількості. Але нескінченними є зв'язки та взаємодія соціальних груп. Їх композиція робить соціальну структуру сутнісною характеристикою конкретно-історичного соціального організму. А визначальний у ній – характер взаємозв'язку елементів [12]. Властивості соціальної групи не зводяться до сукупності властивостей індивідів, що входять до її складу, а впливають із аналізу конкретного суспільства та розкривають місце групи в системі суспільних відносин, функції, історичні реалії та перспективи [9].

Не має і єдиної думки щодо розуміння сутності соціальної роботи з різними соціальними групами. Найчастіше в науковій літературі використовуються поняття «соціальна робота з групою» та «групова соціальна робота», які здебільшого ототожнюються. При цьому групова соціальна робота визначається і як метод психосоціальної роботи, і як форма соціальної роботи, У зарубіжній науковій літературі соціальна робота з групою традиційно визначається як метод соціальної роботи. Науковий підхід до групової соціальної роботи базується на его-психології, теорії соціального наuczіння, когнітивній теорії, теорії відносин, теорії комунікації, рольовій теорії особистості. Знання его-психології дає можливість соціальному працівникові розуміти поведінку клієнтів групової роботи як членів групи і як окремих індивідів, підтримувати їх психічне здоров'я, сприяти збереженню їх ідентичності та розвитку самореалізації. Когнітивні теорії та теорія соціального наuczіння дають можливість інтерпретувати і аналізувати мотиви поведінки клієнтів групової соціальної роботи, визначати їх ціннісні орієнтації, розуміти як формуються їх навички соціальної взаємодії. Теорія відносин і рольова теорія допомагають соціальному працівникові

встановити продуктивні відносини в групі, вирішувати конфліктні ситуації, які можуть виникнути в процесі групової роботи. Теорія комунікації створює умови для застосування комунікації в якості інструмента для досягнення мети групової соціальної роботи, вирішення її завдань.

Ще в 60-ті роки двадцятого століття Дж. Клейн розробив першу класифікацію групової соціальної роботи. Було виділено дозвіллені групи, загально-освітні групи, терапевтичні групи та соціальні групи, які поділялись на групи, спрямовані на зміну моделей соціальної адаптації та групи, спрямовані на збереження адаптивних моделей. Зрозуміло, що при цьому в основу такої класифікації було покладено мету, з якою ці групи утворювались. Саме ж поняття соціальної групи використовувалось досить у вузькому значенні для позначення у соціальній роботі груп, метою створення яких було або збереження, або корекція механізму соціальної адаптації.

Папелл і Ротман поклали в основу класифікації групової соціальної роботи такі критерії як: тип послуг, що надаються; особливості ролей соціального працівника у взаємодії з клієнтами; типологія клієнта. Це дозволило їм виділити серед моделей групової соціальної роботи модель соціальних цілей, клінічну модель і модель взаємодопомоги (взаємодії).

Розглядаючи соціальну роботу з різними соціальними групами, ми беремо за критерій такі показники як: по-перше, кількість клієнтів соціальної роботи, що одночасно включені в процес; по-друге, соціальні чинники виокремлення клієнтів зі схожими проблемами, що потребують вирішення. При цьому група клієнтів, які включаються у груповий процес, розглядається як об'єкт соціальної роботи, а група спеціалістів та професіоналів, які беруть участь у роботі міждисциплінарних груп, є суб'єктом соціальної роботи з різними соціальними групами.

1. Соціальні групи, які є об'єктом соціальної роботи в Україні

Об'єктом соціальної роботи в її широкому розумінні є всі люди. Це пояснюється тим, що життєдіяльність всіх верств і груп населення залежить від тих умов, які значною мірою зумовлюються рівнем розвитку суспільства, станом соціальної сфери, змістом соціальної політики, можливостями її реалізації. В кожній сфері життєдіяльності завжди можна виділити людей, які найбільшою мірою потребують допомоги і підтримки. При цьому та ж сама людина в іншій сфері може займати більш високу позицію і сама

допомагати іншим. Треба також мати на увазі, що кожна людина в будь-який час, в будь-який період свого життя потребує більш повному задоволенні своїх потреб та інтересів. Заможна людина може мати проблеми зі здоров'ям, бідна може бути здоровою, але потребувати допомоги в задоволенні елементарних потреб. В кожній родині можуть загостритися відносини між подружжям або між батьками і дітьми. Це може бути пов'язано як з кризовим станом суспільства, так і з особистими проблемами. Отже, кожна людина в тій чи іншій мірі потребує підтримки, допомоги, захисту.

Кожна людина є членом тієї чи іншої соціальної групи, одночасно належачи до багатьох груп. Роберт Мертон зазначає, що склад та структура групи динамічні: одних і тих самих індивідів потрібно в одних випадках розглядати як членів однієї групи, а в інших – як членів різних соціальних груп. Межі груп постійно перебувають у процесі змін та визначення членства [6]. Групи можна виділяти за різними критеріями. Що стосується класифікації соціальних груп, то різні наукові дисципліни підходять до цього в контексті своїх методологічних позицій. Соціальні групи розрізняють: за об'єктивністю зв'язків між її членами (реальні, номінальні); за змістом зв'язків (демографічні, етнічні, територіальні, професійні, конфесійні та ін.); за ознакою організованості (формальні, неформальні); за чисельністю членів (малі, середні, великі) тощо.

Номінальні групи – це групи, які виділяються для конкретного соціального дослідження, а отже формуються виходячи з тих ознак, що мають значення для конкретного дослідження, таких як вік, стать, місце проживання, рівень доходу тощо. Такі групи можуть також визначатись сукупністю кількох ознак. Члени таких груп можуть не мати безпосередніх зв'язків, не знати один одного. Віднесення індивіда до такої групи є суто номінальним. Номінальні групи називають ще статистичними. На відміну від них реальні групи виділяються за сукупністю ознак, що відображають характер реальних відносин у суспільстві. Реальні соціальні групи постають об'єктами та суб'єктами реальних соціальних відносин; для них характерні потреби й інтереси, які можна виміряти, загальні соціальні норми, загальні цінності, взаємна ідентифікація, подібна мотивація, символи, один стиль життя, відмінна від інших груп система соціальних зв'язків. Номінальні (статистичні) групи можуть частково збігатися з реальними. Також за певних умов (організація спільної діяльності, стихійне виникнення спільних інтересів тощо) номінальні групи можуть перетворюватись на реальні. Ці умови

можуть усвідомлюватися або ні, але вони впливають на поведінку людей. Їх спосіб життя, установки стають спільними, розвиваються взаємозв'язки. Члени групи починають ідентифікувати чужих і своїх, при цьому навіть не усвідомлюючи приналежність до реальної групи, яка сформувалась. Реальні соціальні групи в суспільстві мають різну соціальну силу. Р. Мертон виділяє ознаки соціальних груп, за якими можна оцінити їх соціальну силу. Це:

- кількість членів групи;
- їх солідарність – міра прагнення досягнення єдиної мети;
- їх організованість – керівництво, відповідний розподіл функцій;
- поширеність групи в певному суспільстві;
- технічний апарат – матеріально-технічні ресурси, засоби комунікації, спеціалісти з різних фахів;
- темперамент (вдача) членів групи – психологічні та розумові характеристики;
- освіта членів групи, що дає великі можливості усвідомлення соціальної сили групи;
- вдача та здібності провідників;
- міра іннервації членів спільноти або сила подразнення;
- міра загрози – біологічної та психологічної;
- етика боротьби – міра гуманізму чи альтруїзму в спільноті, етична обмеженість чи необмеженість у виборі засобів [6].

Реальні соціальні групи – це величезна сукупність спільнот, які в свою чергу можна систематизувати за різними критеріями. Демографічні групи визначають соціально-демографічну структуру суспільства і виділяються за такими ознаками як вік і стать. Це такі групи як молодь, пенсіонери, чоловіки, жінки і т. д.). Етнічні групи – це спільноти людей, об'єднаних за етнічною ознакою. Це народ і нація. Наприклад в Україні виділяють такі самобутні етно-групи як бойки (нерідко називають себе «верховинцями»), гуцули, лемки (предками лемків були стародавні племена білих хорватів, які проживали по схилах Карпатських гір), буковинці, подоляни, поліщуки, литвини (живуть на крайній півночі України по обох боках Десни), карпатські русини, волиняни. Проста, на перший погляд, етнічна структура суспільства є насправді дуже складною і суперечливою внаслідок міжетнічних родинних зв'язків. Територіальні групи виділяються за місцем проживання і визначають соціально-територіальну структуру суспільства. Це жителі міста, жителі села, мешканці певних регіонів. Професійні групи складають

професійно-кваліфікаційну структуру суспільства. Це спільності, які виділяються на основі професійної приналежності. Професійні категорії, які відповідають різним видам виробничої діяльності, представлені в Класифікаторі професій. У даному класифікаторі професії систематизовані у дев'яти розділах. Кожній окремій професії надано відповідний код. Конфесійні групи – це спільності людей, виділені на основі віросповідання. Це такі групи як християни, буддисти і т. п. Також важливим є поділ груп на формальні та неформальні: формальні – організовані для реалізації певної задачі, цілі чи на основі спеціалізованої діяльності (студентська група); неформальні – добровільне об'єднання людей на основі інтересів, симпатій (компанія друзів).

В соціальній роботі логічним критерієм структурування населення є потрапляння людини у складну життєву ситуацію, в якій вона або зовсім не може, або лише частково може вирішити свої соціальні та інші проблеми. Тому, розглядаючи соціальну роботу в її безпосередньому, вузькому значенні, ми розуміємо під об'єктами саме ці групи. Цих об'єктів досить багато і класифікувати їх можна виходячи з тих соціальних проблем, які існують в суспільстві.

З метою вивчення ключових соціальних проблем в Україні чотирма соціологічними компаніями, а саме: Центром соціальних та маркетингових досліджень «Социс», Київським міжнародним інститутом соціології, Соціологічною групою «Рейтинг» та Центром Разумкова, було проведене Загальноукраїнське соціологічне дослідження [8]. Дослідження було проведено за підтримки Всеукраїнської громадської організації «Комітет виборців України» методом особистого формалізованого інтерв'ю (face-to-face) за місцем проживання респондентів. Всього було опитано 20 тисяч респондентів в усіх областях України (без врахування населення АР Крим та окупованих територій Донецької та Луганської областей). Кожному респонденту пропонувалося з загального списку проблем обрати три, які на його думку є найбільш актуальними.

Рейтинг проблем представимо у вигляді таблиці 1.

Отже, найактуальнішою проблемою для більшості опитаних є війна на Сході України (51,3%). На другому місці соціально-економічні проблеми такі як зростання цін (37%), низький рівень зарплат чи пенсій (36%), безробіття (27,1%), високі комунальні тарифи (26,9%). Значна частина опитаних (22,9%) відзначили проблеми медичного обслуговування. 14,5% респондентів стурбовані соціальним розшаруванням, зростаючою прірвою між

бідними і багатими, 12,1% не спроможні вирішити свої проблеми через судову систему, прокуратуру і поліцію, а 11,4% опитаних зазначили високий рівень злочинності.

Таблиця 1

Рейтинг ключових проблем в Україні

Рейтингове місце	Соціальна проблема	Зазначили проблему (%)
1	Військовий конфлікт на Сході України	51.3
2	Зростання цін на основні товари, інфляція	37.0
3	Низький рівень зарплати чи пенсії	36.0
4	Відсутність роботи, безробіття	27.1
5	Високі тарифи на комунальні послуги	26.9
6	Висока вартість і низька якість медичних послуг	22.9
7/8	Корупція у центральній владі	22.9
7/8	Соціальне розшарування, прірва між бідними і багатими	14.5
9	Корупція у судах, поліції, прокуратурі	12.1
10	Високий рівень злочинності	11.4
11	Втрата владою контролю над ситуацією в країні	8.9
12	Корупція у системі освіти, медицині та ЖКГ	7.2
13	Високі податки для малого та середнього бізнесу	3.6
14	Низька якість освіти	2.8
15/16	Нестача свободи і демократії	1.7
15/16	Тиск на бізнес з боку правоохоронних структур	1.7
17	інше	1.5

Зважаючи на результати представленою дослідження, можна виділити якісні характеристики, що є визначальними для виділення соціальних груп як об'єктів соціальної роботи. Такими характеристиками, на нашу думку є:

- служба, праця, життя в екстремальних соціальних умовах;
- втрата майна, роботи, соціальних зв'язків внаслідок окупації Криму і військового конфлікту на Сході країни;
- матеріальна незабезпеченість, в силу важкого, неблагополучного становища різних категорій сімей;
- літній, пенсійний вік людей, в силу чого вони опинилися в складній життєвій ситуації;
- відсутність постійної роботи з гідною оплатою;

- стан здоров'я, який не дозволяє самостійно вирішувати життєві проблеми;
- необхідність підтримки у зв'язку з порушеннями майнових і особистих прав і свобод громадян;
- девіантна поведінка.

Відповідно до зазначених якісних характеристик виділимо соціальні групи, які є об'єктами соціальної роботи.

Служба, праця і життя в екстремальних умовах є показником для виділення груп: учасників бойових дій (АТО, ООС, Великої Вітчизняної війни, «афганці»), члени сім'ї загиблого, діти війни, учасники війни (трудівники тилу під час Великої Вітчизняної війни), колишні в'язні фашистських концтаборів, жертви політичних репресій, чорнобильці.

Окупація Криму і військовий конфлікт на Сході країни привели до появи значної кількості внутрішньо переміщених осіб та молоді з окупованих територій, яка прагне продовжити навчання у вищих або професійних навчальних закладах України.

Матеріальна незабезпеченість, в силу важкого, неблагополучного становища різних категорій сімей є показником для виділення таких груп: сім'ї, які мають на утриманні дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків; сім'ї з низьким рівнем доходів; багатодітні сім'ї; неповні сім'ї; сім'ї, в яких батьки не досягли повноліття; молоді сім'ї; сім'ї, що розлучаються; сім'ї з несприятливим психологічним мікрокліматом, конфліктними відносинами, педагогічною неспроможністю батьків. За цим же показником але відносно неповнолітніх можна виділити групи самостійно проживаючих випускників дитячих будинків та шкіл-інтернатів (до досягнення ними матеріальної незалежності і соціальної зрілості); осиротілих дітей, що залишилися без піклування батьків; бездоглядних дітей і підлітків.

Літній, пенсійний вік людей, в силу чого вони опинилися в складній життєвій ситуації обумовлює виділення груп одиноких пенсіонерів та сімей, що складаються лише з пенсіонерів.

Відсутність постійної роботи з гідною оплатою веде до появи груп безробітних і трудових мігрантів, а як наслідок значної кількості дітей трудових мігрантів, які знаходяться під наглядом дальніх родичів чи знайомих і мають лише матеріальну підтримку з боку батьків.

Стан здоров'я, який не дозволяє самостійно вирішувати життєві проблеми є показником для виділення груп людей з інвалідністю,

які в свою чергу можна розділяти за віком (дорослі та діти), за причиною настання інвалідності (з дитинства, по захворюваності, праці), за ступенем втрати працездатності (перша, друга, третя групи інвалідності). Також можна виділити осіб, які зазнали радіаційного впливу; сім'ї, в яких є діти-інваліди, дорослі і діти, що мають психологічні труднощі, відчувають психологічні стреси, схильні до суїцидальних спроб тощо.

Недостатність підтримки у зв'язку з порушеннями майнових і особистих прав і свобод громадян веде до торгівлі людьми. Девіантна поведінка в її різних формах і видах обумовлює виділення таких груп: діти і підлітки девіантної поведінки; діти, які відчувають жорстоке поводження і насильство; що опинилися в умовах, що загрожують здоров'ю та розвитку; особи, які повернулися з місць позбавлення волі, спеціальних навчально-виховних установ; сім'ї, в яких є особи, які зловживають алкоголем, що вживають наркотики;

Звичайно, групи осіб, що потребують соціального захисту і є об'єктами соціальної роботи доцільно виділяти не лише за одномірним критерієм, а і за декількома одночасно. Наприклад, поєднання важкого, неблагополучного становище різних категорій сімей, девіантної поведінки, відсутності постійної роботи з гідною оплатою та / або необхідності підтримки у зв'язку з порушеннями майнових і особистих прав і свобод громадян веде до бродяжництва, бездомності. Одночасне застосування таких показників як стан здоров'я, який не дозволяє самостійно вирішувати життєві проблеми і неблагополучне становище різних категорій сімей дозволяє виділити групу жінок в передродовому і післяпологовому періоді, які знаходяться в депресивному стані і схильні до суїцидальної або девіантної поведінки.

Запропонований поділ на групи не є єдиним. Можна диференціювати зазначені групи людей більш конкретно або, навпаки, виділяючи більш широкі категорії. Це залежить від цілей і завдань дослідження, обраної стратегії вирішення практичних завдань.

2. Технологія підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів

Ефективність реалізації будь-якої системи, в тому числі й системи підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів, на думку багатьох сучасних дослідників, забезпечує технологічний підхід. Поняття «педагогічна технологія» дедалі

більше поширюється в науці й освіті. Його варіанти «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті» – широко використовуються в психолого-педагогічній літературі й мають багато формулювань, залежно від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу.

Певний час у зв'язку з розвитком навчальної техніки і комп'ютеризації навчання поняття «педагогічна технологія» ототожнювалось з системою засобів, методів організації і управління навчально-виховним процесом. На кінець 70-х – початок 80-х років XX століття відокремилися два складника педагогічної технології: використання системного знання для вирішення практичних задач і використання в навчальному процесі технологічних засобів. На відміну від поняття «технології в освіті», що відповідало поняттю «технічні засоби навчання» під педагогічною технологією почали розуміти сукупність засобів і методів педагогічного процесу – освітні технології [9, с. 147].

Педагогічна технологія за М. В. Кларінім [5, с. 10] – це не дослідження у сфері використання технічних засобів навчання чи комп'ютерів; це дослідження з метою виявлення принципів і розробки прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, які підвищують ефективність, шляхом конструювання й застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінки застосованих методів.

У 1979 році Асоціацією з питань педагогічних комунікацій і технологій США було опубліковано таке визначення педагогічної технології: «*педагогічна технологія* – це комплексний, інтегрований процес, який включає людей, ідеї, засоби й методи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють головні аспекти засвоєння знань [7, с. 131]».

С. У. Гончаренко визначає педагогічну технологію як «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [3, с. 331]».

На сучасному етапі під педагогічною технологією розуміється створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного й професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих дій

педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [11].

У сучасній педагогічній теорії і практиці існує багато варіантів педагогічних технологій. В. А. Семіченко наголошує на різнобічній класифікації Г. К. Селевко, який поділяє педагогічні технології за типом управління пізнавальною діяльністю, за провідним фактором психологічного розвитку, за рівнем застосування, за концепцією засвоєння, за філософською основою, за характером змісту й структури, за орієнтацією на особистісні структури, за підходом до дитини, за організаційними формами, за домінуючим методом, за напрямом модернізації традиційної системи, за категорією учнів [10].

До педагогічних технологій висуваються такі основні методологічні вимоги, критерії технологічності [7, с. 152]: концептуальність (опора на певну концепцію, що містить філософські, психологічні, дидактичні і соціально-педагогічні обґрунтування освітніх цілей); системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи); логічність процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність; керованість (можливість цілепланування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів); ефективність (оптимальність витрат, гарантованість досягнення запланованого результату – певного стандарту навчання); відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних умовах, іншими суб'єктами); єдність змістової і процесуальної частини, їх взаємообумовленість.

В нашому розумінні технологія – це конструювання процесу, проект способу його організації з послідовною орієнтацією на чітко визначені цілі, кінцевий результат, способи його досягнення; моделювання підсистем, блоків, усієї системи формування професійних умінь як цілісного процесу. Педагогічна технологія передбачає систематичне й послідовне відтворення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу.

Оскільки опис будь-якого навчально-виховного процесу являє собою опис певної педагогічної системи, то педагогічна технологія – це проект цієї системи, який реалізується на практиці. Системний підхід лежить в основі будь-якої педагогічної технології. Це спосіб наукового пізнання й практичної діяльності, який вимагає розгляду

частин у непорушній єдності з цілим. У філософському розумінні він має діалектичну природу й саме тому набув статус загальнонаукового методу пізнання. Центральним поняттям системного підходу є поняття «система», яке означає певний матеріальний або ідеальний об'єкт, що розглядається як складне цілісне утворення.

Педагогічна система в нашому розумінні – це взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, які підпорядковані цілям формування в особистості учня (студента) готовності до самостійного відповідального й продуктивного розв'язування завдань в умовах складності, мінливості реального життя. Елементами будь-якої педагогічної системи є: інформація, цілі виховання й навчання, суб'єкт, об'єкт, предмет, засоби і результат.

Відповідно до процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів, інформація повинна містити в собі стан і перспективи соціально-економічного розвитку суспільства та відповідні вимоги до особистості соціального працівника.

Цілі включають в себе загальну мету підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів, яка детермінована соціально-економічними чинниками.

Об'єктом є студенти, вихідний рівень розвитку їх компетенцій. Своєрідність цього об'єкту полягає в тому, що студенти одночасно є суб'єктами процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів, оскільки свідомо займаються своїм професійним самовдосконаленням.

Суб'єкт – педагог вищого навчального закладу, як творча індивідуальність, рівень його педагогічної майстерності.

Предмет – діяльність, спілкування, у процесі яких проходить формування у майбутніх соціальних працівників готовності до роботи з групою клієнтів.

Засоби – форми, методи, способи, за допомогою яких здійснюється процес підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів.

Результат – це позитивні зміни, що прогнозуються в особистості майбутніх соціальних працівників.

Перші три елементи відображають дидактичні задачі педагогічної системи, інші – технологію їх розв'язування. Основний зміст технологічної спрямованості педагогічних пошуків у сучасних умовах полягає насамперед у здійсненні попереднього проектування навчально-виховного процесу й наступного відтворення цього проекту в учнівській / студентській аудиторії. Педагогічна

технологія підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів передбачає створення проекту навчально-виховного процесу, який визначає структуру й зміст практичної соціальної діяльності самого студента. Істотна риса будь-якої педагогічної технології – постійне цілепокладання, починаючи з діагностичного процесу й закінчуючи об'єктивним контролем. Необхідним є також збереження структурної та змістовної цілісності всього навчально-виховного процесу.

З урахуванням мети і завдань нашого дослідження під *педагогічною технологією підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів* будемо розуміти обґрунтований, логічно послідовний процес цілеспрямованого становлення й удосконалення компетенцій, необхідних для такої діяльності, який реалізується в практичній діяльності викладачів вищих навчальних закладів, що забезпечують підготовку здобувачів за спеціальністю 231 «Соціальна робота».

Враховуючи сучасні тенденції демократизації навчально-виховного процесу, вимоги суспільства до підвищення компетентності майбутнього фахівця, необхідність індивідуалізації процесу підготовки майбутніх соціальних працівників, основними принципами запропонованої технології визначено:

- цілеспрямованість процесу формування необхідних компетенцій;
- принцип свідомості й активної творчості здобувачів, прагнення до професійного вдосконалення;
- цілісність (структурна й змістовна);
- особистісна орієнтованість;
- зв'язок із майбутньою професійною діяльністю;
- систематичність і послідовність розвитку професійних умінь студентів;
- гармонійне поєднання індивідуального й колективного в процесі формування професійних умінь майбутніх соціальних працівників;
- комплексний підхід до підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів.

Принцип цілеспрямованості полягає в тому, що запропонована технологія розроблена та впроваджена з метою підвищення рівня підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів. Виходячи з загальної мети формулюються проміжні цілі. При цьому процес навчання побудовано таким чином, щоб загальні цілі й завдання стали власними цілями для кожного студента.

Свідомість розглядається як власне переконання в необхідності готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів. Принцип свідомості нерозривно пов'язаний із активністю, самостійністю студентів, творчим підходом до навчання, прагненням професійного вдосконалення. Свідомість і активність студентів формуються через застосування активних методів навчання, побудову навчально-виховного процесу таким чином, щоб кожен майбутній соціальний працівник міг оцінити рівень своєї готовності до роботи з групою клієнтів і зрозуміти необхідність подальшого розвитку.

Принцип цілісності означає, що при розробці майбутньої педагогічної системи необхідно досягти гармонійної взаємодії всіх її елементів. Цілісність полягає в тому, що неможливо вносити зміни в один із елементів, не перебудовуючи відповідно інших.

Особистісна орієнтованість процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів, відтворюється в широкому розвитку самостійності й ініціативи майбутніх учителів у процесі підготовки й проведення занять, у переході від монологу до діалогу зі студентами, урахування їх індивідуальних особливостей, подолання авторитарності, створення умов для самореалізації кожної особистості.

Зв'язок з майбутньою професійною діяльністю впливає з положень філософського вчення про єдність теорії й практики, обумовленості навчально-виховного процесу суспільними потребами. Розвиток цього зв'язку дозволяє краще підготувати студентів до практичної діяльності, формувати їх особистість відповідно до сучасних вимог.

Систематичність і послідовність досягається через взаємопов'язаний комплекс функціонально співвіднесених компонентів, який забезпечує цілеспрямовану підготовку майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів, що відбувається в певному обґрунтованому порядку. Систематичність і послідовність реалізується в побудові педагогічної технології, що поєднує в собі цілі й завдання навчання, форми й методи, засоби й зміст, глибину знань, високий рівень розвитку вмінь, постійний контроль за процесом їх формування.

Принцип гармонійного поєднання індивідуального й колективного у підготовці майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів означає перенесення наголосу на формування кожної окремої особистості, врахування її цілей і потреб. Він полягає у

створенні умов для самореалізації кожної особистості шляхом удосконалення змісту навчального матеріалу, застосування активних методів навчання в підготовці студентів до роботи з групою клієнтів.

Принцип комплексного підходу при розробці технології підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів відображає головну сутність педагогічного процесу – єдність формування всіх професійних умінь. Кожен із видів навчальної діяльності, кожне заняття сприяє всебічному розвитку особистості. Лише в цьому випадку досягається найбільший ефект.

Формування професійних умінь майбутніх соціальних працівників у процесі підготовки до роботи з групою клієнтів повинно бути цілеспрямованим і керованим, тому вимагає створення відповідної моделі.

Модель процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів є проміжною ланкою між суб'єктом – викладачем вищого навчального закладу і предметом дослідження.

Необхідно створити саму систему поетапної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів. Робота з групою – це завжди організаторська діяльність. Грунтуючись на структурі організаторської діяльності, виділяємо *компоненти підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів*:

- цільовий компонент;
- мотиваційний компонент;
- змістовий компонент;
- операційно-процесуальний компонент;
- оцінно-результативний компонент.

Цільовий компонент включає: загальну мету – формування високого рівня розвитку компетенцій майбутніх соціальних працівників, необхідних для роботи з групою клієнтів; цілі кожного з виділених компонентів; а також проміжні цілі, які встановлюються на кожному з етапів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів.

Кінцевою загальною метою розробленої технології є підготовка соціального працівника, кваліфікаційну характеристику якого містить у собі змістовний компонент. Проміжні цілі передбачають становлення особистості майбутнього професіонала шляхом наступності й нарощування її потенціалу за прийнятими показниками й критеріями.

В свою чергу реалізація на практиці кожного з компонентів моделі зумовлює реалізацію параметру цілепокладання.

Сутність **мотиваційного компоненту** полягає в тому, щоб сформувати в майбутніх соціальних працівників систему спонукальних чинників, які сприяли б ефективному оволодінню вміннями, необхідними для роботи з групами клієнтів. Тобто ставиться завдання створення та впровадження в практику навчання студентів системи мотиваційного забезпечення процесу формування цих умінь.

Для формування повноцінної мотивації важливо забезпечити такі умови:

- утверджувати справді гуманне ставлення до всіх студентів, бачити в кожному особистість;
- задовольняти потреби в організаторській діяльності;
- формувати адекватну оцінку своїх можливостей;
- використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації;
- виховувати належне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку.

Змістовий компонент відображує вимоги до соціального працівника, що забезпечують високий рівень компетентності в роботі з різними групами клієнтів.

За вихідні положення при складанні даної системи вимог ми брали суспільні й соціальні задачі й функції майбутнього фахівця в практичній діяльності, виходячи при цьому з принципу зв'язку навчання з життям, враховуючи конкретні суспільно-історичні умови, в яких даний фахівець буде жити й працювати, стан і перспективи розвитку соціальної сфери, специфіку професійної діяльності.

При складанні даної системи вимог ми дотримувалися певної структури:

- призначення фахівця,
- перелік посад, на яких він може бути використаний,
- вимоги до якостей його особистості (світоглядні, громадянські, моральні, професійні й інші),
- зміст загальної, психолого-педагогічної, професійної і організаторської підготовки,
- знання й уміння, якими він має оволодіти.

Завданнями підготовки таких фахівців є: формування цілісного уявлення про методи і форми організаторської діяльності з різними соціальними групами, типи та види соціальних відхилень, можливості вирішення проблем; формування здатність до оволодіння головними методами і формами організаторської діяльності з різними

соціальними групами; сприяння виробленню професійних навичок організаторської діяльності за допомогою вправ, соціальних задач, ситуацій, дилем тощо; формування емоційно позитивного ставлення до подальшої професійної діяльності. Для успішної соціальної роботи з різними соціальними групами майбутні фахівці повинні знати: загальні особливості соціальної групи як об'єкту соціальної роботи; сутність взаємовідносин в соціальних групах; основні види соціальних груп та цілі їх діяльності; методи діагностики взаємовідносин в різних соціальних групах; сутність організаторської діяльності соціального працівника; основні технології застосування методу групової роботи; технології попередження конфліктів в групі; особливості роботи з різними соціальними групами.

Вміти: досліджувати і аналізувати взаємовідносини в різних соціальних групах, бачити проблему, яка потребує організаторської діяльності для свого розв'язку, відбирати молодших організаторів і виконавців відповідно до мети діяльності, задач і особливостей особистостей підлеглих, колективно обговорювати мету діяльності, колективно визначати матеріальні засоби, часові й просторові умови діяльності, планувати роботу, бачити її в цілому й поетапно, відбирати шляхи виконання певного виду робіт, діяти доцільно, правильно розподіляти сили, необхідні для виконання дій, провести інструктаж на основі співробітництва, організувати внутрішню координацію в процесі виконання робіт, забезпечити необхідні зв'язки, вести облік й контроль, колективно аналізувати ефективність ходу виконання задачі, визначити основні ділянки роботи, провести перегрупування сил, засобів і перепланування, провести індивідуальну й колективну оцінку виконання задачі.

Операційно-процесуальний компонент передбачає визначення етапів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними групами клієнтів. Відповідно до загальних і проміжних цілей виділяються такі *етапи*:

I етап – початковий. На цьому етапі відбувається усвідомлення студентами мети професійної діяльності спрямованої на роботу з різними групами клієнтів та пошук способів її виконання: дії методом спроб і помилок.

II етап – теоретико-мотиваційний. Особливості цього етапу знаходять своє відображення в оцінці значущості основних якостей і властивостей соціального працівника, необхідних для роботи з різними групами клієнтів. Це період накопичення соціального досвіду такої діяльності.

На III – основному – етапі відбувається оволодіння студентами первинними вміннями, необхідними для соціальної групової роботи. Основна мета при цьому полягає в психологічному розкріпаченні особистості, формуванні почуття природної свободи взаємовідносин і контактності в організації якоїсь конкретної справи. Це досягається шляхом застосування ігрових вправ для навчання готовності до самоорганізації й організації інших, розв'язання й програвання проблемних ситуацій, у яких наявні компоненти групової роботи.

IV – практично-творчий – етап застосування набутих знань та умінь в умовах наближених до реальних. На цьому етапі розглядаються ситуації, змістом яких є професійна соціальна робота з групою клієнтів, проводяться ділові ігри, тренінги, тощо. Важливим у цей період є закладення основи для подальшого розвитку професійної майстерності фахівця.

З метою закріплення набутих компетенцій, а також враховуючи, що на магістерську освітню програму «Соціальна робота» приймаються здобувачі, що отримували підготовку за іншими освітніми програмами, вважаємо за необхідне обов'язкового вивчення за магістерською програмою специфічної освітньої компоненти «Соціальна робота з різними групами клієнтів». Метою вивчення освітньої компоненти «Соціальна робота з різними групами клієнтів» є формування у майбутніх фахівців системи знань та набуття навичок прийняття організаторських рішень у сфері соціальної роботи з різними соціальними групами.

Основними завданнями вивчення освітньої компоненти «Соціальна робота з різними групами клієнтів» є: формування цілісного уявлення про методи і форми організаторської діяльності з різними соціальними групами, типи та види соціальних відхилень у дитячому віці та можливості їх соціально-педагогічної корекції; формування здатності до оволодіння головними методами і формами організаторської педагогічної діяльності з різними соціальними групами; сприяння виробленню професійних навичок організаторської діяльності за допомогою вправ, соціально-педагогічних задач, соціально-педагогічних ситуацій, дилем тощо; формування у майбутніх професіоналів емоційно позитивного ставлення до подальшої професійної діяльності.

Змістовно освітня компонента спрямована на формування здобувачами вищої освіти здатності розв'язувати задачі дослідницького та інноваційного характеру у галузі 23 Соціальна робота.

Формуються такі загальні компетентності як: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність розробляти і управляти проектами; здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; здатність виявляти ініціативу та підприємливість; здатність генерувати нові ідеї (креативність); навички міжособистісної взаємодії; здатність працювати в команді. Формуються такі спеціальні компетентності як: здатність до розуміння та використання сучасних теорій, методологій і методів соціальних та інших наук, у тому числі методи математичної статистики та кількісні соціологічні методи, стосовно завдань фундаментальних і прикладних досліджень у галузі соціальної роботи; здатність до виявлення соціально значимих проблем і факторів досягнення соціального благополуччя різних груп населення; здатність професійно діагностувати, прогнозувати, проектувати та моделювати соціальні ситуації; здатність до впровадження методів і технологій інноваційного практикування та управління в системі соціальної роботи; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (експертами з інших галузей/видів економічної діяльності), налагоджувати взаємодію державних, громадських і комерційних організацій на підґрунті соціального партнерства; здатність до оцінки процесу і результату професійної діяльності та якості соціальних послуг; здатність до професійної рефлексії; здатність до спільної діяльності та групової мотивації, фасилітації процесів прийняття групових рішень; здатність доводити знання та власні висновки до фахівців та нефахівців; здатність виявляти ініціативу та підприємливість задля вирішення соціальних проблем через впровадження соціальних інновацій; здатність виявляти професійну ідентичність та діяти згідно з цінностями соціальної роботи; здатність до критичного оцінювання соціальних наслідків політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства; здатність до ефективного менеджменту організації у сфері соціальної роботи; здатність до розроблення, апробації та втілення соціальних проектів і технологій. Також під час вивчення навчальної дисципліни «Соціальна робота з різними групами клієнтів» майбутні соціальні працівники набувають таких соціальних навичок як: критичне мислення; масштабне мислення (уміння бачити загальну картину в цілому); здатність логічно і системно мислити; багатозадачність; уважність до деталей; дисциплінованість; уміння аналізувати великі об'єми інформації; емпатійність, толерантність; уміння працювати в команді.

Можна рекомендувати такий інформаційний обсяг даної освітньої компоненти.

Модуль I. Теоретичні основи роботи з різними соціальними групами.

Тема 1. Соціальна група як об'єкт соціальної роботи.

Теорія груп в соціології та педагогіці. Поняття соціальної групи. Характерні ознаки соціальної групи. Соціальні групи в соціальній структурі суспільства.

Тема 2. Види соціальних груп та цілі їх діяльності.

Реальні та номінальні соціальні групи. Замкнуті, обмежені та відкриті соціальні групи. Первинна та вторинна соціальна група. Велика та мала соціальна група. Референтна група. Формальні соціальні групи. Неформальні соціальні групи. Врахування неформальних відносин у групі в соціальній роботі.

Тема 3. Взаємовідносини у групах.

Групова динаміка взаємовідносин в групі. Лідерство в неформальних групах. Якості керівника – ватажка. Роль керівника в становленні міжособистісних відносин в колективі.

Тема 4. Діагностика взаємовідносин в різних соціальних групах.

Соціометрія. Методика її проведення. Проективні методики, їх застосування у діагностиці взаємовідносин в різних соціальних групах. Терапевтичні фактори групи: вселення надії, надання інформації, альтруїзм, коригуючи рекапітуляція первинної сімейної групи, розвиток навичок соціалізації та здійснення міжособистісного навчіння. Універсалізація, згуртування і зворотній зв'язок як терапевтичні чинники при груповій роботі.

Тема 5. Групова робота як метод соціальної роботи.

Поняття групової роботи як методу соціальної роботи. Історія розвитку групової соціальної роботи. Різновиди сучасної соціальної групової роботи.

Тема 6. Організаторська діяльність в групі та технологія застосування методу групової роботи.

Послідовність організаційних дій при роботі з групою. Стадії розвитку групи в процесі організаторської діяльності. Стили організаторської діяльності. Вимоги до особистості організатора. Стадії та цілі терапевтичного процесу в груповій соціальній роботі. Основні моделі соціальної роботи з групою. Основні види соціальної роботи з групою.

Тема 7. Приклади діяльності соціальних служб з різними групами клієнтів.

Діяльність соціальних служб з людьми похилого віку, дітьми, які залишилися без батьківського піклування, дітьми з обмеженими

функціональними можливостями, людьми із залежністю від психоактивних речовин, бездомними людьми, людьми, які зазнали насильства в сім'ї.

Модуль II. Сім'я як об'єкт соціальної роботи

Тема 8. Соціальна робота з неповними сім'ями.

Неповна сім'я, особливості і проблеми. Теоретичні засади та принципи роботи з з неповними сім'ями. Методи і методики роботи. Організація надання допомоги з неповним сім'ям.

Тема 9. Соціальна робота з прийомними сім'ями та особами що зазнали насильства в сім'ї.

Прийомна сім'я, особливості і проблеми. Теоретичні засади та принципи роботи з прийомними сім'ями. Методи і методики роботи. Організація надання допомоги прийомним сім'ям. Насильство в сім'ї як соціальна проблема. Теоретичні засади та принципи роботи з особами, що зазнали насильства в сім'ї. Методи і методики роботи. Організація надання допомоги особам, що зазнали насильства в сім'ї.

Тема 10. Підтримка сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Складні життєві обставини. Законодавчі основи підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Організація надання допомоги сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Тема 11. Соціальна робота з людьми похилого віку та особами з обмеженими функціональними можливостями.

Старість і старіння як соціальні феномени. Теоретичні засади та принципи роботи з людьми похилого віку. Методи і методики роботи. Організація надання допомоги людям похилого віку. Обмеження функціональних можливостей як соціальна проблема. Теоретичні засади та принципи роботи з особами з обмеженими функціональними можливостями. Методи і методики роботи. Організація надання допомоги особам з обмеженими функціональними можливостями.

Тема 12. Соціальна робота з бездомними людьми та дітьми, які залишилися без батьківського піклування.

Бездомність як соціальне явище. Теоретичні засади та принципи роботи з з бездомними людьми. Методи і методики роботи. Організація надання допомоги бездомним людям. Сирітство і бездоглядність як соціальні явища. Теоретичні засади та принципи роботи з дітьми, які залишилися без батьківського піклування. Методи і методики роботи. Організація надання допомоги дітям, які залишилися без батьківського піклування.

V – етап формування майстерності. Формування компетенцій, необхідних для роботи з різними групами клієнтів відбувається при творчому використанні знань, навичок і вмінь в реальних ситуаціях. Цей етап реалізується під час неперервних і особливо виробничих практик та в професійній діяльності після закінчення навчального закладу.

Оцінно-результативний компонент передбачає прогнозування результату процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів, його оцінку та аналіз відповідності бажаному з метою корекції операційно-процесуального, змістового й цільового компонентів.

При цьому необхідно орієнтуватись на програмні результати освітньої програми. В роботі з різними соціальними групами це: показувати глибинне знання та системне розуміння теоретичних концепцій, як із галузі соціальної роботи, так і з інших галузей соціогуманітарних наук; аналізувати соціальний та індивідуальний контекст проблем особи, сім'ї, соціальної групи, громади, формулювати мету і завдання соціальної роботи, планувати втручання в складних і непередбачуваних обставинах відповідно до цінностей соціальної роботи; організувати спільну діяльність фахівців різних галузей і непрофесіоналів, здійснювати їх підготовку до виконання завдань соціальної роботи, ініціювати командування та координувати командну роботу; оцінювати соціальні наслідки політики у сфері прав людини, соціальної інклюзії та сталого розвитку суспільства, розробляти рекомендації стосовно удосконалення нормативно-правового забезпечення соціальної роботи; демонструвати ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї для розв'язання завдань професійної діяльності; розробляти соціальні проекти на високопрофесійному рівні; самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок; розробляти, апробувати та втілювати соціальні проекти і технології.

Запропонована технологія підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними групами клієнтів передбачає засвоєння основних знань і умінь вже на першому етапі підготовки майбутнього фахівця й подальше їх узагальнення й удосконалення. Це досягається шляхом застосування, як навчальних завдань,

змістом яких є моделювання професійної діяльності, розв'язання проблемних ситуацій, рольових ігор й рольового тренінгу.

Мета запропонованої технології полягає в тому щоб якомога тісніше наблизити зміст і розв'язання певних навчальних задач до професійних ситуацій, які доведеться розв'язувати випускникам у майбутній професійній діяльності. Повертаючись до концепції контекстного навчання, необхідно, наскільки це можливо, перетворити навчальну діяльність студентів у квазіпрофесійну, зокрема при вивченні курсу «Соціальна робота з різними групами клієнтів», й тим самим домогтися формування певних професійних умінь.

Таким чином, дана модель є діяльнісною, бо вона являє собою проект майбутньої професійної діяльності. Ця модель динамічна, бо забезпечує перехід від навчальної діяльності до професійної. Запропонована модель має цілісний характер, оскільки містить цілісний зміст діяльності фахівця.

Потрібно також відмітити, що під час навчання йде орієнтація випускника на подальше вдосконалення набутих професійних умінь в процесі практичної соціальної роботи.

Розробка педагогічної технології підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними групами клієнтів потребує накреслення її логічної схеми, складеної із блоків, і встановлення взаємозв'язку між цими блоками (рис. 1).

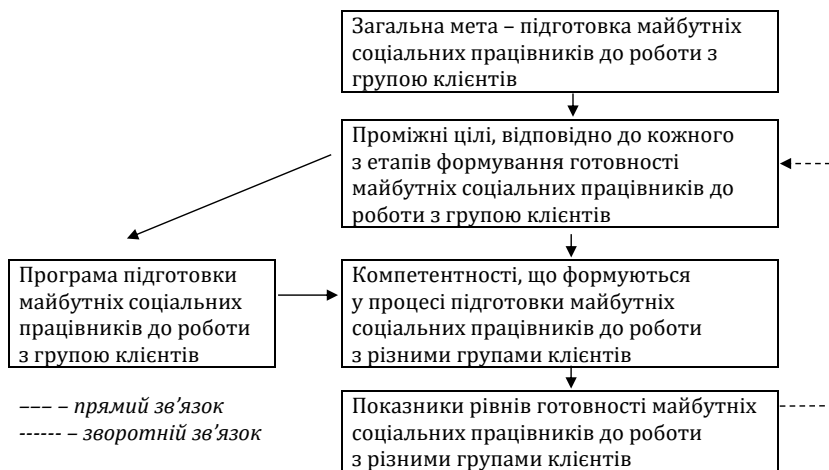


Рис 1. Логічна схема педагогічної технології підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів

Програма підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів, визначається проміжними цілями, відповідно до етапів підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними групами клієнтів, які в свою чергу обумовлені загальною метою. Зворотній зв'язок визначається процесом порівняння отриманих показників рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з різними групами клієнтів, з еталонними показниками, визначеними у процесі аналізу професійної діяльності продуктивно працюючих соціальних працівників, а також корекції загальної мети, проміжних цілей і програми підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів з метою отримання відповідних результатів.

Висновки

Отже, з метою оптимізації системи надання соціальних послуг доцільно співвіднести виділені групи клієнтів з напрямками соціальної роботи та підвищити ефективність процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними соціальними групами. Що стосується відповідності реально існуючих в сучасному українському суспільстві груп, що потребують соціальної підтримки і захисту, й зазначених в нормативних документах напрямів соціальної роботи, то необхідними є регулярні соціологічні дослідження, узгодження відповідно до виявлених проблем і корекція нормативних документів і практичної соціальної роботи.

Важливою проблемою є підготовка кваліфікованих соціальних працівників, здатних приймати ефективні організаторські рішення у сфері соціальної роботи з різними групами клієнтів. Програма підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними групами клієнтів реалізується поетапно. Ефективність підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів забезпечується технологічним підходом. Ґрунтуючись на структурі діяльності, виділяємо цільовий, мотиваційний, змістовий, операційно-процесуальний і оцінно-результативний компоненти процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з групою клієнтів.

Визначення логічної схеми запропонованої технології, яка складається з взаємопов'язаних блоків, і встановлення взаємозв'язку між цими блоками забезпечує послідовність, систематичність і логічність процесу підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з різними групами клієнтів

Література

1. Антипина Г. С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1982. 112 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Ильин В. И. Теория социального неравенства (структуралистско-конструктивистская парадигма). Москва : SOCNET, 2000. 118 с.
5. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Москва : Знание, 1989. 80 с.
6. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. Москва : Хранитель, 2006. 873 с.
7. Педагогічні технології : навчальний посібник / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. Київ : Українська енциклопедія, 1995. 265 с.
8. Прес-реліз за результатами соціологічного дослідження : веб-сайт. URL: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=724> (дата звернення: 30.10.2021).
9. Радаев В. В., Шкаратан О. И. Социальная стратификация : учебное пособие. Москва : АЛЬФА, 1995. 208 с.
10. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності. Ялта : НМЦ «Надія», 2000. 76 с.
11. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія. Київ : Поліграфкнига, 1996. 406 с.
12. Шкаратан О. И., Сергеев Н. В. Реальные группы: концептуализация и эмпирический расчет. *Общественные науки и современность*. 2000. № 5. С. 33–45.
13. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. Москва : Знание, 1969. 240 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-8>

Кіпенський А. В.

*доктор технічних наук, професор,
декан факультету соціально-гуманітарних технологій
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»
м. Харків*

Пономарьов О. С.

*кандидат технічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними
системами імені академіка Івана Зязюна
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»
м. Харків*

РОЗВИТОК ІНТЕЛІГЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІКИ XXI СТОЛІТТЯ

На умовній межі тисячоліть людська цивілізація стикається з цілком реальними проблемами, які несуть загрозу самому її існуванню. Бурхливий розвиток техніки й технологій породжує технократичний характер освіти й відповідно мислення фахівців. Натомість відбувається певне нехтування вихованням і особистісним розвитком майбутніх фахівців. В результаті деформується система життєвих цінностей. Недостатній розвиток духовності й культури негативно позначається на характері міжособистісних взаємовідносин, втрачається людяність і доброзичливість. Підвищення інтелектуального рівня не супроводжується формуванням і розвитком інтелігентності випускників вищої школи. Науково-педагогічний склад факультету соціально-гуманітарних технологій Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» розробив і успішно реалізує стратегію розвитку інтелігентності студентів, формуючи їх як майбутню національну гуманітарно-технічну еліту і потенційних лідерів.

Вступ

Людське суспільство є надзвичайно складною суперечливою системою. Процеси її функціонування і розвитку істотною мірою визначають структура цієї системи та характер взаємовідносин між її складовими частинами. Цими частинами є як різного роду спільноти (класи, страти, верстви, групи, тощо), так і конкретні індивіди. Між ними існує складна сукупність взаємозв'язків та взаємовідносин, які визначаються тими функціями і завданнями, належне виконання яких постає призначенням кожного елемента цілісної системи. В її загальній структурі особливе місце посідає така специфічна спільнота, як інтелігенція. Її представникам притаманні висока культура й духовність, порядність і моральність, вихованість та відповідальність.

Інтелігентність виступає важливою інтегральною характеристикою вихованості й культури як певного конкретного індивіда, так і рівня культури певної спільноти чи навіть суспільства у цілому. Генератором і носієм цієї якості виступає специфічний соціальний прошарок, який вбачає свою місію в поширенні моральнісних норм, духовності й культури серед широкого загалу населення. Цей прошарок або верству прийнято називати інтелігенцією, а його представників – інтелігентами. Однак для цього прошарку характерними є як спільні цілі, завдання й підходи до їх виконання, так і неоднорідна загальна структура й широке розмаїття індивідуальних і групових особливостей. Спільні риси представників інтелігенції полягають у тому, що вони професійно займаються переважно розумовою і творчою діяльністю, яка здебільшого носить складний характер і вимагає від виконавців високого рівня компетентності та кваліфікації.

Специфічні інтереси інтелігенції та їх прояви зосереджуються у сфері моральності, духовності, загальної і професійної культури та відповідальності за належний розвиток цих якостей у соціокультурному просторі. При цьому характерною особливістю інтелігентності як суспільного явища є те, що вона не виникає у людини при народженні і не успадковується на генетичному рівні. В той же час та її істотна роль у забезпеченні соціального прогресу і розвитку гуманістичних цінностей, доброзичливості у взаємовідносинах між людьми вимагає цілеспрямованої діяльності суспільства, насамперед системи освіти, по формуванню і розвитку інтелігентності.

Ефективне ж розв'язання цього вкрай важливого, але й досить складного та відповідального завдання насамперед вимагає чітко

визначити сенс самого поняття інтелігентності. Справа в тім, що стосовного її сенсу, змісту і структури існують різні погляди і підходи. Так, отримала поширення думка, що інтелігент – це людина, яка отримала вищу освіту. Але сьогодні, коли вища освіта стала доступною практично для кожного, впевнитися, що серед випускників вищої школи, на жаль, далеко не всіх можна вважати справжніми інтелігентами. Разом з тим, в середовищі інтелігентів цілком можна зустріти людей, які не мають вищої освіти.

Взагалі міра інтелігентності людини визначається не стільки її освітою, скільки духовністю, культурою та відповідальністю. Ці якості індивіда являють собою продукт його особистісного розвитку, передовсім результат цілеспрямованого педагогічного впливу на нього. Системний же характер такого впливу й забезпечує освіта. Таким чином, сама освіта виступає не інструментом формування інтелігентності, а радше його умовою. Ось чому вона відіграє визначальну роль в межах ефективного застосування педагогами дієвих засобів впливу, та й то за наявності готовності й бажання учнів чи студентів до належного сприйняття і прийняття цього впливу.

Оскільки формування і розвиток інтелігентності людини здійснюється переважно в системі освіти, а важливість і актуальність цієї проблеми істотно посилюється, її з повним правом можна віднести до завдань педагогіки XXI століття. Ефективне розв'язання цієї проблеми вимагає розробки і системного використання інноваційних педагогічних технологій та їх спрямування на вирішення традиційних завдань з виховання та особистісного розвитку буквально кожного студента. При цьому система мотивації не повинна обмежуватися розумінням студентами освіти як соціального ліфта, а включати їхнє прагнення ставати успішними і щасливими людьми.

Однак для цього необхідне чітке цілепокладання й потужна система зацікавлення студентів. Цілепокладання ж має виходити з розуміння сутності інтелігентності як важливого соціального феномену й інтелігенції як досить специфічної спільноти носіїв ознак і якостей інтелігентності та активних учасників їх прищеплення широкому загалу населення. Сутність і сенс цих ключових понять слід розглядати через призму їх місця і ролі в суспільстві.

При цьому необхідно добре розуміти, що інтелігенція як вкрай важливе соціальне угруповання являє собою сукупність доволі

різних професійних, політичних, релігійних та інших спільнот. Їхні представники сповідують різні погляди, мають різні світоглядні й життєвоціннісні позиції й різні цілі, прагнення та інтереси. Тому будь-який аналіз феномену інтелігентності є значною мірою умовним.

1. Інтелігенція: її місце та роль у суспільстві

Термін «**інтелігенція**» походить від латинської *intelligens*, тобто розумний, розуміючий і той, що вміє мислити. Словник сучасної української мови визначає інтелігенцію, як соціальну групу, що складається з освічених людей, яким притаманна велика внутрішня культура, які професійно займаються розумовою працею, розвитком і поширенням культури [1]. У Російській імперії слово «інтелігенція» було введено в ужиток російським письменником, критиком і істориком літератури, перекладачем П. Д. Боборикіним у 60-ті роки XIX сторіччя. Саме з того часу у Росії поняттю інтелігенція надають і моральний сенс, оскільки бачать в ній втілення високої моральності і демократизму. Відповідно, інтелігент – людина, яка професійно займається інтелектуальним видом діяльності, переважно складною творчою працею. Завдяки духовному впливу російських письменників і філософів другої половини XIX століття поняття «інтелігент» значно розширилося. Незважаючи на іноземне походження, слово це стало позначати специфічне російське явище і відрізнятися від поняття «інтелектуал», прийнятого на Заході [2].

Російський релігійний і політичний філософ Н. А. Бердяєв з цього приводу писав, що в Росії «інтелігенція» це досить своєрідне явище, яке не можливо ототожнювати з тим, що на Заході називають *intellectuels*. *Intellectuels* – це особи інтелектуальної праці і творчості, перш за все учені, письменники, митці, викладачі і т. і. Зовсім інше утворення являє собою російська інтелігенція, до якої можуть належати люди, які взагалі не займаються інтелектуальною працею та й взагалі не особливо інтелектуальні [3].

У безлічі мов світу слово «інтелігенція» є досить рідким. На заході популярнішим є термін «інтелектуали», яким означають людей, що займаються інтелектуальною (розумовою) діяльністю, не претендуючи, як правило, на роль носіїв «вищих ідеалів». Основою для виділення такої групи є, перш за все, розподіл праці між працівниками розумової і фізичної праці.

Спочатку інтелігенцією називали освічену, критично мислячу частину суспільства, соціальна функція якої однозначно

зв'язувалася з активною опозицією самодержавству і захистом інтересів народу. Славною рисою свідомості інтелігенції визнавалися створення культурно-моральних цінностей (форм) і пріоритет громадських ідеалів, орієнтованих на загальну рівність і інтереси розвитку людини [4].

Групову рису, властиву тільки інтелігенції виділити досить важко. Множинність уявлень про інтелігенцію, як соціальної групи не дають можливості однозначно сформулювати її характерні риси, завдання і місце в суспільстві. Спектр діяльності інтелігентів досить широкий, в певних соціальних умовах завдання міняються, приписувані риси різноманітні, не чіткі і, іноді й суперечливі. Спроби зрозуміти внутрішню структуру інтелігенції як соціальної групи, визначити її ознаки і риси тривають.

Економіст С.Н. Надель відмічав, що не всяка розумова праця є ознакою інтелігенції, а лише найбільш кваліфіковані види розумової праці. Інтелігенцію він визначав як соціальну групу людей, професійно зайнятих вищими, найбільш кваліфікованими видами розумової праці [5].

Юрист А.А. Акмалова зі своїми співавторами у словнику-довіднику з соціології визначають інтелігенцію як соціальну групу людей, що професійно займаються розумовою, переважно складною, творчою працею, розвитком і поширенням культури; родове поняття, певний соціокультурний тип; певний соціальний шар [6].

Філософ М.А. Маслин визначає інтелігенцію як шар освічених і мислячих людей, що виконують функції, які припускають високу міру розвитку інтелекту і професійної вченості [7].

Доктор технічних наук та доктор економічних наук, професор Райзберг Б.А. інтелігенцію визначав як шар людей, що тяжіють до творчої праці, що володіють такими ознаками, як духовність, внутрішня культура, освіченість, манери цивілізованої поведінки, самостійність мислення, гуманізм, високі моральні та етичні якості [8].

Інтелігента досить часто ототожнюють з порядною людиною. Відомо декілька підходів до визначення такої людини [9; 10]. Узагальнення цих підходів дозволило сформулювати десять основних **інтегрованих ознак порядної людини**.

1. **Чесність** у порядних людей проявляється в кожному вчинку і в кожній думці, причому навіть у дрібницях. Вони завжди кажуть так, як все є насправді. Порядні люди позбавлені примхи допускати навіть маленьку брехню заради свого спокою або благополуччя. Чесність особливо цінна якість порядних людей.

2. **Відповідальність** – ця властивість характерна для порядних людей, оскільки вони надзвичайно чесні. Такі люди завжди відповідають за свої слова і вчинки, не дивлячись на те, як би не складалися обставини. Головним тут є не тільки визнання помилок у разі прийняття невірнього рішення, але і їх виправлення.

3. **Далекоглядність** у порядних людей це вміння подумки розкривати основні риси і властивості майбутнього, спираючись на знання минулого і сьогодення. Вони переконливо зосереджуються не на тому, як вони сприймаються в короткостроковій перспективі, а на тому, що принесуть їх дії в довгостроковій перспективі.

4. **Надійність** у порядних людей полягає в тому, що вони завжди виконують взяті зобов'язання. Якщо вони кажуть, що на них можна покластися, то своє слово – стримають, що б не трапилося. Порядні люди ніколи не забудуть про обіцянку допомогти. І якщо порядність це прагнення людини бути краще ніж він є, то надійність – частина цього прагнення.

5. **Благодійність** у порядних людей проявляється в тому, що інтереси і потреби інших людей у них вище за власні. Порядні люди завжди раді допомогти іншим і не шкодують для цього а ні сил, а ні часу. Вони так чинять не заради визнання або подяки. Благодійність доставляє порядним людям задоволення.

6. **Довіра** лежить в основі відносин між порядними людьми. Порядна людина довіряє іншим, а вони довіряють їй. Саме тому порядні люди виступають за презумпцію невинуватості, а не за поспішні і часто безпідставні звинувачення. Кожна людина має право на свою позицію, яка заслуговує на те, щоб бути почутою.

7. **Добррозичливість** у порядних людей проявляється в щирому, душевному спілкуванні з людьми незалежно від їх поглядів і переконань. Вони не з тих, хто говорить одне, а «за пазухою тримає камінь». Для них така поведінка є просто незрозумілою. Порядні люди знають, що справжня сила – в доброті, і дотримуються цього правила все своє життя.

8. **Вдячність** властива порядним людям по відношенню до всіх людей, навіть до перших зустрічних. Порядні люди вважають, що кожна людина заслуговує на повагу і людське ставлення. Вони ніколи не виявляють грубості по відношенню до своїх підлеглих або до тих, хто стоїть нижче на соціальній драбині.

9. **Врівноваженість** у порядних людей це гармонійний баланс між емоціями, думками і вчинками. Вони вміють правильно і раціонально сприймати всі події і оцінювати оточуючих людей.

У найскладніших ситуаціях порядна людина зуміє зберегти тверезий позитивний настрій, не піддатися миттєвим почуттям і емоціям.

10. **Скромність** – якість кожної порядної людини. Вона може пишатися своїми досягненнями, і це правильно, але в той же час – ніколи не буде хвалитися своїми заслугами. Порядні люди знають свої сильні сторони і використовують їх лише для того, щоб стати ще краще. Вони прекрасно розуміють різницю між упевненістю і зарозумілістю.

Традиційне російське значення поняття «інтелігент» з роками поступово було розмите, а нове, відповідне цілям і задачам створення демократичного громадянського суспільства, досить довго не було визначено. «Портрет» інтелігенції придбав конкретні контури, завдяки **ознакам інтелігенції**, які були сформульовані Віталієм Володимировичем Тепікіним – російським ученим, відзначеним у 2021 р. академічною медаллю Корнелльського університету (м. Ітака, штат Нью-Йорк, США). Ось ці ознаки:

1) передові для свого часу моральні ідеали, чуйність до ближнього, такт і м'якість в проявах;

2) активна розумова робота і безперервна самоосвіта;

3) патріотизм, ґрунтований на вірі у свій народ і беззавітній, невечерпній любові до малої і великої Батьківщини;

4) творча невтомність усіх загонів інтелігенції (а не тільки художньої її частини, як багатьма прийнято вважати), подвижництво;

5) незалежність, прагнення до свободи самовираження і надбання в ній себе;

6) критичне відношення до діючої влади, засудження будь-яких проявів несправедливості, антигуманізму, антидемократизму;

7) вірність своїм переконанням, що підказані совістю, в найскрутніших умовах і навіть схильність до самозречення;

8) неоднозначне сприйняття дійсності, що веде до політичних коливань, а іноді – і прояву консерватизму;

9) загострене почуття образи в силу нереалізованості (реальної чи той, що здавалася), що іноді призводить до граничної замкнутості інтелігента;

10) періодичне нерозуміння, неприйняття одним одного представниками різних загонів інтелігенції, а також одного загону, що викликано нападами егоїзму і імпульсивності (найчастіше характерно для художньої інтелігенції) [11].

Ознаки інтелігенції, сформульовані В.В. Тепікіним, отримали в науковій літературі назву «ознаки за Тепікіним». За оцінкою Єльського університету (м. Нью-Гейвен, штат Коннектикут, США) В.В. Тепікін – один з засновників наукового напрямку «Теорія та історія інтелігенції».

Якщо прийняти інтегровані ознаки порядної людини та ознаки інтелігента за Тепікіним за деяку (можливо проміжну, тимчасову) істину, то порівняльний аналіз цих ознак (див. рис. 1) показує, що досить умовно і лише частково можна вважати збігання пунктів:

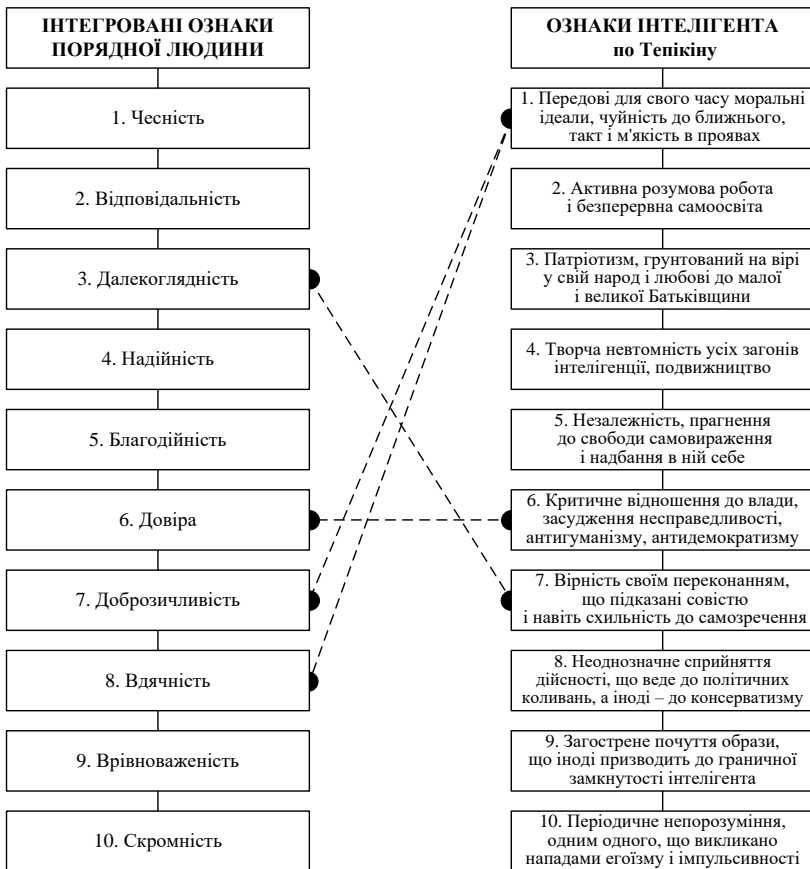


Рис. 1. Результати порівняльного аналізу інтегрованих ознак порядної людини та ознак інтелігента за Тепікінім

Таким чином, на підставі порівняльного аналізу інтегрованих ознак порядної людини з ознаками інтелігента за Тепікінім, можна зробити висновок, що порядна людина не завжди може бути інтелігентом, а інтелігент не завжди може бути – порядною людиною.

Аналізуючи ознаки інтелігента за Тепікінім, один з його опонентів (судячи з тексту публікації) висловлює думку, що більшість з тепікінських ознак ще не роблять людину інтелігентом [12]. У якості одного з прикладів він наводить характеристику Й.В. Сталіна, якому притаманні були «активна розумова робота і безперервне самоосвіта» (ознака № 2). При цьому Ю. Кононенко підкреслює, що хоча ця ознака відповідає Й.В. Сталіну повною мірою, «жоден «порядний інтелігент» не захоче визнати інтелігентом Сталіна!».

Але чи можна спираючись лише на одну ознаку, робити висновки про неспроможність ознак інтелігента за Тепікінім? Дамо пояснення на прикладі порівняння годинника з колесом (див. рис. 2). І той, і інший вироби виготовлені з металу і мають круглу форму (тобто маємо збіг за двома ознаками), але це зовсім не означає, що за допомогою колеса можна визначати поточний час!

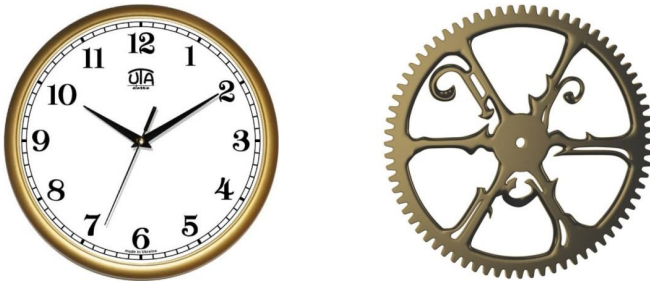


Рис. 2. Годинник та колесо – обидва вироби з металу і обидва мають круглу форму

Таким чином, стає очевидним, що інтелігент повинен відповідати усім ознакам за Тепікінім, або переважній їх більшості.

Проте аналіз результатів порівняння інтегрованих ознак порядної людини з ознаками інтелігента за Тепікінім викликає питання – ці ознаки є відображенням реальної сучасної інтелігенції, чи

сукупність цих ознак це деякий еталон, до якого треба прагнути кожній освіченій людині, щоб стати інтелігентом? Позитивна відповідь на будь-яке з двох запитань викликає сумні відчуття. Наш погляд, для того щоб інтелігенція мала можливість ефективно виконувати свою історичну місію, їй не завадило б придбати такі ознаки порядної людини, як: **чесність, відповідальність, надійність, благодійність, врівноваженість та скромність.**

Вкрай специфічними є взаємовідносини між владою та інтелігенцією. Інтелігенція часто критикує владу, оскільки більшість її представників хотіли б гармонізації відносин влади і суспільства, суспільної злагоди. А владі критика здебільшого не подобається, і тому вона починає тиснути на інтелігентів. Так, яскравим прикладом цього тиску була відправка у заслання за кордон відомих російських інтелігентів разом з сім'ями, недостатньо лояльних до влади більшовиків. Ця каральна акція, яка відома під умовною назвою «філософський пароплав», відбувалася за ініціативою Леніна.

Але ж, як свого часу підкреслював Рене Декарт, лише філософія, позаяк вона поширюється на все доступне людському пізнанню, відрізняє нас від дикунів і варварів, і кожен народ є тим більше цивілізованіший та освіченіший, чим більше у ньому філософствують, тому для держави немає більшого блага, ніж мати істинних філософів. Висилка інтелігентів, перш за все філософів, була відносно гуманним кроком. Згодом інтелігенція зазнала такого жорсткого утиску з боку радянської влади, результатом якого стали відправка значної її частини до відомих своїми жахливими умовами концтаборів системи Гулаг, а то і взагалі фізичне знищення.

М.О. Бердяєв, який був серед інших вигнанців на філософському пароплаві, справедливо писав, що «не в політиці і не в економіці, а в культурі здійснюються цілі суспільства». А носіями культури й генераторами її впровадження в суспільну свідомість і є інтелігенти.

2. Генезис і розвиток інтелігенції як суспільного феномену

Передумовою появи інтелігенції в її первинних формах було відділення розумової праці від фізичної, коли виникли соціальні групи, які привласнили собі монополію на різні форми управління та інші види розумової діяльності.

Однією з перших таких груп можна вважати касту жреців – категорію людей, які займалися відправленням культів в язичницьких релігіях. Жреці шанувалися як посередники в

спілкуванні людей зі світом богів і духів. Стародавні єгиптяни боялися гніву богів, які, як вони вважали, спостерігають за життям людей і помічають хороші і погані вчинки. Вони нагороджують добрих і побожних і карають поганих і неуважних до них людей. Якщо боги розгніваються, то можуть наслати на людину або на всю країну біди, хвороби, неврожай.

Існують різні думки з приводу ролі жреців в житті Стародавнього Єгипту. Так, одні вважають, що контроль жреців негативно відбивався на життя єгиптян і на розвитку держави. За версією інших – жреці – хранителі священних традицій – зіграли позитивну роль в історії і культурі Стародавнього Єгипту.



Рис. 3. Єгипетські жреці

Слід зазначити, що окремі групи жреців виконували певні обов'язки, вони були не тільки хранителями священних таємниць, але й радниками адміністраторами, тобто брали певну участь в управлінні суспільством і державою. За своїм значенням жреці були попередниками вчених, юристів, лікарів, філософів і т. ін.

У давньоруської традиції служителями дохристиянських язичницьких культів був особливий соціальний шар – волхви, які здійснювали богослужіння і жертвоприношення, їм приписувалися вміння заклинати стихії і пророкувати майбутнє. Крім того, волхвів вважали цілителями і укладачами лікувального зілля. До волхвам досить часто зараховували звідарів, чарівників і вішунів.

Волхви, також як і жреці стародавнього Єгипту, користувалися великим впливом, були радниками руських князів. Згідно «Повісті временних літ» (початок XII століття), князь Олег до походу на греків запитав «волхвів і віщунів», від чого він помре, і один з них відповів: від улюбленого коня. Олег зарікся сідати на коня і лише на п'ятий рік після походу згадав про нього. Тоді князь довідався, що кінь помер, і сказав: «То ти неправо глаголють волсьви... конь умерлъ есть, а я живъ». Він знайшов череп коня і потоптав його ногою. З черепа вийшла змія, вжалила князя в ногу, і той помер.



Рис. 4. Волхви в Стародавній Русі – радники князів

У роботах дослідників літописні волхви і атрибути чаклування – кінський череп і змія, що принесли смерть Олегу, зв'язуються з культом бога Волоса-Велеса. Літописна розповідь про смерть Олега завершується тлумаченням, присвяченим волхвованню, завдяки якому Олег позбавляється сакрального статусу провидця, присвоєного йому язичниками, а волхви також виявляються не провидцями, а чарівниками, що погубили князя [13].

В Індії в старі часи жрецами були брахмани – члени вищого стану індуїстського суспільства. Згодом вони стали вчителями, монахами, вченими, а в епоху феодалізму більшість представників брахманів були вже суддями, чиновниками, землевласниками. Протягом багатьох століть з їх стану виходили писарі, священнослужителі, вчені, вчителі та чиновники. Ще в першій половині XX століття в деяких районах брахмани займали до 75% всіх більш-менш

важливих державних посад. В даний час брахмани існують у всіх штатах Індії і служать духовними наставниками в сім'ях більшості каст вищого або середнього статусу.



Рис. 5. Брахмани – члени вищого сослов'я індістського суспільства

В імператорському Китаї в управлінні державою активну участь брала каста освічених чиновників (шеньши). Шеньши в перекладі з китайської буквально означає – «вчені мужі, що носять широкий пояс» (символ влади в давнину) – один з чотирьох офіційних станів. Для отримання державної посади необхідно було скласти спеціальні державні іспити. Шеньши належали до освіченої частини панівного класу [14]: вони виступали хранителями конфуціанської ідеології і традицій, які диктували прихильність ідеям державності. Прихильність ритуалу у шеньши виявлялася вельми широко: від приховування недоліків, що мотивується «небажанням турбувати» начальство, до жертвовного викриття пороків аж до імператора.



Рис. 6. Освічені чиновники шеньши в імператорському Китаї

У середньовічній Європі місце жреців зайняло духовенство, верхівка якого входила до класу феодалів. Однак монополія експлуаторських класів на розумову діяльність ніколи не носила абсолютного характеру. Ще за часів античності формувались групи людей інтелектуальної праці (лікарі, вчителі, артисти та ін.), які жили на положенні челяді при дворах знаті, але в ході протестного народного руху висували свої ідеології та своїх ідеологів.

З розвитком капіталізму інтелектуали поступово перетворюються в постійно зростаючий прошарок людей розумової праці, які живуть за рахунок продажу її продуктів або своєї робочої сили. Спочатку в цей шар входили лише юристи, вчителі і лікарі. Однак в ході індустріалізації різних галузей людської діяльності з'являються інженерно-технічні та науково-технічні інтелектуали. На перших стадіях розвитку капіталізму більшість інтелектуалів є економічно незалежними фахівцями, так званими особами «вільних професій». Соціальне становище інтелектуалів носить проміжний, міжкласовий характер, через що вони визначаються марксистами як «прошарок» між класом експлуаторів і класом експлуатованих.



Рис. 7. Середньовічна європейська християнська школа

У класичній та сучасній соціології розрізняють дві найбільш впливові класові теорії – марксистську і веберівську [15].

Марксистське трактування класу має на увазі місце індивідів і соціальних груп у суспільній системі виробництва. Класи

відрізняються один від одного в залежності від наявності у власності засобів виробництва. Ті, хто володіють цими засобами – це експлуататорський клас, буржуазія. У кого цих засобів немає – це експлуатований клас, пролетаріат. Відносини між цими двома класами відрізняються непримиренної ворожістю і протистоянням. Але саме ця класова боротьба виступає вирішальним фактором, здатним змінити суспільство.

На думку марксистів, інтелектуали ніколи не були і не можуть бути особливим класом, оскільки рекрутуються з різних класів і не займають своє особливе положення в системі відносин власності. У соціальному плані вони обслуговують інтереси різних класів і тому в соціально-політичному відношенні не є однорідним шаром. У капіталістичному суспільстві значна частина інтелектуалів обслуговує буржуазію.

Проте, К. Маркс визначив три основні різновиди розумової праці:

- працю, продукти якої набувають властивостей товару (праця письменника, художника та ін.);
- працю в процесі якої вироблений продукт є невідемним від того акту, в якому він виробляється (праця лікаря, вчителя та ін);
- працю фахівців, які беруть безпосередню участь у виробництві матеріальних благ (інженери, техніки, агрономи тощо).

Згідно Веберовської теорії класу, суспільство ділиться на категорії, які відрізняються один від одного економічною і ринковою позицією. Фактори, які визначають належність до того чи іншого класу – це капітал, кваліфікація, влада і освіта. Від цих факторів залежить становище людини на ринку праці, доступ до ринку товарів, економічна винагорода і інші життєві можливості.

Вебер виділяв п'ять «економічних класів»:

- клас власників;
- клас інтелектуалів;
- клас адміністраторів і менеджерів;
- дрібнобуржуазний клас дрібних бізнесменів і власників;
- робочий клас.

Між будь-який з цих груп може виникати класовий конфлікт.

Об'єктивно, теорія Вебера більш відповідає сучасному соціуму, тому вона і більш визнана, так як підтверджує, що капіталістичне суспільство досить складне по влаштуванню. Тут класові відмінності пов'язані не тільки з наявністю власності (матеріальних цінностей), а й залежать від професійної майстерності, володіння інтелектуальною власністю, освіти, доступу до влади.

Між соціальним походженням представників інтелектуальної спільноти Європи та їх політичними поглядами ніколи не було жорсткої залежності. При цьому експлуатовані класи не тільки виробляють своїх власних інтелектуалів, а й набуває собі прихильників з числа всіх освічених людей.

З початком науково-технічної революції темпи зростання спільноти інтелектуалів різко збільшуються, обганяючи інші соціальні верстви і класи. У 80-х рр. XX століття інтелектуали становили 10–15% населення ряду країн. При цьому професійна структура інтелектуальної частини суспільства постійно оновлюється і ускладнюється. Механізація і автоматизація, впровадження науки у виробництво обумовлюють особливо швидке зростання науково-технічної складової інтелектуальної спільноти. На великих інноваційних промислових підприємствах питома вага вчених, інженерно-інженерно-технічних і керівних працівників може досягати 50–70%.

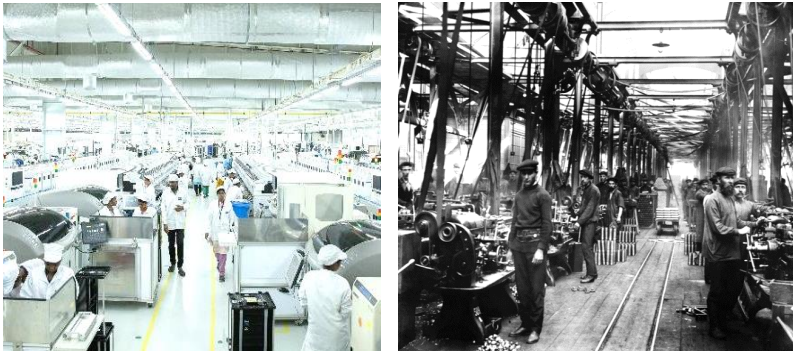


Рис. 8. Сучасне автоматизоване виробництво у порівнянні з виробництвом початку XX сторіччя

З розвитком суспільства розширюються сфери освіти, соціального і медичного обслуговування. Це, в свою чергу, призводить до зростання числа інтелектуалів в сфері освіти та медицини. У зв'язку з ускладненням управління і посиленням державно-монополістичних тенденцій великою групою інтелектуальної спільноти стають менеджери – фахівці, які зайняті організацією виробничих та інших процесів на певній ділянці підприємства.

Досить швидко зростає чисельність студентів, які поповнюють ряди інтелектуалів. У той же час слабшає престиж привілейованих

раніше професій: вчені, вчителі, офіцери, священнослужителі, а їх питома вага падає.

Розвиток засобів масової інформації та масової культури породив цілу «індустрію свідомості», а з нею і численні загони інтелектуалів: журналістів; фахівців кіно, телебачення і радіо; реклами; активістів політичних партій та інших громадських організацій, які представляють собою особливо діяльних членів організації, на яких покоїться її основна робота.

В умовах сучасного капіталістичного суспільства класове становище інтелектуалів та інтелігенції змінюється. Це проявляється, перш за все, в переході переважної їх більшості від людей «вільної професії» (навіть таких традиційно «незалежних» спеціальностей, як літератори, художники, юристи, лікарі) до працівників «по найму». При цьому одна частина інтелектуальної спільноти за своїми доходами, способом життя і відношенням до класу, що експлуатується, прагне до класу буржуазії. Інша частина, навпаки, – зливається з робітничим класом. Відповідно зростає чисельність фахівців середньої і нижчої ланки – техніків, лаборантів, медичних сестер та інших службовців, трудова діяльність яких здійснюється за заданими програмами і носить скоріше механічний, а не творчий характер. У зв'язку з цим соціологи останнім часом поняття інтелектуал і інтелігент відносять лише до висококваліфікованих фахівців, чия праця дійсно носить творчий характер.

За рівнем заробітної плати наймані працівники інтелектуали та інтелігенція також зближуються з робочим класом, причому робота деяких категорій, наприклад вчителів і інженерів, оплачується нижче роботи кваліфікованих робітників. Зростання числа працівників інтелектуальної праці призводить до виникнення безробіття для цієї групи осіб, особливо під час економічних криз.

Поряд з пролетаризацією інтелектуалів та інтелігенції, при капіталізмі відбувається процес створення робітничим класом власної «робочої інтелігенції». До неї відносять активістів робочих партій, профспілок та інших громадських організацій. Проте, пролетаризація навіть тієї частини інтелігенції, яка працює «по найму», не носить абсолютного характеру. Значна частина працівників розумової праці, як і раніше належить до проміжного, середнього прошарку, хоча вони і експлуатуються великим капіталом. Від робочих вони відрізняються за суспільним становищем (наприклад, на промислових підприємствах), по соціально-професійними інтересами (наприклад, орієнтацією на

кар'єрне зростання, високий статус і престиж) і за політичними поглядами.

Деякі підприємливі представники розумової праці створюють професійні підприємства (юридичні контори, приватні клініки, науково-дослідні фірми і навіть спеціалізовані промислові підприємства). На цих підприємствах вони експлуатують не тільки робітників, а й своїх колег, які виконують функції допоміжного персоналу. При цьому власники таких підприємств з групи інтелектуалів і інтелігентів переходять в розряд буржуазії. Монополістичний капітал використовує інтелектуалів, що створюють власні підприємства, як контрагентів, а також широко залучає їх для вирішення політичних та виробничих завдань.

Світогляд інтелектуальної спільноти вкрай неоднорідний, в його рядах йде постійна ідейно-політична боротьба. Консерватори США, для яких характерні американська винятковість, індивідуалізм і моральний універсалізм, підтримка великого бізнесу і боротьба з профспілками, захист західної культури від передбачуваних загроз, що виходять від соціалізму, авторитаризму і морального релятивізму, вбачають в інтелігенції і в її лівих переконаннях першопричину всіх сучасних потрясінь і негараздів. Вони закликають відмовитися від гуманістичних орієнтирів і боротьби за соціальну рівність і справедливість.

Інтереси буржуазної інтелігенції, що прагне до модернізації капіталістичного суспільства, знайшли своє відображення в мерітократичній і технократичній теоріях. При цьому перші вважали, що керівні пости в державі повинні займати найбільш здібні люди, незалежно від їхнього соціального походження і фінансового достатку. Теорія інших заснована на доктрині переходу управління і влади в капіталістичному виробництві і в суспільстві від власників і політиків до інженерно-технічної інтелігенції (технократії) і фахівців з управління, які виступають головною «рушійною силою» прогресу. Обидві ці теорії пропагують зростання значення інтелектуальної еліти (Д. Белл в США, Р. Арон у Франції, Х. Шельски у ФРН). При цьому досить велика частина природничо-наукової та гуманітарної інтелігенції виступає за «нейтральну» науку і культуру, за нейтралітет у вирішенні соціальних конфліктів, що, однак, не виключає критику окремих сторін капіталізму.

3. Інтелігенція і суспільний прогрес

Демократична більшість інтелектуальної спільноти, виходячи зі своїх економічних інтересів, вступає в конфлікт з капіталом, його антигуманними цілями і політикою. Вершиною цього протистояння стала так звана студентська революція кінця 1960-х рр. Ця революція включала в себе різні протестні виступи молоді у багатьох країнах світу. В першу чергу вони були спрямовані проти участі США у війні в В'єтнамі, але також протестуючі боролися за права людини, проти расизму, виступали на підтримку фемінізму і захист навколишнього середовища. Цікаво відзначити, що ці протести в США і країнах Західної Європи відбувалися на тлі стабільного економічного зростання. Так, в США в 1961–1966 роках валовий національний продукт зростав приблизно на 4–6% на рік, тобто у два рази швидше темпів п'яти попередніх років, безробіття скоротилося до рекордно низького рівня. З цього випливає, що причини протестів були не економічними, а світоглядними.



Рис. 9. Студентські протести в Мехіко, 1968 р.

Наприкінці 60-х – початку 70-х рр. минулого століття в середовищі демократичної інтелігенції та студентства капіталістичних країн великої популярності набули теорії «ультралівих» ідеологів (Г. Маркузе, Т. Роззак в США, Ж. П. Сартр у Франції і ін.), які виступають проти консервативних соціальних переконань людей і всіх буржуазних систем, товариств і культур.

Вони критикували сучасний капіталізм за насадження споживацтва, за руйнування природного середовища, політику агресії

і насильства. Ультраліві протиставили свідомій революційній політиці робітничого класу стихійні виступи студентства і інтелігенції зі схильністю до анархії, в якій побачили головну антикапіталістичну силу. Крім того вони висунули кілька утопічних програм:

- припинення розвитку продуктивних сил;
- повернення до природи;
- орієнтація на природні інстинкти.

Відчуття безперспективності цих програм і безвихідь з'явилися психологічною підставою для терористичної хвилі, що охопила екстремістів з числа інтелігенції. Вони вважали, що в такому положенні лише крайні заходи можуть стати єдиною можливістю дійово вплинути на ситуацію. У цих випадках прийнято говорити про «вимушений екстремізм». При цьому реакційні кола, замість того щоб протидіяти екстремізму в усіх його проявах, вміло розгорнули його для боротьби зі справжньою демократією.

У 70-х роках минулого сторіччя у середовищі західної ліберально-демократичної інтелігенції стали популярними моралізаторські проекти, які намагалися поєднати марксизм з релігією (наприклад, Е. Фромм і Ч. Рейч у США), а також ідеї Римського клубу (міжнародна громадська організація, яка об'єднує представників світової політичної, фінансової, культурної та наукової еліти), які еволюціонують від алармізму до більш конструктивних ідей вирішення глобальних проблем. Слід також зазначити, що на суспільно-політичний і культурний розвиток сучасного світу суттєвий вплив здійснили діячі країн Азії (М. Ганді, Дж. Неру), Африки (Н. Мандела, Ф. Фанон) та Латинської Америки (Че Гевара, Г. Гарсія Маркес).

В ці роки у розвинутих капіталістичних країнах демократична частина інтелігенції активно залучається до профспілкового руху та боротьби трудящих за свої права. Інша частина інтелігенції, навпаки, виходячи з власного індивідуалізму та корпоративних інтересів, стримує залучення своїх членів до руху трудящих, а іноді вступає в протидію. У країнах, що розвиваються, ідейно-політичну еволюцію інтелігенції обмежує її дрібнобуржуазне спрямування та презирство до фізичної праці.

Завершення Другої Світової війни призвело до створення так званого східного блоку (радянського блоку, комуністичного блоку) до якого ввійшли країни Центральної та Східної Європи, Східної і Південно-східної Азії на чолі з СРСР. З 1961 року в східний блок

увійшла Куба. Однією з закономірностей цих країн було залучення інтелігенції до справи соціалістичного будівництва та формування нової інтелігенції з числа трудящих. В результаті культурної революції у соціалістичних країнах всім трудящим було відкрито шлях до освіти і культури, що сприяло формуванню нової інтелігенція та її злиття зі старою інтелігенцією. При цьому керівництво цих країн намагалося створювати сприятливі умови для праці і творчості інтелігенції, стимулювати її розвиток, бо бачило що без знань та досвіду перехід до соціалізму неможливий.

Заради справедливості слід зазначити, що стосунки між інтелігенцією та вождями комуністичних робочих рухів були не завжди такими теплими. У листі до О.М. Горького від 15.IX.1919 р. В.І. Ленін писав: «Інтелектуальні сили робітників і селян ростуть і міцніють у боротьбі за повалення буржуазії і її поплічників, інтелігентиків, лакеїв капіталу, що уявляють себе мозком нації. На ділі це не мозок, а г ... » [16] Таким чином, «вождь світового пролетаріату» висловлював сумнів у доцільності співпраці з «буржуазною» інтелігенцією. Він вважав, що інтелектуали з числа робітників і селян самі зможуть культурно і духовно сприяти на розвиток нації. Але наступним поколінням інтелігентів (вже з числа робітників і селян) теж не дали підняти голови. Відомі сталінські репресії відбили, в прямому сенсі цього слова, бажання щось культурно і духовно розвивати. У подальшому міжнародний робочій рух відкидає люмпен-пролетарську недовіру до інтелігенції, засуджує сталінські репресії в СРСР та переслідування інтелігенції під час маоїстської «культурної революції» у Китаї.

Перші десятиріччя у країнах соціалістичного табору відмічалось зростання економічного і культурного рівня населення, що сприяло розвитку та зростанню інтелігенції. Збільшення чисельності інтелігенції у соціалістичних країнах відбувалося як за рахунок самовідтворення, так і за рахунок вихідців з числа робітників і селян. Наприклад, наприкінці 70-х років фахівці з середньою та вищою освітою в СРСР склали біля чверті від зайнятих у народному господарстві працівників.

У березні 1985 р. на тлі загального прагнення СРСР до оновлення в результаті закулісної боротьби до влади приходять нове політичне керівництво на чолі з М. С. Горбачовим. Маючи в своєму розпорядженні інформацію, яка ретельно ховалася від суспільства, і віддаючи собі звіт в тому, що країна занурюється в трясовину кризи, Політбюро ЦК КПРС з ініціативи М. С. Горбачова вирішує приступити

до реалізації планів, які отримали назву «перебудова». Головною метою реформування СРСР спочатку вважалось вдосконалення і поліпшення соціалізму, очищення його від сталінських деформацій, повернення до ленінських витоків вирішення складних соціально-економічних, політичних і культурних проблем. Були надії на те, що вдасться змусити працювати цю систему, надати їй друге дихання.

Однак цей період стане одним з найдраматичніших у вітчизняній новітньої історії. Він призведе до розпаду Радянського Союзу і перерозподілу сил впливу у Світі. Наслідками цього стане поява 15 держав на місці колишнього Союзу. Далі відбулося відновлення єдиної Німеччини (1990 р.), розпад Югославії (1991–2008), Чехословаччини (1993 р.). Поява величезної кількості не тільки нових держав, а й невизнаних республік, які вели часом між собою кровопролитні війни.

Після «перебудови» і розпаду СРСР у багатьох виникли ілюзії, що ось зараз-то, коли настала свобода, буде творчий вибух у всіх сферах. Багато хто чекав, що в гуманітарній сфері, яка була врятована від щільного преса марксизму-ленінізму, з'явиться безліч літератури і на сцену вийдуть ті течії думки і творчості, які до того лежали під спудом цензури [17]. На короткий момент щось, дійсно, зрушилось з мертвої точки. Однак проблема була в тому, що сама гуманітарна наука стала швидко витіснятися гігантським потоком всякої псевдонаукової літератури, окультизму і бог знає ще чого. Крім того, бандитизм, удар «перебудови» по ідеалам як таким і ринок «без берегів» швидко загнали культуру в глухий кут. Головне ж полягає в тому, що цей процес пожвавлення носив тимчасовий характер, а після нього настала порожнеча, що визнають і самі гуманітарії. Сьогодні всім зрозуміло, що ніякого бурхливого життя гуманітарної думки не спостерігається.

«Перебудова», залишивши матеріальну базу відносно незайманою, знищила, перш за все, можливість комунікації між культурою і народом. Театри не зруйновані, консерваторії і бібліотеки працюють. Але без духовного наповнення вони можуть стояти і далі в якості безглузких кам'яних споруд. У подібній ситуації розвиток культури і відповідно інтелігенції, стає майже неможливим. Нові ж технології та інтернет тільки погіршують ситуацію, створюючи ілюзію доступності.

Наслідком перерозподілу сил впливу у Світі стало навіть припинення економічного і культурного розвитку багатьох країн (перш за все африканських), що розвиваються. За часів біполярної

конфронтації кожен з полюсів так чи інакше намагався посприяти своїм союзникам, а після закінчення «холодної війни» все це припинилося. Всі потоки допомоги, які йшли на розвиток в різних регіонах земної кулі, як з боку Радянського Союзу, так і з боку Заходу, різко обірвалися. Відповідно й розвиток інтелігенції в цих регіонах сповільнився.

З моменту здобуття Україною незалежності, країна пережила дві революції (2004 і 2014 рр.). На жаль, ці революції не дали того, що від них очікували. Позитивні придбання народного руху, без сумніву, мали місце. Але, це не те, на що очікували люди у підсумку. В результаті українська державність не може виявити ознак відновлення і зміцнення, які їй необхідні, а українське суспільство, виснажене напругою і невдачами, перебуває в апатії, духовному розброді та зневірі. Преса і література залиті демагогією, брудними викриттями, творами з результатами псевдоінтелектуальних досліджень у науковій та культурній сферах. Абсурдність у внутрішньодержавній політиці породжує руйнівні тенденції на всіх рівнях державної влади, даючи дорогу для циніків і авантюристів, які знищують залишки принципівості і моральності у чиновництві, сприяють розвалу державного устрою. Зарубіжні партнери все частіше роблять неприємні, принизливі висловлювання з приводу подій, що відбуваються у країні та за результатами її зовнішньої політики [18].



Рис. 10. Помаранчева революція та революція гідності в Україні

Значна частина старої інтелігенції не сприйняла ані самих революцій, ані їх наслідків, які значною мірою полягали у перерозподілі влади між олігархами. Щодо революційної еліти суспільства, то вона виявилася не дуже обтяженою інтелектом і саме тому її діяльність не привела до тих результатів, до яких повинна була привести, не внесла примирення, оновлення. Вона не створила умов для зміцнення

державності і для підйому народного господарства не тільки тому, що виявилася занадто слабкою для боротьби. Еліта ще й тому не змогла нічого зробити, бо сама виявилася не готовою для такого завдання, оскільки страждала слабкістю від внутрішніх протиріч. Після кризи політичної безумовно настає духовна криза. Якщо українська інтелігенція дійсно ще жива і дієздатна, то ця життєздатність повинна проявитися, перш за все, в готовності вчитися у історії, тобто засвоювати її уроки. Бо немає нічого небезпечнішого, ніж духовна бідність, моральна апатія та цинічний консерватизм, при якому відмахуються від уроків життя.

Подібна ситуація характерна не лише для України. Знецінення традиційних духовних пріоритетів відбувається сьогодні у багатьох країнах світу. В сучасному суспільстві починає зникати не лише справжній культурний контент, але й його споживачі. Коли вони зникнуть остаточно, – як непридатний матеріал, який вже відпрацював свій строк, зникне й новостворений інтелігент. А народ, який позбувся культури, перетвориться в натовп двоногих істот, яких поведуть на забій, бо така форма суспільства прямує лише до небуття.

Але так чи інакше, добре це чи ні, долі країн та людства Світу загалом знаходяться в руках саме інтелігенції, якою б вона не здавалася у теперішній час слабкою, а інколи навіть безсилою.

4. Розвиток інтелігентності в системі цілей освіти

Виходячи з тієї надзвичайної ролі і значення, які інтелігенція відіграє в суспільному житті та у забезпеченні культури й духовності широких верств населення, можна стверджувати, що її формування і розвиток постають вкрай важливою передумовою затвердження суспільної злагоди і доброзичливості у взаємовідносинах між людьми. Оскільки ж інтелігентність як особистісну якість людина не отримує від народження, її необхідно цілеспрямовано формувати й прищеплювати молоді. Уявляється цілком очевидним, що таке завдання послідовно і на дійсно високому професійному рівні здатна успішно виконати тільки система освіти.

Слід підкреслити, що вплив інтелігенції на маси населення у будь-якому разі відіграє надзвичайно важливу, навіть визначальну роль. Адже, як підкреслює В.Г. Кремень, «рівень того чи іншого суспільства визначається його самосвідомістю. Саме в цьому полягає сутність інтелігенції. Вона – не декларація, не функція сучасного поступу, а його *сутність*. Не посередник, а субстанція. Інтелігент – *осьова особистість* у тому розумінні цього поняття, що склалося в культурі

за підсумком освоєння екзистенційних ідей з переосмислення історії. Він є втіленням *творчої і вишуканої* духовності, генний фермент креативного, запитувального розуму в сум'ятті, суєті соціуму (якщо він у неї перетворюється)» [19, с. 9].

Вчений підкреслює, що інтелігент – це завжди особистість, а нею не народжуються, а стають. На його глибоке переконання, освіта є головним середовищем виховання інтелігентності. Тому вона має вважати формування інтелігенції як одну з найважливіших цілей, розробляти й використовувати системно застосовувати відповідне науково-методичне забезпечення. Отже, формування справжньої інтелігенції постає одним з визначальних завдань педагогіки XXI століття і вимагає організації відповідних глибоких наукових досліджень, узагальнення практичного досвіду її підготовки та характеру діяльності випускників в різних сферах суспільного життя.

При цьому слід мати на увазі чітку думку В. П. Андрущенка та його співавторів стосовно того, що «незважаючи на те, що навчання інтелігента здійснюється поточним методом і в колективі, процес його визрівання глибоко індивідуальний, тому що знання, навички не стільки даються, скільки беруться». На переконання вчених, «це – глибоко творчий процес, значною мірою залежний від того, хто навчається. Звідси притаманне інтелігенту підвищене почуття особистої відповідальності, його пристрасть до людей, речей та вчинків, виразна яскрава індивідуальність, його намагання «бути не таким, як всі», нелюбов до маси та масового» [20, с. 338].

Основні аспекти досліджень і практична діяльність педагогічного колективу факультету соціально-гуманітарних технологій НТУ «ХПІ» з формування еліти і лідерів та прищеплення їм рис і якостей інтелігентності детально викладена в роботі [21]. До речі, вона містить розроблений науково-педагогічним складом і затверджений вченою радою факультету Кодекс честі студента нашого факультету. Вважаємо за доцільне навести його повний текст.

КОДЕКС ЧЕСТІ
студента факультету соціально-гуманітарних технологій
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

1. Мій вступ до НТУ «ХПІ» – це вибір усього мого життя: будь-де та будь-коли я тепер представник університетської спільноти. Обравши НТУ «ХПІ», я приймаю на себе відповідальність перед тими, хто був переді мною, та тими, хто прийде після мене.

2. Успішність мого навчання – це оцінка мого Університету й моєї Держави. Цілеспрямоване й наполегливе оволодіння обраним фахом із залученням новітніх досягнень науки і техніки; творче застосування у майбутній професійній діяльності отриманих знань, умінь та навичок для максимально повного самовираження й самоутвердження, задля процвітання України – моя головна мета.

3. Наука – це шлях розвитку людства і моєї особистості, тому поєднання навчання з активною участю у науковому пошуку, дослідницькій роботі є для мене найважливішим. Вважаю ганебним привласнювати чийсь думки, відкриття, результати чужої творчої праці, переоцінювати свої здібності та досягнення.

4. Вшанувати і вивчати минуле, сучасне і перспективи нашого славетного Університету, творчі здобутки його визначних вчених, педагогів, випускників, які вписали яскраві сторінки у літопис вітчизняної та світової освіти, науки і техніки, – мій обов'язок.

5. Довіра та шана до професіоналізму моїх Вчителів – початок мого власного професіоналізму. Вважаю за необхідне поважно ставитися та ввічливо спілкуватися з викладачами і співробітниками факультету та Університету – наставниками і помічниками у моєму інтелектуальному та духовному зростанні.

6. Честь і гідність – основа реалізації моїх прагнень до самоутвердження і свободи. Тому твердо й непохитно буду відстоювати інтереси колективу факультету, академічної групи. Безчестя для мене – заздрощі та зневага, приниження гідності мого однокашника.

7. Доброзичливість, правдивість, порядність, принциповість, відповідальність за доручену справу та вчинки, вимогливість до себе і оточуючих, милосердя, чуйність – пріоритети мого життя.

8. Мій обов'язок – бути непримиренним до жорстокості, насилля, розпусти, зла у всіх його проявах. Основа цього – вдосконалення мого фізичного стану, зміцнення здоров'я та активна боротьба з палінням, пияцтвом, наркоманією.

9. Усі, хто поряд зі мною на шляху до професії – рівні, незважаючи на колір шкіри, стать, національність, віросповідання, соціальне походження та інші ознаки. Приймаючи відмінності між людьми, я завжди буду поважати їхні права і свободу.

10. Мої вчинки сьогодні – це моя Країна завтра. Я повинен поважати Конституцію та законодавство України, вивчати історію рідного краю, мову, вітчизняну культуру, національні традиції українського народу; брати участь у громадському житті, працювати на благо розквіту Держави, а якщо потрібно – захищати її.

Як майбутній професіонал, я повністю усвідомлюю, що мої слова та вчинки створюють репутацію Факультету та Університету.

Вірність КОДЕКСУ ЧЕСТІ присягаюсь пронести через усе своє життя.

Слід підкреслити, що впровадження Кодексу честі студента в практику освітнього процесу є лише одним із цілісної сукупності кроків до оновлення морального середовища в університеті. Разом з ним вкрай необхідно також через різноманітні комунікативні канали та заходи доводити значення цієї ідеї для розбудови повноцінної корпоративної культури в НТУ «ХПІ», для забезпечення формування і розвитку у студентів системи гуманістичних життєвих цінностей, рис і якостей справжнього інтелігента.

Науково-технічний прогрес зумовив помітне прискорення процесів трансформації результатів наукових досліджень і відкриттів у високі технології та їхнього впровадження в суспільне виробництво. Ця ситуація призвела до необхідності не тільки підвищення рівня і якості професійної підготовки інженерів, але й отримання певного обсягу технічних знань фахівців соціально-гуманітарного профілю. Разом з цим і активна інженерна творчість, і наукові досягнення все більш помітно поринають у меркантилізм. Задоволення від творчої діяльності поступається місцем задоволенню від продажу її результатів. Такі поняття, як людяність, ширість, дружба, любов, почуття прекрасного тощо відходять на периферію дюдського буття. Людина все більш стає робото-подібною.

Сьогодні, як підкреслюють С.О. Заветний та його співавтори, «на жаль, спостерігається все більш відчутне падіння духовності й культури, відбувається девальвація одвічних людських цінностей». Тому, на глибоке переконання вчених, «зовсім не випадково у більшості представників сучасної молоді образ успішної людини, як ідеал, складається переважно з її матеріального стану, а не з її духовного потенціалу» [22, с. 253]. Через це почуття людини здебільшого розвиваються у відповідності зі стереотипним стандартом, що призводмть до істотного звуження меж її духовного світу, обмежує комунікативні сфери соціальної активності – основи буття людини. На жаль, при цьому вона втрачає характерні риси і якості інтелігентності.

Значна частка відповідальності за цю ситуацію лежить на системі освіти, передовсім на вищій школі. Дійсно, вона досить часто зосереджує основну увагу на формуванні професійної компетентності, вважаючи завдання з виховання студентів та їхнього особистісного розвитку чимось другорядним. Культура ж, духовність та інтелігентність майбутніх фахівців не виникають самі по собі, їх формування й розвиток вимагають цілеспрямованого

системного педагогічного впливу й постійного прояву інтелігентності викладача. Притаманна сьогоденню низка суперечностей породжує проблему формування й розвитку якісно нового інтелектуально-морального та естетичного потенціалу соціуму. Його сутнісними джерелами повинні стати досконала інноваційна система національної освіти, наука світового рівня та загальнолюдська культура й система життєвих цінностей.

Суб'єктом сучасної культури в умовах реалій України постає не стереотипний фахівець-технар, навіть високопрофесійний, який наповнений величезним об'ємом інформації, а всебічно розвинена творча особистість, яка розуміє, що і для чого вона робить, коректно мислить і володіє культурними цінностями, гуманна у своїй іманентній сутності. Отже, справжній інтелігент – це перш за все особистість, якій притаманний багатий духовний світ, яка не тільки сповідує, а й сама продукує культуру й гуманістичні життєві цінності. Уявляється цілком очевидним, що визначальною умовою формування такого інтелігента має бути належна інтелігентність його педагогів.

Висновки

Викладені результати аналізу стану проблеми інтелігентності та формування інтелігенції як завдання системи освіти і педагогіки XXI століття По-друге, ці процеси негативно позначаються на загальній ситуації в дають, на наше переконання, вагомі підстави для таких висновків.

По-перше, в умовах сучасного інноваційного розвитку і використання високих технологій значного поширення набув технократичний тип мислення випускників вищої школи. Він супроводжується певною втратою духовних цінностей, теплоти й людяності міжособистісних відносин. Іншими словами, відбувається помітна деградація соціокультурного простору та падіння рівня національної інтелігенції.

суспільстві, на його духовності й культурі. Тому виникла потреба відновленні ролі інтелігенції, у формуванні її здатності впливати на інших людей, забезпечуючи напрацювання моральнісних норм та неухильне їх дотримання. А для цього необхідно чітко уявляти сенс і сутність інтелігенції як специфічного соціального утворення в умовах розмаїття уявлень про неї.

По-третє, інтелігентність не успадковується людиною від народження, а формується в процесі навчання, виховання,

особистісного розвитку і набуття життєвого досвіду. Системно ці процеси відбуваються переважно в системі освіти. Тому нова парадигма освіти XXI століття повинна розглядати їх як одне зі своїх найважливіших завдань та як спосіб ефективної реалізації нею своєї місії відповідно до цієї парадигми.

По-четверте, формування і розвиток інтелігенції має виходити з того, що її представникам насамперед потрібна висока фахова компетентність, загальна і професійна культура, чіткі світоглядні позиції, гуманістична система життєвих цінностей, моральність, порядність і відповідальність. Їхня соціальна компетентність має поєднуватися з розвинутою громадянськістю, прагненням встановити доброзичливі взаємовідносини з іншими людьми.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
2. Словарь терминов и понятий по обществознанию / автор-составитель А.М. Лопухов. Москва, 2013. С. 127–128.
3. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. Москва, 1990. – С. 17–20.
4. Новая философская энциклопедия. В 4 т. Москва, 2010. Т. 2. С. 130.
5. Надель С.Н. Современный капитализм и средние слои. Москва, 1978. С. 203.
6. Словарь-справочник по социологии / В. М. Капицын, А. А. Акмалова, А. В. Миронов и др. Москва, 2010. 304 с.
7. Русская философия. Энциклопедия. / Под ред. М. А. Маслина. Сост. П. П. Апрышко, А. П. Поляков. Москва, 2014. С. 229–230.
8. Райзберг Б.А. Современный социоэкономический словарь. Москва, 2012. С. 193.
9. 10 признаков по-настоящему порядочных людей URL: <https://lifedeeper.ru/post/1661-10-priznakov-po-nastojashhemu-porjadochnyh-ljudej/>.
11. Качества, свойственные порядочному человеку URL: <https://znaniya.com/task/22259290>.
10. Тепикин В.В. Интеллигенция: культурный контекст. – Иваново : Изд-во Ивановского университета, 2008. 108 с.
12. Кононенко Ю. 10 признаков настоящего интеллигента URL: <https://intelligentsia1.livejournal.com/662073.html>.

11. Петрухин В. Я. Русь в IX–X веках. От призвания варягов до выбора веры. Москва : ФОРУМ: Неолит, 2014. 464 с.
12. Померанц Г. С. Шэньши как тип средневекового книжника. *История и культура Китая*. Москва, 1974. С. 362–385.
13. Класс в социологии. URL: <https://www.e-xecutive.ru/wiki/index.php>.
14. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. В 55 т. Москва : Издательство политической литературы, 1967. Т. 51. С. 48.
15. Уськов Д. Почему современная интеллигенция ни на что не способна и чем это грозит? URL: <https://regnum.ru/news/cultura/3046784.html>.
16. Аваков А. Интеллигенция: кризис или трудная миссия. URL: <https://blogs.pravda.com.ua/authors/avakov/4884bd7515cbd/>.
17. Кремень В.Г. Освітня діяльність і інтелект: проблеми формування національної інтелігенції *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2008. № 2. С. 3–11.
18. Філософський словник соціальних термінів / за ред. В. П. Андрущенка. Харків : Корвін, 2002. 672 с.
19. Цільова підготовка лідерів і гуманітарно-технічної еліти. З досвіду роботи факультету соціально-гуманітарних технологій НТУ «ХПІ» : монографія / за ред. А.В. Кіпенського і О.С. Пономарьова. Харків : Друкарня Мадрид, 2021. 295 с. (Серія «Сторінки історії НТУ «ХПІ»»).
20. Культура педагога : монографія / С.О. Заветний, С.М. Пазиніч, О.С. Пономарьов, Д.М. Тищенко. За ред. О.С. Пономарьова. Харків : Миськдрук ; ХНТУСГ ім. П. Василенка, 2015. 320 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-9>

Коляденко С. М.

*кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир*

ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ В УМОВАХ ЗВО

Підрозділ монографії присвячується розгляду питань соціального підтримки здобувачів вищої освіти в умовах ЗВО. З цією метою розглянуті питання видів соціальних технологій, соціологічний портрет сучасної студентської молоді. Крім того, проаналізовані соціально-історичні зміни, що сталися з даною суспільною групою, а також окреслений досвід соціальної підтримки студентської молоді, що впроваджується через діяльність Студентської соціальної служби для молоді на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Вступ

Для розвитку сучасного українського суспільства характерний перехід від «державоцентричної» моделі до «людиноцентричної», що спонукає до переоцінки ролі особистості, еліт у розвитку суспільства, розширення особистісного простору свободи вибору себе та власного життя. Тому особливого значення набуває становлення та самореалізація саме молоді людини, сенситивний період якої для розвитку цього стану співпадає з студентськими роками. Дестабілізація суспільства загалом, реформування системи освіти, криза звичних норм та цінностей, відсутність нормативних моделей успішної поведінки, відсутність досвіду життя батьків у нових умовах, нездатність діяти в період «ідеологічного» хаосу та пандемії може формувати у студента сприйняття себе як «жертви», соціального невдахи тощо. Це вимагає створення відповідного соціально-педагогічного середовища ЗВО, в якому студенти перебували б під впливом сильної мотивації саморозвитку, самовизначення, самореалізації. На перший план виходять завдання, пов'язані з гуманізацією свідомості та навчально-виховного процесу у ЗВО.

Отже, необхідне чітке розуміння процесу соціальної підтримки студентства в умовах ВНЗ, розкриття механізмів, форм та методів даного процесу, виявлення рушійних сил, що визначають його спрямованість та якісний зміст.

Практика соціальної роботи включає в себе декілька систем. Особлива увага приділяється системі взаємовідносин соціального працівника з клієнтами, розкриваються типи відносин, виділяються фактори, що впливають на організацію діяльності соціальних служб та соціальних працівників. Можна відмітити системний характер як в цілому соціальної роботи, так і її окремих видів, напрямків, форм та методів. Соціальна робота – це цілісна система, що має свою структуру.

Отже, враховуючи системний підхід, соціальна робота з молоддю може розглядатися як компонент системи соціальної роботи. Соціальна робота з молоддю взагалі, а особливо зі студентською молоддю – це новий напрямок соціальної роботи.

1. Специфіка соціальних технологій

Соціальні технології – технології, що спрямовані на досягнення цілей соціального розвитку, вирішення тих чи інших соціальних проблем та управління соціальними процесами. Потреба в технологізації соціальної діяльності зумовлена: ускладненнями соціальних процесів і загостреннями соціальних проблем; прогресивним розвитком суспільних і гуманітарних наук, що створює можливість використання їх здобутків у практиці соціальної роботи.

Соціальні технології відповідають всім вимогам, що висуваються до технологій взагалі, але мають особливі об'єкти впливу – особистість, соціальні групи, суспільство. Саме такі об'єкти накладають на побудову соціальних технологій певний відбиток та надають їм специфічних рис:

- мультидисциплінарність – соціальні технології використовують, крім власних, ще й запозиченні з різних наук теорії, концепції, форми та методи;
- ієрархічність – соціальні технології використовують у ролі окремих методів та форм технології нижчого порядку;
- різноспрямованість – соціальні технології намагаються впливати на різні об'єкти, що посилює результативність змін;
- гнучкість – висока варіативність форм, методів, процедур і критеріїв оцінювання соціальних технологій;
- стандартизація – постійний пошук стандартів та оцінки ефективності соціальних технологій.

Залежно від типу соціальних процесів і відносин, на оптимізацію яких спрямовується соціальні технології, серед них виділяють:

- демографічні – технології, націлені на вивчення і управління процесами відтворення населення;
- економічні – технології, що спрямованні на управління процесами в економіці;
- політичні – технології, що досліджують політичну організацію суспільства та політичні проблеми;
- інформаційні – технології, що спрямованні на управління процесами масової комунікації у суспільстві;
- адміністративно-управлінські – технології безпосереднього впливу на об'єкти управління.

Крім того, деякі вчені виділяють окремо педагогічні, психологічні, соціально-медичні, духовно-культурні та інші технології забезпечення соціального функціонування суспільства. Для нас, провідне місце серед цих технологій займає технологія соціальної роботи як спосіб вирішення проблем суспільства і окремої особистості. *Структура технології соціальної роботи включає в себе:* соціальну профілактику, соціальну реабілітацію, соціальну підтримку. Деякі вчені вважають, що зазначенні структурні елементи технології соціальної роботи, доповненні допоміжними процедурами, а саме: соціальною діагностикою та соціальним менеджментом вважаються основними напрямками соціальної роботи і технологіями, що мають власну структуру. Їх основними процедурами виступають види соціального втручання:

- Соціальне піклування (опіка)- допомога в задоволенні потреб особам, які за певних обставин неспроможні це зробити самостійно.
- Соціальне обслуговування – надання комплексу соціальних послуг соціально-вразливим і незахищеним верствам населення.
- Соціальний патронаж – допомога в організації життєдіяльності недієздатним особам.
- Соціальне представництво – захист прав і інтересів соціально вразливих і де адаптованих осіб в установах і організаціях.
- Соціальне консультування – допомога окремій особі (соціальній групі) в пошуку шляхів подолання проблем через індивідуальні або групові консультації.
- Соціальне інформування – надання інформації щодо проблем і шляхів їх подолання.
- Соціальне навчання і виховання – надання педагогічної допомоги особам, які мають особливі потреби.

– Соціальна корекція і терапія – надання допомоги в розвитку особистості і подолання якостей, що заважають повноцінній життєдіяльності.

Технології напрямів соціальної роботи і видів соціальної допомоги є базовими, загальними технологіями соціальної роботи. На їх основі розробляються спеціальні технології вирішення окремих проблем для окремих категорій клієнтів та універсальні технології – використовуються в різних напрямках соціальної роботи, на різних її етапах, по відношенню до різних груп клієнтів. Один з багаточисленних груп населення, що активно користується соціальними технологіями – це молодь.

2. Соціальний портрет української молоді

Молодь – це суспільно диференційована, соціально-демографічна спільнота, якій притаманні специфічні фізіологічні, психологічні, пізнавальні, культурно-освітні властивості, що характеризують її соціальне дозрівання, як здійснення самовиразу її внутрішніх сутнісних сил і соціальних якостей. Молодь тому і є специфічною спільнотою, що її суттєві характеристики і риси, на відміну від представників старших поколінь і вікових груп, знаходяться в стані формування і становлення. Сутністю молоді та проявом її головної соціальної якості є міра досягнення нею соціальної суб'єктності, ступінь засвоєння суспільних відносин та інноваційної діяльності. Існує думка, що молодь – найбільш енергійна та продуктивна частина суспільства, його стратегічний ресурс. Разом із старшим поколінням вона несе відповідальність за розвиток та майбутнє держави, за історичну та культурну спадщину свого народу. Проте, ця, з першого погляду, істина потребує деякої корекції.

По-перше, наша молодіжна спільнота нечисленна: це плоди демографічної ями 90-х років, яка, в свою чергу, наслідувала демографічне провалля Другої світової війни. Вона поступово зникає але вона існує і сьогодні «живиться» втратами в результаті воєнних дій на Сході України.

По-друге, уявлення про зміну поколінь застаріває. У традиційному суспільстві з низькою тривалістю життя зміна поколінь іде дуже швидко – десь за п'ятнадцять років. У нас тривалість життя збільшується, а отже збільшується і тривалість активного життя і років дитинства. Зміна поколінь сильно уповільнилася. Якщо дивитися з прикладної точки зору, то треба працювати з тим, кому сьогодні сорок років. Це багаточисленне покоління «радянських

бебі-бумеров», вони ще довго будуть на соціальній сцені і проявляти себе соціально-, економічно- і політично-активними ще років тридцять. Отже, з цієї точки зору, варто розібратися з самим поняттям «молодь» із їхніми особливостями, які треба враховувати під час соціальної роботи. Коли сьогодні говориш «молодь», кожний розуміє щось своє. Треба пам'ятати, що покоління міленіалів – це покоління людей, які досягли соціальної зрілості на зламі тисячоліть, тобто це ті, хто народився у кінці 70-х – на початку 80-х років. Зовнішнє середовище навколо них змінювалося неймовірно швидко, тому міленіали не схожі на своїх батьків. Престижна робота та кар'єрний ріст не для них. Вони не готові працювати на одну компанію багато років, надають перевагу гнучкому графіку і негайній винагороді за виконану роботу.

Як правило, це енергійні люди, які легко пристосовуються, вміють виконувати роботу у величезних обсягах, постійно прагнуть до нових знань і розвитку. Вони розуміють, що час рухається швидко, тому не хочуть бути вузьким фахівцем, а розвиваються в різних сферах одночасно.

Сьогоднішні двадцятирічні – це покоління Z. Це діти, які не просто виростили з інтернетом, а народилися з аккаунтом в Instagram і вже не уявляють собі життя без цифрових технологій. Вони не звикли до фізичної праці і не звикли розбиратися, як це влаштовано. Зациклені на самовираженні та саморозвитку.

Люди покоління Z мають вбудований імунітет до реклами, тому що звикли до неї з дитинства. Вони не поклоняються брендам. Для них важливо, щоб товар був екологічним і, головне, корисним, який буде розвивати їх як особистість. Ці покоління відрізняються один від одного, але слід розуміти, що, коли ми вживає термін «батьки», то ми маємо уявляти не сивочолих старців, а молодих людей у діапазоні від 40 до 55 років.

Отже, у нас сьогодні на соціальній сцені три демографічних страти: на вершині управлінської піраміди люди 60+, які поступово звільняють місце своїм дітям 40+ і є покоління нове, що народилося у 90 –ті та пізніше. Десь у середині двохтисячних років, згідно демографічної статистики, завершиться провалля, що ліквідувалося високою народжуваністю з 2004 по 2014 роки. Для побудови соціально-справедливого майбутнього сьогодні треба працювати з сорокарічними, а через десять років чекати нових двадцятирічних.

Перед суспільством і державою завжди стоятимуть завдання оптимального залучення молоді до суспільного життя, організації

ефективної передачі їй досвіду старших поколінь, створення сприятливих умов для самореалізації. Роль молоді у суспільстві визначається характерними рисами цієї соціальної категорії: з однієї сторони – потенційна суспільна енергія; здатність відчувати та гостро приймати усі негаразди суспільства на кожному етапі його розвитку; потреба у змінах та впевненість у своїх можливостях щодо їх проведення; з іншої – максималізм та небажання йти на компроміси, відсутність життєвого досвіду; переоцінка власних можливостей, великий діапазон соціальної мобільності тощо [10, с. 29–30]. Впродовж останнього десятиліття молоде покоління України залишилося без надійних соціальних орієнтирів. Порушення традиційних форм соціалізації, відсутність чітких ціннісних орієнтацій збільшило особисту відповідальність молодих людей за власну долю, і разом з тим виявило неготовність молоді включатися до нових суспільних процесів. Вибір життєвого шляху став визначатися не здібностями та переконаннями молодої людини, а випадковими інтересами та конкретними обставинами. Формування життєздатного молодого покоління є складовою стратегії розвитку України. У цьому розумінні молодь – об'єкт національно-державних інтересів, один із головних факторів розвитку держави і суспільства. Молодь характеризується як специфічна соціально-демографічна група, яка є неоднорідною, має внутрішню диференціацію, визначається специфічними можливостями діяльності, способу життя, динамічності та високим потенціалом [11, с. 14–15].

Сучасна молодь вступає у самостійне життя в складний і динамічний період, який характеризується формуванням нових суспільств на постсоціалістичному просторі, високими темпами розвитку системи масових комунікацій, технологічною революцією, глобалізацією економіки і культури, екологічними проблемами тощо.

Молодіжні проблеми в Україні мають свою специфіку, яка зумовлена швидкими та іноді не прогнозованими змінами, національною та культурною неоднорідністю українського суспільства, політичним плюралізмом тощо. Саме молодь знаходиться у найбільш скрутному стані, оскільки вона перебуває наодинці з проблемами визначення свого призначення і місця в житті. Особливість становища молодих людей полягає в тому, що, з однієї сторони, вони входять у той соціальний простір, який було створено попередніми поколіннями; з іншої, – вони мають бажання кардинально цей простір змінити. Тому факт участі молодого

покоління у всіх сферах суспільного життя набуває особливого значення [10].

Визначальний вплив на формування нового покоління має життєве середовище, яке по-різному визначає роль в цьому процесі молоді в цілому та кожної молодої людини зокрема.

Згідно з Законом України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», до молоді належать громадяни віком від 14 до 35 років.

Держава визначає загальні засади створення організаційних, соціально-економічних, політико-правових умов соціального становлення та розвитку молодих громадян України в інтересах особистості, суспільства та держави, основні напрями реалізації державної молодіжної політики в Україні щодо соціального становлення та розвитку молоді [4].

Серед закордонних досліджень проблем молодого покоління як специфічної соціальної групи, особливостей її життєдіяльності велику увагу привертають праці відомих соціологів: Л. Розенмайер (Австрія), І. Велев, П. Мітев, М. Семов (Болгарія), В. Фрідріх, К. Штарке, Х. Шельський, Д. Майерс (Німеччина), З. Бекелі (Угорщина), Є. Гідденс, Дж. Ріордан, В. Крістофер (Великобританія), Р. Добсон, Н. Смелзер (США), В. Адамські, Р. Діонізяк (Польща), В. Дубський (Чехія), Л. Махачек (Словаччина), Й. Симхадрі (Індія), С. Іконнікова, І. Ільїнський, В. Лисовський, І. Кон, В. Мордкович, Н. Слепцов, В. Чупров (Росія) та ін.

Ми спираємося на ювенологічний підхід. Загальна парадигма ювенології містить наступні положення:

1. Молоде покоління – основний соціальний ресурс розвитку суспільства, визначальний фактор соціально-економічного розвитку.

2. Успішне вирішення соціально-економічних питань залежить від якісного потенціалу сьогоденної молоді: демографічна та медико-біологічна життєздатність, освітній, професійний та культурний рівень, працездатність, громадянська зрілість.

3. Основною метою суспільства і держави є виховання, освіта, соціалізація молоді як суб'єкта інтенсивного суспільного розвитку.

4. Інноваційні характеристики молодого покоління найбільш успішно реалізується через соціальну політику держави.

3. Студентська молодь – як частина української молоді

Студентська молодь – це суспільна диференційована соціально-демографічна спільнота, якій притаманні специфічні фізіологічні, психологічні, пізнавальні, культурно-освітні тощо властивості, що характеризують її біосоціальне дозрівання як здійснення самовиразу її внутрішніх сутнісних сил і соціальних якостей [5].

Термін «студент» має латинське походження і в перекладі українською мовою означає людину, що старанно працює, вчиться, тобто оволодіває знаннями. Завдяки спільному виду діяльності – учінню, спільному характеру праці студенти утворюють певну соціально-професійну групу, провідною функцією якої є набуття відповідних знань та умінь в галузі обраної професії, навичок самостійної творчої діяльності.

Проблема студентської молоді розглядається у наступних напрямках: соціально-психологічні аспекти виховання та освіти різних категорій молоді (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Н. Бондарева, А. Вербицька, Л. Грабовська, М. Дьяченко, Л. Кандилович, А. Капська, Л. Коваль, В. Лісовський, В. Сапогов та ін.); форми соціальної активності молоді, проблеми соціального статусу різних її груп (Л. Анциферова, Є. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Н. Подимов та ін.); визначення інтересів, мотивів, індивідуально-особистісних особливостей студентів в процесі їх професійного становлення (А. Асмолов, Б. Ломов, В. Мерлін, Б. Теплов, А. Чернишов та ін.); психолого-педагогічні питання навчально-виховної роботи та їх врахування у професійній підготовці студентів (І. Герих, М. Гарифулін, Д. Лазарєв, В. Приписнов, Н. Пейсахов, В. Семенов, **В. Ткачук**).

Скориставшись спецпроектom «Студвею» – «Сто років» [16] спробуємо проаналізувати соціально-історичні зміни, що відбувалися з даною суспільною спільнотою.

1917 рік. Керівництво київських вишів нарікало на те, що не може налагодити навчальний процес, бо студенти постійно займають аудиторії, щоб проводити збори своїх організацій. Серед молоді популярні радикальні проекти самостійної України.

Одна з декларацій Центральної Ради ставить за вимогу **українізацію вищої школи**. Для того, щоб українізувати освіту в Києві, створюють **Український народний університет (УНУ)**, ректором якого стає професор-математик із КПІ – Іван Михайлович Ганицький. Навчання спочатку проводять вечорами в приміщеннях Університету св. Володимира, а в 1919 році виші об'єднують у

Київський державний університет за рішенням гетьмана Скоропадського. За менш ніж півроку управління Українською Державою Скоропадський також засновує Кам'янець-Подільський університет і відкриває Академію наук. У березні 1917 року відбувається віче київських студентів, на якому створюють Головну українську студентську раду. Багато студентів після завершення Української революції подаються в еміграцію і закінчують там навчання. У червні-липні 1922 року в Празі проходить III Всеукраїнський студентський конгрес, на якому створюють Центральний союз українського студентства.

1919–1920 рр. У 1920 році Наркомосвіти УСРР вирішує розформувати університети. Замість них починають функціонувати **інститути народної освіти**. Фактично їх створюють на базі університетських факультетів або поєднуючи декілька з них. Роботу університетів в Українській СРР поновили тільки 1933 року.

Реформи вищої освіти змінюють і критерії вступу до вишу. Тепер сама наявність знань відходить на другий план. Головне – **класове походження та політична благонадійність**. Про це профспілкові, партійні чи комсомольські організації видають «командировки» (довідки). Оскільки вони слугують перепусткою до університету, студенти намагаються отримати довідку за всяку ціну, навіть якщо шлях до цього лежить через відмову від батьків. Останню, як правило, друкували в газетах. Анкета про соціальне походження абітурієнта, яку заповнювали при вступі, містила різноманітні запитання про роботу батьків, їхній зв'язок з білогвардійцями тощо. Найбільш виграшні професії батьків – пастухи, батраки тощо. В іншому випадку краще було писати, що зв'язків з батьками не мають. Це явище проявилось у пісенному фольклорі: «Дайте мне за рубль за двадцать – Папу от станка, папу от станка...». У багатьох вишах були «норми» набору робітників, тому вони вступали навіть тоді, коли не здавали кілька предметів. Довідки купувались і продавались, тому вступали загалом не тільки пролетарі. Щоб виявити людей з фіктивними довідками, проводили **«хвилинки самовикриття»**: студентам пропонували добровільно зізнатись про своє соціальне походження, якщо вони його приховали. За це їх обіцяли не виганяти з вишу (здебільшого – виганяли).

1921 рік. В Українській СРР з'являється новий формат навчання: **робітничі факультети** (сленгове «рабфак» – від рос. «рабочий факультет»). Там навчаються пролетарі, робітники та селяни, готуючись до вступу в університет. Головний критерій

відбору – загальна політпідготовка в межах програми з політ-граматності. Другорядні критерії – знання 4 арифметичних дій та вміння викладати свої думки на папері й усно. Робітфаківці мають перевагу при вступі до вишу перед іншими абітурієнтами і часто вступають без іспитів. Вони отримують стипендії та беруть повноцінну участь у житті вишу разом з іншими студентами. Вони теж мають проблеми із житлом та харчуванням, але все ж таки держава звертає на них більше уваги. У січні 1922 року слухачів робітфаків вирішують забезпечувати харчовими пайками нарівні з Червоною армією. У лютому 1922 року виходить постанова «Про матеріальне становище робітничих факультетів». Традиційним одягом жінки-робітфаківки вважається **шкірянка й хустка**, однак це ідеалізований образ, який через брак коштів собі дозволити могли далеко не всі. Інші пригадують, що робітфаківці одягались у «довгу швейотову синю толстовку» з вузьким ремінцем, якими їх теж забезпечувала держава.

Процес перевірки успішності у вишах зветься «перереєстрацією», але в народі побутує назва «чищення». Допмагають з ним студенти-комуністи, які входять до всіх керівних органів вишу. Норма відрахування: 20–30%. Відраховують через ідеологічні розбіжності або виявлене непролетарське походження, а не через відставання в навчанні. Активні студенти-комуністи повідомляють комісіям з «перереєстрації», хто з їхніх однолітків може бути представником буржуазних класів, а тому не має отримати диплом. Коли доказів не вистачає, застосовують тиск: не пускають у лабораторії, не дають ліжка в гуртожитку, відмовляють видавати обід у їдальні. Студенти часто не витримують і йдуть з університету. Навчальну програму також ідеологічно відкориговано, наприклад, ось теми семінарів студентів-філологів: «Ленін і Плеханов як методологи літератури», «Марксистско-ленінська теорія відображення та її застосування до літературознавства», «Вчення Маркса – Енгельса – Леніна про освіту та виховання» тощо.

Ще студенти мусять займатися громадською роботою, відвідувати різні гуртки й лекції. Це обов'язково, тому часто бракує часу на саме підготування до занять. Успішність падає.

Стипендія була різна в різних містах та університетах. Середній обсяг – 21–24 карбованці, у маленьких містах – 7–8 карбованців. Для порівняння: м'ясо коштувало 40 копійок за кілограм, кілограм сиру – 30 копійок, кілограм хліба в середньому 15 копійок. У 1927 році середня зарплата – 63 карбованці.

Гуртожитків бракувало, і ця проблема буде актуальна майже до середини 50-х років. Вища освіта стала доступнішою, але населення в рази біднішим. Батьки не могли утримувати дітей, знімати їм «куток» у місті й забезпечувати харчуванням. Як наслідок, через низьку якість життя найпопулярнішими хворобами серед студентства були виснаження та цинга. Приїжджі студенти шукали будь-які способи підробітку, жили аби де та їли один-два рази на день неякісну їжу.

На початку 20-х років лише **25% студентів забезпечено гуртожитками**, а в 1926–1927 роках – 24% (кількість студентів більшає). Загальна тенденція одна: приміщень мало, вони перенаселені, умови жакливі. У кімнатах мешкає по 35–40 осіб, бракує ліжок, матраців, немає опалення, води, каналізації і навіть перил на сходах, унаслідок чого трапляються нещасні випадки. Так, студенти спали по декілька осіб на одному ліжку чи безпосередньо на підлозі, вкривались своїм одягом. Часто залишалися ночувати в аудиторіях, де вдень проводились заняття, жили в бараках для сезонних робітників, казармах, колишніх цехах, садах, вокзалах, актових залах, будинках культури. Офіційні звіти того часу говорять, що 46,6% студентів знімали ліжко-місце в приміських селах або околицях міста. Орендувати сирі підвальні приміщення, де жили натовпом, вдавалося лише щасливчикам. Щоб забезпечити студентів гуртожитками, використовували навіть церкви. Церковними гуртожитками були київський Михайлівський собор та Лаврський музей. Перший сучасники порівнювали з «Галицькою товкучкою» – одним із місцевих базарів. Акустика забезпечувала постійний шум, сотні ліжок стояли на місці хору й на керамічних плитах залу. Кому пощастило, той міг спати в монастирських келіях: там теж було тісно, але тихо. У середині собору церковний інтер'єр адаптували до нових мешканців: замість ікон та іконостасу намалювали ультрамарином величезних червоноармійців у будьонівках. Зразки старовинного дерев'яного різьблення виламували зі стін та стелі, щоб використовувати як паливо для буржуйок, які стояли там само. У Харкові на студентський гуртожиток обернули церкву на вулиці Артема. Тепер вона мала такий вигляд: розділений фанерою на дві частини великий колонний зал – М і Ж.

Одяг був одним із маркерів пролетарської ідентичності: він мав бути максимально аскетичний, функціональний, бажано – брудний та унісекс. Зовнішній вигляд студентів дослідники описують так: «Кожушки всіх кольорів, свитки, чемерки, смушкові високі й

притоптані шапки, будьонівки з гострим однорогом, низенькі кубанські шапки, солдатські шинелі, галіфе...» За парфуми чи яскравий картатий одяг можна було дістати догану, а за капелюх (замість пролетарської хустки) – вилетіти з університету.

Популярні лозунги: «Геть невинність», «Геть сором», розбещують молодь. 75% студентів втрачають невинність до 20 років. Поряд із цим **сексуальна освіта відсутня, багато студентів хворіє**. Дослідники вказують, що більше 20% студенток роблять аборти, а серед захворювань поширені гонорея та сифіліс. Один зі складників пролетарського образу, який намагались створити при вступі до вишу, – бідний лексичний запас та вміння лягтися. Популярний студентський жаргон того часу: шамовка, топати, чавкати, лахудра і, звісно, лайливі слова.

1927–1937 рр. Триває очищення вищої школи від буржуазних елементів. Ближче до початку Великого терору, уже в 30-х роках в університетах з'являються сексоти («секретные сотрудники») – особи, які співпрацюють з органами безпеки та доповідають про розмови студентів, контрреволюційні заяви тощо. Такі агенти є в кожній групі.

Голодомор 1932–1933 років робить студентів, які залежать від харчової допомоги батьків, хронічно голодними. У 1933 році Рада народних комісарів придумує, як вирішити проблему з працевлаштуванням випускників та задовольнити потреби планової економіки – примусовий розподіл за призначенням. Система розподілу змінювалася в наступні роки, але принцип залишався однаковим: випускник має відпрацювати від трьох до п'яти років на тому підприємстві, на яке його відправить держава. Залишитись у своєму місті або влаштуватись на інше місце роботи можна лише за хабар або через зв'язки. Відмова від роботи за розподілом могла тягнути кримінальну відповідальність. Однак були і свої переваги: молодого спеціаліста, що приїхав працювати за розподілом, не могли звільнити без спеціального дозволу міністерства, йому давали місце в гуртожитку та якусь суму «підйомних» грошей на переїзд. Шанси залишитись у місті або отримати роботу по своїй волі подекуди отримували випускники з червоними дипломами.

У рабфаківців у цей час зростає обсяг стипендії: з 598 карбованців у 1927 році до 875 карбованців у 1932 році. Однак зростає і вартість всього: наприклад, вартість обідів у студентських їдальнях зросла із 45 копійок до 75-ти. Калорійність обідів у таких закладах складає 1,5 тис. ккал. За даними соціопитування, окрім обідів на день,

6% студентів споживає ще чай, 70% – чай з хлібом, і 30% можуть дозволити собі чай із закускою.

Адміністрація гуртожитків намагається якимось систематизувати побут. Наприкінці 20-х років стають модними конкурси на найкращі та найгірші кімнати в гуртожитках. Комісії, які їх проводять, звітують, що скрізь гамірно, звучить лайка, брудно, на столах – хлібні недоїдки, крихти, пляшки від кефіру, в умивальниках валяються об'їдки. В одному приміщенні перуть і сушать білизну, в кімнатах плюють, палять, чистять взуття, витрушують одяг, розкидають брудний одяг, постійно чути співи й шум. Кажуть, що студенти не реагують навіть на комісію: сидять, грають у карти, хтось у кутку розповідає анекдоти.

У 1933 році проходить перевірка будівництва гуртожитків у Донецькій, Дніпропетровській, Київській, Одеській областях та в Харкові. Висновки незадовільні: значне відхилення від запланованої норми, а студентів не встигають забезпечити житлом. У вересні 1938 року Рада народних комісарів СРСР установлює фіксовану плату за користування гуртожитком в обсязі 7% від місячної стипендії. До цього ціна за гуртожитки варіювалась залежно від міста, і до суми по-різному додавали оплату за білизну, прописку тощо. Весь необхідний комплект одягу мають близько 40% студентів. Чоловіки – костюм, тужурка, френч, штани. Жінки – плаття, блузка і спідниця. Багато студентів не мають ніякого пальта: ні зимового, ні весняного. Ті, що мають, – у поганому стані. Близько **70% студентів потребують спідньої білизни**, так $\frac{1}{3}$ частина студентів мала лише 1 пару білизни, а більшість не мала понад дві пари. 60% студентів потребувало взуття: $\frac{2}{3}$ мали лише одну пару в поганому стані. Студенти страждають через інфекційні хвороби, основною причиною яких є поганий санітарно-гігієнічний стан, виснаження та недоїдання.

1937–1947 рр. **Великий терор** 1937–1938 років позначається і на вищій школі. Професуру та студентство заарештовують за контрреволюційні злочини, у вишах знаходять «міфічні» антирадянські організації, за які дають найвищу кару – розстріл, далі викривають фальшиві організації.

Друга світова війна перериває звичне студентське життя. Частина студентів іде до Червоної армії, виші евакуюють до «тилу», вглиб Радянського Союзу. Те, що залишається на окупованих згодом територіях, зазнає великих втрат. Бібліотеки, галереї та лабораторії розграбовують, корпуси й гуртожитки використовують для

господарських потреб. Рейхскомісаріат «Україна» на своїй території обмежує діяльність вищих навчальних закладів, відправляючи молодь та викладачів на примусові роботи до Німеччини. На базі університетів, як-от Київський державний (сучасний КНУ), окупаційна влада створює власні виші.

Частина студентів на Західній Україні під час Другої світової війни йде воювати до Української повстанської армії, яка боротиметься на два фронти – проти радянського і нацистського режимів. Велика кількість молоді опиниться в Організації українських націоналістів. Через це багато студентів уже не зможуть повернутись до навчання, бо новий радянський лад, який прийде на західні землі разом із «визволенням», оголосить їх бандитами. Однак передвоєнне та повоєнне десятиліття стає активною фазою співпраці ОУН та УПА з місцевим студентством. Молодь розповсюджуватиме ідеологічну літературу, інформаційні листівки, допомагатиме зі зв'язками та конспіративними квартирами, вербуватиме інших студентів до боротьби. Для них війна не припиняється у 1945. Спецслужби ще кілька десятків років потому регулярно звітуватимуть про викриття студентських націоналістичних осередків в університетах або про підозри в існуванні таких.

Після війни бракує всього. Студенти другої половини 1940-х пригадують, що немали навіть зошитів. Для конспектів використовують художні та політичні книжки, пишуть буквально поміж рядків. Тим часом у вишах тривають чистки. Спецслужби слідкують за потенційними контрреволюційними елементами і перевіряють листування студентів. До навчання повертаються демобілізовані солдати – потенційно небезпечні, оскільки були на Заході й бачили, як живуть у капіталістичних країнах. Вони здебільшого деморалізовані та розчаровані радянським ладом. Спецслужби стежать за ними особливо ретельно, окремо доповідають про їхні скарги на побутові умови та організацію навчання.

Багато гуртожитків зруйновано. У вересні 1946 року 74% приїжджої молоді в Києві потребує поселення. З них до кінця першого семестру забезпечили житлом лише 48,3%. Деякі студенти харчуються з того, що їм передають батьки, але голод 1946–1947 років та колективізація на «визволених» територіях обмежує й такі можливості допомоги.

Одяг воєнного десятиліття пристосовано до умов: жіночі моделі функціональні, без великих спідниць. Фасони схожі на воєнну форму.

Чоловіки-фронтовики доношують свій армійський одяг. Після війни починається випуск журналів «Радянська жінка» та «Журнал мод».

1947–1957 рр. Комуністичні спецслужби далі пильнують за університетами і шукають студентські «терористичні організації». Активна фаза масових репресій проти студентів та викладачів триває до смерті Сталіна. У 1953 році спецслужби звітують про студентські самогубства в Одесі. Студентка Одеського медичного інституту Лідія Горячковська кидається в море через незадовільну оцінку на іспиті з патологічної фізіології. Офіційна версія слідства: студентка боялася втратити стипендію, а викладач, на її думку, не дозволив би їй перескласти предмет. Розслідування виявляє, що подібне в Одеському медінституті траплялося й раніше. Студенти жаліються на суворі вимоги викладачів та питання «не за білетом».

Стипендію студентам нараховують по-різному. По-перше, у всіх вишах її призначає **власна стипендіальна комісія**, що враховує успішність студента, його матеріальне становище та активність у громадському житті. По-друге, обсяг стипендії залежить від курсу (більшає на старших), а також від напрямку навчання – гуманітарного чи природничого. Студенти-гуманітарії отримують від 220 до 290 рублів, технічні спеціальності – від 290 до 395, хімічно-гірничі – від 395 до 480. Відмінникам можуть доплачувати ще 25% за успішність. Наприклад, ціни в 1948 р.: житній хліб – 3 рублі, пшеничний – 4 рублі 40 копійок; десяток яєць – від 12 до 16 рублів; гречка – 12 рублів; цукор – 15 рублів; масло – 64 рублі; горілка «Московська» – 60 рублів. Ціни в 1951 р.: чорний хліб – 1 рубль 30 копійок, білий – 2 рублі 20 копійок; тістечка – 2 рублі 20 копійок; пляшка горілки – 27 рублів 50 копійок; голландський сир – 32 рублі за кг.

На початку 50-х з'являється практика, коли держава починає винаймати «кутки» для приїжджих студентів за власний кошт. Деякі університети просто виділяють студентів кошти на житло – близько 300 рублів. В умовах повоєнної інфляції цього мало. Щоб зекономити, студенти часто винаймають одне ліжко на двох, а кошти, які держава виділила для наймання окремого спального місця, витрачають на їжу.

Хороший одяг придбати складно. Студенти купують речі в комісійних магазинах, у кращих випадках – шиють або перешивають. У жіночу моду входять приталені сукні з квіточками та маскулітні піджаки з підкладними плечиками. У другій половині 50-х років у сільських клубах та будинках культури стають популярні покази

мод: так зветься демонстрація одягу, який носитимуть потім робітниці-колгоспниці.

1957–1967 рр. Період відлиги студентство відзначає яскравими кольорами, новою музикою, стилями, фестивалями молоді в Москві й Відні та конгресом демократичної молоді в Києві.

«Стиляги» як молодіжна субкультура виникають у відповідь на тенденцію до однаковості. Сучасники згадують: коли за радянських часів з'являвся новий фасон одягу, то його прагнули купити та одягнути всі. Така загальна схожість робила зміну модних тенденцій дуже помітною. «Стиляги» стали протестом проти цього.

На початку 60-х років набувають популярності студентські будівельні загони – різновид трудового семестру. Студенти на декілька місяців вирушають на будівельні роботи, наприклад, до Казахстану, щоб будувати житло тим, хто поїхав освоювати цілину. Є також інший формат трудового семестру – збір урожаю. З початку семестру і до перших снігів студентів відвозять збирати виноград, кукурудзу тощо. Сучасники пригадують, що селили їх у великих бараках без комфортних умов. Грошей, як правило, за таку роботу не платили. Винагородою могла бути груповая екскурсійна поїздка або безкоштовні випускні альбоми. «Відкосити» від такої суспільно-корсної праці можливо – придбати медичну довідку, що за станом здоров'я сільськогосподарські роботи протипоказані, але цим користувались не часто.

1967–1977 рр. Студенти мають два способи, щоб угамувати суперечності між офіційною реальністю й справжньою: **алкоголь і секс**. У дефіцитній державі дефіцит і на засоби контрацепції, яку студенти звать «проблемою презерватива». Студенти багато п'ють: до лекцій, після й на перервах. У гуртожитках завжди є самогон чи вино, які приїжджі студенти привозять із дому.

Наприкінці 60-х спецслужби починають доповідати про маргінальні молодіжні групи, які з'являються серед студентства. Вони мають ідеологію: проповідують індивідуальну свободу, відмову від служби в армії та вживають різні хімічні речовини й наркотики. Як і у випадку стіляг, члени цих груп – діти «нормальних», з погляду радянської ієрархії, батьків (викладачів, лікарів, головних інженерів, механіків, директорів, професорів, доцентів). Радянські хіпі відрізняються від західних: останні виступають проти порядків буржуазного суспільства, а радянські – за перегляд норм соціалістичного суспільства. Найбільший осередок українських хіпі перебуває у Львові. «Діти квітів» обмінюються

платівками, одягом, розповсюджують літературу і дратують радянських людей своїм зовнішнім виглядом. **Серед них є і комсомольці.** Хіпі налагоджують нетворкінг. Уже в 1969 році кийські, харківські, одеські та ворошиловградські представники працюють над організацією спершу республіканського, а потім загальносоюзного з'їзду. Спецслужби не дають реалізувати ідею. У квітні 1970 року радянські хіпі збираються на неофіційний «фестиваль натуральної музики». Наступні з'їзди та конференції планують провести в Таллінні та Ризі, але органи перешкодили цьому. Попри умовну лібералізацію життя, яка зробить можливим виникнення молодіжних маргінальних груп, репресії в СРСР триватимуть до 1991 року.

На початку 70-х забороняють КВК – Клуб веселих і кмітливих, що проіснував з 1961 року.

У 60-ті роки серед студенток набуває популярності міні-спідниця, штани-кльоші та сукня трапецієвидної форми. Багато дівчат носять відносно дешеві кримпленові сукні. Радянські жінки починають носити штани, з'являються джинси, джинсові й твідові спідниці в клітинку, туфлі на платформі та кольорові капронові панчохи.

1977–1987рр. Партія занепокоєна рівнем ідеологічного виховання молоді й тим, що популярність комсомолу знижується. У кінці 70-х стають популярні дискотеки. *«Дискотеки охоче відвідує молодь, а заходи, що проводяться, сприяють формуванню у молоді комуністичних переконань, істинно художніх смаків, високих моральних та духовних якостей»,* – пише в 1979 р. Щербицькому голова Комітету держбезпеки УРСР В. Федорчук. Але є і речі, про які, на думку Федорчука, слід непокоїтись: наприклад, іноді на дискотеках показують слайди з буржуазною політичною символікою, комсомольці погано виховують керівників дискотек – диск-жокеїв. Тому самі дискотеки часто зводяться до «прослуховування зарубіжних ансамблів» та пропагують «гірші зразки західного мистецтва» (як правило, на дискотеках грає «АВВА» («Money-Money»), «Boney-M»). Це проблеми, від яких страждають усі виші республіки.

Одним із тривожних симптомів морального стану молоді є заняття карате. Органи працюють над викриттям таких груп і намагаються запобігти розвитку «ідейно шкідливої та антигромадянської діяльності». Попри це станом на 1981 рік карате займається приблизно 14 тисяч осіб в УРСР.

1 вересня 1985 року в педінститутах Радянського Союзу запроваджують нові навчальні плани (переважно на 5 років) і

вводять нову спеціальність – «Педагогіка та методика виховної роботи». Після закінчення випускники отримують диплом зі спеціальністю «Вихователь-методист, учитель етики і психології сімейного життя» – такі фахівці можуть викладати предмет «Етика і психологія сімейного життя».

Студенти кінця 70-х пригадують, що дефіцит був у всьому: голову мили господарським милом, замість масок для волосся користалися соком цибулі.

1987–1997 рр. Студенти багато роблять для Перебудови та фактично за декілька років змінять порядок у державі. Хоча аполітичної молоді теж вистачає. У кінці 80-х років та на початку 90-х в Україні починають виникати студентські організації, які діють спочатку підпільно, а потім заявляють офіційно про своє існування.

2 жовтня 1990 року студентська молодь виходить на загальноукраїнську акцію під Верховну Раду, яка протриває 16 днів. **Студенти вимагають** провести перевибори до Верховної Ради на багатопартійній основі, націоналізувати майно Компартії України і Всесоюзного Ленінського комуністичного союзу молоді (ВЛКСМ), не підписувати Союзний договір (вимоги киян), повернути солдатів-українців на територію республіки і надалі служити лише в її межах; відправити у відставку голову Ради міністрів УРСР Віталія Масола (додаткові вимоги львів'ян). Формою протесту обрали голод, щоб показати свої ненасильницькі наміри.

У кінці 80-х стипендія була 40–50 рублів. Середня зарплатня тоді була 200–235 рублів. Символ ранніх 90-х – це джинси-варьонки, лосини кислотних кольорів, спортивні костюми з куртками-бомберами і паленими кросівками «абібас», а ще бейсболки USA California.

1997–2007рр. У грудні 2000 року учасники студентських протестів кінця 80-х – початку 90-х років та лідери молодіжних організацій засновують **рух «За правду»**. Основні учасники руху – молодь і студентство. Рух бере участь в опозиційній кампанії «Україна без Кучми». Акція виникла у відповідь на вбивство журналіста і засновника інтернет-видання «Українська правда» Георгія Гонгадзе. Основні вимоги руху: розслідування вбивства Гонгадзе, свобода слова, відсутність цензури.

22 листопада 2004 року розпочалися протести проти фальсифікації результатів президентських виборів. Протестувальники підтримують Віктора Ющенка, «помаранчевого» кандидата від опозиції, який за попередньо оголошеними результатами набрав

менше голосів, ніж Віктор Янукович – провладний кандидат. Верховний суд призначає другий тур президентських виборів, у якому перемагає Ющенко.

На початку нульових в Україні починають з'являтися перші мобільні телефони (хоча перший дзвінок по мобільному зв'язку здійснив президент Кравчук ще в 1993 році). Габаритні Nokia 3310, 1100, Siemens чи Motorola одягають у пластикові чохла і часто залишають удома, як домашній телефон. На початку нульових в Україні починають усюди відкриватись інтернет-клуби: люди сидять у чатах, листуються через e-mail та відкривають для себе простір «всесвітньої павутини». Восени 2006 року починає працювати відкритий доступ до соцмережі «ВКонтакте». Її запускає Павло Дуров, який того ж року закінчує філологічний факультет Санкт-Петербурзького державного університету.

Студенти кінця 90-х носять майки з відкритим животом, футболки з принтами. Особливий попит мають майки з принтами «Титаніка» – фільм виходить 1997 року. Нульові приносять гламур, джинси з низькою талією, бейсболки, болеро, штани-карго, джинсові бриджі, безліч стразів на одязі та аксесуарах, телефон-розкладушку, рожевий колір та особливий тренд – спідницю поверх джинсів або спортивних штанів.

2007–2017 рр. Над системою зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) починають працювати в Україні ще з початку нульових: як державні установи, так і громадські організації. У 2006-му виникає **Український центр оцінювання якості освіти** та його регіональні представництва. 4 липня 2005 року президент Ющенко підписує указ «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», за яким усі виші мають підготуватись до **переходу на ЗНО** як до вступного випробування.

У 2008 році Іван Вакарчук, Міністр освіти і науки України, робить ЗНО обов'язковою умовою для вступу до вишів.

У березні 2010 – вересні 2012 років по всій Україні тривають мітинги проти Міністра освіти і науки, молоді та спорту України Дмитра Табачника. Його звинувачують у корупції, профнепридатності, непрозорому формуванні державного замовлення, провалі освітніх реформ та антиукраїнській позиції. 22 вересня 2011 року в Києві проходить Форум міністрів освіти європейських країн. Студентка 1 курсу Києво-Могилянської академії Дарина Степаненко підходить до українського міністра освіти Табачника після його виступу і б'є його квітами по обличчю.

Університетські «чани» – це окремі мережеві субкультури, які публікують інформацію про новини вишу у межах. Адміністратор одного із студмедіа Лена Нікуліна коментує: *«Університетські чани – це спосіб розповісти історії в університеті через цікаву багатьом форму»*. Зараз, за її словами, після заборони соцмережі «ВК» вони втрачають значну частину аудиторії. Адміністратори спільнот перебрались до «Телеграму», «Інстаграму» та «Фейсбуку».

Зима 2013–2014 року стає переламним моментом в історії незалежної України. На Майдан серед інших виходять студенти. Наступні дні саме вони проводять масштабні мирні акції за підписання Угоди про асоціацію з ЄС. Вони першими організовано заявляють свої вимоги, стають першими жертвами фізичного насильства на Євромайдані й першими починають інституційно організовуватись у структурі протесту.

30 листопада 2013 року вночі беркутівці роблять спробу розігнати майдан та застосовують кийки до людей будь-якої статі та віку, а також до представників преси. Перед цим «ліг» мобільний зв'язок і відновився лише вранці. Беркутівці прочісують двори в пошуках тих, хто втік. Частина людей встигає сховатись у стінах Михайлівського монастиря на однойменній площі.

За три місяці влада чинить останню спробу завершити протести – розстріл учасників, які ввійдуть в історію як Небесна Сотня. Загиблі студенти: **Олександр Плеханов** – студент архітектурного факультету КНУБіА, наступного дня мав отримати диплом бакалавра. **Назарій Войтович** – студент Тернопільського кооперативного коледжу, дизайнер. **Роман Гурик** – студент філософського факультету Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника. **Устим Голоднюк** – студент Бережанського агро-технічного інституту. **Ігор Костенко** – студент географічного факультету Львівського національного університету ім. І. Франка, спеціальність – менеджмент організацій.

Військова агресія на сході України змінює життя студентства. Президент Петро Порошенко протягом першої половини 2014 року публікує два укази «Про часткову мобілізацію». За цей період у зону АТО серед інших відправляються студенти, докторанти та викладачі. Військова агресія на сході України змінює життя студентства. Уже в кінці липня 2014 року президент підписує закон, який звільняє від мобілізації студентів, аспірантів, докторантів та педагогічних працівників денної форми навчання, однак по своїй волі вони можуть залишитись на фронті. Хтось залишається

воювати у складі Збройних сил, хтось вступає до добровольчих батальйонів, хтось повертається в тил, щоб організувати допомогу для передової.

20 лютого 2014 року починається інтервенція російських військових до Автономної Республіки Крим. Україна забезпечує можливість переведення українського студентства на територію держави за спрощеною процедурою та зі збереженням умов оплати навчання. Тобто ті, хто навчався за бюджетні кошти, навчаються на цих умовах далі. Абітурієнти з кримських шкіл їздять складати ЗНО до Херсонської області.

У квітні 2014 року Росія розпочинає агресію на сході України. Щоб студенти могли безпечно продовжувати своє навчання в донбаських вишах, Україна евакуює їх з окупованих територій разом з викладацьким складом.

Стає модно бути інакшим. Хочеш – носи стрази, хочеш – фарбуйся в бірюзовий, хочеш – поєднуй непоєднуване. Модно вкладатись у саморозвиток, читати нон-фікшн, відвідувати лекції про тайм-менеджмент і писати про свої цілі й досягнення на «Фейсбуці». З'являються хіпстери, які позиціонують себе як нонконформісти та інтелектуали, які дивляться олдскульне кіно або сучасний артхаус, читають літературу, слухають непопсову музику («інді», наприклад). Хіпстери позиціонують себе як ті, що зневажають брендову культуру, але носять конверси і добре розуміються на сучасних модних тенденціях. Поряд із цим ходять шукати вінтажні речі на секунди, перебирають гардероби батьків, хизуються штанами за 19 гривень з Humana. Носять «скінні» або джинси-бойфренди, мінімалістичні футболки зі словами або геометрією, концептуальні світшоти, асиметричні фасони, мартенси, кросівки Nike Air, Adidas Stan Smith, New Balance та Saucony, шузи Timberland, сумки-бананки, шкіряні рюкзаки. А ще – окуляри у виразній оправі (часто без діоптріїв) та сонцезахисні Ray-Ban, чокери, бороди, татуювання з абстракціями та совами. Хіпстери намагаються завести собі яблучну техніку (Apple), вчать мови, фетишизують подорожі, відпочивають на фестивалях, дивляться багато серіалів, люблять «Твіттер», «Інстаграм» і «Телеграм». В «Інстаграмі» постять геометрію, архітектуру, загадкові селфі, фото з пробіжки, світлини на тлі кольорових стін та інстасторіз. Віддають перевагу кав'ярням у стилі лофт. Захоплюються смачною їжею та здоровим харчуванням, але п'ють багато кави із собою. Підтримують веганів, вегетаріанців та сиродів, право-, еко- та зоозахисні рухи.

Останніми роками входять у моду «вейпери-парю-де-хочу» з електронними цигарками.

Студенти відкривають «вільні простори» в себе в гуртожитках та університетах, де проводять зустрічі, лекції, літературники. Або ж просто готуються до пар зі швидким вайфаєм та пуфами. Зростає інтерес до свого міста, що виливається в різноманітні урбан-фестивалі та рухи. В останні роки під пливом епідемії Covid-19 додалися проблеми трудової зайнятості та організація дистанційного навчання.

4. Соціальна підтримка студентської молоді у ЗВО як технологія соціальної роботи

Отже, студентство як частина молоді є особливою категорією соціальної роботи і одночасно є її суб'єктом та об'єктом. Систематизувати підходи до особливостей студентства як суб'єкта та об'єкта технології соціальної роботи дозволять нам дихотомії:

- студентська молодь – це об'єкт соціальної роботи (у важких життєвих ситуаціях) і суб'єкт соціальної роботи (у соціальній активності);
- ця категорія проявляє прагнення до індивідуалізації, самореалізації (індивідуальна творчість) і бажання належати певній соціальній групі (студентська група, громадські організації);
- студентство характеризується інноваційністю та незахищеністю одночасно;
- студентам ВНЗ властиві як риси раціоналізму так і прояви альтруїзму.

Для розвитку сучасного українського суспільства характерний перехід від «державоцентричної» моделі до «людиноцентричної», що спонукає до переоцінки ролі особистості, еліт у розвитку суспільства, розширення особистісного простору свободи вибору себе та власного життя. Тому особливого значення набуває становлення та самореалізація саме молоді людини, сенситивний період якої для розвитку цього стану співпадає з студентськими роками.

Отже, необхідне чітке розуміння процесу соціальної підтримки студентства в умовах ВНЗ, розкриття механізмів, форм та методів даного процесу, виявлення рушійних сил, що визначають його спрямованість та якісний зміст.

Поняття «підтримка» отримало розвиток в працях О. Газмана, Н. Крилової, Н. Михайлової, С. Юсфіна, які розглядають її як

професійну діяльність педагогів в загальноосвітніх закладах, спрямовану на надання допомоги дітям у вирішенні їхніх проблем. Майже одночасно з'явилися поняття «соціальна підтримка», «педагогічна підтримка», «психолого-педагогічна підтримка». В Енциклопедії для фахівців соціальної сфери знаходимо, що соціальна підтримка – це система заходів, що здійснюється суб'єктами соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг; система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей. У сучасних дослідженнях останніх років розглядають різні види соціальної підтримки з врахуванням категорії населення для якої вона призначена.

Соціальна підтримка (піклування) – це система заходів з матеріального забезпечення за рахунок державного та місцевого бюджетів та інших джерел фінансування громадян, які не набули з різних причин юридичного права на пенсії та інші види допомог, але потребують соціальної допомоги і не можуть самостійно вийти із скрутного становища [13, с. 322].

Соціальна підтримка надається у вигляді матеріальної допомоги, соціального обслуговування та різноманітних пільг, та надається найменш захищеним категоріям населення в індивідуальному порядку після перевірки наявності у них засобів для існування.

Вид, форма і розмір соціальної підтримки залежать від особливостей кожного окремого випадку.

Мета державної політики у сфері соціальної підтримки населення на даний період:

- пом'якшення негативних наслідків бідності,
- зниження соціальної нерівності і запобігання соціального утриманства;
- підвищення ефективності соціальних допомог і надання інших форм допомоги малозабезпеченим сім'ям на основі принципу адресності;
- розширення ринку і підвищення якості соціальних послуг, що надаються, в цілях забезпечення свободи вибору громадян, що користуються безкоштовними або субсидійованими соціальними послугами;
- розширення свободи вибору громадян, що користуються безкоштовними або субсидійованими соціальними послугами [14, с. 31].

Для реалізації поставленої мети зміни в системі державної соціальної допомоги будуть спрямовані на реалізацію таких завдань:

1. Максимально ефективного соціального забезпечення соціально уразливих сімей, що неспроможні самостійно вирішити соціальні проблеми;

2. Підвищення ефективності соціального обслуговування населення, у тому числі за рахунок активного залучення недержавних організацій;

3. Чітке розмежування і, за необхідності, перерозподіл повноважень між різними рівнями влади у сфері соціальної підтримки населення;

4. Розвиток конкурсного фінансування в соціальній сфері із залученням альтернативних джерел фінансування різних видів соціальної допомоги.

Надання соціальної підтримки здійснюється на таких засадах:

- адресність надання;
- доступність отримання;
- гуманність при визначенні критеріїв допомоги;
- цільове використання коштів, передбачених для подання соціальної підтримки;
- надання соціальної допомоги на підставі встановлених законом соціальних стандартів;
- безповоротність соціальної підтримки [14, с. 30].

Принципом діяльності суб'єктів соціальної підтримки є, по-перше, адресність їх допомоги і можливість її надання незалежно від соціального статусу об'єкта, по-друге, публічність діяльності як метод створення громадської думки та виховання людини [12, с. 53].

Згідно закону **України «Про вищу освіту» (2014 р.)** одне з основних завдань вищого навчального закладу це забезпечення фізичного розвитку особистості шляхом фізичного виховання, фізичної реабілітації та рекреації, здійснення культурно-виховної діяльності, що безпосередньо пов'язано із вдосконаленням роботи Студентських соціальних служб для молоді або відділів соціальних служб вишів.

Оскільки слово підтримка частіше використовується у сполученні «допомога і підтримка». Треба уточнити співвідношення цих термінів. Підтримка означає «надання допомоги»; тому якщо допомога – певна система заходів, реалізація яких має принести кому-небудь полегшення від чого-небудь, то підтримка є власне реалізація цієї системи заходів, цієї допомоги, т.о. діяльність по

наданню допомоги. У випадку соціально-педагогічної підтримки, допомога, що надається дітям полягає у тому, що професійно-підготовлені люди виявляють, визначають та вирішують проблеми дітей, що опинилися в ситуації, коли порушуються його базові права.

У 50-х роках ХХ ст. з'явилися різноманітні течії у психологічній, психіатричній, психотерапевтичній, соціальній і релігійній практиках, які призвели до появи специфічної галузі людської діяльності – наставництва, консультування – і професій – соціального працівника і соціального педагога, практичного психолога. Діяльність спеціалістів такого профілю спрямована на вирішення соціально-психологічних і особистісних проблем громадян, превентивних заходів, спрямованих на попередження соціальних відхилень. Інституалізація психологічної допомоги викликала два принципово нових видів послуг і професій – соціальна допомога – сприяння вирішенню проблем людини, психологічна допомога – консультування по проблемам людини.

Соціальна підтримка спрямована на соціалізацію особистості, набуття особистою певних характеристики: ставлення до іншої людини як до самоцінності; здатність до самовіддачі як умова або спосіб реалізації такого ставлення до інших людей; творчий характер життєдіяльності; можливість самому проектувати майбутнє; внутрішня відповідальність перед собою, іншими людьми, минулим та майбутнім; прагнення до розуміння змісту життя.

Соціальна підтримка студентської молоді – діяльність соціального працівника/соціального педагога по наданню превентивної та оперативної допомоги індивіду (студенту, викладачу), колективу (академічній групі) у вирішенні їх соціально-педагогічних проблем у процесі життєдіяльності, спрямована на створення умов та забезпечення найбільш вдалої підтримки даних категорій клієнтів, стимулювання усвідомлення сутності проблеми, що виникає (виникла), засобів її подолання, а також підштовхування до самостійності і активності в цьому. На практиці існує певне протиріччя між бажання суспільства забезпечити достойну соціальну підтримку молоді і малоефективна організація даної підтримки на практиці. Проблема полягає в тому, що відсутня загальна система соціальної підтримки молоді, яка б відповідала сучасним вимогам. На сьогоднішній день соціальна підтримка молоді здійснюється органами соціальної роботи (ЦССДСМ), проте все більше в цьому процесі починають відігравати роль спеціалізовані служби у школах, коледжах та вишах.

Соціальна підтримка здійснюється за допомогою різних технологій. З позиції М.Ф. Басова технологія соціальної роботи – це «вид соціальної технології орієнтований на професійну і непрофесійну соціальну роботу на різних рівнях» [2, с. 48]. На думку І.Г. Зайнишева технологія соціальної роботи являє собою одну з галузей «соціальних технологій орієнтованих на соціальне обслуговування, соціальну допомогу та підтримку громадян, що знаходяться у важких життєвих обставинах» [6, с. 6–7]. На нашу думку, більш зрозумілою є визначення Н.В. Гарашкіної, яка розглядає технологію соціальної роботи як сукупність методів соціальної роботи спрямованих на вирішення різноманітних соціальних проблем населення [3].

На сьогоднішній день типовою класифікацією технологій соціальної роботи є поділ технологій на загальні і часткові. Часткові технології – це технології, що розроблені і використовуються конкретним закладом для певної категорії населення. Їх застосовують як для індивідуальної так і для групової форми роботи.

Загальними називаються такі технології, що використовуються в різних галузях соціальної роботи, в різноманітних організаціях і закладах і підходять для всіх категорій населення.

Одним із важливіших видів загальних технологій соціальної роботи є соціальна підтримка, тому що вона орієнтована на цілісний підхід до людини, врахування його інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, на створення суспільних умов, що мають сприяти мобілізації потенціалу внутрішніх сил особистості для вирішення проблем, що виникли. Соціальні підтримці як науковій категорії на сьогоднішній день присвячено безліч досліджень, серед них Н.В. Гарашкіна визначає соціальну підтримку, як: створення оптимальних умов для вирішення соціальних проблем населення; підтримка індивіда у конкретній життєвій ситуації [3, с. 10].

М.В. Фірсов характеризує соціальну підтримку як один з напрямків соціальної роботи і організаційну форму цього виду соціальної діяльності, яка розглядається у якості системи певних засобів соціально-гуманістичної діяльності, що спрямована на адаптацію, соціальну реабілітацію окремої особистості, сім'ї або суспільства [17, с. 39]. А під соціальною підтримкою молоді вчений розуміє сукупність позитивних соціальних впливів на молоду людину і на його інтеграцію у систему соціальних відносин. Технологію соціальної підтримки молоді М.Г. Солнишкіна визначає як сукупність різних методів професійної і непрофесійної діяльності,

спрямованих на задоволення потреб молодих людей у захищеності, якісному соціальному функціонуванні, у реалізації творчого потенціалу [15, с. 30–34].

Ми дотримуємося наступного визначення технології соціальної підтримки молоді – це сукупність методів впливу і роботи з молодими людьми, які спрямовані на допомогу їм у повноцінному функціонуванні у суспільстві, а також на задоволення їх потреб в оптимальних умовах для рішення власних соціальних проблем і розкриття потенціалу.

В залежності від об'єкта виділяють наступні види підтримки:

- По відношенню до індивіда (студента) – означає стати опорою для особистості в ситуації розвитку та самовизначення; надати допомогу у чому-небудь; приєднатися до його думки, дій, вчинків у певних ситуаціях.

- По відношенню до викладача (куратора) – виявляється в участі в його виховних проявах у конкретній ситуації; допомога та підтримка його ініціатив, творчості у соціально-педагогічній діяльності по відношенню до конкретної особистості, академічної групи.

- По відношенню до колективу (академічної групи) – проявляється в участі у соціально-педагогічній діяльності активу, організаторській та практичній діяльності, різних цілеспрямованих починань та активних дій з метою накопичення досвіду продуктивної діяльності; допомога активу та окремим членам колективу у прояві ініціативи, творчості для досягнення особистої та колективної успішності; схвалення та приєднання до думки та дій окремих членів колективу, мікро- груп колективу з метою підвищення виховного впливу.

Соціальна підтримка існує у всіх сферах суспільного життя, в тому числі і в освіті. Однак, специфіка соціальної підтримки полягає в тому, що вона виникає там і тоді, коли людина взаємодія з соціумом і стикається під час цієї взаємодії з проблемами. Процес соціальної підтримки інституалізований і здійснюється спеціально підготовленими кадрами. Соціальна підтримка сприяє:

- оволодінню людиною досвідом поведінки, виконання певних функцій, необхідних для реалізації соціально-педагогічної ролі в соціумі;

- засвоєнню певних норм та правил;

- формування відповідних соціальних якостей особистості (соціальне виховання), готовності бути членом різних соціальних груп (соціальне формування).

Соціальна підтримка – це певний процес, що має власну технологію реалізації. Відповідно критеріям оцінки інфраструктури соціальної підтримки можна виділити різні сфери її прояву.

1. По інституційному критерію – відомчі заклади освіти (вищій навчальний заклад) та внутрішньовідомчі (соціальна служба для молоді, комплексні та науково-дослідні центри)

2. За віковим критерієм – студентська молодь, викладачі та співробітники ВНЗ.

Соціальна технологія підтримки – це найбільш оптимальна послідовність спільної взаємодії соціального педагога (підтримуючого, суб'єкта підтримки) і об'єкта підтримки (студента, викладачів, академічних груп), що дозволяє забезпечувати раціональний самопрояв об'єкта в конкретній ситуації, необхідній для успішної реалізації процесу навчання, життєвого та професійного самовизначення. Соціальні технології підтримки можуть бути об'єднані у групи:

I група – технології, що пов'язані з реалізацією загальних процесів, і відповідають меті і завданням соціальної підтримки. Це технології соціальної освіти, соціального виховання, соціального формування, соціального загартування, соціального становлення, що у сукупності забезпечують соціалізацію та соціальний розвиток особистості.

II група – специфічні технології соціальної підтримки за функціональною ознакою: діагностування, оцінювання, прогнозування, моделювання, проектування, програмування. Крім того, сюди відносяться технології планування, реалізації мети і завдання соціально-педагогічної підтримки, здійснення зворотного зв'язку і інформаційне забезпечення життєдіяльності людини в залежності від соціально-педагогічної ситуації, що склалася.

III група – ситуаційні соціальні технології: адаптації, анімації, компенсації, консультування, контролю, корекції, мобілізації, забезпечення, патрунування, посередництва, просвіти, профілактики, реабілітації, стабілізації, терапії, експертизи.

Для отримання у майбутньому соціально і професійно компетентної особистості, – відповідальної, соціально активної, компетентної, чесною, такою, яка поважає інших, – необхідно надати можливість молодій людині набути цих рис у процесі суспільно-корисної діяльності рівного серед рівних. Інститутом та засобом творення такої людини може виступати Студентська соціальна служба для молоді ЗВО

Студентська соціальна служба для молоді (далі – СССМ – К.С.) Житомирського державного університету імені Івана Франка – унікальна організація. Ця унікальність полягає в поєднанні декількох факторів: участь у її роботі беруть тільки студенти, і вся діяльність (навіть робота керівництва) здійснюється як волонтерська робота, тобто добровільна і неоплачувана. Робота волонтерів СССМ регулюється Положенням.



Емблема волонтерського руху ЖДУ

Наказ про створення соціальної служби в Житомирському державному університеті та Положення про СССМ було підписано ректором університету у червні 2003 року, а з жовтня 2003 розпочався набір до волонтерського загону СССМ.

При включенні до волонтерського загону кожний студент зазвичай має власну мотивацію, суть якої зводиться до реалізації п'яти основних потреб: мати, бути, робити, любити, рости. Тому при проведенні загальних зборів студентів завданням керівництва СССМ було зацікавити їх до участі у волонтерському русі.

Другий основний етап роботи СССМ – навчання волонтерів, найчастіше воно залежить від виду діяльності, який студенти обрали і проходить в декількох напрямках: для консультантів Телефонів Довіри працює Школа соціальної підтримки; на соціально-психологічному факультеті читаються спецкурси «Вулична соціально-дозвіллева діяльність» та «Підготовка волонтерів».

Весь волонтерський загін (близько 200 чоловік) поділено на структурні підрозділи у відповідності з напрямками роботи. Керують підрозділами студенти з числа найактивніших.

Основні напрямки роботи СССМ ЖДУ ім. І. Франка

– Телефон Довіри

Індивідуальне анонімне консультування молоді з різноманітних питань (конфлікти з батьками, викладачами, міжособистісні конфлікти, страхи, депресії тощо). Консультації та психокорекція у важких стресових ситуаціях. Інформаційна підтримка різноманітних починань молоді. Правовий захист студентів, консультації спеціалістів різних напрямків, гарячі лінії з адміністрацією, провідними співробітниками університету, спеціалістами соціальних служб, громадських організацій. Соціально-педагогічний патронаж постійних абонентів. Соціально-педагогічна підготовка консультантів до

роботи досвідченими науковцями (лекції) та практиками (практичні та лабораторні заняття). Створення методичного забезпечення роботи волонтерів на Телефоні довіри. Психопрофілактика та психогігієна консультантів Телефону Довіри.

– Молодіжний центр праці.

Тимчасове або вторинне працевлаштування студентської молоді. Першочергова допомога у працевлаштуванні соціально-незахищеної молоді і волонтерів.

Співпраця з міською службою зайнятості. Працевлаштування молоді на постійну роботу, формування банку вакансій. Контроль за розподілом випускників університету. Робота з профілактики торгівлі людьми. Сприяння впровадженню молодіжних підприємницьких ініціатив.

Економічне виховання молоді. Професійна орієнтація молоді, допомога у виборі професії та шляхів її набуття. Проведення психологічної діагностики професійного самовизначення молоді.

Перелік послуг Молодіжного центру праці підприємства міста: проведення масових заходів для молоді; організація діяльності консультативних соціальних пунктів та Телефону Довіри; проведення тренінгів, семінарів, конференцій з актуальних питань соціально-педагогічної науки; організація дозвілля дітей працівників організацій та установ; гувернерські та репетиторські послуги; допомога у виготовленні та розповсюдженні рекламної та поліграфічної продукції; надання усіх видів соціальної допомоги співробітникам організації чи установи.

– Вулична соціальна робота.

Підготовка вуличних соціально-педагогічних заходів для бездоглядних та безпритульних дітей.

Практична (мобільні консультативні пункти, тренінги, рольові ігри) допомога шкільним психологам та соціальним педагогам міста у превентивізації дитячих правопорушень та бездоглядності. Профілактика насильства в родинах, робота з розповсюдження знань про права дитини.

Робота з «важкими» підлітками, взаємодія з реабілітаційними центрами. Збір речей, літератури та канцелярських товарів для матеріальної допомоги безпритульним, дітям-сиротам, дітям з малозабезпечених сімей, дітям вимушених переселенців. Організація культурно-масових заходів у дитячому будинку та притулку для неповнолітніх. Індивідуальна виховна і психодіагностична робота з дітьми «груп ризику».

– Робота з ветеранами університету.

Соціальний патронаж викладачів, які пропрацювали в університеті більше 25 років. Психологічна підтримка людей похилого віку. Збір спогадів про університет для створення книги спогадів.

– Сектор «Дозвілля»

Організація вільного часу молоді. Пропаганда культурного дозвілля та здорового способу життя. Інноваційний центр, формування банку ідей. Організація та проведення відвідування кінотеатрів, музеїв, виставок, закладів соціального захисту населення м. Житомира; екскурсій по містах України, туристичних походів.

– Інформаційна служба

Підготовка, випуск та розповсюдження інформаційного бюлетня «Перехрестя». Інформаційна та рекламна підтримка підрозділів СССМ. Розробка соціальної реклами.

– Пропаганда серед студентства соціально активного способу життя.

Поширення інформації про робота молодіжних організацій, клубів, спортивних секцій тощо. Поширення інформації про культурно-дозвіллеві та організаційні заходи СССМ та міста.

Однією з авторських інноваційних програм СССМ є проведення щорічних Благодійних Ярмарків на користь дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування та Благодійної акції «Подаруй дитині книгу».

На особливу увагу заслуговує власне педагогічна діяльність волонтерів. У грудні 2003 року було проведено першу акцію для дітей вулиць «Діди Морози – волонтери». Кошти на доброчинність були зібрані в межах загальноуніверситетських акцій «Благодійний Ярмарок», «Доброчинний марафон «Подаруй дитині радість». Участь у них із задоволенням узяли не лише студенти, а й викладачі. З того часу змінився формат акції – тепер це «Святий Миколай – дітям».

Таким чином студенти набувають досвіду роботи із різними категоріями дітей, переймаються сучасними актуальними проблемами освіти та виховання, в них формується активна життєва позиція, щирість та співчуття. Участь молоді у волонтерському русі сприяє її професійному становленню, формує усвідомлений життєвий вибір, толерантну свідомість і поведінку, демократичні цінності, особисту відповідальність, готовність підключитися до вирішення соціальних проблем перетворення суспільства. Важливим є усвідомлення самостійності, можливості висувати будь-

які ідеї і втілювати їх в життя. Саме це робить навчання у ЗВО цікавим, насиченим та по-справжньому студентським.

Звичайно, соціальні служби не є панацеєю від усіх хвороб суспільства. Волонтери-непрофесіонали неспроможні вирішити часто надважкі психологічні та соціальні проблеми студентства і учнівської молоді. Тому серед напрямків вдосконалення роботи варто назвати залучення до волонтерської роботи в СССМ професіоналів: юристів, менеджерів із кадрів, медиків, психотерапевтів тощо.

Однак роль СССМ зростає при розумінні її виховного потенціалу. Волонтерський рух для молодих людей є невичерпним джерелом громадянської освіти, можливості вчитися та сприяти розвитку солідарності у країні, можливості реалізувати себе у служінні суспільству.

Необхідність та вагомість створення у вищих навчальних закладах самокерованих студентських служб, завданням яких буде соціальний захист та підтримка студентства, підкреслюють наступні тези:

- активна участь студентства в проектах СССМ сприяє формуванню й розвитку таких рис як благодійність, альтруїзм, демократичність, відповідальність, повага до інших. Одночасно студенти оволодівають знаннями про соціальні проблеми суспільства, розуміння принципів, сфер та шляхів допомоги людям і собі. Тобто формується компетентний, свідомий, активний громадянин, здатний узяти на себе відповідальність за процеси, які відбуваються в суспільстві;
- участь волонтерів позитивно впливає на розвиток професійних якостей майбутніх фахівців – фахівців соціальної сфери, психологів, вчителів предметників;
- СССМ дозволяють здійснювати соціальну підтримку студенської молоді у повному обсязі.

Висновки

Сьогодні актуалізується зростання значущості соціальних технологій, їх розробка та обґрунтування у теорії і практиці соціальної роботи, зокрема щодо соціальної підтримки студенської молоді, які становлять групи соціального ризику, стали жертвами насилля, перебувають у ситуаціях, що потребують кризового втручання тощо. Така підтримка може здійснюватися у формі соціального захисту, соціального супроводу, консультування, різних

інших видів допомоги і спрямовуватись на створення сприятливого для навчання, розвитку, становлення особистості соціального середовища, підвищення його соціалізуючого потенціалу, гармонізацію міжособистісних відносин, профілактику загроз сімейному і студенському благополуччю та маргіналізації молоді, соціальну реабілітацію жертв соціалізації тощо.

Матеріали розділу визначаються потребами розуміння, розробки, впровадження та опису соціальної підтримки студенської молоді в умовах ЗВО як комплексу технологій і методик соціальної роботи в умовах університетів та щодо різних цільових груп молоді; завданнями збагачення змісту підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери шляхом відповідного впровадження в освітній компонент. Зміст розділу спрямований на осмислення сутності і змісту соціальної підтримки молоді, зокрема, та студенської молоді, зокрема, як наукової категорії та виду соціальної діяльності в університеті через організацію Студентської соціальної служби для молоді. Крім того, запропоновано визначення основного поняття та його дефініції відносно різних аспектів підтримки. Етичний зміст соціальної підтримки студенської молоді в умовах ЗВО розкрито на принципах та моральних імперативах професійної етики працівників соціальної сфери та освітян.

Література

1. Закон України «Про основні засади молодіжної політики». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text>.
2. Басов Н.Ф. Основы социальной работы : Учеб. пособие для вузов М.: Академия, 2004. 282 с.
3. Гарашкина Н. В. Технологии подготовки специалистов социальной работы в вузе: компетентностный подход : монография / М-во образования и науки Рос. Федерации, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. Тамбов: Издательство ТГУ, 2004. 186 с.
4. Грузин В. Діалог із студентством. *Сільські вісті*. 2007. №101. С. 2.
5. Дроздова М. Динаміка політичної свідомості студентів у процесі виборчої кампанії 2004 р. *Соціальна психологія*. 2005. № 4 (12). С. 32-43.
6. Зайнышев И. Г. Типология социальных технологий. *Технология социальной работы* : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И. Г. Зайнышева. Москва : ВЛАДОС, 2002. 240 с.

7. Законодавство України про соціальний захист населення: Збірник законів. Київ : Парламентське вид-во, 2003. 380 с.
8. Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні. Київ : 2007. 96 с.
9. Збірник нормативно-правових актів з питань діяльності спеціалізованих закладів і формувань у сфері соціальної підтримки сім'ї, дітей та молоді / Леонтєва Л. Є., Вакуленко О. В. Київ, 2007. 280 с.
10. Кравченко А. И. Социология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : ПЕРСЭ, Логос, 2002. 640 с.
11. Нечипоренко Є. М. Молодіжна політика в Україні. Київ : ТОВ Імідж Принт, 2007. С. 14–15.
12. Право соціального забезпечення в Україні: Підручник /за заг. ред. С. М. Прилипка, О. М. Ярошенка. Харків : Вид-во «ФІНН», 2009. 434 с.
13. Прилипко С. М. Предмет права соціального забезпечення : дис. ... докт. юрид. наук : 12.00.05 / Національна академія України ім. Ярослава Мудрого. Харків, 2007. 382 с.
14. Сень Г. П. Теоретичні аспекти соціальної підтримки як фактора подолання стресу. *Академія праці і соціальних відносин Федерації профспілок України*. 2007. № 2(39). С. 30–34.
15. Солнышкина М. Г. Технологии социально-педагогической поддержки и реабилитации детей и молодежи. Технологии социальной работы с молодежью: материалы II межрегиональной научно-практической интернет-конференции с международным участием, Кострома, 20–25 октября 2014 года / сост. О. Н. Веричева; науч. ред. Н. Ф. Басов ; Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова. Кострома : Костромской государственной университет (КГУ), 2014. 326 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=437539>, С. 30–34.
16. «Студвею» – «Сто років». URL: <https://100.studway.com.ua/1917>
17. Фирсов М.В., Студёнова Е. Г. Технология социальной работы : учебник / Москва : КНОРУС, 2016. 344 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-10>

Літязга І. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ
«МЕНЕДЖМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»**

У розділі проаналізовано вивчення навчальної дисципліни «Менеджмент соціальної роботи» для студентів спеціальності 231 Соціальна робота. Аргументацією вивчення даної навчальної дисципліни є актуальність управління закладами соціальної сфери в сучасних умовах розвитку та становлення суспільства, яке має бути спрямоване на ефективну діяльність соціальних працівників щодо роботи з різними групами клієнтів. Розглянуто процес викладання навчальної дисципліни «Менеджмент соціальної роботи», у ході якого необхідно враховувати загальну кількість годин та модулів, які розраховані на лекційні, практичні заняття та самостійну роботу. Але, проблемою є зміна годин у навчальних планах в різні роки. У зазначеному розділі монографії представлено навчальний матеріал згідно розписаних нижче модулів щодо засвоєння теоретичних та практичних матеріалів, які відображені у силабусі та навчальній програмі вивчення освітньої компоненти. Зокрема, описано теоретичні та практичні засади менеджменту соціальної роботи, а саме: сутність та історичні засади розвитку менеджменту соціальної роботи в Україні, методологію та структурні компоненти, рівні, на яких розглядається менеджмент соціальної роботи, його ресурсне забезпечення та ін. У результаті проаналізовано два модулі вивчення зазначеної навчальної дисципліни, які представлені у розділі монографії у вигляді двох параграфів.

Вступ

На сьогодні, враховуючи сучасні умови становлення та розвитку суспільства діяльність закладів соціальної сфери спрямована на захист та надання соціальних послуг людям, які опинились у складних життєвих обставинах. За останній період в Україні багато уваги приділяється соціальним проблемам населення на різних вікових етапах життя людини. Соціальна політика держави (її активна і пасивна частини) спрямована на вирішення життєвих проблем людини, що пов'язані з її статусом у суспільному житті в сучасних умовах, наданням їй певних соціальних гарантій, які враховуватимуть особливості різних груп та верств населення. Надання відповідних соціальних послуг здійснюється на основі правових документів. Тому, професійна діяльність закладів соціальної сфери має керуватись нормативно-законодавчою базою України щодо надання соціальної допомоги незахищеним категоріям населення. Зокрема, необхідно зосередитись на пошуках і шляхах реформування економіки України, що сприятиме удосконаленню діяльності та ефективності надання соціальної допомоги та захисту населення. Саме тому, результати вивчення теоретичних та практичних засад сучасного менеджменту соціальної роботи у подальшому буде реалізовано в прогресивній діяльності закладів соціальної сфери. На жаль, у нашій державі в освітніх закладах не здійснюється підготовка таких фахівців, як менеджери соціальної роботи. У межах спеціальності 231 «Соціальна робота» викладається як обов'язковий освітній компонент навчальна дисципліна «Менеджмент соціальної роботи» та споріднені з нею навчальні дисципліни (за вибором студента).

В Україні менеджмент соціальної роботи досліджується у працях В. П. Андрущенка, В. П. Бега, М. Ф. Головатого, Г. А. Дмитренка, Л. А. Колбіної, М. П. Лукашевича, М. В. Туленкова та ін.), в яких описане системне бачення означеної навчальної дисципліни, у тому числі впорядкування норм, відносин та прийняття управлінських рішень, що є дуже важливим для функціонування закладів соціальної сфери. При розробці навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Менеджмент соціальної роботи» необхідним є використовувати праці зарубіжних та українських науковців, які працювали і працюють у напрямку основ загального менеджменту. Важливим є вивчення історії становлення менеджменту соціальної роботи на різних етапах становлення та розвитку суспільства, а також його методології. Аналіз теоретичних

основ наукових шкіл менеджменту дозволяє опанувати основні засади, зміст та сутність вивчення навчальної дисципліни. Теоретичні аспекти вивчення навчальної дисципліни варто поєднувати з практичною діяльністю для ефективності управління соціальною діяльністю в Україні. Важливо практичні уміння та навички управління закладами соціальної сфери реалізовувати та вдосконалювати не тільки під час здійснення аудиторних занять, а також в процесі проходження виробничої практики в соціальних установах та службах, які є соціальними партнерами закладу вищої освіти.

Актуальним є опис діяльності керівника як головного менеджера організації та його заступників, підлеглих та колективу в цілому на основі управлінських відносин безпосередньо у закладі соціальної сфери та за його межами.

При підготовці студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» може змінюватись кількість годин для забезпечення викладання навчальної дисципліни «Менеджмент соціальної роботи». Тому, це необхідно враховувати при структуруванні та наповненні модулів по темам, які будуть представлені у параграфах даного розділу монографії.

Відповідно до Освітньої програми 2021 року в Житомирському державному університеті імені Івана Франка навчальна дисципліна «Менеджмент соціальної роботи» розрахована на п'ять кредитів ЄКТС (150 годин, із них 20 годин лекцій, тобто теорії, та 36 годин практичних занять).

Метою вивчення освітньої компоненти є аналіз процесу управлінських відносин у соціальній сфері.

Предметом вивчення освітньої компоненти є процес управлінських відносин у соціальній сфері.

Міждисциплінарні зв'язки простежуються із наступними навчальними дисциплінами: «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Соціальне консультування», «Соціальна робота в громаді».

Основними завданнями вивчення освітньої компоненти «Менеджмент соціальної роботи» є засвоєння: основних ознак розвитку наукових підходів щодо менеджменту; процесу соціального управління; методологічних засад менеджменту в соціальній сфері; структури та типології менеджменту соціальної роботи; організації управління соціальною роботою на мікро- та макрорівнях; практичних аспектів менеджменту в соціальній сфері; ресурсного забезпечення менеджменту соціальної роботи.

Змістовно освітня компонента спрямована на формування здобувачами вищої освіти здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі у галузі 23 Соціальна робота.

Згідно Освітньої програми [9] вивчення освітньої компоненти «Менеджмент соціальної роботи» студенти мають набути та засвоїти наступні компетентності та програмні результати, а саме:

Загальні компетентності: вміння планувати та керувати часом; знати та розуміти предметну область та професійну діяльність; навчатися та опановувати сучасні знання; знаходити та здійснювати аналіз інформації з різних джерел; бути відповідальними, рішучими та наполегливими під час виконання своїх обов'язків; здійснювати свідому соціальну діяльність.

Спеціальні (фахові) компетентності: здійснювати прогноз перебігу певних соціальних процесів; аналізувати соціально-психологічні явища та процеси формування та соціалізації особистості, розвитку різних соціальних груп та спільнот; співпрацювати в міжнародному середовищі та виявляти міжкультурні проблеми на практиці; оцінити соціальні проблеми, потреби, характеристики та ресурси клієнтів; розробляти засоби та можливі шляхи подолання соціальних проблем та віднаходити ефективні рішення; здійснювати надання необхідної підтримки та допомоги клієнтам, враховуючи їх статеві та вікові відмінності, етнічні та інші особливості, індивідуальні потреби; розробляти та реалізовувати соціальні проекти та програми; застосовувати методи управління для організації та здійснення власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних працівників та волонтерів, іншого персоналу; взаємодіяти з клієнтами, різними професійними групами та представниками громад.

Програмні результати навчання: розробляти довгострокові та своєчасні плани, програми заходів, приймати швидкі та ефективні рішення у невизначених чи складних ситуаціях; користуватися спеціальним програмним забезпеченням при вирішенні різноманітних професійних завдань; аналізувати та критично оцінювати поточну соціальну політику країни, а також процеси реалізації соціальної політики на регіональному та місцевому рівнях; визначити зміст співпраці з партнерськими організаціями надання соціальних послуг при виконанні професійних завдань; застосовувати методи управління для організації та здійснення власної професійної діяльності та впроваджувати ефективні методики управління діяльністю соціальних працівників та волонтерів,

іншого персоналу; здійснювати співпрацю з представниками різних професійних груп та спільнот; розробляти та застосовувати ефективні стратегії для колективного та індивідуального представлення та захисту інтересів клієнтів; будувати процес та прогнозувати результати здійснення соціальної роботи в межах означеної мети та визначених завдань, проводити аналіз кількісних та якісних показників, модифікувати план роботи за результатами оцінювання.

Розглянемо детальніше зміст двох модулів вивчення освітньої компоненти «Менеджмент соціальної роботи», які поділимо на два параграфи відповідно.

1. Модуль I. Теоретичні засади менеджменту соціальної роботи

Щодо визначення сутності і змісту менеджменту соціальної роботи, то студенти у розрізі даного розділу розглядають сутність процесу управління, поняття загального визначення менеджменту як різновиду управління, зокрема співвідношення понять «менеджмент» та «управління». На заняттях аналізуються види менеджменту за напрямками реалізації функцій (фінансовий, виробничий та маркетинг), основні категорії менеджменту, можливості та підходи для здійснення досліджень взаємозв'язків менеджменту та управління.

Також вони аналізують: управлінські кадри сфери соціальної роботи; управління в межах окремих організацій; методологічне та процесуальне управління; напрями розвитку менеджменту як системи знань; блок-схеми технології управління; визначення менеджменту соціальної роботи; головну мету менеджменту соціальної діяльності; складові процесу менеджменту соціальної роботи; предмет та продукт менеджменту соціальної роботи; взаємозв'язок об'єктів та суб'єктів соціальної роботи; загальні принципи менеджменту та управління соціальною роботою.

Терміни «менеджмент» та «управління» як суміжні поняття почали застосовувати в Україні, починаючи з 90-х років ХХ століття. Однак між цими термінами існує суттєва відмінність, оскільки вони не є тотожними. Поняття «управління» є ширшим, ніж поняття «менеджмент», який стосується тільки управлінням людьми. На сьогодні нараховується більше п'ятидесяти визначень поняття «менеджмент», яке походить від англійського «керувати», яке своєю чергою має за основу латинське «рука».

Предмет управлінської праці – це певна інформація, стосунки людей у процесі організації спільної діяльності. Об'єкт управлінської

праці – це робота персоналу організації (від верхньої до нижньої ланки). Суб'єкт управлінської праці – це працівник керованої та керуючої систем організації, їх фаховий та необхідний кваліфікаційний рівень, певна ступінь здійснення ними своїх повноважень та обсяг покладеної на них відповідальності, а також необхідні пов'язані між собою компоненти системи менеджменту. Продукт управлінської праці – це управлінський вплив у вигляді управлінського рішення [8, с. 28].

Основні поняття управління наступні: 1) методологічне, тобто змістовне управління, яке визначає позиції та роль управління в суспільному житті, можливості та характеристики загальних суспільних інтересів; 2) процесуальне або технологічне управління, яке представлено у вигляді набору основних функцій та процедур. Менеджмент як система певних сучасних знань про можливості. Засоби та основні прийоми управління формується та розвивається за декількома напрямками [7, с. 24–26]:

1. «Класична» або «традиційна» школа – теорія організаційного управління організацією, яка зумовлює традиційні погляди на управління та адміністрування у межах певної організаційної структури.

2. Школа «людських відносин» або «поведінки людини». Відповідно до концепції школи особлива увага приділяється психологічній мотивації поведінки людей під час виробничого процесу. Розглянуто такі ключові категорії, як групові відносини, групові норми, конфлікти та проблеми колективної співпраці, комунікаційні бар'єри та неформальні організації. Отже, були введені в теорію управління інтегровані форми елементів соціальної поведінки.

3. «Емпірична» школа визначає управління у якості вивчення практичних досягнень та досвіду для узагальнення, тиражування та переходу до практичної діяльності студентів під час вивчення курсу аудиторних занять та проходження практики. Представники цієї школи намагаються інтегрувати основні ідеї «традиційної» школи та школи «людських відносин», поєднуючи їх в загальну систему знань.

4. Школа «соціальних систем» робить акцент на системному підході до організації управління та взаємодії окремих елементів у межах цілісної організаційної системи. Організація системно досліджується та моделюється окремі процеси діяльності та їх взаємозв'язки. Це легко простежити в контексті соціального забезпечення та спеціалізованих формувань соціальних служб.

5. Школа «наука управління» виділяє можливості прийняття рішень, використовуючи новітні математичні методи, прийоми та інструменти. Одночасно головним завданням є підвищення раціональності прийняття рішень [4, с. 8].

Потрібно зауважити, що окремі з перерахованих теорій неможливо адаптувати до системи державного управління країни, оскільки необхідним є врахування таких факторів, як рівень життя населення, певні традиції, можливості та пріоритети, а також ефективність функціонування та розвитку системи соціального захисту в країні.

Одним з видів соціального управління є менеджмент соціальної діяльності. Управління соціальною роботою, таким чином, є формою соціального управління, тобто таким видом управлінської роботи, в якій основним суб'єктом і об'єктом діяльності на рівні відповідної соціальної організації є людина [4, с. 56].

Основною метою управління соціальною роботою є забезпечення реалізації основних засад національного підходу до організації соціальної діяльності в конкретних установах соціальної сфери.

Складовими процесу менеджменту соціальної роботи є:

1. Класичний процес менеджменту: збору, обробки та передачі даних є предметом управління, що застосовується для перевірки рішень, тобто є продуктом управління в сучасному розумінні.

2. Елементами управління соціальною роботою як видом професійної діяльності людини є мета управління, раціональні шляхи досягнення мети, об'єкт управління та суб'єкт управління, що взаємодіють в межах конкретного середовища.

3. Функції організаційного управління: планування, організація, оперативне управління, мотивація (активізація та стимулювання роботи), навчання персоналу, облік та аналіз, зворотний зв'язок, координація та нагляд.

4. Інструменти управління: методи, засоби обробки та аналізу даних, прийняття на основі цього конкретних управлінських рішень.

5. Технологія управління: прийоми, засоби та процедури процесу управління (послідовність, регламент) в цілому та складові його функції.

Теорія та практика управління соціальною роботою не дають конкретних рекомендацій чи зразків для окремих існуючих випадків, але навчають загальним прийомам, методам та способам вирішення конкретних управлінських проблем у контексті професійної соціальної роботи, оскільки спектр сучасних соціальних інститутів дуже великий та різноманітний.

Щоб розглянути основні принципи менеджменту соціальної роботи, науковці аналізують загальні принципи управління, а саме: цілеспрямованість, врахування потреб та інтересів, ієрархічність, взаємозалежність, динамічна рівновага, економічність, активізація, системність та єдиновладдя, які складають взаємопов'язані елементи загальної цілісної системи.

Основні принципи управління соціальною сферою різними джерелами представлені у вигляді різних класифікацій. Наприклад: принципи соціальної детермінації менеджменту установ соціальної сфери, гуманізації, науковості, єдиноначальності та колегіальності, інформаційної достатності, аналітичного прогнозування, мотивації продуктивної праці, раціонального добору, підготовки, розміщення та використання кадрів, наступності та перспективності, економічності та ефективності та зворотного зв'язку [6]. Необхідно враховувати те, що всі перераховані принципи взаємопов'язані між собою.

Розглядається в контексті концептуальної революції в управлінні соціальною роботою потреба в управлінській діяльності на різних етапах розвитку людства, а також поява специфічних організаційних форм, пов'язаних з розвитком виробничо-господарської діяльності.

Що стосується історії менеджменту, то потреба в управлінні виникла на початку становлення та розвитку людського суспільства. Потреба в науці про менеджмент з'явилася наприкінці 19-го і на початку 20-го століть із появою машинного виробництва. Після цього почали формуватися великі компанії, виникли такі проблеми, як планування діяльності, організація роботи, створення ефективних систем стимулювання працівників, розробка технічних процесів, точний облік, управління тощо.

Науковці виділяють наступні етапи розвитку менеджменту:

1. Розвиток науки управління людиною у виробничому процесі.
2. Формування механізму управління на основі розвитку людських відносин.
3. Побудова ринково-орієнтованої системи управління (з другої половини 20 ст.).
4. Активне застосування кількісних методів як важливий напрям формалізації методів управління та перетворення в управлінські рішення (з середини 20 століття до сьогодні).
5. Формування системного та ситуативного підходу до управління.
6. Комп'ютеризація процесів управління (з 80-х рр. 20 ст.).

В Україні наука управління протягом тривалого часу розвивалася щодо ідеології СРСР. Науковці виділяють періоди розвитку науки

управління в Україні, починаючи з 1917 року та до сьогодні. Звичайно, що всі ці періоди були та є зумовленими історичними періодами становлення та розвитку суспільства. У розвиток управлінської науки істотний внесок зробили такі українські вчені, як Остап Терлецький, Михайло Павлик, Микола Зібер (1844–1888) та ін.

При вивченні концептуальної революції менеджменту соціальної роботи варто ознайомитись з характеристикою зарубіжних шкіл управління.

Унікальність управління соціальною роботою полягає в складності та обмеженості менеджменту соціальною роботою з точки зору вирішення соціальних питань. Необхідне також вивчення теоретико-методологічних засад управління соціальною роботою, особливо законів та закономірностей управління соціальною роботою.

У даному розрізі розглядаються сталі й незаперечні норми, які є загальними законами менеджменту:

1) закон спеціалізації управління, який передбачає розподіл функцій управління на основі окремих управлінських завдань та категорій, таких як повноваження, здібності, відповідальність тощо;

2) закон про інтеграцію управління. Його метою є досягнення єдиних зусиль усіх відділів, підрозділів та співробітників для виконання завдань організації шляхом застосування правил, процедур ієрархії управління, особистих відносин та стилів управління;

3) закон оптимального поєднання централізованого та децентралізованого управління. Створений для формування оптимального рівня, що делегується від вищого керівництва до нижчих рівнів для досягнення високих результатів і сприятливого психологічного середовища в організації;

4) закон демократизації управління, орієнтований на участь працівників у процесах управління, забезпечення двостороннього спілкування, розвиток особистих і професійних якостей підлеглих тощо;

5) закон економії часу для менеджменту, метою якого є підвищення ефективності управлінської роботи та зменшення навантаження шляхом впровадження передових методів і прийомів;

6) закономірності управління, згідно з якими об'єктивні, стійкі, загальні та повторювані зв'язки між явищами, процесами, категоріями управління є закономірностями менеджменту.

Відповідно до вищеперахованих законів розрізняють наступні закономірності процесів менеджменту: функції та методи

управління, управлінські рішення, організаційного управління та контролю, внутрішнього та зовнішнього середовища організації, адміністративний розвиток тощо.

Також студенти мають володіти поняттями про основні методи управління, зокрема:

1) адміністративні, які засновані на відносинах субординації, влади і підпорядкування в системі управління. Серед них виділяють регламентуючі методи: регулювання, орієнтації, організаційні, інструктування;

2) розпоряджувальні (письмово-документальні та усні);

3) дисциплінарні методи (дотримання порядку та дисципліни).

Є й інші класифікації методів управління. Форма соціального управління це спосіб організації взаємодії суб'єкта і об'єкта, взаємовідносин між людьми та їх спільної діяльності в процесі управління. Розрізняють індивідуальні та колективні форми здійснення управлінської діяльності.

Здобувачі освітніх послуг мають знати, функції управління своєю професійною діяльністю, щоб надалі втілювати їх на практиці. Вони характеризуються специфічним змістом, універсальністю втілення, особливою просторово-часовою формою вираження. Також важливо встановлення та ранжування діяльності або цілі, коли керований об'єкт відповідно впливає на об'єкт; планування шляхів досягнення цілей, включаючи надання необхідних матеріальних та нематеріальних ресурсів; контроль, управління та координація спільної діяльності; обговорення та вирішення проблемних питань; регулювання відносин персоналу та клієнтів; мережева та інформаційна підтримка; контроль якості та кількості соціальних послуг, що надаються клієнтам; оцінка майбутніх потреб організації; виконання представницьких функцій.

Однією з основних функцій соціального менеджменту є планування, яке передбачає безліч операцій: постановка цілей, вибір засобів досягнення цілей, забезпечення необхідними ресурсами, створення програм досягнення цілей, визначення конкретних термінів та обсягу програми. Планування як функція управління має складну структуру та фактично реалізується через так звані підфункції: прогнозування, моделювання, програмування.

Управління соціальною роботою має інструментальний підхід до прийняття та реалізації управлінських рішень у соціальних установах.

Керівник організації може використовувати наступні прийоми прийняття рішень (не обов'язково один, а декілька):

- авторитарний прийом: рішення приймає відповідальна особа самостійно, без консультацій з підлеглими;
- квазіавторитарний прийом: керівник залучає співробітника, який збирає інформацію для прийняття рішень, але приймає рішення самостійно;
- консультаційний прийом: керівництвом здійснюються консультації з підлеглими (можливо окремо з кожним) але прийняття рішень відбувається керівником самостійно (з урахуванням або без урахування думки підлеглих).
- квазіоколегіальний прийом: інформація збирається на спільних засадах керівника з підлеглими, керівники обговорюють варіанти рішень зі своїми підлеглими, але останнє слово залишається за керівництвом служби;
- колегіальний прийом: кожний з етапів роботи є спільними діями керівництва та підлеглих.

Щодо контролю у соціальній роботі, то він має бути ефективним, своєчасним та результативними. Управлінські рішення мають характеризуватись цілеспрямованістю, обґрунтованістю, адресністю, узгодженістю, правомірністю, ефективністю, конкретністю, своєчасністю, повнотою, чіткістю.

Необхідно також розглядати структурні компоненти менеджменту соціальної роботи у межах вивчення освітньої компоненти, а саме: типологію менеджменту соціальної роботи, структуру менеджменту соціальної роботи, діяльність організації в управлінні соціальною роботою.

У науці виділяють декілька різновидів соціального менеджменту як підвидів соціального управління, а саме:

1. Традиційний, заснований на ідеї статистичного соціального об'єкта і надає статистичні (стійкі) технологічні методи, орієнтується на способи оптимізації системи, які можна пояснити обмеженою кількістю технічних вимог і досягти поставленої мети.

2. Команда, яка є волевиявленням директора або центрального органу влади. Зосереджено на способах оптимізації роботи на основі сильної волі, часто ідеологічної ідеї оптимізації системи.

3. Ринок, заснований на невідповідності двох основних параметрів: цілей і результатів, які можна модифікувати з точки зору ресурсів і можливостей, попиту та пропозиції, цін і процентних ставок, основної стратегії та різних тактик. Цей різновид орієнтується на наступні методи оптимізації процесу, відповідно до яких основним критерієм є ефективна робота системи із заданими параметрами.

4. Науковий, який є розвитком класичного (організаційно-технічного) менеджменту і ґрунтується на пошуку загальних закономірностей управління.

5. Соціально-поведінковий, заснований на аналізі поведінкових реакцій соціально-технологічного процесу в контексті управлінської діяльності. Критерієм оптимізації технічної діяльності є оптимальна взаємодія між людьми, що включає координацію мотивації та раціоналізацію діяльності.

6. Ситуаційний, заснований на пошуку оптимальних рішень у кожній ситуації, і орієнтований на прогресивний характер управлінських рішень, передбачення та прогнозування соціального процесу.

7. Системний, є виразом цілісного (комплексного, міждисциплінарного) методу організації складних динамічних соціальних систем.

Отже, соціальне управління в системах соціальних технологій це теорія і практика управління складними соціальними процесами, з часовими параметрами, якісними та кількісними критеріями гармонізації всіх систем.

Слід також розглянути моделі та методи взаємозв'язків між об'єктами та суб'єктами управління соціальною роботою. Ефективне вирішення завдань закладами соціальної сфери потребує того, щоб їх підрозділи орієнтувались на їх виконання. Якість структури будь-якої установи соціальної сфери полягає в тому, що вона стосується всіх аспектів її діяльності. Існують різні структури та моделі змісту відносин між адміністративними суб'єктами та об'єктами всередині організації:

1. Ієрархічна модель, яка характерна для багатьох українських соціальних систем (лікарні, школи тощо). Вона є раціональною для системного та базового рівня соціальної роботи та має такі характеристики: уповноваження прийняття рішень і управління зосереджена тільки у керівника; спілкування переважно одностороннє; характер спілкування – «наказ згори»; здібності співробітників чітко регламентовані; виробничі процеси чітко визначено. Можливості змінити структуру організації незначні.

2. Колективна модель має такі особливості: всередині організації ієрархія майже відсутня; серед працівників домінує солідарність; самовизначення та самоконтроль співробітників дуже важливі; рішення приймається в процесі обговорення; функція керівника – це, насамперед, бути довіреним представником усіх

працівників служби; завдання керівника – моделювання та координація; інформація передається безпосередньо від одного спеціаліста до іншого.

3. Модель розвитку – це взаємодія між чітко визначеними цілями та можливістю працівників змінювати складові політики установи. Розвиваюча модель управління забезпечує послідовність і гнучкість реагування на внутрішні та зовнішні умови та зміни цих умов.

В сучасних умовах розвитку України важливо формувати цілі проектної діяльності в соціальній роботі. Розв'язання соціальних проблем, прийняття рішень, проектування та планування соціальної роботи здійснюються відповідно до управлінської логіки. Зокрема, це стосується соціальних проектів, де розвиток соціальних проектів розуміється як відповідна менеджерська логіка: 1) формування і зіставлення цілей відповідно з альтернативними, конкретизація кінцевого результату та переліку досвіду організацій соціальної сфери; 2) залучення для створення проектних завдань спеціалізованими закладами професіоналів і волонтерів; 3) розроблення управлінських рішень, заходів щодо досягнення цілей; 4) розроблення та затвердження відповідних документів. Проектування в соціальній роботі передбачає поставлення мети, визначення основних завдань, видів, форм, ресурсів, термінів виконання, організаційну структуру та взаємовідносини між виконавцями проекту, облік, контроль, поточні корективи та підведення підсумків проектної діяльності.

Програми організації соціальної сфери розробляються відповідно до проектних рішень, затверджених конкретними соціальними працівниками, колективами працівників, або нормативами практичної діяльності соціальних служб, і результатами, спрямованими на досягнення цілей, що передбачає конкретні етапи оцінювання та параметри результативності практичної соціальної роботи.

Необхідно також враховувати роль організації в управлінні соціальною роботою. У класичному лідерстві організація – це систематичне, свідоме поєднання дій людей для досягнення певних цілей. Соціальна організація – це поєднання системної, структурованої, громадської та свідомої діяльності людей для досягнення ефективних результатів у вирішенні соціальних проблем у межах цілей соціальної роботи. Основними характеристиками соціальних організацій є наявність ресурсів із зовнішнього середовища (держава, благодійні організації, фонди, волонтери тощо) та оптимальне використання ресурсів власне соціальної роботи.

Соціальна служба як організація включає: 1) частини соціальної служби, які діють в межах організації в цілому; 2) незначні зміни одного компонента призводять до змін інших компонентів; 3) вплив зовнішнього середовища на кожну складову є непрямим, тоді як в організації в цілому цей вплив є прямим.

На відміну від планування роботи, структура соціального інституту насамперед орієнтована на загальний розподіл влади та повноважень, обробку даних, визначення ролі осіб, які приймають рішення в організації, того, як індивід ставиться один до одного. Структура і побудова соціальних організацій повинні відповідати їх призначенню, стратегії, технологічному рівню, навколишньому середовищу, інноваційності, творчості. Відмінності можуть бути як у функціях організації, так і ролі в життєдіяльності сучасного суспільства.

Організація є об'єктом управлінської діяльності закладів соціальної роботи, тобто групи людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення спільної мети [1, с. 14]. Загальною метою будь-якої організації є зміна ресурсів (людей, капіталу, технологій, знань) для досягнення результатів [1, с. 15]. За наявності однієї мети організацію називають простою, а коли кілька цілей складними.

Виділяють наступні соціальні властивості організації:

1. Організації формуються як інструменти вирішення соціальних проблем, які є засобом досягнення цілей, тому на перший план досліджень стоять уточнення цілей і функцій, результативність результатів, персонал. Існують такі питання, як мотивація та стимулювання.

2. Організація – це сукупність соціальних груп, позицій, норм, відносин, лідерства, згуртованості та конфліктів.

3. Організації об'єктивуються як безособові структури відносин і норм, детерміновані адміністративно-культурними факторами. Предметом організаційного аналізу в загальному розумінні є ієрархічно побудована цілісність, яка взаємодіє із зовнішнім середовищем [3].

Усі названі властивості взаємопов'язані між собою та їх типологія дозволяє зрозуміти особливості їх прояву.

Однією з найважливіших властивостей організації є її взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, так як вона (організація) повністю залежить від навколишнього світу [1, с. 15].

У даному модулі варто також розглянути структуру менеджменту соціальної роботи.

Українська система соціальної роботи має трирівневу структуру управління.

Перший рівень – це спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади в галузі соціальної роботи – Державний комітет України у справах сім'ї та молоді.

Другий рівень – здійснюється спеціально уповноваженим органом виконавчої влади в галузі соціальної роботи відповідними органами управління обласних, районних державних адміністрацій, а також органів місцевого самоврядування.

Третій рівень – це безпосередньо заклади соціальної роботи.

Основними положеннями загальної управлінської теорії є:

1. Спрямованість управлінської діяльності на забезпечення цілеспрямованої та організованої роботи людей.

2. Управління функціями та забезпечення визначення функцій.

3. Здійснення управління шляхом реалізації основних функцій: функцій планування, мотивації, контролю та процесів, що їх пов'язують-прийняття рішень і комунікації, та лідерства.

4. Управління ефективно з точки зору цілеспрямованості, передбачуваності та періодичності.

5. Управління може бути ефективним, якщо воно відповідає таким вимогам, як обґрунтованість критеріїв ефективності управління. Враховуйте людський фактор і зворотний зв'язок.

6. Наявність необхідних елементів управління: особливості, організаційні структури, механізми.

Аналізуючи особливості керівництва закладом соціальної роботи, слід враховувати, що воно впливає з основної мети установи – допомогти клієнту впоратися зі складною життєвою ситуацією. Специфічними особливостями управління соціальним закладом є: невідповідність підтримки доходів у часі кінцевим результатам, оскільки результати управління неможливо передбачити та точно виміряти; важливість як кінцевих, так і проміжних результатів керівництва відділом соціальної роботи; обмежене використання керівних методів управління для створення ситуації мотивації, переконання, успіху та зацікавленості; пріоритет управління контактами; значні вікові відмінності в групах людей – учасників процесу управління (персонал різного віку та клієнтів); характер соціальних знань у управлінських відносинах в установах соціальної роботи; обов'язкова кваліфікація керівників відділів із соціальної роботи.

Управління соціальною роботою також відрізняється від управління соціальною роботою на державному та регіональному

рівнях змістом управлінської діяльності та орієнтацією на процес забезпечення доходів.

Керівництво відділу соціальної роботи повинно враховувати як загальні моделі управління, так і особливості управління соціальною організацією.

Порівняно з іншими видами діяльності організації, робота менеджерів соціальної роботи має свої особливості, які відображаються в її характері, цілях, тематиці, результатах та засобах, що використовуються. Існують поняття «лідерство» і «лідер». Управлінський персонал – група експертів, які виконують управлінські завдання (на практиці це працівники управління, заступники керівника). Супервайзер – це керівник, директор, який має постійну посаду в організації та має повноваження приймати рішення щодо певної діяльності. Керівник – член організації, який здійснює управлінську діяльність і вирішує управлінські завдання. У теорії та практиці управління є лінійні та функціональні лідери. Лінійні керівники – це особи, які діють на основі індивідуального керівництва, відповідальності за стан і порядок всієї організації або її підрозділів. У соціальних установах – це керівники, керівники підрозділів, окремих підрозділів. До оперативних керівників належать працівники, які відповідають за конкретну сферу системи управління закладами соціальної роботи та функціональні підрозділи, якими вони керують.

Сучасні організації мають такі види розподілу праці для менеджерів: 1) функціональний, заснований на формуванні груп управлінських працівників, які виконують однакові завдання: планування, організація, нагляд; 2) структурна – будується на основі особливостей об'єкта управління (організаційної структури служби, обсягу та масштабів її діяльності); 3) технічний (професійна кваліфікація) – з урахуванням видів і складності виконуваних робіт.

За цими критеріями керівництво соціальної організації виділяє три категорії працівників: керівників (завдання яких – приймати рішення та організувати їх практичну реалізацію), професіоналів (проектують і розробляють рішення) і службовців (в основному займаються інформацією), підтримка всього процесу управління).

Науковці розрізняють наступні функції менеджерів організацій у соціальній сфері: визначаючи цілі організації, забезпечує їх реалізацію, тобто що необхідно зробити для їх досягнення шляхом визначення конкретних завдань; організація, класифікація роботи, її розподіл, створення необхідної організаційної структури, підбір

відповідних структур працівників та виконавців, забезпечення мотиваційної складової, досягнення необхідної послідовності дій колективу в загальному розумінні; аналіз діяльності організації, визначення критеріїв та оцінка діяльності кожного працівника; забезпечення особистісного зростання та розвитку працівників відповідно до того, як вони виконують свої функціональні обов'язки.

Сучасному менеджеру соціальної сфери у своїй професійній діяльності необхідно поєднувати наступні ролі:

1. Лідер, який наділений владою і керує командою.
2. Керівник, який вміє вести своїх підлеглих з авторитетом, високим професіоналізмом, позитивними якостями та емоціями.
3. Налагодження контактів з партнерами та владою. Дипломати успішно долають внутрішні та зовнішні конфлікти.
4. Вихователі з високими моральними якостями можуть формувати колективи та спрямовувати їх розвиток у потрібне русло.
5. Новатори, які розуміють роль науки в сучасний час, можуть оцінювати та впроваджувати новітні технології у свою професійну діяльність.
6. Чесна людина, яка наділена кваліфікацією та різноманітними здібностями, високим рівнем культури, цілеспрямованістю та розсудливістю особистості, вміє бути взірцем для своїх підлеглих.

Важливо, щоб студенти зрозуміли, що організація соціальної сфери є об'єктом менеджменту соціальної роботи та одним із важливих його фактором. Це систематичне, структуроване, публічне, свідоме поєднання діяльності людини для досягнення позитивного результату у вирішенні соціальних проблем у межах мети соціальної роботи. Соціальна організація – це відкрита система, тобто така, яка може взаємодіяти із зовнішнім середовищем, тобто іншими організаціями, та адаптуватися до змін у суспільстві в сучасних умовах. А це є дуже важливим при взаємодії з соціальними партнерами. Суб'єкти та об'єкти управління будь-якої соціальної організації також взаємодіють між собою. Об'єктами управління є соціальні працівники, працівники служб та установ соціального захисту та сфери їх керівників. Взаємопов'язаними компонентами організації соціальної сфери є: зовнішнє середовище (спільнота, середовище, партнери, конкуренти); завдання, що визначає основні функції організації, технології, людські ресурси та структуру об'єкта. Структура соціальної організації повинна відповідати її призначенню, стратегії, технологічному рівню та середовищу. Сучасне суспільство має багато стратегічних організаційних рівнів:

від ролі організації у суспільному житті в цілому до певної роботи або соціальних послуг, в яких організація бере участь і використовує певні практики для досягнення цієї мети.

Таким чином, на сучасному етапі становлення та розвитку суспільства соціальні організації покликані розвивати свою здатність до ефективних змін та інновацій. Отже, після засвоєння теоретичних засад менеджменту соціальної роботи варто перейти до практичної діяльності.

2. Модуль II. Практичні засади менеджменту соціальної роботи

Однією із основних складових даного модуля є виділення менеджменту соціальної роботи на мікро- та макрорівнях.

Поділ мікрорівня в управлінні соціальною роботою ґрунтується на науковій традиції поділу матеріального світу на макросвіти та мікросвіти [6, с. 227]. Під мікрорівнем розуміється зосередженість уваги на мікросередовище, тобто найближче оточення людини – колектив, сім'я, школа тощо, яке вважається найближчим, відносно стабільним оточенням особистості [6, с. 228]. Соціальна сфера як підсистема сучасного суспільства в цілому належить з останньою до соціального макросередовища. Таким чином, соціальну роботу на цьому рівні слід віднести до соціальних процесів макрорівня [6, с. 228]. Поділ управління соціальною роботою на мікрорівні обумовлено закономірностями соціального управління в соціальній сфері. На мікрорівні існує два підходи до вивчення процесу управління: системний і процедурний. Системний підхід базується на теорії систем, що використовується в управлінні. Під системою в широкому сенсі розуміють певну цілісність, яка складається із взаємопов'язаних частин, кожна з яких є частиною характеристик цілого. Об'єктом управління є соціальні системи, елементний склад яких становлять люди та ситуації, що виникають між ними, а також соціальні організації. У процедурному підході управління розглядається як серія безперервних взаємопов'язаних дій, тобто процесних дій, які мають початок, кінець, тривалість і еволюцію в часі. Функції, важливі для успіху організації, називаються функціями лідерства. Кожна функція складається з набору пов'язаних функцій і також вважається процесом.

Для управлінців у соціальній сфері важливим є процес самоменеджменту. Самоменеджмент – це послідовне та цілеспрямоване використання соц. працівником ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації й розвитку свого творчого потенціалу

[6, с. 264]. Процесом самоменеджмента займалися такі науковці, як В. Андреев, М. Вудков, П. Друкер, Л. Зайверт, Б. Швальбе та іншим [6, с. 265]. Такі процеси, як самоорганізація, самоуправління, самоконтроль та самовиховання в комплексі складають самоменеджмент, який спрямований на максимальне використання управлінцем власних можливостей і свідоме керування своїм робочим часом [8, с. 391], що є дуже цінним.

Макрорівень у менеджменті соціальної роботи пов'язаний з поняття соціальної політики – взаємопов'язана діяльність суспільства і держави, спрямована на розвиток соціальної сфери, підвищення добробуту людей, поліпшення умов праці та життя населення тощо [5, с. 68]. Важливо усвідомлювати, що сучасна соціальна політика є внутрішньою складовою загальної політики держави і має відобразитись, у першу чергу, в ефективно розробленій нормативно-правовій базі діяльності соціальної сфери будь-якої країни світу, зокрема України. Основними принципами соціальної політики є: гуманізм, соціальна справедливість; системність, безперервність; збалансованість цілей та можливостей соціальної політики, прозорість, демократичність у розробці та реалізації соціальної політики, ефективний суспільний контроль за реалізацією соціальної політики, агресивні заходи соціального захисту, посилення соціальної допомоги соціально вразливим та малозабезпеченим групам населення [5, с. 118]. Соціальна політика приділяє особливу увагу соціальному забезпеченню (пенсія за віком, на випадок непрацездатності), системі охорони здоров'я, освіті, науці та культурі [5, с. 121]. Одним із головних завдань соціальної політики є гармонізація суспільних відносин, здійснення управління соціальним розвитком сучасного громадянського суспільства. Незалежну Україну проголошено соціальною державою, основними ознаками якої є: розвинена система страхових внесків і високих податків, що складають бюджет, розміри бюджетних відрахувань на соціальні; розроблена система послуг і соціальних послуг для всіх груп населення; розвинена правова система, в якій розподіл повноважень, чітке виконання завдань у кожній гілці влади, спрацьовували правові основи соціальної роботи, взаємодія державних органів, громадянського суспільства та приватних ініціатив [5, с. 123].

Соціальна політика визначає управління соціальною роботою у двох напрямках – теоретичному та практичному. Теоретичною частиною соціальної політики є ідеологічне обґрунтування

стратегічного управління та визначення напрямів і шляхів створення алгоритмів управління. Практичною частиною соціальної політики є обґрунтування принципів управління соціальною роботою. Ефективне управління соціальною роботою також неможливо організувати без належних методів управління персоналом управління соціальною роботою. Одним із головних інструментів соціальної політики в Україні є фінансова допомога та соціальні послуги, які надаються завдяки оподаткуванню. Також ефективним інструментом соціальної політики є профілактичні заходи такі, як консультування, рекомендації чи заохочення бажаної діяльності.

Менеджмент соціальної роботи може виконувати первинну і вторинну ролі. Первинна роль визначається потребами соціалізації особистості та формування громадянського суспільства. Вторинна ж роль полягає в тому, що управління соціальними процесами на нижчих рівнях соціальної роботи має підпорядковуватись соціальній політиці держави або певної організації.

Підбір персоналу має важливе значення в управлінні соціальною роботою. Кадрова політика є невід'ємною частиною організації соціальної роботи, якою займаються керівники соціальної роботи, які в свою чергу керують персоналом, що є їх окремим завданням. Сучасна кадрова політика використовує поняття «людські ресурси» для визначення об'єкта управління, до якого входять: людський фактор, людські ресурси, праця, трудові ресурси, трудовий потенціал, загальна чисельність працівників, соціальні працівники, персонал, кадри [5, с. 150]. Також важливою у менеджменті соціальної роботи є використання ресурсів управління, які можуть бути різними (матеріальні, соціальні, культурно-духовні, інформаційні, організаційні, технічні, правові, політичні, економічні, фінансові, психологічні, педагогічні), але бажано підходити до цього комплексно.

Також під час вивчення даного модуля практичної реалізації менеджменту соціальної роботи варто розглядати управлінські технології та соціальне консультування й проектування в управлінні соціальною роботою. Застосування технологій у діяльності людини має велике значення. Технологія управління – це виконання послідовних управлінських дій для вибору правильних кроків та процедур інформаційних перетворень та організаційного впливу з метою перетворення соціальної діяльності та переведення її в потрібний стан. [2, с. 219]. Управлінські технології включають

комплекс методів та засобів збору та обробки інформації, прийоми ефективного впливу на працівників, організаційні принципи, закони, закономірності, а також системи управління та контролю [2, с. 219]. Об'єктами соціальних технологій є людина, соціальна група або організація.

Виділяють загальні управлінські технології в системі соціальної роботи на підставі різних класифікацій:

1) за об'єктом управління – технології управління економічною, політичною, соціальною, соціально-культурною та духовною сферами;

2) за суб'єктом управління – технології діяльності органів державної влади й управління, місцевого самоврядування, політичного управління, економічного управління;

3) за механізмом управління – технології соціально-економічного, соціально-політичного, соціально-культурного управління;

4) за видами організаційних структур управління – технології лінійного, функціонального та лінійно-функціонального управління;

5) за ступенем охоплення елементів управлінського циклу – загальні та спеціальні технології управління;

6) за видами стилю управлінської діяльності – технології авторитарного, ліберального та демократичного управління;

7) за типом процесу управління – технології детермінованого, ефективного, антикризового, ситуативного та пошукового управління;

8) за етапами технологізації управлінської діяльності – технології проектування процесу організації управління, перевірки та впровадження управлінських технологій у практику управління соціальними об'єктами і процесами, здійснення процесу управління [2, с. 221–223].

Спеціальними ж управлінськими технологіями соціальної роботи є: технології управління за цілями (просте цільове, програмно-цільове та регламентоване управління); технології управління за результатами в системі соціальної роботи; технології управління соціальною роботою на базі потреб та інтересів; технології управління шляхом постійних перевірок і вказівок; технології управління установою соціальної роботи [2].

У процесі управління соціальною роботою одне із головних місць займає процес мотивації. Мотивація як одна з управлінських функцій – це процес спонукання до досягнення індивідуальних цілей та цілей організації, формування стимулів до праці, впливу на зміну

цінностей, забезпечує формування мотиваційного ядра організації, розвиток трудового потенціалу [7, с.126]. Мотивація людини формується під впливом внутрішніх (пов'язані з особистістю людини) і зовнішніх (стимули, які застосовує організація) факторів. При побудові системи мотивації необхідно дотримуватись принципу досягнення відповідності між засобами внутрішньої та зовнішньої мотивації, які мають бути адаптованими до умов певної організації соціальної сфери [7]. Щодо мотивації в сучасних умовах розвитку громадянського суспільства в соціальній сфері необхідно зазначити про недоліки на державному та регіональному рівнях. Отже, завданням менеджменту в соціальній роботі є використання мотивації (методи трудової мотивації та соціальних потреб).

Важливим елементом у консультуванні та проектуванні є оцінка персоналу організації соціальної сфери, що впливає на її імідж. Оцінка діяльності персоналу – це процедура, яка виявляє кваліфікацію працівника, його трудову поведінку та ступінь відповідності діяльності конкретним вимогам [7, с.148]. Цілями оцінки персоналу є інформативна, мотиваційна та адміністративна мета [7, с.148–149]. Процес оцінювання персоналу передбачає: 1) встановлення стандартів виконання роботи; 2) розроблення цілей виконання роботи; 3) вимірювання фактичного виконання роботи; 4) порівняння фактичного виконання роботи відповідно з стандартами; 5) обговорення результатів оцінки з працівниками; 6) прийняття рішення щодо подальших коригуючих дій [7, с.150].

Як керівник соціальної служби, так і соціальні працівники мають виконувати відповідні функції. Керівник має: аналізувати соціальні проблеми, їх причини, розвиток, наслідки; управляти діями підлеглих; планування роботи закладу; проведення навчання, здійснення супервізій та стимулювання дій підлеглих; представлення інтересів служб в інших органах та установах, надання клієнтам необхідної інформації; розроблення кошторису служби та вирішення організаційних питань [8, с.150–151]. Функціями ж соціальних працівників є: сприяння наданню побутових послуг; очне та телефонне консультування; проведення тренінгів, лекцій, бесід; організація масових заходів, ігротек, груп взаємодопомоги, вуличної соціальної роботи, соціологічних досліджень; розробка соціальних проектів та програм, організація роботи волонтерів; підготовка звітної документації [7, с.151]. Отже, виконуючи свої функції як керівник, так і соціальні працівники мають знайти паритет щодо спільної взаємодії, щоб досягти позитивних результатів у спільній співпраці.

Продуктивне та раціональне використання часу має також велике значення як ресурс менеджера соціальної роботи, як сучасні інформаційні технології у менеджменті соціальної роботи. Розподіл часу є дуже важливим, так як робота з оформленням великої кількості документів у деякій мірі заважає практичній частині соціальної роботи. Робочий час – це встановлений відповідно до закону час, протягом якого менеджер виконує свої трудові обов'язки в організації [8, с. 145]. Корисна зайнятість, як правило, становить меншу кількість часу на відміну від робочого дня. Робочий час менеджера переважно витрачається на: загальне керівництво, організацію виробничої діяльності, роботу з інформацією, підлеглими, документами, планування особистої праці та аналіз виконання запланованого [8, с. 147]. Затрати робочого часу менеджера соціальної роботи залежить від його місця в ієрархії закладу, функцій, ролей та від впливу на нього внутрішнього й зовнішнього середовища. У розподілі робочого часу менеджера соціальної роботи необхідно враховувати непродуктивні затрати, які є недоліком в організації праці. При цьому професійний менеджер має цінувати час своїх підлеглих, щоб не призвести до розладу в колективі та появи стресової ситуації для себе особисто. Стрес може бути стимулом для подальшої роботи (позитивний вплив), а зазвичай перешкодою (негативний вплив на фізичний, емоційний та професійний стан). Менеджер, особливо соціальної роботи, має уміти протидіяти стресу. Такий стан називається стресостійкістю. Щоб уникнути її, необхідно уміти управляти своїм часом, а саме: визначати строки виконання роботи, корисно використовувати резерв часу, контролювати використання часу, прогнозувати строки виконання робіт, етапів і роботи в цілому та приймати рішення щодо ліквідації небажання часових відхилень [8, с. 154]. Управління часом називається таймменеджментом – процесом, який вимагає дисципліни, свідомого підходу до себе та саморганізації [8, с. 154]. Для соціальних працівників оволодіння тайм менеджментом є конче необхідним, так як їх діяльність передбачає здійснення багатьох етапів роботи протягом доби, тижня і т. ін., а час є основним ресурсом. Менеджер соціальної сфери має періодично проводити переоблік свого робочого часу, аналізувати досягнення та недоліки, а також планувати свою діяльність відповідно хрометражу робочого дня, враховуючи пріоритети та чітке дотримання запланованого. Планування у соціальній роботі має важливе значення. Це стосується індивідуально будь-якого закладу соціальної сфери. План роботи менеджера – це список справ на день, тиждень або місяць, а

також ідей щодо праці на наступний період [8, с. 160]. Плани мають чітко відповідати документації. Вчасно розроблені плани сприяють нормальному ритму роботи. При розробці плану роботи варто спочатку визначити стратегії та цілі (стратегічні, тактовні та оперативні) [8, с. 161]. Зміст цілей завжди залежить від ситуації та стану розвитку громадянського суспільства в сучасних умовах. Відповідно до цілей фахівець визначає перелік завдань, які необхідно виконати, в основі яких лежать різні принципи. Актуальним є принцип Ейзенхауера, колишнього президента США, який відповідає критеріям важливості та терміновості. Згідно з цим усі завдання поділяються на: 1) термінові й важливі завдання; 2) термінові й менш можливі завдання; 3) менш термінові, але важливі завдання; 4) завдання неважливі й нетермінові [8, с. 166]. Хоча останні не є актуальними для соціальної сфери.

Менеджери соціальної сфери складають довгострокові, середньострокові та короткострокові плани, враховуючи планування своїх підлеглих. Обов'язковими є звіти про виконану роботу. Основним є місячне, тижневе та денне планування. «Знизу-вгору» є основним принципом складання планів при врахуванні основних цілей будь-якої організації, в тому числі соціальної сфери. Усі плани та звіти співробітників мають бути чітко скоординованими, визначеними в часі та складатися у письмовій формі.

На сучасному етапі розвитку та становлення громадянського суспільства в роботі менеджерів соціальної роботи варто враховувати й використання сучасних інформаційних технологій, так як актуальним у даній сфері діяльності є обмін інформацією. Інформація – це частина знань, яка використовується для орієнтації, активної дії, управління [7, с. 191]. У соціальній сфері важливими є статистичні дані, а також дані відповідно до кожної ситуації, а саме: точні, вірогідні, повні, які підлягають обміну з іншими службами. Сучасний менеджер соціальної роботи збирає, оцінює інформацію, визначає головне, планує, реалізує план, який намітив, у процесі якого приймає адаптивні, правильні рішення та аналізує результати [7, с. 192]. При цьому використовує у своїй діяльності як текстову, так і електронну інформацію (працює з Інтернет-текстами, таблицями, графіками, рисунками, презентаціями, статистичними даними, графіками, діаграмами, результатами опитувальників, тестів, методик).

Проаналізувавши теми другого модуля, робимо висновок, що практичний аспект менеджменту соціальної роботи відіграє важливу роль у професійній діяльності соціального працівника.

Варто додати, що студенти спеціальності 231 «Соціальна робота» освітньої програми «Соціальна робота» мають можливість обрати для

додаткового вивчення освітню компоненту «Event-менеджмент у соціальній сфері», метою вивчення якої є аналіз та формування поняття про event-менеджменту у соціальній сфері. У процесі вивчення здобувачі опановують поняття event, event-менеджменту, управління персоналом, технологію використання event у соціальній сфері, управління персоналом, існування ризиків та безпеки під час їх використання.

Також магістри спеціальності 231 «Соціальна робота» освітньої програми «Соціальна робота. Соціальна педагогіка» вивчають обов'язкову освітню компоненту «Теорія і практика соціального управління», яка є пов'язаною з «Менеджментом соціальної роботи» освітньої програми «Соціальна робота». Метою вивчення освітньої компоненти є опанування знаннями про основи теорії та практики соціального управління. Навчальна дисципліна розрахована на здобувачів, які вивчали «Менеджмент соціальної роботи» та на тих, хто буде вивчати її вперше в контексті соціальної роботи та соціальної педагогіки.

Висновки

Розглянувши зміст опанування навчальної дисципліни «Менеджмент соціальної роботи» для студентів спеціальності 231 «Соціальна робота», нами було проаналізовано актуальність, напрацювання щодо її засвоєння та рекомендації вдосконалення, особливо у практичному напрямі.

Щодо аналізу теоретичних засад, важливим є врахування напрацювань вітчизняними науковцями, використовуючи зарубіжний досвід. Важливо також використовувати класичний менеджмент для втілення основних його ідей в менеджменті соціальної роботи. Обов'язковим є вивчення сутності, змісту, законів та закономірностей менеджменту соціальної роботи, його структури та типології, а також організації як функції управління соціальною роботою та певного закладу соціальної сфери.

Практичний аспект включає вивчення менеджменту соціальної роботи на різних рівнях, управлінські технології, проектування та консультування, час, який є ресурсом менеджменту соціальної роботи та інформаційні технології як необхідний компонент у роботі будь-якої організації соціальної сфери.

Навчально-методичне забезпечення опанування освітньої компоненти «Менеджмент соціальної роботи» потребує систематичного оновлення та доопрацювання, особливо щодо набуття студентами умінь та навичок для подальшої їх ефективної реалізації.

Студенти, як правило, мають недостатньо можливостей втілювати свої знання на практиці, що дає надію працювати, розширювати межі, діапазон та вдосконалюватись у даному напрямі. Варто формат практичних занять доповнити різними видами завдань на кшталт розроблення структури управління певним закладом соціальної сфери та ін. Під час проходження виробничої практики варто включати завдання щодо ознайомлення з роботою штатних працівників закладів соціальної сфери.

Отже, вивчення освітньої компоненти «Менеджмент соціальної роботи» передбачає підготовку фахівців у даному напрямку та формування у них системи знань та набуття навичок управлінських відносин для ефективного їх втілення та потребує систематичного удосконалення.

Література

1. Дикань Н.В. Менеджмент : Організація праці менеджера. Навчальний посібник / Н.В. Дикань, І.І. Борисенко. Київ : Знання, 2008. 389 с.
2. Лукашевич М.П. Менеджмент соціальної роботи. Теорія і практика. Навчальний посібник / М.П. Лукашевич, М.В. Туленков. Київ : Каравела, 2007. 296 с.
3. Колпаков В.М. Організація праці менеджера : навч. посіб. / В.М. Колпаков. Київ : Видавничий дім «Персонал», 2008. 432 с.
4. Отрешко Н.Б. Методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни «Актуальні проблеми та методи управління соціальним закладом» (для магістрів). Київ : МАУП, 2016. 34 с.
5. Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера (Terminology Bilingual Dictionary) / автори-укладачі: І.В. Літяга, С.М. Ситняківська ; за заг. ред. проф. Н.А. Сейко. Житомир, 2016. 224 с.
6. Соціальна робота: Менеджмент соціальної роботи : навч. посіб. Книга 7. Київ : ДЦССМ, 2003. 277 с.
7. Управлінські аспекти соціальної роботи : курс лекцій / М.Ф. Головатий, М.П. Лукашевич. Київ : МАУП, 2002. 376 с.
8. Чайка Г.Л. Організація праці менеджера : навч. посіб. / Г.Л. Чайка. Київ : Знання, 2007. 420 с.
9. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ступінь вищої освіти: бакалавр. Електронний ресурс. URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/303/oswmnk.pdf>

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-11>

Михайлов В. М.

*кандидат наук з державного управління, доцент,
заступник начальника з наукової роботи
Інститут державного управління та наукових досліджень
з цивільного захисту
м. Київ*

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ПИТАНЬ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ

У статті увагу приділено визначенню професійної компетентності фахівців галузі цивільної безпеки, як важливої складової її професійної підготовки. Здійснено аналіз змісту поняття «професійна компетентність» у наукових працях дослідників в галузі цивільної безпеки, завдяки чому виділено певні характерні примітки, які становлять основу професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки.

Представлено авторське визначення професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки як загальної ерудиції та досконалого знання справи, що обумовлене навчанням впродовж усього життя, а також досвідом та індивідуальними здібностями, цінностями, мотивами роботи і самовдосконалення, розумінням себе в навколишньому середовищі та навколишнього середовища довкола себе, що дозволяє вирішувати проблеми, характерні для галузі цивільної безпеки.

Виокремлено та проаналізовано структурні компоненти професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки, серед яких важливими для предмета наших досліджень є когнітивний, діяльнісний, особистісно-ціннісний компоненти їх професійної діяльності. Визначено частоту використання фахівцями з питань цивільної безпеки основних параметрів компонентів професійної компетентності.

Одержані результати зумовили необхідність розроблення інваріантної моделі професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки, на основі гіперкомплексних динамічних систем, як вища, із збереженням властивостей її цілісності та

поліфункціональності. Автором схарактеризовано модель професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки як об'єкт високого рівня складності, обумовленого тим, що їх професійна кар'єра багатогранна та існує досить багато спеціалізацій, професійний успіх в яких визначається конкурентоспроможністю окремого фахівця. Представлена в статті модель відображає індивідуальні риси особистості фахівців, які мають вагоме значення в в галузі цивільної безпеки, а також індивідуальні цілі в підвищенні кваліфікації, що особливо важливо в контексті їх професійної діяльності.

Вступ

Природні і техногенні загрози в Україні та пов'язані з ними тенденції забезпечення безпеки людини вказують на важливість проблеми професіоналізму персоналу, який багато в чому визначає якість виконуваної професійної діяльності. Сучасні основні напрями і завдання державної політики у сферах національної безпеки вимагають особливої уваги до особистості фахівця з питань цивільної безпеки, який є головним суб'єктом реалізації стратегічного напрямку – забезпечення реалізації функції держави спрямованої на захист населення, територій, навколишнього природного середовища та майна від надзвичайних ситуацій шляхом запобігання таким ситуаціям, ліквідації їх наслідків і надання допомоги постраждалим. Розв'язання зазначених проблеми захисту прав і свобод людини та громадянина, інтересів суспільства та держави від загроз природного, техногенного та соціального характеру потребує підготовки кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, компетентного професіонала, орієнтованого на суміжні галузі, здатного ефективно працювати відповідно до європейських стандартів, готового до постійного професійного розвитку та професійної мобільності.

У 21 столітті нові тенденції в технологіях, економіці та політиці впливають на суспільне життя людей, на робочі місця та спосіб життя, особливо відчутні екологічні та ресурсні виклики. У цьому випадку освіта змінюється щоб адаптуватись до нових реалій і тенденцій та безпекових змін. Осучаснення системи підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки можливе лише в загальному напрямі реформування вищої освіти в країні. Наголос нині робиться на створенні всіх необхідних умов для випереджального безперервного характеру модернізації та розвитку

освіти, що має сприяти економічному зростанню держави і вирішенню соціальних проблем в суспільстві, розвитку персоналу галузі цивільної безпеки. Визначення перспективної потреби у фахівцях є досить складною самостійною науково-практичною проблемою, вирішення якої в кожній галузі здійснюється з використанням різноманітних методів.

Нагальна потреба у висококваліфікованих фахівцях, здатних вирішувати різнопланові проблеми, характерні для галузі цивільної безпеки, робить надзвичайно актуальними дослідження стосовно їх професійної компетентності. Професійні якості фахівця з питань цивільної безпеки передбачають наявність у нього спеціальної освіти і постійного вдосконалення ним своєї науково-професійної підготовки в галузі цивільної безпеки, заснованих на набутті високого рівня професійної компетентності, яка включає ефективні засоби і методи прогнозування, оцінку ризиків виникнення надзвичайних ситуацій, розробку заходів запобігання та подолання її наслідків з мінімальними витратами.

Метою роботи є проведення аналізу змісту професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки та її структури, що стане основою для подальших досліджень шляхів розвитку їх професійної компетентності, зокрема, розроблення інваріантної моделі професійної компетентності цих фахівців на основі гіперкомплексної динамічної системи.

1. Наукові підходи до визначення поняття професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки

Становлення у фахівців з питань цивільної безпеки професійної компетентності є наріжною проблемою, вирішення якої потребує впровадження низки інновацій у процес навчання закладів освіти. У сучасній науці зросла кількість досліджень, що характеризують комплекс компетентностей фахівця з питань цивільної безпеки, оскільки вони є найважливішими, ключовими, такими, які допоможуть досягти успіхів у сфері професійної діяльності, задовольнити індивідуальні і соціальні потреби.

Професійна компетентність – це складне утворення, яке «поглинає» в себе знання, уміння і навички, професійні досягнення, необхідні для вирішення професійних завдань та продуктивної реалізації професійної діяльності з питань цивільної безпеки. Поняття «професійна компетентність фахівців з питань цивільної безпеки» належить до поняттєво-термінологічного апарату дослідження зазначеної

наукової проблеми, для обґрунтування якого необхідно здійснити семантичний аналіз родових понять «компетентність» (від лат. *competens* – належний, відповідний) та «професійна компетентність», що визначатиме напрям пошуку теоретико-методологічних засад розвитку такої компетентності у цих фахівців.

У своєму дослідженні Д. Герреро [1] стверджує, що першим, ще в 1959 році, хто запровадив термін «компетентність» був Р. Уайт [2]. Пізніше, додає Ф. Мартінес, ідея компетентності почала поширюватися по всьому світу, з'явилося багато дослідників, які підійшли до її вивчення. Автор зазначає, що поняття компетентності нині проявляється в самих різних галузях [3].

Аналіз наукової літератури виявив наявність різноманітних визначень терміна «компетентність» і відсутність єдності думок в цих визначеннях. Дослідники розглядають компетентність як багатогранне та багатокомпонентне поняття, підкреслюючи його сутнісні характеристики. У визначеннях цього терміну вітчизняні вчені використовують наступні ключові слова та словосполучення: система набутих суб'єктом релевантних специфіці діяльності знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей, переконань, які дають йому змогу ефективно вирішувати очікувані та непрогнозовані ситуації контексту діяльності [4]; екзистенціальна властивість особистості, продукт її власної життєтворчої активності [5]; професійні знання, навички і досвід у спеціальності, а також ставлення до справи, певні (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці, у конкретній робочій ситуації [6, с. 96], показник якості вищої освіти, що формує основи її професійного аспекту, необхідного для прийняття рішень і діяльності в сфері обраної професії [7] та інші.

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує «компетентність» як достатні знання в якій-небудь галузі; добре обізнаний з чимось; тямущий; ґрунтується на знанні; кваліфікований; певні повноваження; повноправний, повновладний [8]. У Національній рамці кваліфікацій дефініція «компетентність» трактується як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [9].

Аналіз наведених вище та інших наукових джерел уможлиблює зробити висновок, що під компетентністю слід розуміти складну

інтегративну якість особистості, яка сприяє готовності здійснювати певну діяльність, сукупність індивідуальних здатностей, навичок, професійних знань і умінь, наявність освіти і досвіду роботи, стан здоров'я фахівця, необхідних для виконання професійних функцій в межах певної посади (професії). Цей підхід, на наш погляд, не стосується індивідуальних знань чи навичок, не набору окремих видів діяльності, а властивості, яка дає змогу людині здійснювати діяльність у цілому (пізнавальну, операційно-технологічну, творчу, професійну тощо). Згідно з системними закономірностями діяльності, – це процес системної реалізації, що означає зародження ідеї до її остаточного втілення і занепаду або ж життєдіяльність в новій якості (проходить через систему певних фаз) [10]. Таким чином, фази реалізації системи можуть відображати явища, незалежно від їх масштабності, в тому числі підвищення кваліфікації фахівців. Для створення тенденції до конструктивних педагогічних змін необхідна високоорганізована, цілеспрямована педагогічна діяльність.

Еволюція концепції професійних компетентностей за дослідженням Д. Герреро [1] розвивалася за різними міждисциплінарними перспективами, які в підсумку розділяються на три групи:

- компетентності як перелік завдань;
- компетентності як сукупність означень;
- компетентності як цілісні або інтегровані відносини.

В нашому випадку ми говоримо про основні сутнісні характеристики поняття «професійна компетентність», різноманітність тлумачень яких залежить від того, що вибрано за основу, тому всі вони мають право на існування. Так, для прикладу, вітчизняний науковець О. Бородієнко вважає професійну компетентність як інтегративне утворення, що відображає систему професійних знань, умінь, цінностей, цільових настанов, професійно важливих якостей особистості та визначає її здатність успішно реалізовувати комплекс завдань [4].

За визначенням Л. Герганова професійною компетентністю фахівця є рівень професійних навичок, який повинен бути досягнутий для якісного виконання професійних обов'язків відповідно до узгоджених критеріїв, мінімальних стандартів компетентності до рівнів знань, розуміння та продемонстрованих навичок [11, с. 155]. Основну особливість професійної компетентності К. Тушко пов'язує з можливістю реалізувати сьогодні і спрямувати у перспективу, тобто з майбутніми процесами [12, с. 170; 172].

Проте, питання нашого дослідження вимагають розгляду професійної компетентності фахівців в галузі цивільної безпеки, основні з яких нами наведені в Табл. 1.

Таблиця 1

**Аналіз змісту поняття «професійна компетентність»
у наукових працях дослідників в галузі цивільної безпеки**

№ з/п	Автор	Зміст поняття
1	2	3
1.	Коваль М.С.	Інтегрована властивість особистості, що ґрунтується на професійних цінностях і внутрішніх потребах та відображає сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, соціально та професійно важливих особистісних якостей, що забезпечують здатність ефективно виконувати службові функції та вирішувати завдання щодо безпеки життєдіяльності громадян відповідно до суспільної місії професії; має віддзеркалювати їхню здатність ефективно вирішувати професійні завдання
2.	Повстин О. В.	Характеризує професіоналізм фахівця, відображає єдність теоретичної та практичної готовності особистості до професійної діяльності; відображає ступінь кваліфікації фахівця, що забезпечує успішне вирішення ним професійних завдань і продуктивне виконання професійних обов'язків, а також свідчить про актуалізацію особистісних ресурсів у професійній діяльності; свідчить про рівень професійної освіти, враховує індивідуальні здібності й досвід особистості, її мотивацію до самовдосконалення, творче й відповідальне ставлення до професійної діяльності; виражає єдність теоретичної та практичної готовності до діяльності в цілісній структурі особистості та характеризує її професіоналізм
3.	Потапчук Н.Д.	Передбачає досконале, науково обґрунтоване володіння інструментарієм і прийомами дослідження
4.	Сірко Р.І.	Здатність особистості успішно виконувати професійні завдання; розвиток професійно важливих якостей, засвоєння спеціальних знань та вмінь, формування професійної мотивації; рівень обізнаності у діяльності в особливих умовах та наявність досвіду безпосередньої діяльності

Закінчення таблиці 1

1	2	3
5.	Кобилянська І.М.	Характеризує стосунки фахівця з професійним простором і містить такий вимір безпеки, який пов'язаний безпосередньо професійною діяльністю і зумовлений нею
6.	Архипенко В.О.	Інтегративна характеристика, яка відображає готовність і здатність фахівців мобілізувати набуті знання, уміння, досвід, способи діяльності та поведінки для ефективного розв'язання завдань, що постають перед ними у професійній діяльності.
7.	Таймасов Ю.С.	Інтегрована характеристика особистості, яка відображає рівень сформованості професійних знань, умінь, якостей та практичного досвіду, що дозволяють фахівцю успішно здійснювати професійну діяльність, спрямовану на збереження життя і здоров'я людей, охорону природних територій та господарських об'єктів в умовах виникнення пожеж, надзвичайних ситуацій техногенного, військового та природного характеру; структурні компоненти професійної компетентності фахівця пожежно-рятувальної служби (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивно-оцінний)
8.	Ткаченко Т.В.	Система професійних знань, умінь і навичок, що пов'язані із виконанням професійної діяльності на високому рівні, серед яких: забезпечення мобільності поповнення професійних особистісних знань; професійна теоретична, практична, морально-психологічна підготовленість; уміння виявляти, ставити і розв'язувати на рівні технологічних або трудових стандартів професійні завдання; критичність мислення; саморефлексія; лідерський потенціал
9.	Хлипавка Г.Г.	Здатність оперативно мислити, оволодівати інноваційною професійною культурою, готовність до діяльності нового типу в інформаційно насиченому й технологічно оновлюваному професійному середовищі
10.	Астахова М.С.	Складна інтегрована характеристика особистості, зумовлена його здатністю до реалізації власного потенціалу

Розгляд змісту поняття «професійна компетентність» в наукових працях вчених, які опікуються проблемами в галузі цивільної безпеки показує, що ми стикаємося з труднощами у визначеннях, в яких теж немає єдності, вони змішуються в необхідності їх використання. Це вказує на те, що і надалі зберігаються складності з визначенням професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки, яке все ще знаходиться в процесі формування.

Ураховуючи зазначене, на наше переконання, можна і потрібно виділити певні характерні примітки, які мають становити основу професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки:

- насамперед, це відноситься до цілого набору взаємопов'язаних, скоординованих і інтегрованих знань, вмінь і навичок, які дозволяють фахівцю «знати, як діяти», «знати, як бути» в рамках професійної діяльності;

- друга особливість професійної компетентності полягає в тому, що її можна визначити тільки в дії. Це означає, що із-за простого факту наявності набору знань, вмінь і навичок, а також ресурсів фахівець не є компетентним. Щоб бути компетентним професіоналом фахівцю з питань цивільної безпеки необхідно застосовувати свої професійні навички у взаємовідносинах, на практиці («здатність діяти»);

- досвід – ще одна важлива характеристика професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки. Оскільки є поняття розвитку, то це означає, що компетентність можна розвивати, а, значить, створювати активну діяльність фахівців. З іншого боку, ця здатність розвивати професійні навички є великою конкурентною перевагою, що забезпечує гнучкість та здатність фахівців адаптуватися до соціальних змін;

- контекст (умови, ситуація, обстановка, зовнішнє або внутрішнє середовище, в якій установа (підприємство, організація) визначає і досягає своєї мети), як наступна характеристика професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки. Професійна компетентність не виникає, якщо вона не знаходиться в конкретному контексті, в якому вона може практично реалізуватися. Контекст може бути джерелом ризику. Для вирішення найкращим чином конкретної проблеми в умовах надзвичайної ситуації фахівці мобілізують всі ресурси, наявні в їхньому розпорядженні, а отже, аналіз контексту є важливим елементом, який необхідно враховувати при дослідженні професійної компетентності;

– інша характеристика професійної компетентності фахівців вказує на її здатність розвиватися в процесі навчання впродовж усього життя (зокрема, під час підвищення кваліфікації), тому тісно пов'язана з досвідом, який свідчить про її динамічний характер. Навчання фахівців з питань цивільної безпеки впродовж усього життя займає важливе місце серед інших досліджуваних характеристик так як воно сприяє розвитку їх професійної компетентності.

На представленому нижче Рисунку 1. показані зазначені характеристики, на нашу думку, властиві професійній компетентності фахівців з питань цивільної безпеки.

На основі вивчення наукових робіт та проведеного аналізу розглянутих вище характеристик для окресленої в нашій роботі проблеми резюмуємо, що *професійна компетентність фахівців з питань цивільної безпеки (людей, які працюють у системі «людина – людина»), – це, перш за все, загальна ерудиція та досконале знання справи, що обумовлене навчанням впродовж усього життя, а також досвідом та індивідуальними здібностями, цінностями, мотивами роботи і самовдосконалення, розумінням себе в навколишньому середовищі та навколишнього середовища довкола себе, що дозволяє вирішувати проблеми, характерні для галузі цивільної безпеки.*



Рис. 1. Комплексне представлення професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки

2. Означення компонентів професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки

У науковій літературі триває процес визначення найважливіших професійних характеристик фахівця з питань цивільної безпеки, де вказується на важливість детального вивчення кола його компетенції для чіткішого визначення його професійної компетентності. Саме професійна компетентність синтезує широкий спектр знань та практичних дій, дозволяє фахівцю з питань цивільної безпеки успішно виконувати різні види професійної діяльності в галузі цивільної безпеки, відображає ступінь сформованості його професійної культури.

Професійна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних компонентів, які мобілізуються для активної діяльності. При розгляді структури професійної компетентності слід зазначити що вітчизняні та зарубіжні науковці виділяють різні компоненти, в залежності від того, що вони розуміють під поняттям «професійна компетентність» та від того, структуру професійної компетентності якого фахівця вони вивчають. Серед описаних у вітчизняній науковій літературі, зокрема, В. Вишпольською, вважається важливими когнітивний, мотиваційно-вольовий, змістовий, функціональний, операційний, особистісно-ціннісний, рефлексивний, акмеологічний, діяльнісний, комунікативний, суб'єктний та інші компоненти [13]. Європейські дослідники, Ф. Мартінес та Г. Кармона, виділяють таку типологію професійних компетентностей фахівців, яка, як вони самі зазначають, крім техніко-методологічних, також включає «приватну і соціальну поведінку»: технічна компетентність; методологічна компетентність; соціальна компетентність; компетентність участі (в організації своєї роботи) [3].

Все ж, незважаючи на значний внесок науковців у вирішення цієї проблеми, питання про структуру професійної компетентності, зокрема фахівців з питань цивільної безпеки, до кінця не вивчене. З метою розв'язання завдання щодо визначення змісту і структури професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки (шляхом використання методу фокальних об'єктів), були запрошені 17 вітчизняних експертів, серед яких науковці закладів освіти та практичні працівники галузі цивільної безпеки, викладачі, майстри виробничого навчання та методисти навчально-методичних центрів цивільного захисту областей. Експертам пропонувався перелік різних компонентів професійної компетентності фахівців (випадкових об'єктів), обґрунтованих в наукових працях галузі

цивільної безпеки (М. Астахова, В. Архипенко, І. Кобилянська, М. Коваль, О. Повстин, Н. Потапчук, Р. Сірко, Ю. Таймасов, Т. Ткаченко, Г. Хлипавка).

На основі аналізу різних підходів до характеристик професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки експерти виділили семантичні складові їх суспільно значущої якості: *когнітивний* (включає знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру), *діяльнісний* (ґрунтується на загальних прийомах і способах інтелектуальної діяльності (аналізу, синтезу), включає управлінську діяльність як спосіб досягнення його результатів), *особистісно-ціннісний* (сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту і предмету діяльності) компоненти, що відповідають теорії розвитку особистості та структурі суб'єктності, та уможливають висновок щодо структури професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки (рис. 2.).



Рис. 2. Структура професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки

Кожен з визначених компонентів є складним системним утворенням, представленим параметрами, за якими можливе спостереження та оцінювання їх розвитку. Ці компоненти наповнені певним

змістом, у визначенні якого необхідно виходити з того, що фахівцям з питань цивільної безпеки доводиться реалізовувати функції в екстремальних умовах. Професіоналізм фахівців з питань цивільної безпеки проявляється у їх здатності професійно мислити і діяти, що призводить до розвитку професійних якостей та рис їх особистості відповідно до професійних вимог. Особливості професійної діяльності вимагають від цих фахівців знань та вміння здійснювати структурно-функціональний синтез управління ризику настання надзвичайних ситуацій, аналізувати і прогнозувати катастрофи, стихійні лиха та пожежі, обирати сили та засоби для взаємодії при їх усуненні у разі настання.

Рівень кваліфікації виконуваної роботи визначається в залежності від вимог до освіти, професійної підготовки та практичного досвіду фахівців, здатних виконувати відповідні завдання та обов'язки.

За результатами навчання, наприклад, магістр, згідно із здобутою освітньою кваліфікацією, здатний виконувати професійні роботи за професіями, зазначеними у національному класифікаторі України «Класифікатор професій ДК 003:2010» [14], а саме:

«Начальник оперативного відділу (сфера цивільного захисту)», код КП 1229.7;

«Начальник підрозділу оперативно-рятувальної служби з профілактичних заходів цивільного захисту», код КП 1229.7;

«Командир (начальник) підрозділу (сфера цивільного захисту)», код КП 1239;

«Командир (начальник) частини (сфера цивільного захисту)», код КП 1239;

«Командир загону (сфера цивільного захисту)», код КП 1239;

«Інженер з піротехнічних, саперних та підривних робіт», код КП 2147.2;

«Інженер з аварійно-рятувальних робіт», код КП 2149.2;

«Інженер оперативно-рятувальної служби цивільного захисту», код КП 2149.2;

«Інженер з охорони праці», код КП 2149.2;

«Експерт технічний з промислової безпеки», код КП 2149.2;

«Страховий експерт з охорони праці», код КП 2412.2;

«Експерт з умов праці», код КП 2412.2;

Молодший науковий співробітник (галузь інженерної справи), код КП 2149.1;

«Науковий співробітник (галузь інженерної справи)», код КП 2149.1.

Відтак, зміст професійної компетентності фахівця з питань цивільної безпеки визначається кваліфікаційною характеристикою.

Це нормативна модель компетентності фахівця, що відображає науково обґрунтовані професійні знання, уміння та навички. Кваліфікаційна характеристика – це, по суті, узагальнені вимоги до фахівця щодо його теоретичних та практичних знань, умінь та навичок.

Для предмета наших подальших досліджень за прототип ми обрали обов'язкові компетентності фахівця з питань цивільного захисту (код КП-2149.2) [15], що містять типові професійні завдання, обов'язки та повноваження, основні вимоги до спеціальних знань, необхідних для виконання відповідних завдань та обов'язків, технологічних та конструктивних особливостей знярядь виробництва, ведення технологічного процесу, а також щодо законодавчих актів, положень, інструкцій та інших нормативних документів, методів і засобів, які фахівець з питань цивільного захисту повинен вміти застосовувати при виконанні своїх професійних обов'язків.

Експертами було здійснено оцінку (за 100% шкалою: від 0 до 25%, від 25% до 50%, від 50% до 75%, від 75% до 100%,) частоти використання у професійній діяльності того або іншого параметру кожного з визначених компонентів (Табл. 2.).

Таблиця 2

**Результати аналізу частоти використання фахівцями
з питань цивільної безпеки основних параметрів компонентів
професійної компетентності**

№ з/п	Компоненти	Параметри	Оцінка (%)
1	2	3	4
1.	Когнітивний		
1.1.	<i>Теоретичні знання</i>		
		Знання Конституції України; Кодексу цивільного захисту України; законодавчих та нормативних акти з питань цивільного захисту; наказів, статутів, розпоряджень, положень, інструкцій, методичних та керівних документів, що регламентують організацію заходів цивільного захисту; тактико-технічних характеристик техніки, технічних засобів та обладнання, які є на підприємстві, в установі та організації; порядку надання домедичної допомоги постраждалим; організації ліквідації надзвичайної ситуації та її наслідків; правил та норм охорони праці, техніки безпеки, виробничої санітарії, протипожежного захисту та охорони навколишнього середовища	70

Продовження таблиці 2

1	2	3	4
1.2.	<i>Технологічні знання</i>		
		Організовує розробку планувальної документації з питань цивільного захисту підприємства, установи, організації, планів та інструкцій з попередження, ліквідації надзвичайних ситуацій на об'єктах підприємства, установи, організації, положень, обґрунтувань, пояснювальних записів та звітів щодо потенційно небезпечних об'єктів	91
		Контролює дотримання правил та норм охорони праці під час аварійно-рятувальних робіт	83
		Забезпечує надання медичної допомоги постраждалим на підприємстві, установі, організації	75
2.	<i>Діяльнісний</i>		
2.1.	<i>Аналітичні вміння</i>		
		Забезпечує збір та узагальнення даних щодо стану безпеки на підприємстві, установі, організації	98
		Узагальнює та аналізує причини виникнення надзвичайних ситуацій (аварій, катастроф тощо)	89
2.2.	<i>Синтетичні вміння</i>		
		Виявляє тенденції розвитку подій та прогнозування розвитку сценаріїв виникнення надзвичайних ситуацій (аварій, катастроф тощо)	87
		Розробляє комплексні заходи та вносить пропозиції щодо запобігання та реагування на надзвичайні ситуації	79
2.3.	<i>Організаційно-управлінські знання та вміння</i>		
		Забезпечує ефективне виконання завдань і обов'язків з питань цивільного захисту на об'єктах підприємства, установи, організації	77
		Проводить постійну роботу із запобігання виникненню надзвичайних ситуацій на підприємстві, установі, організації	69
		Здійснює керівництво виконанням заходів щодо запобігання і реагування на надзвичайні ситуації техногенного та природного характеру	88
		Вживає заходів щодо утримання у справному стані засобів цивільного та протипожежного захисту, недопущення їх використання не за призначенням.	76

Закінчення таблиці 2

1	2	3	4
		Організовує та координує під час виникнення надзвичайних ситуацій евакуаційних заходів щодо персоналу (працівників) та майна підприємства, установи, організації	68
		Вживає заходів щодо забезпечення персоналу (працівників) підприємства, установи, організації засобами колективного та індивідуального захисту.	60
		Вживає заходів щодо своєчасного підвищення кваліфікації персоналом (працівниками) підприємства, установи, організації з питань цивільного захисту	70
2.4.	<i>Комунікативні знання та вміння</i>		
		Організовує та контролює підготовку персоналу (працівників) підприємства, установи, організації до дій у разі виникнення надзвичайних ситуацій.	65
		Забезпечує участь відповідних сил та засобів підприємства, установи, організації у проведенні аварійно-рятувальних робіт у межах їх тактико-технічних можливостей.	87
		Організовує розміщення інформації про заходи безпеки та відповідну поведінку персоналу (працівників) у разі виникнення аварії	98
3.	<i>Особистісно-ціннісний</i>		
3.1.	<i>Особистісні якості</i>		
		Діловий етикет	85

Нами проаналізовано та скорельовано оцінки експертів, за якими визначено середньостатистичну величину частоти використання фахівцями з питань цивільної безпеки основних параметрів компонентів професійної компетентності, яка становить 80%. Визначене високе значення середньостатистичної величини фактичної кількості балів свідчить про професійно важливий рівень частоти використання компонентів, уможливорює об'єктивні висновки стосовно їх педагогічної доцільності в структурі та змісті професійної компетентності фахівця з питань цивільного захисту (код КП-2149.2).

Разом з тим, на наш погляд, за умов сьогодення до особистісно-ціннісного компоненту професійної компетентності фахівця з питань цивільного захисту (код КП-2149.2) варто було б додатково запропонувати складову «мотиваційно-ціннісні якості» з наступними параметрами:

- здатність генерувати нові ідеї; здатність мотивувати людей на виконання спільної мети;
- наявність навичок міжособистісної взаємодії в різних сферах спілкування;
- здатність до пошуку, опрацювання і аналізу інформації з різних джерел;
- здатність орієнтуватися в професійних ситуаціях, вибираючи і реалізуючи адекватні способи взаємодії;
- здатність до реалізації лідерських якостей.

3. Компетентна модель фахівців з питань цивільної безпеки, як об'єкт високого рівня складності

Для досягнення поставленої нами мети необхідний інструментарій, який забезпечить обґрунтування моделі професійної компетентності фахівців досліджуваної галузі відповідно до потреб і стратегічних завдань. У сучасній педагогіці прослідковується тенденція переходу від описовості до моделювання її результатів, як способу пізнання дійсності, заснованому на відображенні та відтворенні досліджуваного предмета, явища або процесу за допомогою будь-якої системи. У пошуках об'єктивних методів опису і моделювання (генерування властивостей цілого з властивостями елементів і навпаки, а також відображення властивостей ієрархічної будови і врахування специфіки впливу один на одного різних рівнів ієрархії системних об'єктів) соціальних об'єктів наприкінці ХХ ст. дослідники зосередились на застосуванні новітніх системних методів, що базуються на теорії гіперкомплексних динамічних систем [16, с. 76].

Еволюцію системних методів О. Малюта розділяє на три періоди розвитку, які мають узагальнені характеристики, що відрізняють один від одного (перший охоплює третину ХХ ст. і передбачає виявлення інтересу до загальносвітоглядних аспектів теорії систем (А.А. Богданов, Л. фон Берталанфі); в другому періоді, з 40-х років ХХ ст. і до кінця 90-х років, описуючи системну методологію використовували засоби формалізації і символічного опису, взяті з інших наук (Н. Вінер, Дж. Клір, Н. Урманцев, А. Уйомов та ін.); третій – після 90-х років (К. Бейлі, Дж. О'Коннор, О. Малюта) [17]. Завдання щодо пошуку новітніх системних методів виникло саме в контексті існуючої кризової, надто мінливої ситуації, модельний аналіз якої виявився неможливим на основі традиційних засобів.

Суголосними висновкам дослідників системних методів ХХ ст. є підходи українського вченого О. Малюти, котрий дав унікальне

окреслення системи, найбільш повне і водночас просте, за визначенням якого «гіперкомплексною динамічною системою» називається сукупність системних інваріант [18]. Ця методологія, в результаті побудови її основних положень з системних інваріант, придатних для опису об'єктів будь-якої фізичної форми, отримала назву «інваріантне моделювання». За класифікацією автора – це системна методологія третього покоління, яка містить базові закони системного рівня спільності, що поширюються на об'єкти, процеси і явища незалежно від їх якісного різновиду, та метатеоретичний системологічний інструментарій, що дозволяє будувати, аналізувати системні моделі складних об'єктів, прогнозувати їх поведінку, давати їм системне уявлення. Як пояснює автор, нова теорія не прагне до повної ізоляції і логічної послідовності детерміністичного типу, а представляється у вигляді методологічного конструкторського набору з окремих, логічно жорстко не пов'язаних, методологічних конструктивів-інваріант, що носять універсальний характер і предметно необмежені. Створена універсальна (міждисциплінарна) системна методологія нині використовується у різних наукових напрямках. Різновидності інваріантного моделювання на основі гіперкомплексних динамічних систем є предметом широкого вивчення [19, с. 88; 16; 20; 21; 22; 23].

Нині теорія систем має відносно завершений характер [21]. Тому, спираючись на принципово нову фундаментальну інтелектуальну технологію, яка з'явилася в кінці ХХ століття – методологію інваріантного моделювання, що базується на системному підході третього покоління – теорії гіперкомплексних динамічних систем (сукупності системних інваріант), в сучасних умовах соціально-економічного розвитку суспільства, можна запропонувати варіант побудови моделі професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки, де в якості базового елементу будуть системотворчі компоненти. Під системним інваріантом мається на увазі така універсальна характеристика даного об'єкту, яка обов'язково має бути присутня в будь-якому об'єкті, процесі або явищі, що розглядається як система, незалежно від його якісного різновиду. У символічному позначенні це визначення виглядає наступним чином:

$$S = \sum_i^i \{ S_j \} e^{(i)}; i \rightarrow \infty; j \rightarrow \infty \quad (1)$$

Зазначене визначення в його простому формулюванні автор викладає так: гіперкомплексною динамічною системою S називається системна сукупність \sum системних інваріант S_j (j – індекс

кількості і виду інваріанти), поданих в багатьох якісних описах (i – індекс якості, $i = 1$ тожого математичному опису інваріант; $i = 2$ – теоретико-інформаційному і так далі) [18].

Системний метод, як реалізація пізнавального відношення до моделі професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки, передбачає організацію системного дослідження з використанням системних прийомів і процедур, найважливішим з яких є визначення послідовності пізнання системи, представлені у вигляді етапів: виокремлення в досліджуваному об'єкті (явищі) системних властивостей; виявлення взаємозв'язків і наповнення їх предметним змістом; інваріантне моделювання системи; подальше вивчення системи та розроблення практичних методів на основі отриманої інваріантної моделі.

У базовому визначенні система є цілісним утворенням, яке має певну структуру, представлена в графах (рис. 3), де на головній діагоналі відображаються елементи системи, а ліворуч і праворуч від головної діагоналі – взаємодії між елементами, цілісні характеристики відображаються детермінантом, власними числами і так далі. Ієрархія виділяється у вигляді блочної конструкції матриць. Граф гіперкомплексної динамічної системи можна описати так: система S – це цілісна система, що складається із сукупності двох підсистем S_1 та S_2 , між якими реалізована структура прямого і зворотного зв'язку. Варто звернути увагу на те, що в теорії гіперкомплексних динамічних систем всі принципи і закономірності, крім вербального, можуть бути викладені на «мовах» подання: символічному, алгоритмічній і матричному [24].

У результаті встановлення взаємозв'язку та взаємообумовленості системних інваріант, на основі теорії гіперкомплексних динамічних систем, нами була розроблена інваріантна модель системи професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки. Системне бачення моделі професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки виникає як результат оперування і встановлення взаємозв'язків наукових понять із сфери системної методології: гіперкомплексності; взаємодії; динамічності; структурності; цілісності; ієрархічності.

Поняття гіперкомплексності в представленій моделі виражається в тому, що на кожному її рівні можлива безкінечна кількість елементів. На Рис. 4 позначені наступні елементи інваріантної моделі системи професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки: K_1 - теоретичні знання, K_2 - технологічні знання, K_3 - аналітичні вміння,

K_4 - синтетичні вміння, K_5 - організаційно-управлінські знання та вміння, K_6 - комунікативні знання та вміння, K_7 - особистісні якості, K_8 - мотиваційно-ціннісні якості. На цьому рівні системної організації визначається системоутворююче середовище.

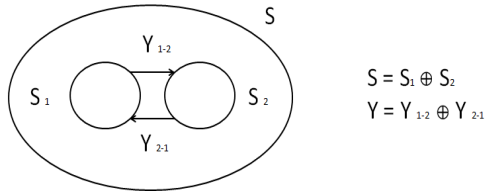


Рис. 3. Механізм реалізації взаємозв'язку між всерединісистемними елементами та ієрархічною співвідповідністю

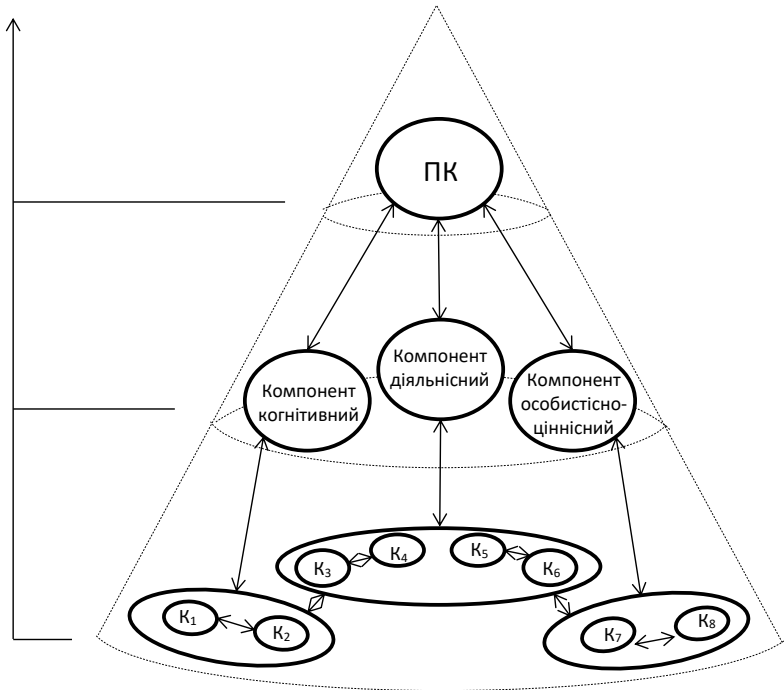


Рис. 4. Модель системи професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки

У результаті взаємодії елементів компетентнісного середовища виникають нові елементи з емерджентними властивостями (які характеризують рівень цілісності), при цьому система набуває нового рівня, а динамічність зв'язків забезпечує можливість відображення об'єктів з рівня системоутворюючої організації (видно присутність міжелементних відносин). На рівні структуризації виділяються і стійко існують групи елементів та зв'язки між ними. У запропонованому нами середовищі відбувається зростання складності по вертикалі, що свідчить про виникнення явно ієрархічного рівня системної організації.

Саме з цих позицій, інваріантного відображення, є можливість аргументації піраміди з будь-яких аспектів співрозмірних між собою об'єктів, явищ та процесів, пов'язаних із компетентністю фахівців з питань цивільної безпеки. Запропонована нами модель відповідає всім вимогам інваріантності, тобто наповнена конкретним змістом (що є основою створення інваріантної моделі досліджуваного явища), включає в себе механізми прогнозування і оцінювання рівнів розвитку, не суперечить сучасним дослідженням з педагогіки. На її основі можна зробити деякі висновки: це гіперкомплексна динамічна система, яка характеризується різноманіттям елементів і зв'язків; це багаторівнева система, яка має взаємопов'язані і взаємообумовлені чотири ієрархічні рівні (S_1, S_2, S_3, S_4) які утворюють рівнозначну піраміду, кожний з яких характеризується емерджентними властивостями відносно попереднього і наступного рівнів; в процесі розвитку системи кожний попередній рівень стає системоутворюючим середовищем (підґрунтям) для наступної системи, що відповідає положенню теорії гіперкомплексних динамічних систем; при утворенні нового рівня системи попередні рівні зберігаються і можуть бути доступні завдяки динамічності зв'язків; модель в цілому, а також її рівні є дискретизуючими об'єктами.

У представленій моделі система досягла рівня системної організації S_4 , тобто цілісності. При досягненні цього рівня у системи виникає якість, якої немає ні у одного з його елементів. І ця якість є професійною компетентністю фахівця. Професійна діяльність фахівців з питань цивільної безпеки носить міждисциплінарний та інтегративний характер, що зумовлює різнобічний розвиток їх потенціалу та вимагає наявності особливих якостей професійної компетентності. За яких умов дана система могла б досягнути рівня S_5 – ієрархії? Відповідь очевидна: якби відбулось формування нових компонентів, як інструментів професійного розвитку фахівців з

питань цивільної безпеки, і відбулось їх об'єднання. Тоді досліджувана нами система увійшла б як елемент в систему більш високого порядку, що об'єднує елементи з одним ціле покладанням. Зазначене дає розуміння рівнів системної організації, яке в формалізованому вигляді за О. Малютою записується так: $C_c \geq C_o$, де C_c – системний рівень суб'єкта управління, а C_o – системний рівень об'єкта управління. Іншими словами, системна організація суб'єкта управління повинна бути не нижче системної організації об'єкта управління [24].

Розвиток професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки, компоненти якої в процесі інваріантного моделювання виступають як інваріанти, має бути цілеспрямованим, свідомим і контрольованим, оскільки в результаті професійної діяльності цих фахівців створюється інтелектуальний продукт, який впливає на підтримання здорових та безпечних умов праці, життєдіяльності людини, забезпечення цивільного захисту, пожежної і техногенної безпеки, а також реагування на надзвичайні ситуації та усунення їх наслідків [14].

Висновки

Проблема підготовки фахівців з питань цивільної безпеки залишається актуальною в сучасних умовах економічних і соціально-політичних змін, що відбуваються в нашій країні та світі. Дослідження показало, що професійна діяльність фахівців з питань цивільної безпеки вимагає широкого кола компетентностей, у зв'язку з чим все більшої ваги набувають їх професійно-значущі якості, які забезпечують скоординованість дій. Специфіка роботи фахівців з питань цивільної безпеки така, що виконувані ними роботи, пов'язані з високим ступенем ризику і відповідальності. А це означає, що питаннями забезпечення безпеки людей повинні займатися висококваліфіковані фахівці, що володіють високим ступенем мобільності і іншими професійно-значущими якостями.

Проаналізувавши сутність професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки можна зробити висновок, що вона є важливим показником професійного розвитку фахівців. Сучасна освіта висуває високі вимоги до цих фахівців, тому поняття «професійна компетентність» потребує постійного оновлення та розвитку відповідно до сучасних освітніх вимог. Визначення поняття професійної компетентності, змісту її складових – це перші кроки до вирішення проблеми формування та розвитку

компетентності фахівців сфери цивільної безпеки. Структура професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки виділена нами з урахуванням змісту професійної компетентності та особливостей професійної діяльності цих фахівців.

Запропоноване в роботі інваріантне моделювання на основі гіпер-комплексних динамічних систем при побудові моделі професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки, як педагогічної системи, вказує на динамічність всіх її компонентів, що забезпечує підвищення професіоналізму і створює цілісну структуровану систему їх професійної компетентності. Зазначається, що чим вище рівень системи, тим вищою є її якість, а значить, вагомішою є і професійна компетентність фахівців з питань цивільної безпеки. Метатеоретичні конструкції інваріантного моделювання показують лише загальну і глибоко абстрактну схему на рівні аналітичних і прогностичних тенденцій в дослідженні професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки.

Результати уточнюють і розвивають вихідні теоретичні положення і понятійний апарат, можуть бути використані в якості обґрунтування вибору напрямків при розробці програм підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки. Подальші дослідження можуть дати глибше розуміння пізнавального процесу, ієрархію розвитку професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки.

Література

1. Guerrero, D., and De los Ríos, I. (2012). Professional competences: A classification of international models. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46 (0), 1290–1296.
2. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297–333.
3. Martínez, F. M., & Carmona, G. (2016). Aproximación al Concepto de «Competencias Emprendedoras»: Valor Social e Implicaciones Educativas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(3), 83–98.
4. Бородієнко О. В. Теорія і практика розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку : монографія / за наук. ред. Радкевич В. О. Київ : ІПТО НАПН України, 2017. 422 с.
5. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Київ ; Глухів : РВВ ГАПУ, 2005. С. 10–18.

6. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 396 с.

7. Кобилянська І. М. Формування компетентності з безпеки життєдіяльності майбутніх спеціалістів фінансово-економічних спеціальностей у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. 2015. 245 с.

8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел]. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.

9. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.12.2011 р. № 1341 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519). *Офіційний вісник України* 2011 р., № 101, стор. 15.

10. Каралаш А.-Ю. До визначення поняття «соціальна діяльність»: системний підхід. *Глобалізований світ : випробування людського буття* : матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції. м. Житомир 6–7 жовт. 2017 р. Житомир, 2016. С. 116–118.

11. Герганов Л. Д. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проф.-техн. освіти. Київ, 2016. 485 с.

12. Тушко К. Ю. Система підготовки майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України до професійної взаємодії : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2020. 543 с.

13. Вишпольська В.Ф. Зміст та структура професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин. Педагогічні науки. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2008. № 1. С. 57–61.

14. Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем вищої освіти в галузі знань 26 Цивільна безпека, спеціальність 263 Цивільна безпека : наказ Міністерства освіти і науки України від 22.10.2020 р. № 1291.

15. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників у сфері цивільного захисту України, Випуск 92 (доопрацьований) : наказ ДСНС України від 05.12.2018 р. № 707.

16. Міхальов О. М. Партійна Еліта як суб'єкт формування публічної політики та управління : дис. ... док. філ. : 28 / Нац. академія держ. упр. при Президентові України. Київ, 2021. 240 с.

17. Малюта А.Н. Инвариантное моделирование. Курс лекций. *ЦГИ «Северная звезда»*. Чернигов, 1999 г.

18. Малюта А.Н. Концептуально-понятийные и методологические основы инвариантного моделирования сложных систем : научный доклад диссертации на соискание ученой степени доктора философии. *Институт философии академии наук Украины*. Киев, 1992. 36 с.

19. Петренко Л.М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. 478 с.

20. Сталин А.В. Разнообразие и сложность в управлении гиперкомплексными динамическими социальными системами в эпоху кризиса общения. *Філософія спілкування: філософія, психологія, соціальна комунікація*. ХНТУСГ. 2018, № 11. С. 29–33.

21. Прокопчик-Гайко И.Л. Системное моделирование психического отражения. *Психологический журнал*, 2009, № 4 С. 18–26.

22. Жуленьова О. В. Інваріантність як критерій визначення еквівалентності даних у соціологічних крос-національних дослідженнях. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2017, № 16. С. 37–40.

23. Каралаш А.-Ю. до визначення поняття «соціальна діяльність»: системний підхід. *Глобалізований світ : випробування людського буття* : матеріали між нар. наук.-теорет. конф., м. Житомир, 6–7 жовт. 2017 р. Житомир, 2017. С. 116–118.

24. Малюта А.Н. Система деятельности / А.Н. Малюта. Київ : Наукова думка, 1991. 210 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-12>

Мосякова І. Ю.

*кандидат педагогічних наук,
заслужений працівник освіти України, докторант
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Запорізька область,
директор
Центр творчості дітей та юнацтва «Шевченківець»
м. Київ*

**ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ
УКРАЇНСЬКИХ І ЗАРУБІЖНИХ ВЧЕНИХ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ І ЗРОСТАННЯ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ
ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АВТОНОМІЇ**

Проблема дослідження пов'язана із розкриттям сучасного виміру професійної діяльності директора закладу позашкільної освіти. Доведено, що освітній менеджмент у закладах позашкільної освіти є науковою проблемою, в якій розкриваються основні підходи, теорії і практики, нові лінії досліджень, що сьогодні потребують від директора якісного нового рівня управлінської культури. У підрозділі наголошено на нових умовах роботи закладів, підкреслено наявні проблеми, що пов'язані із новими тенденціями у освітній галузі. Результати дослідження доводять, що в сучасних умовах, що характеризуються розвитком мережевого суспільства, поширенням онлайн-освіти, активною фазою діджиталізації, дослідникам слід формувати нову систему знань про освітній менеджмент закладів позашкільної освіти, а директору закладу позашкільної освіти – переходити на нові технології та алгоритми освітнього менеджменту. Автор наводить низку вимог до професійних дій з боку керівництва, що зумовлене діджиталізацією, а також розкриває недоліки, які мають вплив на комунікацію у системі «педагог – керівник закладу позашкільної освіти». У підрозділі доведено, що для універсалізації професійних і особистих рис керівника важливо оволодіти новим розумінням професійної культури менеджера, де необхідним елементом постає готовність до формування культури автономізації закладу позашкільної освіти.

Вступ

За останні роки у світі, де отримання нових знань, формування «жорстких» і «м'яких» навичок стало виграною стратегією для підвищення якості життя, обговорюється зростання різноманітних концепцій щодо професійного розвитку керівників закладів освіти. У світлі уваги дослідників – і «внутрішнє» і «зовнішнє» поле діяльності керівників, зокрема: 1) вплив управління на педагогічних працівників організації; 2) вплив управління на всіх зацікавлених осіб у зростанні інтелектуальної, духовної Людини для суспільства (від лат. Homo ad societatem). Коли заклади освіти, зокрема, позашкільні заклади, впроваджують у життя освітні послуги, саме керівник закладу (а у позашкільних закладах освіти керівництво здійснює директор) має приймати рішення та реалізовувати корисні ідеї для покращання результативності освіти, звертаючи увагу на потреби і інтереси майбутніх поколінь. Такий керівник і педагогічна рада у закладах позашкільної освіти мають широке бачення та перспективи для зростання суспільного добробуту. В основному заклади позашкільної освіти, які не перший рік існують в Україні, як правило, допомагають задовольнити потреби та інтереси вихованців. При цьому директор закладу позашкільної освіти має системно, інтелектуально, етично та ефективно керувати освітнім процесом для того, щоб зробити додатковий крок для благополуччя суспільства.

У наш час заклади позашкільної освіти беруть на себе відповідальність щодо розвитку творчої особистості. Вони декларують запровадження освітніх інновацій, що змінюють мету, зміст, принципи, форми, методи педагогічної діяльності. Керівники у позашкільних закладах мають бачити ці процеси і, відповідно, мають володіти навичками оптимізації роботи педагогічних працівників. Також у педагогічних працівників має бути сформоване уявлення про те, що у цьому разі у виграві буде той заклад, який мінімізує обсяги непотрібної діяльності, використовує нові обставини для покращення власної діяльності.

У даній роботі ми розглядаємо три основних теми, які допоможуть керівникам закладів позашкільної освіти оперативно реагувати на можливості і загрози, які з'являються у їх професійній діяльності:

- 1) освітній менеджмент: основні підходи, теорії, зміст і принципи діяльності керівника закладу позашкільної освіти;
- 2) особливості дій керівника закладу позашкільної освіти у мережевому суспільстві, що спрямовані на вирішення різноманітних педагогічних проблем;
- 3) створення культури автономізації закладу позашкільної освіти: алгоритми початку діяльності директора.

1. Освітній менеджмент у закладах позашкільної освіти як наукова проблема

У наукових джерелах менеджмент є однією із пріоритетних галузей суспільних наук. Менеджмент – велика частина роботи трудових колективів, у тому числі і педагогічних колективів багатопрофільних закладів позашкільної освіти. На сьогодні у таких закладах виникає багато питань, що потребують переосмислення і нового погляду з боку і керівників, і педагогів.

Пізнання освітнього менеджменту, проникнення до його сутності і специфіки є предметом дослідження вчених різних країн. Так, Джон-Крістофер Спендер вказує на те, що інформація про генезу та розвиток менеджменту має два недоліки: «1) вони не здатні відрізнити управління бізнесом від інших видів управління та 2) вони частіше є історіями написання про менеджмент, ніж його здійснення» [21, с. 675].

Вважаємо, що сучасне бачення освітнього менеджменту вимагає уваги до специфіки природи управління тим закладом, у якого є своя історія, свій колектив працівників. У такому разі менеджмент має залежати від конкретних аспектів, що відрізняють сьогоднішнє управління від управління у минулому. У дослідженні ми пропонуємо фокусуватися на вдосконаленні освітнього менеджменту у закладах позашкільної освіти, зокрема, на розкритті основних підходів, теорій, практик та сучасних технологіях управлінської діяльності в умовах автономії. Вважаємо, що дослідники освітнього менеджменту позашкільля мають зосередитися на виявленні сучасної системи знань, адже сучасним практикам не вистачає такого знання і саме тому досі у таких закладах існують прояви управління за бюрократичним режимом. Вважаємо, що бюрократична теорія для практики управління закладами позашкільної освіти не може бути адекватною, адже на часі – нові підходи, нові теорії та зміни у освітньому менеджменті.

Наше дослідження стосується і позицій впливу інформаційно-комунікаційних технологій на процес менеджменту. З цього приводу вкажімо на дослідження таких авторів, як Маріо Саба, Демієн Брюте де Ремур, Сільві Жербе, які вказували на наявність дефіциту досліджень в галузі наук про управління. Автори зосереджують увагу на зв'язку організаційного інтелекту та використанні інформаційно-комунікаційних технологій в організаціях. Ми враховуємо думку авторів щодо різниці між поняттями «колективний інтелект» та «організаційний інтелект». Так, Маріо Саба, Демієн Брюте де Ремур, Сільві Жербе

зазначають: «під «колективним інтелектом» ми тимчасово маємо на увазі обмін інформацією за допомогою спеціальних інструментів. Під «організаційним інтелектом» ми маємо на увазі здатність вирішувати проблеми в групі людей шляхом співпраці» [20, с.47]. Тобто, в освітньому менеджменті позашкільного закладу інформаційно-комунікаційні технології мають впливати і на організаційний, і на колективний інтелект, адже керівник виконує не лише інформаційну, а й соціальну функцію.

Коли мова йде про основи управління закладами освіти в цілому, а не лише про заклади позашкільної освіти, можна вказати на те, що збільшення літератури з освітнього менеджменту (зокрема, навчальної) почало спостерігатися з кінця 1980-х років. Теми, на які була представлена така література, були досить широкими: самоврядування освітнього закладу, керівництво освітнім закладом, освітній маркетинг, вдосконалення управління школою, стратегічне управління людськими ресурсами в освіті тощо. Так, Хелен Гантер відмічала підвищення уваги до такої літератури, і вказувала на те, що цей період для керівників освітніх закладів і лідерів освіти був перехідним. Відмінністю освітнього лідера, який створює навчальні предмети, Хелен Гантер вважала забезпечення керівництва процесом створення нових предметів, організацію навчання для досягнення цілей та завдань. У директора освітнього закладу – інша мета, адже «саме директор несе відповідальність за покращення школи» [19, с. 29]. Автор також вказувала на те, що розуміння лідерів і лідерства в освіті пов'язано, насамперед, з виробництвом знань: «Хто це робить, що вони роблять, як вони це роблять і чому вони це роблять? Акцент робиться не стільки на продукт знання в формі факту або теорії, скільки на процесі, за допомогою якого відбувається вибір і організація з доступних знань в конкретний момент часу, який включає свідомий чи несвідомий вибір» [19, с. 5]. Отже, автор актуалізує проблему творення нового знання, а саме «виробництво знання» називає пов'язаним із структурою, яка здатна і спроможна контролювати процес творення знання. Працівників, які творять знання, автор ідентифікує як представників «розумової праці» і підкреслює, що зростання досліджень, що присвячені педагогіці лідерства, освітньому лідерству пов'язане з новою парадигмою, яка частіше використовується як засіб опису змін. Автор вказує на те, що знання знаходиться всередині епістемічних спільнот, адже наукове співтовариство пов'язане з професійною ідентичністю: «...зміна парадигми відбувається, коли

епістемологічне співтовариство приймає новий спосіб мислення, бачення і визначення світу» [19, с. 6]. Такі зміни, за думкою автора, є поступовими і рідко є продуктом однієї людини. Погоджуючись із автором, ми також вважаємо, що лідер позашкільної освіти і директор закладу позашкільної освіти мають різні функції. Інколи ці функції може виконувати одна особа, яка здійснює керівництво закладом, у інших випадках директор закладу має бачити таких лідерів, узгоджувати із ним позиції щодо змісту позашкільної освіти, що вимагає зведення правильного діалогу.

В Україні також спостерігається перехідний період у освітньому менеджменті, про що вказується у дослідженні І. Кушніра: «3 90-х років ХХ ст. в Україні поширюється ідея «знаходження свого обличчя». Вона втілюється в життя шляхом складання програми розвитку навчального закладу, в основу якої покладені конкретні принципи, засади організації освітнього процесу, ідеї, завдання. Такі підходи до моделювання навчально-виховних закладів несуть в собі величезні можливості щодо створення управлінської культури та розвитку педагогіки партнерства» [7, с. 28]. З погляду автора, саме всередині 90-х років ХХ ст. почалося вживання терміну «менеджер освіти», а самий освітній менеджмент розпочав фазу активного розвитку. І вже на початку ХХІ століття, як зазначав автор, «бажання, старанності та відданості гарного керівника ХХ століття, вже недостатньо» [7, с. 28]. Важливою вважаємо думку І. Кушніра про якісно новий рівень управлінської культури у закладах освіти, на формування якісно нових компетентностей у підготовці до керівної посади тощо.

Отже, поява великої кількості літератури із освітнього менеджменту свідчить про те, що у процесах управління освітою відбувається переосмислення саме на лініях лідерства, і на сьогодні для оновлення управлінських процесів необхідні якісні дослідження, які спрямовані на виявлення нових підходів, теорій, практик позашкільної освіти, яка базується на таких засадах, як лідерство, справедливість, якість, продуктивність. Наведемо з цього приводу думку Майка Боттері, автора книги «Виклики освітнього лідерства»: «Лідерство повернулося в моду. У багатьох західних країнах акцентується увага на поліпшенні потенціалу лідерства стосовно підвищення освіти і освітніх стандартів. Уряди всього світу беруть участь у перетвореннях освітніх реформ і приділяють велику увагу поліпшенню якості керівництва» [18, с. IX].

Управління позашкільним закладом освіти виходить із потреб суспільства. Незважаючи на те, що в освітній політиці існує

впевненість у спроможності позашкільних закладів освіти забезпечити її більш високу продуктивність, існують різні аргументи щодо інвестицій у позашкільну освіту, а отже, у освітнього менеджменту залишаються проблеми – збереження якісного педагогічного складу, збереження і розширення матеріально-технічної бази, розвиток інноваційного змісту освітніх програм, набір вихованців, учні, слухачів для їх введення у культуру суспільства тощо. І хоча виклики для сучасної позашкільної освіти є значними, а самий шлях до реформи є доволі складним, потенціал керівництва по впливу на здобувачів позашкільних послуг і діяльності самого закладу залишається однозначним. У багатьох дослідженнях послідовно затверджується, що якість освітнього менеджменту має значення для розвитку мотивації педагогів та підвищення якості їх роботи із вихованцями. Саме менеджер освіти має знати, яким чином цілеспрямовано впливати на процес розвитку закладу, як перевести педагогічний колектив закладу на якісно вищу щабель, як, сприймаючи всі тонкощі людських почуттів, приймати та реалізовувати управлінські рішення, яку інформацію слід надавати для освітньої діяльності педагогів. У такому разі управління буде розумітися як процес, де отримують розвиток різноманітна діяльність суб'єктів позашкільної освіти. Від взаємопов'язаності даного процесу залежить реалізація управлінських функцій менеджера, які є різноплановими, адже обумовлені нелінійністю, динамічністю.

У дослідженнях, що вивчають освітній менеджмент, увага прикута до культурних потреб суспільства, зазначається на відповідності діяльності закладів освіти до таких потреб. Так, Майк Боттері вказує на значну кількість ініціатив для розвитку освітнього менеджменту в різноманітних місцях по всьому світу, зважаючи на такі країни, як Канада, Велика Британія, Швеція, США, Сінгапур, Гонконг тощо. Автор вказує, що хоча всі ці місцевості є різноманітними у відображенні місцевої культури та потреб, баланс відповідальності змінюється між урядом, місцевими органами влади та науковцями щодо вирішення проблеми освітнього лідерства. Майк Боттері вказує що відчувається недостатність розроблених програм для підготовки лідерів освітньої галузі, які мають не лише керувати закладами, а й створювати нове розуміння розвитку освіти. Автор вказує і на причину для такої діяльності: «Причину всієї цієї діяльності легко зрозуміти: у період масових змін є нагальна потреба у всіх професійних вихователях, які мають зрозуміти ці зміни, щоб краще підготувати своїх учнів до різноманітності

потенційного майбутнього» [18, с. 1]. Ми погоджуємося із таким твердженням і вважаємо, що саме Людина створює, зберігає, засвоює культуру, і в даному процесі задовольняються її потреби – і матеріальні, і духовні, а життя усього нашого суспільства є складним процесом активної діяльності людей, які творчо осмислюють та перетворюють світ.

У сфері духовного життя людини головним завданням постає створення умов для самореалізації потенціалу людини, її духовно-культурного перетворення, примноження сутнісних сил, розвиток духовного світобачення тощо. У позашкільних закладах освіти доречним є зважання на перетворення як духовного життя окремого вихованця, так і духовного життя суспільства в цілому. Позашкільна освіта є духовною сферою, плекає духовні цінності, є спрямованою на формування творчої особистості, яка здатна до саморозвитку, вдосконалення здібностей, розвитку наукового світогляду. Вкажімо на те, що статус позашкільної освіти визначено її спрямованістю на перетворення людини, адже саме у позашкільних закладах освіти проваджується у життя синтез знань про культуру, мистецтво, науку. Таке передання знань відбувається у часи дозвілля, але не кожна дитина, як підтверджують останні дані, є спроможною сьогодні до розвивального навчання. Це призводить до викривлень розвитку і, відповідно, на це слід звертати увагу. Наведемо думку А. Бондар, М. Томанека, авторів монографії «Менеджмент позашкільних навчальних закладів фізкультурно-спортивного напрямку»: «Слід зазначити, що найбільш популярними хобі є заняття спортом (39%), що в 4 рази перевищує художню самодіяльність і гру на музичних інструментах. Наступними за популярністю є художня самодіяльність (10%), гра на музичних інструментах (10%), вокальні гуртки (8%), комп'ютерна графіка, програмування... тільки 44% дітей віком 10–17 років мають можливість задовольняти свої потреби у дозвіллі на достатньому рівні. Для більшості опитуваних не вистачає коштів (70%), вільного часу (26%) та відповідних закладів за місцем їх проживання (26%)» [3, с. 20]. Автори запевняють, що у сучасних дітей несформованими є відповідні потреби, і наголошують на значному зруженні активного дозвілля в Україні: «14% з них ніколи не займалися спортом, 34% – не відвідують гуртки, 24% – не відвідують театри та музеї, більшу ж частину вільного часу діти та підлітки віддають перегляду телевізійних програм, а кожен третій – комп'ютерним іграм» [3, с. 20].

На противагу особі, яка втрачає свій час на пасивне спостереження за іншими людьми, живе не у реальному, а у віртуальних світах, вільна особистість не лише сприймає нові знання, а й намагається творити самостійно, втілюючи у життя отримані вміння, рухатися, пізнавати світ. Саме тому управління позашкільною освітою одночасно виступає і як компонент соціалізації, що також суттєво впливає на осмислення питань, що вивчає освітній менеджмент.

Вважаємо, що управління позашкільним закладом освіти потребує від керівника цілісної системи знань стосовно різноманітних підходів до управління. Так, одним із важливих підходів вважаємо системний підхід. Для цього важливо розглянути, що таке системне управління закладом позашкільної освіти, якими є закономірності розвитку і подальшого функціонування закладу, як мають бути співвіднесені основні частини управління між собою тощо. Таке теоретичне осмислення дозволить виявити, оцінити та детально проаналізувати існуючі протиріччя в процесі освітнього менеджменту як частини управління у соціумі, тобто, соціального управління.

Про те, що більшість організацій, де працюють люди, є системою, присвячено багато праць у сфері менеджменту. Так, вкажімо на думку Ч. Барнарда, який вказував, що організація є не лише системою, а й такою системою, яка постійно змінюється. Така система, за його думкою, є координацією дій або сил і складається з пов'язаних між собою біологічних, психологічних і соціальних елементів. Для виживання, як писав Ч. Барnard, «організація повинна бути «ефективною» («effective»), тобто забезпечувати досягнення цілей організації, і «раціональною» («efficient»), тобто задовольняти особисті потреби учасників» [2, с. 6]. На думку вченого, керівник повинен погоджувати ці два процеси і виступати, як найменше, у двох ролях – як людина, що пов'язує організацію із зовнішнім середовищем, і людина, яка задовольняє особисті потреби членів організації.

Якщо розглядати освітній менеджмент закладів позашкільної освіти як специфічну системну управлінську діяльність, то слід виокремити у ньому загальні і специфічні принципи, основні і додаткові методи, технологічні прийоми, що спрямовані на ефективне функціонування закладу. Вкажімо на те, що освітній менеджмент позашкільних закладів освіти, як складова частина соціального менеджменту, відноситься до самостійної галузі

наукового знання, в якому є об'єкт і предмет, функціональні зв'язки тощо. Відмітимо, що освітній менеджмент позашкільних закладів освіти має свій об'єкт – функція управління як специфічна діяльність керівника, яка має свої межі, а саме: діяльність суб'єктів закладів позашкільної освіти, що стосується надання і отримання освітніх послуг. Оскільки позашкільні заклади освіти не є закритими організаціями, то об'єкт освітнього менеджменту може зводитися не лише до функції, а й до впливу на інші системи, зокрема, – освітні політики, культурні практики та різноманітні сфери життя людини. Визначальною у цьому плані є теза про те, що збагачення і урізноманітнення суспільства залежить від того, яким чином воно організує передання своїм громадянам багатства і різноманітності не лише шкільної, а й позашкільної освіти. У свою чергу, збагачення і урізноманітнення позашкільної освіти досягається лише у тому випадку, коли розгортаються культурно-освітні практики, які спрямовані на досягнення різних цілей. Ми вважаємо, що всі різні цілі у роботі позашкільних закладів освіти є взаємопов'язаними між собою. У тому випадку, якщо на сьогодні домінантою виступає лише одна із цілей, то вона не надає можливості досягти інші цілі, що викривляє гармонійний розвиток людини.

Тільки тоді, коли педагоги різних профілів навчання будуть мати різні ідеї стосовно процвітання суспільства, збагачення як окремих людей, так і певних груп (у тому числі людей, які мають особливі освітні потреби) то, відповідно, вони мають право впливати на процес прийняття рішень. Закономірність буде виглядати у цьому разі таким чином: ефективність управління позашкільним освітнім закладом є залежною від застосування різноманітних ідей, нових підходів та досягнень різноманітних наук, різних видів мистецтв тощо. Підкреслимо, що у системі знань керівника у цьому плані мають бути і нові досягнення у різних мистецтвах, а також у таких науках, як філософія, культурологія, соціологія, педагогіка, психологія тощо. Також додамо, що на зміну філософії «тиску» (у тому числі адміністративного) приходять філософія партнерства і співробітництва. Необхідними рисами теорії освітнього менеджменту закладу позашкільної освіти є поступове доповнення теоріями соціального управління, теорією менеджменту закладами загальної середньої освіти, теорією освітнього лідерства тощо. Вважаємо, що осмислення цих ідей, їх перенесення до закладів позашкільної освіти мають відкривати об'ємний простір для розробки самостійного відгалуження в освітньому менеджменті –

освітнього менеджменту позашкільних закладів. Такий освітній менеджмент є новою галуззю знань, адже вимагає філософської, соціально-педагогічної, психологічної рефлексії, проведення соціологічних досліджень, фокус-груп із керівниками закладів позашкільної освіти, які мають різні пропозиції та різні уявлення про освітній менеджмент в умовах автономії.

Вважаємо, що йдеться про зміну парадигми освітнього менеджменту, в умовах переходу людства до цінностей, серед яких значущими є цінності автономії, незалежності, самостійності. У такому випадку сутність роботи керівника закладу позашкільної освіти буде торкатися питань ціннісно-сміслових впливів на педагогів різних профілів для того, щоб організувати або скорегувати їх професійну поведінку, звести більш досконалі взаємовідносини із здобувачами позашкільної освіти із врахуванням принципу суб'єкт-суб'єктних відносин.

Вкажімо на відмінність менеджменту освіти і освітнього менеджменту позашкільних закладів. Так, освітній менеджмент позашкільних закладів пов'язаний із діяльністю педагогів, більшість яких працюють із дітьми у їх дозвіллеві часи. Дана діяльність не є жорстко регламентованою, адже, як вказують А. Бондар, М. Томанек, головною метою закладів позашкільної освіти є «сприяння гармонійному розвитку особистості, соціалізація дитини або молодой людини у суспільстві, вилучення її з вулиці та задоволення потреб у відпочинку та самореалізації» [3, с. 23]. Поняття «менеджмент освіти» є більш широким і, як вказує О. Мармаза, тлумачиться таким чином: «Менеджмент освіти – це вид управлінської діяльності, який складається із сукупності засобів, методів та форм впливу на індивідуумів та колективи з метою ефективного функціонування даної галузі» [9, с. 12].

Освітній менеджмент позашкільних закладів розглядає педагога як суб'єкта управління, який виконує наставницьку функцію, адже педагог у закладах позашкільної освіти орієнтований, насамперед, на досягнення розвитку особистості вихованця, слухача, набутті ними спеціальних компетенцій. У цьому плані наголосимо, що керівник позашкільного закладу має бачити з позицій системи всю освітню організацію, її зв'язки, адже розумні управлінські рішення приймаються на основі системи знань і системного бачення специфіки діяльності закладу.

Освітній менеджмент позашкільних закладів і менеджмент освіти мають і загальне, і особливе. У загальному сенсі це можна

схарактеризувати як вплив на особистість, яка знаходиться у полі зору керівника. Освітній менеджмент позашкільних закладів – безособовий вплив ідей, різноманітних концепцій на вільний розвиток особистості, із урахуванням її інтересів і уподобань, де педагогіка партнерства є визначальною умовою для функціонування закладу в цілому.

Менеджмент освіти перед собою бачить різні види управлінської діяльності у різних сферах – фінансовий, інноваційний, соціальний, правовий, адміністративний тощо. Ці сфери пов'язані між собою і у повсякденній діяльності керівника їх складно виокремити. Освітній менеджмент позашкільних закладів спрямований на суб'єктів позашкільної освіти, якість освітніх послуг, а отже, його здійснення залежить від чинників, що стосуються профілю позашкільного закладу, особистісних характеристик педагогічних працівників і здобувачів позашкільної освіти, і, відповідно, особливих умов, які створені для занять відповідного профілю.

Наприклад, якщо мова йде про фізкультурно-спортивний профіль, тут особливістю буде керівництво системою дозвіллевої діяльності дітей та молоді в позашкільних навчальних закладах фізкультурно-спортивного напрямку, до яких відносять спортивні клуби, станції, гуртки, секції, дитячо-юнацькі спортивні школи, спортивні клуби за місцем проживання тощо. У цьому плані специфічним буде те, як керівник цього закладу розглядає питання розвитку матеріальної бази для різних видів спорту, яким має бути стан нормативного забезпечення, як має відбуватися тренувальний процес, як має здійснюватися кадрові питання, які існують нові напрями для подолання різноманітних недоліків організаційного характеру тощо. Такими недоліками, за думкою А. Бондар, М. Томанек, є: «невелика кількість виховних заходів, які не координуються між собою і не завжди доцільні... недостатні педагогічно організовані контакти вихованців закладів із досвідченими спортсменами та видатними тренерами» [3, с. 26–27]. У роботі вказано на те, що у педагогічного персоналу таких закладів майже відсутній педагогічний контакт з батьками вихованців, і це свідчить, як вважають автори, «про необхідність поліпшення організації виховного процесу в системі фізкультурно-спортивних організацій, яке б дало змогу більш повно реалізувати значний педагогічний і виховний потенціал спортивної діяльності під час занять юних спортсменів...» [3, с. 26–27].

Отже, будь який заклад позашкільної освіти має відповідні складнощі організаційного порядку і саме тому універсальних рецептів управлінської діяльності для кожного не може існувати.

У структурі нашого дослідження відведено увагу принципам освітнього менеджменту позашкільних закладів. Назвемо основні принципи, за якими здійснюється управління у закладах позашкільної освіти, що продиктовані державною політикою України. Ці принципи вміщено у Законі України «Про позашкільну освіту», зокрема, у статті 9, а саме: доступність позашкільної освіти для громадян України; добровільність у виборі типу закладів позашкільної освіти, а також різноманітних форм позашкільного навчання і видів діяльності; науковість; світський характер освіти (у державних і комунальних закладах позашкільної освіти); правовий і соціальний захист вихованців, учнів і слухачів в їх прагненні до вільного, різнобічного розвитку особистості тощо [11]. Додамо до цих принципів і специфічні принципи управління позашкільним закладом, а саме: принцип стратегічного інвестування у новітні педагогічні технології, принцип креативності у розробці нових освітніх програм для позашкільної освіти, що потребує наукового підґрунтя. Зважаючи на перший специфічний принцип, слушною є думка Л.Рижак: «справжніми лідерами цивілізаційного поступу у двадцять першому сторіччі будуть ті нації, які стратегічно інвестуватимуть у науку й технології» [13, с. 6].

Основні положення, що стосуються принципів управління позашкільним закладом освіти, мають бути відомі директору як особі, що повсякденно здійснює керівництво закладом. Виходячи із такого розуміння загальних і специфічних принципів управління, вважаємо, що у позашкільних закладах освіти на рівні стосунків «директор-педагог», «директор-педагогічна рада» присутнім є психологічний аспект, який слід розглядати через призму існуючих технік взаємодій людей між собою, в основі якої лежать цілісні теорії психологічного знання, які використовуються під час розробки методології управління закладом. Можемо вказати на «відкритий психологізм» в управлінні, який, як на нашу думку, розкривається у мовленнєвому зверненні директора закладу до підлеглих і «закритий психологізм», які передається через деталі, ситуацію, випадки, що стають по відношенню до одного й того ж працівника закономірностями. Не кожне закрите повідомлення носить цілком адекватний характер, оскільки може мати під собою маніпулятивні техніки взаємодії, що вносять у професійну діяльність педагога вразливість і розгубленість. Це, звісно, не сприяє підвищенню якості позашкільної освіти. Безперечно, таке ставлення призводить до нівелювання найкращих особистих рис людини, адже у такий спосіб

подолати хаос у почуттях, що виникають від такої взаємодії, для педагога дуже складно.

І керівники, і педагоги, що задіяні у наданні послуг у сфері позашкільної освіти, розуміють, що нова епоха поступово змінює пріоритети. У такому плані стають важливими такі цінності: благополуччя (економічне, соціальне, емоційне тощо) і мирне співжиття у всіх сферах – міжособистісній, професійній, сімейній тощо. Для плекання цих цінностей потрібні нові парадигми і системи точних, вивірених знань, ефективний обмін інформацією і комунікація. У цьому світлі розвиток аксіології, як вчення, в якому з'являються нові уявлення про смисли і цінності життя, є важливим для функціонування раціональної і, водночас, людинолюбної ідеології. Сукупність таких аксіологічних ідей у роботі із педагогами, які розкривають сутнісні сили вихованців, надають їм можливість творчо виявити себе, складають нову ідеологію для пошуку концепції освітнього менеджменту закладів позашкільної освіти у XXI столітті. Вважаємо, що на тлі таких ідей буде забезпечено вирішення у теоретичному та практичному вимірах проблему подолання негативних впливів на людину, яка бажає змінити себе і оточення, реалізовувати себе у різних видах творчості, відривати сутнісне «Я». Тому закономірною є пропозиція щодо творення такої концепції для подолання людини деформованої, дії якої – профанні, а думки – асоціальні. Як на нашу думку, така концепція має розкрити принципово новий тип керівника закладу позашкільної освіти – людинолюбного професіонала, знавця основних позицій освітнього менеджменту, творця нових норм діяльності. Такий професіонал діє, орієнтуючись на базові цінності суспільства, досягає загальної мети, прямує за власним покликанням. Таке управління має ліберальні риси, але не позбавлене чіткості у досягненні цілей діяльності, раціональності у досягненні високих стандартів. Можна уявити, що заклади позашкільної освіти одними із перших нададуть таких керівників, адже у таких закладах атмосфера є найбільш вільнолюбною через турботу про інтереси людини. У цьому плані зважимо на поширення у європейських країнах ліберальної педагогіки, в основі якої – самоврядування, вивчення «вільних» мистецтв.

Ліберальні позиції підсилює аксіологічна модель зведення системи управління закладами позашкільної освіти. У цьому світлі слід звернути увагу і на нові напрями відтворення колегіальності, колективності, солідарності, що на сьогодні постає одним із

перспективним у педагогічній науці. Вважаємо, що ліберальні погляди на позашкільну освіту мають певну привабливість, адже саме лібералізм надає можливість розвинути автономності, незалежності, що створює простір для розгортання свободи. В межах ліберальних традицій можна побачити тенденцію розвитку автономності, що впливає на свободу діяльності у позашкільній педагогіці, що створює простір для відтворення свободи творчості, розвиток дитячих і молодіжних рухів тощо.

2. Культура автономізації закладів позашкільної освіти у становленні мережевого суспільства

На процес професійної діяльності та зростання керівників закладів позашкільної освіти мають великий вплив такі сучасні тенденції, як глобалізація, інформатизація, автономізація. Це, у свою чергу, спричинює певні наслідки. До них ми можемо віднести: усвідомлення важливості професійної мобільності кадрового складу педагогів; уніфікація процедур, пов'язаних із наданням освітніх послуг за допомогою дистанційних технологій; посилення уваги до самобутності авторських програм, їх унікальності тощо. Вважаємо також, що ці питання потребують нового погляду на теорію та практику освітнього менеджменту у закладах позашкільної освіти, адже робота у даному напрямі вимагає від керівників абсолютно нових рішень, нових методів управління. Така робота має охопити всю глибину взаємодії керівника і педагогів, які поступово переходять від інформаційного суспільства до мережевого суспільства і концентруються не лише на збільшенні об'єму інформації для проведення якісної педагогічної роботи, а й на кластеризації груп споживачів освітніх послуг, які бажають отримати соціальні, економічні та інші переваги для покращання якості життя.

Підкреслимо, що на сьогодні є очевидним факт, що мережеві світи самі по собі не можуть гарантувати якісної управлінської діяльності, спільної командної роботи педагогів у напрямі підвищення якості освітніх послуг для здобувачів позашкільної освіти. Мережевий світ лише виступає одним із інструментів комунікації. Врахуємо існування такого поняття, як «становлення мережевого суспільства» (І. Сопілко [15]). Автор вказував, що таке суспільство є вищим, ніж інформаційне суспільство і саме в межах мережевого суспільства популярності набуває мережева комунікація. Дана комунікація, як вказує вчений, виражається у зростанні числа соціальних Інтернет-мереж, які надають додаткові можливості. Наведемо його вислів:

«Підґрунтям формування мережевого суспільства стало розроблення у кіберпросторі соціальних мереж: мереж, які за допомогою запропонованих алгоритмів визначають спільні інтереси, здійснюють пошук і фактично формують замкнений і цікавий світ для конкретної людини: починаючи від її інтересів у книжках, закінчуючи привілеями щодо спілкування з тими чи іншими особами за фаховими й іншими ознаками. У рамках цих мереж людина отримує нове реальне життя з реальними привілеями та перевагами перед іншими – не членами конкретної мережі» [18, с. 81].

Про потребу нашого суспільства в розбудові мережевих структур для інноваційного розвитку освіти йдеться у монографії «Організаційно-педагогічні засади діяльності та тенденції розвитку інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США» [Сбруєва, 2019, с. 5]. Автори доводять, що така проблема є предметом вивчення різних наук, серед яких освітній менеджмент займає чинне місце. Автори вказують: «Теоретичні засади діяльності інноваційних шкільних мереж розглядаємо в контексті теорій мережевого суспільства (Б. Велман, Я. ван Дійк, М. Кастельс та ін.), мережевого менеджменту (М. Хадфілд та ін.), теорії інноваційних шкільних мереж (Х. ван Аальст, С. Дей, Д. Джексон, Т. Кантвел, Д. Хопкінс та ін.)» [14, с. 10].

Такі мережі взаємодіють між собою, переплітаються, і в майбутньому, як на нашу думку, будуть розвиватися у нові віртуальні світи. Для такої взаємодії керівнику потрібно враховувати і появу мереж у двох напрямках: 1) нові мережі комунікацій між людьми, що забезпечують різноманітні інформаційні сервіси; 2) нові науково-технічні розробки, в яких систематизуються різноманітні дані для аналітичної роботи.

У якості прикладу першого напрямку назвемо Міжнародну асоціацію позашкільної освіти, яка для таких закладів надає інформаційну підтримку, організовує і проводить конференції, семінари, круглі столи, сприяє узгодженню освітньої політики у цьому напрямі, здійснює вплив на органи самоврядування тощо, організовує інформаційні кампанії з підтримки і збереження закладів позашкільної освіти у територіальних громадах тощо. Це мережа, яка забезпечує якісну взаємодію між людьми, інтереси яких збігаються у напрямі позашкільної освіти.

Для прикладу другого напрямку можемо назвати нову розробку програмно-апаратного комплексу «Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту», метою якої є «забезпечення

можливості використання суб'єктами освітньої діяльності електронних сервісів для ефективного управління закладом освіти у дошкільній, загальній середній, позашкільній та професійній (професійно-технічній) освіті» [10]. Так, у Постанові Кабінету Міністрів України (від 08.07.2021) актуалізовано появу такого комплексу таким чином: «Остатніми роками в Україні відбувається стрімкий розвиток новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та створення освітніх електронних інформаційних ресурсів, що відкрило можливість переведення документообігу в електронний формат, зменшення адміністративного навантаження на заклади освіти та в перспективі – повністю відмовитися від збирання, зберігання та подачі паперових документів в закладах освіти» [10, с. 15]. Також важливим є визначення ключової функції програмно-апаратного комплексу «Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту» в розбудові системи електронного документообігу у закладах дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійної (професійно-технічної) освіти. Так, у документі наголошено, що такий комплекс є системою класу EMIS (Education Management Information System, електронна система управління освітою) [10, с. 15].

Отже, ми бачимо бурхливий розвиток мережевого менеджменту в освіті, що на сьогодні характеризується прискореним створенням нових мереж для структуроутворювального суспільства, в якому створення інформаційних подій, обробка інформації для прийняття рішень та передання рішення до виконання стають основними джерелами здійснення керівництва. У системі закладів позашкільної освіти розбудова різноманітних мереж на часі, адже в своїй основі така комунікаційна структура має містити не просто інформацію, а інтелектуальну мережу для системної переорієнтації педагогічної праці, яка має творчий характер.

На нашу думку, така переорієнтація може застосовуватися до різних видів інноваційної діяльності, а саме: нові авторські програми і посібники до них, що можуть бути розташовані на спеціальних ресурсних платформах, нові процеси методичного супроводу для засвоєння нових компетенцій і специфічних навичок; нові методи роботи із батьками та особами, що їх замінюють тощо.

З огляду на це звернемося до думки М. Кастельса, який обґрунтовує думку стосовно нових джерел креативності, які з'являються в сучасному світі. За його думкою, такі джерела містить технологія генерування знань, обробка інформації, символічна комунікація

тощо [6, с. 39]. Згідно з теорією М. Кастельса, сила мереж – у їх гнучкості, самоналаштуванні та адаптивності. Проводячи порівняння із командно-адміністративною структурою управління, М. Кастельс стверджував, що за розміром, складністю та обсягом потоків такі мережі виявляються менш ефективними. Однак поступова трансформація комунікаційних технологій мережі розширяють можливості для виконання управлінської функції, що потребує більш детального вивчення основних дій, які притаманні ролі керівника. У книзі «Влада комунікації» М. Кастельс задає запитання: «Де знаходиться влада в глобальному мережевому суспільстві?» і поступово пояснює, що існують чотири конкретні форми влади, а саме: мережева влада, влада мережі, влада в мережі, влада, що створює мережу [5, с. 60]. Автор наводить такі приклади найвищої форми влади у мережевому суспільстві: «У світі мереж можливість здійснювати контроль над іншими визначають два основні механізми: здатність створювати мережу (мережі) і програмувати / перепрограмувати роботу мережі (мереж) для досягнення поставлених перед мережею цілей і здатність з'єднувати і забезпечувати взаємодію різних мереж на основі поділюваних загальних цілей і об'єднання ресурсів, запобігаючи при цьому суперництву з іншими мережами за допомогою формування стратегічної взаємодії» [5, с. 63]. Першу владну позицію автор відводить «програмістам», а другу владну позицію – «перемикачам». М. Кастельс пояснює значення таких владних ролей і доводить, що влада тут належить не одній людині, а цілій групі людей, які у сукупності володіють різними знаннями. Тобто, враховуючи ці думки, вважаємо, що для створення мережі, в якій буде можливою комунікація для представників закладу позашкільної освіти, необхідно забезпечити представників освітнього менеджменту і програмістів знаннями і, відповідно, способами артикуляції цілей навчання і виховання для того, щоб у майбутньому кожен педагог, як користувач мережі, мав можливість презентувати себе, продемонструвати свої компетентності на відносно стабільній платформі. Тут не йде мова про створення мережі для спілкування між працівниками закладу позашкільної освіти. Тут найважливішим постає «колективний інтелект» і «організаційний інтелект», їх взаємодія, в основі яких мають бути закладено широку палітру цінностей – і матеріальних, і духовних.

Для нашого дослідження актуальною є думка М. Кастельса про бажання людини бути більш автономною, і наводить дані про те, що

саме Інтернет є тим інструментом, який надає можливість бути більш автономним: «З одного боку, – вказує М. Кастельс, – зростає число людей, особливо молодих, які стверджують свою автономність по відношенню до інститутів суспільства і традиційних форм комунікації ... З іншого боку, поширення Інтернету і бездротової комунікації підтримує і зміцнює практики автономії, включаючи вироблений користувачами контент, який завантажується в Інтернет. Наприклад, ... було виділено шість різних статистично незалежних показників автономії: особиста, підприємницька, професійна, комунікативна, соціополітична і тілесна... Ми виявили, що чим вище рівень автономії, тим вище частота та інтенсивність користування Інтернетом. І чим більше люди користуються Інтернетом, то більше вони збільшують свій рівень незалежності» [5, с. 154].

Додамо також і думку О. Барда та Я. Зодерквіста, які вказували на роль самостійності і незалежності людини у пошуку і віднайдені інформації, яка дозволяє здійснювати комунікацію без будь-яких вказівок. Автори свідчать і про появу нового типу людини, – дівідууму, який має у мережі безліч ідентичностей: «У Мережі ідентичність людини буде проявлятися тільки у поточному контексті з тим, щоб в наступний момент зазнати зміни, що захоплюють дух. Індивідуум, людина цілісна, йде геть, вона прикута до своєї одноманітності, як до важкого рюкзака, на її місце приходять дівідуум, людина багатоліка. На першій стадії людина багатоліка перестане намагатися бути людиною, на другій для неї стане неможливим стати людиною знову, як би вона цього не хотіла. Ця нова свобода і приваблює, і лякає одночасно, але вона неминуча» [1, с. 188].

Отже, у мережі керівник стикається із різними питаннями, що до сьогодні видаються не вирішеними і саме тому для професійної діяльності і подальшого розвитку важливими є ті інституції, які віднайдуть більш швидкі та зручні сервіси, які сприятимуть самонавчанню, будуть здійснювати супровід професійного зростання вільної людини, використовуючи інструмент Інтернету та віртуальні платформи.

Роль менеджменту у зведенні нових освітніх послуг важко переоцінити. Нові освітні послуги у цьому випадку стають ефективним соціальним ліфтом, що дозволяють швидко зростати і як особистість, і як професіонал.

Використовуючи ідеї А. Сбруєвої, І. Чистякової, Ю. Самойлової, розглянемо можливості мережевого суспільства для позашкільної

освіти. Власне, про позашкільну освіту автори говорять досить мало, але, розглядаючи їх ідеї, можна простежити, які наслідки інноваційні шкільні мережі можуть мати для позашкільля.

Автори, ґрунтуючись на системному підході, розглядають інноваційну шкільну мережу як складну, відкриту систему, яка не контролюється із єдиного центру. Вони вказують на те, що така мережа є «ною формою організації процесу навчання, яка для досягнення спільної мети використовує нові методи, засоби та прийоми навчання, упроваджує в освітню практику принципово нові моделі управління закладами освіти (мережевої, дистрибутивної, ексекутивної, кооперованої)» [14, с. 44].

Розгляньмо більш детально мережеву модель управління закладами освіти. Така модель найбільш повно представлена у роботі І. Чистякової, яка розглядає інноваційні освітні мережі як, насамперед, «організаційні структури, що являють собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі навчальних закладів і поза нею» [17, с. 57]. Автор наголошує на тому, що управління такими мережами є незалежним від адміністративних розпоряджень. Водночас для ефективного функціонування таких мереж автор вважає доцільним застосування принципів стабільності, зрозумілості, впровадженні деяких форм організаційного керівництва: «У цьому значенні будь-яка існуюча мережа передбачає таку форму адміністративної та управлінської структури, яка ініціює процес фактичного мережування, формулює принципи діяльності й керівні принципи для членства, створює інфраструктуру зв'язку, залучає учасників, а також сприяє постійному обміну між ними» [17, с. 57]. Автор вказує на спільні риси управління такими мережами: «множинність лідерів; об'єднувальна мета; добровільність зв'язків; множинність рівнів взаємодії; відкритість, спонтанність; неієрархічність, децентралізація, переважно горизонтальна або функціональна кооперація учасників; відкритість мереж для «входу» та «виходу», загальнодоступність ресурсів (передусім інформаційних); рівноправність учасників мережі незалежно від їх ролі, масштабу, ресурсів; висока мобільність; консенсусність ухвалення рішень; чітка організаційна структура» [17, с. 60].

Важливо розуміти в цьому контексті особливості діяльності менеджера закладу позашкільної освіти. У мережевому суспільстві

його діяльність буде мати декілька напрямів: 1) вплив на процеси формування ідентичності педагогів закладів позашкільної освіти із врахуванням існуючої тенденції появи дивідуумів; 2) робота над іміджем закладу позашкільної освіти як у матеріальному, так і у віртуальному світах; 3) акцентуація смислів щодо обрання ефективних освітніх стратегій для отримання компетентностей, розвитку творчого мислення, формування навичок творчої діяльності для здобувачів позашкільної освіти; 4) керівництво інформаційними потоками як між представниками закладу позашкільної освіти, так і представниками інших установ, інституцій, що мають вплив на якість надання освітніх послуг тощо.

Позашкільна освіта, як сфера освітнього, культурного обміну, є системою, що транслює знання. Кожен вихованець, який хоче навчитися новому, може отримати доступ до навчання за умови існування мережі Інтернет. У цій мережі доступними є більшість інформаційних повідомлень, текстів для проведення дозвілля, для набуття нових професійних навичок. Саме тому керівнику позашкільного закладу освіти слід змінити свою позицію і навчитися управлінню інформаційними потоками, вміти прогнозувати події та організувати їх із урахуванням потреб здобувачів.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне звернутися до праці Л. Тихенко, в якій обґрунтовуються головні напрями діяльності з впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у позашкільній освіті. Автор вказує на основні причини, що гальмують процеси використання інформаційно-комунікаційних технологій педагогами закладів позашкільної освіти. Так, наведемо таку думку: «Серед причин, що стримують використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі у позашкільних навчальних закладах, є психолого-педагогічні проблеми, які полягають у відсутності: науково обґрунтованої методики використання інформаційно-комунікаційних технологій під час проведення занять у гуртках та інших творчих об'єднаннях; системи організації психологічного супроводу та методичної роботи в закладі щодо використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; ефективного механізму накопичення, узагальнення та поширення передового досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній діяльності позашкільних навчальних закладів; цілеспрямованої роботи з формування інформаційної культури в суб'єктів навчально-виховного процесу» [16, с. 371].

Такі ідеї, що виголошені автором, потребують не лише психологічного супроводу, а супроводу, насамперед, організаційного, в якому має бути закріплений принцип безальтернативності зростання і розвитку суб'єктів позашкільної освіти у мережевому суспільстві, що передбачає оновлення технологічних складових процесу управління. Наша думка є суголосною із тезою, що проголошена у дослідженні О.Просіної. Зокрема, автор вказує на оновлення інструментарію для директора позашкільного закладу, необхідності стратегічного планування роботи закладу в умовах пандемії. Зокрема, автор вказує на слабкі місця для роботи позашкільних закладів освіти в умовах пандемії, що зумовлює перегляд роботи керівника. Так, наведемо її думку: «Існують реальні загрози закриття закладів, що може бути вирішено за підтримки громад та держави. Серед слабких сторін дистанційного навчання виявлено проблему формування практичних та соціальних компетентностей. Важко в умовах онлайн освіти відтворити яскраве, привабливе поле діяльнісних практик та експериментів вихованця під безпосереднім наставництвом педагога. Театральні, спортивні, хореографічні, музичні та інші гуртки потребують фізичного відвідування майстерні» [12, с. 150–151]. В той же час О.Просіна підкреслює існування нових можливостей у роботі закладів позашкільної освіти, які необхідно використовувати у подальшій діяльності. До таких можливостей вона відносить: «І вихованці, і педагоги мають потужну мотивацію розвиватися за допомогою ІТ-технологій, не виходячи з дому. Пізнавати нові технології комунікацій та передачі знань на відстані (фото, відео, онлайн майстер-класи, участь і проведення заходів і т. д.). Розвиток онлайн-освіти допомагає стати доступним навчання для людей з обмеженими фізичними можливостями. Дистанційна освіта забезпечує безперервність освітнього процесу під час незвичайних ситуацій, карантину, інших обставин» [12, с. 151].

Погоджуючись із автором, вкажімо на те, що освітній менеджмент у мережевому суспільстві характеризується відкритістю, гнучкістю, адже зміни, які відбуваються у позашкільній освіті, зорієнтовані на культуру автономізації як самого закладу позашкільної освіти, так і на автономію педагогів, на їх творчу ініціативу, свободу у виборі методів навчання, а в останні часи – вільний вибір онлайн-платформ для роботи із вихованцями. Лише ґрунтуючись на культурі автономізації, можна сформувати позашкільний заклад, який буде успішно діяти у вимірі різноманітних інформаційних потоків і в

умовах пандемії. І тут завданням керівника є забезпечення ефективною діяльністю педагогів в інформаційній сфері. Підкреслимо, що це висуває низку вимог до професійних дій з боку керівництва, саме: 1) створення та/або оновлення концепції діджиталізації та інформатизації закладу позашкільної освіти; 2) розробка комплексної програми реалізації заходів, що представлені у концепції (організаційний, матеріально-технічний супровід, забезпечення програмної підтримки тощо); 3) організація навчання педагогів ефективно використовувати нові форми і методи навчання, дистанційні технології у роботі із вихованцями; удосконалення цілепокладання, організації, контролю за освітнім процесом, в основі якого – інтеграція традиційних та інноваційних методів управління; 4) розгортання інформаційного простору для провадження культурно-освітніх практик у роботі закладів позашкільної освіти тощо. При цьому ми вважаємо, що абсолютизувати діджиталізацію у процесі управління не потрібно, адже крім переваг, потрібно мати на увазі й недоліки, до яких нами віднесено: 1) розмивання часових меж, що змушує здійснювати у вільний час професійні обов'язки, а у вільний час, який має бути спрямований на задоволення особистих потреб, здійснювати робочі «візити» та спілкування на теми, що потребують «негайного» вирішення; 2) ненормоване використання інформаційно-комунікаційних технологій, що впливає на стан здоров'я – і фізичного, і психічного; 3) надмірна активізація у відстеженні нових тенденцій, нового змісту, форм і методів навчання, що мають вплив на систему позашкільної освіти. Вважаємо, що такі недоліки мають вплив на комунікацію у системі «педагог – керівник закладу позашкільної освіти» і потребують із боку керівника пильної уваги.

У дослідженні ми не можемо обійти питання готовності керівника позашкільного закладу освіти до формування культури автономізації, яка є елементом його професійної культури. Така культура поступово входить до життя людини, надає їй нові, специфічні риси. Оволодіння культурою автономізації є одним із напрямів універсалізації професійних і особистих рис керівника, що сприяє розумінню ним своєї свободи дій, своєї місії й призначення. Коли йдеться про культуру автономізації, то слід зрозуміти, на першому плані постає не лише управління інформаційними потоками, а реалізація творчого потенціалу особистості.

Культура автономізації керівника позашкільного закладу освіти є вершиною його готовності до роботи в умовах невизначеності, –

особливою ознакою сучасного життя представників освітньої галузі. Це твердження є одним із наслідків розуміння нами культури автономізації як сукупності стилю креативного мислення керівника, що розкривається через такі ознаки: захопленість, ініціативність, винахідливість, аналітичність, ерудованість, інтелектуальність тощо. З огляду на це вкажімо на думку О. Мармази про головну якість освітнього менеджера – готовність до самовдосконалення, саморозвитку, адже відмова від традиційного стилю управління вимагає перегляду мети розвитку, місії закладу освіти, що потребує оновлення знань та умінь у сфері менеджменту освіти [8].

Важливе місце в культурі автономізації керівника закладу позашкільної освіти займає наявність відповідних знань для процесу управління у мережевому середовищі, а саме: 1) про професійні і особистісні якості педагогічних працівників, їх організаційні здібності тощо; 2) про наявність умінь педагогічних працівників, які мають розвиватися у процесі роботи із вихованцями закладів позашкільної освіти; 3) про основні напрями системи знань у світлі педагогіки дозвілля, системи позашкільної освіти, сучасні інформаційні технології, що допомагають ефективно передавати, зберігати та поширювати нові знання для вирішення освітніх потреб вихованців; 4) про ефективні умови управління знання щодо виховання творчих особистостей, про особливості планування і прогнозування процесом опанування здобувачами позашкільної освіти відповідними компетентностями; 5) про основні функції керівника у забезпеченні можливості розробки нових програм для позашкільля; 6) про особливості підвищення якості позашкільної освіти і роботи у цьому напрямі із педагогічними працівниками закладу тощо.

У професійній діяльності директора позашкільного закладу освіти, як на нашу думку, важливим постає плекання креативних педагогів, яким для роботи із вихованцями свобода потрібна найбільш за все. Так, І. Грабовська, розкриваючи позиції, що пов'язані із менеджментом, в основі якого – креативність, вказує: «Нові якості креативних працівників не можна у готовому вигляді «придбати на ринку»; їх можна формувати, розвивати та ефективно використовувати завдяки реалізації унікальних індивідуальних спроможностей персоналу – їхніх знань, умінь і досвіду, особистісних властивостей, які виявляються в ставленні до справи, в захопленості та інновативності» [4, с. 45]. Вчена доводить, що підходи і інструменти управління знаннями мають допомогти виявити креативний потенціал

працівників, визначити подальші напрями для його розвитку. Це можливо, як вважає автор, якщо використовувати їх компетенції, «сукупність професійних та особистісних характеристик (якостей) працівника, які створюють моделі його професійної поведінки, зумовлюють успішність його професійної діяльності та визначають конкурентоспроможність у професійному середовищі» [4, с. 45].

Формування культури автономізації у закладі позашкільної освіти залежить, в першу чергу, від самого керівника, його розвиненої здатності до самостійності, прагнення до діяльності у творенні норм діяльності, що змінюють і сприяють розвитку як працівників закладу, так і їх вихованців.

Культура автономізації передбачає оволодіння керівником спеціальних знань, умінь, навичок, що позначаються на управлінській діяльності, а саме:

- розуміння специфічності концепції автономії волі (І. Кант), її особливого впливу на зведення мережевого середовища у закладі позашкільної освіти;
- орієнтація на самозаконодавчу активність у мережевому середовищі закладу позашкільної освіти так і поза його межами;
- вміння впливати на мотивацію працівників позашкільної освіти щодо покращання процесів творчого розвитку вихованців;
- здатність використовувати різні діалогові платформи для підтримки комунікаційних процесів та отримання інформації;
- готовність до активного розповсюдження взірців культури автономізації;
- відкритість до інноваційних ідей у галузі творення норм діяльності;
- вміння розуміти і сприймати культуру Іншої людини, враховуючи розширення кроскультурного простору тощо.

Таким чином, процеси удосконалення освітнього менеджменту у закладах позашкільної освіти вимагають розуміння культури автономізації у зведенні мережевого середовища, як складного поняття, в якому відображається послідовна ланка: прагнення до перетворення людини засобами творчості – вольовий прояв людини – знаходження і затвердження нових правил, норм діяльності і поведінки. Вважаємо, що в нових умовах освітній менеджмент має враховувати позиції, що пов'язані із специфікою самого закладу позашкільної освіти, що вимагає від керівника нового розуміння самого процесу управління під час розробки і запровадження нових алгоритмів роботи із педагогічними працівниками.

Зокрема, вбачаємо можливим впровадження спеціального алгоритму дій керівника позашкільного закладу освіти щодо розвитку культури автономізації, а саме: 1) прийняття рішення, що буде відображено у планах роботи педагогічних працівників, їх безпосередніх діяч у цьому напрямі; 2) формування основних блоків (документальний, організаційний, науково-методичний, інформаційний), де будуть чітко представлені всі дії стосовно запровадження культури автономізації закладу із визначенням часових меж, які є достатніми для досягнення цілей та виконання певного обсягу робіт; 3) організація обговорення основних блоків із педагогічними працівниками, затвердження відповідного плану роботи на педагогічній раді; 4) організація обговорень стосовно впровадження культури автономізації закладу із суб'єктами позашкільної освіти, колегами інших закладів; 5) розширення взаємовідносин між прихильниками ідей культури автономізації закладів позашкільної освіти під час зустрічей, організації конференцій тощо.

Отже, ефективний освітній менеджмент у позашкільних закладах можливий лише за умов наявності ефективного лідера, його спрямованості на підвищення самоефективності і ефективності працівників закладу в цілому. Закономірними у такому плані постають основні характеристики ефективного керівника, на які має бути спрямована увага, а саме: вміння розбудовувати мережі для управлінської діяльності, вміння аналізувати її ефективність; вміння розробляти алгоритми та за їх допомогою ефективно досягати поставлених цілей; вміння передбачати досягнення кожного педагога, результатів його роботи через аналіз його діяльності; вміння оцінити ситуацію, зробити висновки та втілити розумне управлінське рішення через комунікацію; вміння заохочувати ініціативи, спрямовані на зведення ефективної педагогічної діяльності в умовах розбудови мережевого суспільства; надання педагогічним працівникам бути креативними, розробляти та використовувати нові освітні програми тощо.

Висновки

Освітній менеджмент у закладах позашкільної освіти має полягати у керівництві багатьма процесами, які можуть мати як відкритий, так і прихований зміст. Бачити кожного педагога, його можливості та потенціал, із одного боку, та, із іншого – його проблеми і недоліки – ось, на чому можна фокусувати свою увагу керівнику закладів позашкільної освіти. За таких умов управління

набуває гуманістичного характеру, розуміння людини, яка має вільно розвиватися і професійно зростати.

У розділі доведено, що сутність зростання та вільного розвитку має розумітися як синтез отриманих наукових знань та перенесення цих знань на мислення керівника, що вбудовує нові знання у систему отриманого управлінського досвіду і знаходить відображення у культурі автономізації закладу позашкільної освіти. Такий процес є нелінійним, рухливим, що дозволяє керівникам закладів позашкільної освіти бути ефективними носіями освітніх традицій і новацій, дає змогу відповісти на різноманітні виклики, що виникають в управлінських практиках. У тому випадку, якщо намагатися створювати незворушну систему культурного зростання, то така система буде носити догматичний характер, де основними рисами буде жорсткість, упередженість до провадження будь-яких процесів.

Доведено, що для того, щоб діяльність керівника у цьому напрямі була успішною, слід застосовувати різноманітні ідеї, підходи (системний, аксіологічний, інформаційний), у тому числі основні позиції ліберальної педагогіки, яка передбачає зведення культури автономізації у позашкільному закладі освіти. У дослідженні розроблено спеціальний алгоритм дій для роботи керівника у цьому напрямі, а саме: 1) прийняття рішення щодо розвитку культури автономізації позашкільного закладу освіти, які будуть в основі планів роботи педагогічних працівників, їх безпосередній дій у цьому напрямі; 2) формування основних блоків (документальний, організаційний, науково-методичний, інформаційний), де буде чітко представлені всі дії стосовно запровадження культури автономізації закладу із визначенням часових меж, які є достатніми для досягнення цілей та виконання певного обсягу робіт; 3) організація обговорення основних блоків із педагогічними працівниками, затвердження відповідного плану роботи на педагогічній раді; 4) організація обговорень стосовно впровадження культури автономізації закладу із суб'єктами позашкільної освіти, колегами інших закладів; 5) розширення взаємовідносин між прихильниками ідей культури автономізації закладів позашкільної освіти під час зустрічей, організації конференцій тощо.

Зрештою, зміна культури закладу є питанням лідерства, і справа буде полягати в тому, наскільки ефективними будуть дії керівника, як часто будуть задіяні до таких заходів потрібні педагогічні працівники, наскільки послідовною і планомірною буде така робота тощо.

Трансформація культури автономізації закладу позашкільної освіти – складне завдання. Це вимагає інтелектуального управління, досвіду роботи у закладі освіти, ділової кмітливості, послідовності, емоційної стійкості. Забезпечувати постійний зв'язок та обмін інформацією, приймати рішення в основі яких – чесний діалог, є ефективним способом для початку руху закладів позашкільної освіти за автономією.

Таким чином, в межах розвитку позашкільної освіти формуються нові взаємовідносини, принципи, методи управління, визначається концепція освітнього менеджменту позашкільних закладів, що для сучасного суспільства постає важливим та перспективним.

Література

1. Бард А. Зодерквист Я. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма. Санкт-Петербург : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. 252 с.
2. Барнард Ч. Функции руководителя. Власть, стимулы и ценности в организации. Москва : Litres, 2020. 613 с.
3. Бондар А., Томанек, М. Менеджмент позашкільних навчальних закладів фізкультурно-спортивного напрямку : монографія. Бидгош : Товариство наукової мережі спортивного права, 2018. 156 с.
4. Грабовська І. В. Сучасні аспекти управління знаннями в інноваційному менеджменті організації на засадах креативності. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки*. 2020. № 3. С. 42–47.
5. Кастельс М. Власть коммуникации. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 564 с.
6. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Москва : ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
7. Кушнір І. Сучасний погляд на освітній менеджмент. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*, 2020. Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 1 (11). С. 28–30.
8. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2014. 240 с.
9. Мармаза О.І. Менеджмент освітньої організації. Харків : ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
10. Про затвердження Положення про програмно-апаратний комплекс «Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту : Постанова Кабінету Міністрів України від 08.07.2021. URL: http://www.drs.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/dokument-6610_0_19-21.pdf. (дата звернення: 13.10.2021).

11. Про позашкільну освіту: Закон України № 2120-III від 07.12.2000. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 2000, № 46, ст. 393.

12. Просіна О. Методика проведення SWOT-аналізу для стратегічного планування освітньої діяльності закладів позашкільної освіти в умовах пандемії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2020. Вип. 24(2). С. 141–152.

13. Рижак Л. Високотехнологічне суспільство: запит на креативну людину. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки*. 2019. Вип. 22. С. 5–11.

14. Сбруєва А.А., Чистякова І. А., Самойлова Ю. І. Організаційно-педагогічні засади діяльності та тенденції розвитку інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США : монографія. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2019. 299 с.

15. Сопілко І. М. Становлення мережевого суспільства та питання кібербезпеки. *Юридичний вісник Повітряне і космічне право : Наукові праці Національного авіаційного університету*. 2016. № 1. С. 79–85.

16. Тихенко Л. В. Сучасні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у позашкільній освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. № 1 (11). С. 367–374.

17. Чистякова І. Особливості управління європейськими академічними університетськими мережами. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 1. С. 56–60.

18. Bottery M. *The Challenges of Educational Leadership*. London : SAGE, 2004. 228 p.

19. Gunter H. *Leaders and Leadership in Education*. London : SAGE, 2001. 198 p.

20. Saba M., Rémur D., Gerbaix S. ICT implementation. Going beyond expectations? An essay of interpretation through competitive intelligence. *International Strategic Management Review*, Volume 2, Issue 1, 2014, P. 46–55. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ism.2013.11.001>.

21. Spender J.-Ch. *Modern Management: Origins and Development. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*. New York: Elsevier, 2015, P. 675–681. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.73132-1>.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-13>

Надім'янова Т. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Розглянуто проблему формування професійної компетентності майбутнього вчителя як професіонала високого рівня, здатного вирішувати освітні завдання, що відповідатимуть тенденціям розвитку українського суспільства. Проаналізовано здобутки освітньої системи України в діяльності закладів вищої освіти, так і недоліки, які відрізняють її від європейської практики. На основі аналізу психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури узагальнено зміст понять «компетентність», «професійна компетентність». Розглянуто різні підходи авторів до трактування окреслених дефініцій у контексті наукових досліджень. Визначено складники професійної компетентності, що впливають на ефективну реалізацію освітньої та виховної функцій подальшої діяльності майбутнього вчителя. Виокремлено деякі методики змісту формування компетентностей у майбутніх вчителів. Окреслено сутність вимог до професійної компетентності, яка зводиться до розширення знань, вмінь, навичок, необхідних для підвищення ефективності професійної діяльності в цілому.

Вступ

Початок 90-х років в Україні був означений низкою глобальних перемін, які торкнулися усіх сфер життєдіяльності людини, її звичного устрою, насамперед, громадянського, національного, духовного, пов'язаного з переоцінкою цінностей й сприйняттям нового мислення. Одночасно з новими віяннями, в умовах соціально-економічного та інформаційного прогресу, який починав впливати на усі підсистеми суспільного розвитку, знання стали набирати іншого забарвлення:

відмова від тоталітарного устрою, національне відродження країни, проголошення Незалежності, реформи в освіті вимагали більшої мобільності, гнучкості, готовності до інновацій у діяльності педагогів. Сьогодні, вже у третьому тисячолітті у суспільстві, яке живе в умовах ринкових відносин, гендерної ідентичності, упровадження новітніх технологій ми можемо стверджувати про необхідність високого професіоналізму й професійної компетентності фахівців різних сфер і галузей виробництва, соціального життя, яке висуває значні вимоги до якості освіти, здобутих знань, реалізованих на практиці вмінь. Адже для того, «щоб людина могла виконувати певний вид соціальної діяльності необхідно, аби вона знала ту галузь, у якій працюватиме, ті процеси, які там протікають, умови, в яких це відбувається, типові проблеми; володіла узагальненими способами діяльності у цій галузі; мала досвід творчого вирішення проблем, стійкі ціннісні орієнтації, що дозволяють дотримуватися певного напрямку цієї діяльності; володіла загальними компетентностями стосовно самоорганізації у будь-якій діяльності, взаємодії з іншими людьми; мала бажання активно співдіяти у соціумі» [20, с. 69].

У контексті даних вимог потребує осмислення проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя, бо саме він, учитель XXI століття має бути озброєний не лише ґрунтовними знаннями з будь-якого шкільного предмету, а й вміти організувати освітній процес, виокремлюючи індивідуальні здібності й задатки кожної дитини, поважати її особистість, вміти керувати психічними процесами, прагнути до самовдосконалення тощо. Іншими словами, сучасний учитель має бути компетентним у своїй професійній діяльності. Сучасне звернення до цієї проблеми ґрунтується на розумінні того, що «сьогодення потребує професіоналів високого рівня, здатних адекватно і вміло діяти, творчо і самокритично мислити, володіти низкою особистісних якостей – соціальних, світоглядних, когнітивних, мотиваційних, операційно-технологічних, мовленнєвих, етичних та ін» [5].

Проблема визначення професійної компетентності учителя як майбутнього, так і сформованого спеціаліста є об'єктом дискусії між психологами, педагогами, спеціалістами-практиками. Професійна компетентність включає не лише набуті професійні навички як досвід діяльності, знання, вміння, а також методологічну, психолого-педагогічну, спеціальну підготовку. Компетентнісний спеціаліст повинен виходити за рамки свого предмету, своєї професії, він повинен володіти творчим потенціалом саморозвитку.

Реалізація конкретних завдань передбачає використання широкого кола таких форм і методів навчання, що існують у закладах вищої освіти, які б сприяли розкриттю особистісного потенціалу та якостей майбутнього учителя, розширення об'єму прикладних психолого-педагогічних вмінь й навичок, необхідних йому для професійно-педагогічної діяльності.

1. Професійна компетентність як основа педагогічної діяльності

Освіта була й залишається основою розвитку суспільства, запорукою майбутнього. Особливо коли йдеться про освіту третього тисячоліття. «Вона є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені» – зазначено у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [11].

Сьогодні формується новий зміст освіти, розробка і впровадження нових педагогічних технологій, використання методів, прийомів, які забезпечуватимуть належний рівень інноваційної діяльності, в центрі уваги якої знаходяться процеси і результати педагогічної творчості. Цей процес характеризується як безперервний, що спрямований на постійне оновлення системи знань, вмінь.

Низкою нормативних документів (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція Нової української школи, Закон України «Про повну загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти та ін.) окреслено завдання освіти у новому теоретичному осмисленні сутності процесів та розробці педагогічних умов, що забезпечують безперервний інноваційний рух. Ця потреба, натомість, актуалізує проблему спеціальної підготовки кадрів, перш за все – учителів, компетентних у сфері педагогічної діяльності. Саме готовність до педагогічної діяльності, до роботи у безперервно змінному режимі визначає успішність розвитку сучасної системи освіти.

Проте, національна система освіти не позбавлена багатьох проблем. Однією з них є підготовка високоякісного спеціаліста, здатного до впровадження та реалізації нових підходів у вирішенні освітньо-виховних завдань.

За аналітичними матеріалами Міністерства соціальної політики та Міністерства економіки України сьогодні доводиться констатувати про недоліки існуючої підготовки спеціалістів, як то:

- відрив ринку освітніх послуг від реального ринку праці;
- невідповідність обсягів та напрямів підготовки кадрів проблемам економіки;
- не виправдана надмірна деталізація переліків напрямів і спеціальностей в Україні;
- низькі показники працевлаштування випускників за фахом;
- недостатність практичної підготовки молодих фахівців [12].

Як бачимо, проблеми є, і «якщо духовне відродження, що його пророкують для України, настане, то розпочатися воно має саме із виховання освіти» [15, с. 4].

Із підписанням Україною Болонської декларації (1999) щодо створення Зони європейської вищої освіти, постає необхідність у вихованні спеціалістів, які мають здатність до оперативного реагування у своїй професійній діяльності на фоні постійно змінних вимог суспільства, ринку праці, технологій, безперервної зміни інформаційного середовища. Тому компетентність учителя є однією з важливих умов модернізації й удосконалення освітніх процесів.

Зауважимо, що сьогодні на вітчизняну систему освіти значний вплив мають зовнішні чинники. До неї висувають усе більші й більші вимоги, зростання яких спричинене суттєвими змінами, а саме:

- прискорення темпів розвитку суспільства вимагає якісної підготовки зростаючого покоління до життя в умовах швидкоплинних процесів;
- виникнення і зростання глобальних проблем вимагає від молоді сучасного мислення – критичного, креативного, мобільного;
- динамічний розвиток ринкових відносин і структурні зміни у сфері зайнятості, які визначають потребу у підвищенні професійної кваліфікації, обумовлюють необхідність формування в учнів, студентів бажання навчатись і поповнювати свої знання;
- розширення масштабів міжнародної, міжкультурної взаємодії вимагають досконалих комунікативних вмінь та знання іноземних мов.

Загальним Положенням Закону України «Про освіту» визначено поняття «компетентності», якого має досягти майбутній учитель: це – «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей» [5].

Реалії сьогодення диктують необхідність вивчати те, що в подальшому має досконало знати й вміти людина, яка безпосередньо

приступає до професійної діяльності. Упродовж останніх років Україна є активним учасником Міжнародних програм, проєктів, грантів (Erasmus Mundus, Erasmus+, Tempus та ін.), які спрямовані на покращення підготовки спеціалістів і співпраці у сфері вищої освіти. Так, приміром, розроблений проєкт «Налаштування освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe), до якого долучилась й Україна, окреслює цілі компетентнісного підходу в освіті:

- навчати здобувати знання (учити вчитися);
- жити разом (навчання для спільного життя);
- жити (навчання для здорового, цікавого, достойного життя);
- працювати та заробляти (навчання для праці) [10].

Здатність у вирішенні конкретних завдань і отриманні необхідних результатів роботи, власне визначається як компетентність. Сучасне звернення до компетентнісного підходу щодо підготовки майбутніх учителів ґрунтується на тому, що суспільству потрібні професіонали, які добре володіють методикою викладання предмету, технологіями педагогічної праці, мають організаційні вміння й навички, комунікативні здібності, загальну ерудицію, широкий культурний кругозір, володіють педагогічним тактом, педагогічною технікою тощо.

Процес формування компетентнісного спеціаліста є однією з ключових у педагогіці (Н. Бібік, В. Беспалько, А. Бойко, Т. Бойченко, Л. Ващенко, А. Вербицький, О. Вишневський, Б. Ельконін, О. Запорожець, І. Зимня, І. Зязюн, А. Кузьмінський, А. Коломієць, О. Мороз, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, І Підласий, О. Савченко, С. Сластьонін, Г. Татур, М. Чошанов та ін.) Водночас, ця проблема була й залишається об'єктом вивчення науковцями різногалузевих студій – психології (Л. Виготський, Н. Глуханюк, Е. Зеєр, В. Костюк, О. Леонтьєв, Д. Леонтьєв, А. Маркова, А. Маслоу, М. Савчин та ін.), філософії (Г. Балл, Т. Біленко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.).

Останніми роками компетентність учителя набуває актуальності у зв'язку з постійно трансформованим соціальним досвідом, який зачіпає й оновлену освітню систему. Тому діяльність й особистість учителя завжди були «у полі зору» суспільства. Як зазначено у Концепції Нової української школи, учитель – це «людина, на якій тримається реформа. Без неї чи нього будь-які зміни будуть неможливими, тому один з головних принципів НУШ – умотивований учитель. Це означає, що наша мета – сприяти його професійному та особистому зростанню, а також підвищувати його соціальний статус» [13].

Учитель – одна з самих складних професій, що потребує найбільшої самовіддачі. Складність її визначається високими вимогами, що в умовах сучасного розвитку суспільства висувають саме йому, учителеві, величезними затратами розумової, психічної енергії у його викладацькій та виховній діяльності. Актуальність цієї професії з роками лише зростає. Умова успішного виконання почесного обов'язку вчителя лежить у його покликанні. «Хорошим учителем є той, хто намагається не тільки вважатися, але й бути таким, тобто вчителем, а не одною лише личиною вчителя. ...він шукає, чого вчити, бо він горить нетерпінням навчати всіх усього, що тільки можливо, він думає про те, як вчити, щоб напій науки проковтувався без побоїв, без крику, без насилля, без огиди, словом, привітно і приємно», – підкреслював велике суспільне значення учителя Я. А. Коменський [8, с. 154].

Сучасна школа хоче мати високопрофесійного, компетентного учителя, здатного до діяльності, що характеризується багатогранністю складного комплексу навчальних ситуацій, за яких відбувається процес засвоєння знань у відповідності до розвитку дитини, її виховання, формуються особистісні якості.

Сьогодні зростає рівень запитів соціуму до фахівців, що мають поглиблені знання зі спеціальної освіти, здатність до постійного підвищення науково-професійної підготовки, вміння виконувати задачі й обов'язки, маючи при цьому урівноважений психічний стан, який дозволяє діяти свідомо, самостійно, відповідально, гуманно й демократично.

У вітчизняній педагогіці питання про те, які компетентності для учителя є ключовими, залишається відкритим. Різноманітність трактувань, використання понять «компетентність» та «компетенція» як синонімів додають лише актуальності цій проблемі. Однозначно, що формування компетентності треба починати з системи загальної середньої освіти, а згодом удосконалювати в подальшому накопичені знань, вмінь, навичок, здобуваючи професійну освіту.

Зауважимо, що термін «компетентність» (з лат. *competens* – поінформованість, обізнаність, авторитетність) визначається як характеристика особистості, що володіє знаннями, які дозволяють судити авторитетно про будь-що [21, с. 431]. Компетентний – це той, хто має достатні знання у будь-якій галузі, обізнаний, тямущий, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний, – зазначено в Енциклопедії освіти [6, с. 208]. Тобто, бути компетентним означає володіти здібностями, знаннями й вміннями робити будь-що продуктивно, вміло, ефективно.

Компетентність – це оцінна динамічна категорія, характеризує людину як суб'єкта діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження у тій чи іншій професійній сфері; виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості, – відзначено в «Основних положеннях компетентісно орієнтованої освіти» Міжнародного проекту Tuning Educational Structures in Europe [10].

Як зазначалось вище, у наукових джерелах немає єдиного підходу до трактування цього терміну. На думку О. Пометун, компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, вмінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [16, с. 18]. Дослідниця вважає також, що в українському освітньому просторі недостатньо представлено цю проблему в наукових колах. На її переконання, «спрямованість освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною і виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих, економічних завдань» [17, с. 15]. Відомий український педагог, якого можна сміливо назвати фундатором сучасної національної теорії виховання О. Вишневський більше схиляється до поняття «діяльнісний підхід», який, на переконання науковця, називають «компетентнісним». «Сучасний реформаторський підхід мав би обрати гаслом «не від школи знанневої до школи компетентісної», а «від школи знанневої до школи діяльнісної». Бо лише в діяльності розвиваються здатності до неї (компетентності). І тут – на площині діяльності – сходяться в одне два терміни і поняття – «компетентність» і «розвиток». У них одна спільна мета – удосконалення діяльнісних можливостей людини», – підкреслює науковець [3, с. 44].

На думку О. Овчарук, яка здійснила узагальнення основних підходів міжнародних освітніх організацій до визначення компетентностей, «кожна з них побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії» [14, с. 22].

Н. Бібік трактує компетентність як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження [1, с. 47].

У дослідженнях А. Маркової це поняття визначається як «сукупність об'єктивно необхідних знань, вмінь та їх нормативних ознак, необхідних для здійснення праці; володіння психологічними якостями, бажаними для їхнього виконання, реальна професійна діяльність у відповідності до еталонів та норм» [9, с. 56].

М. Чошанов вважає, що компетентність – принципово нова якість професійної підготовки, яка являє собою високий рівень кваліфікації і професіоналізму спеціаліста [22, с. 21].

У дослідженнях американських та західноєвропейських учених зміст поняття «компетентність» має насамперед практичне наповнення, наявність здібностей, які необхідні для ефективної конкретної дії (Ж. Делор, П. Бурдье, Д. Праймер, Дж. Равен, Д. Хаймс та ін.) Приміром, Дж. Равен вважає, що «компетентність – це таке явище, яке складається з числа компонентів, більшість з яких відносно незалежні один від одного. Деякі компоненти відносяться швидше до когнітивної сфери, інші – до емоційної. Ці компоненти можуть замінити одне одного в якості складника ефективної поведінки [19, с. 253]. Західноєвропейські моделі компетентності акцентують увагу на таких якостях як вміння самостійно оволодівати знаннями та знаходити шляхи вирішення комплексних завдань, позитивно представляти свою особистість, здатність гармонійного спілкування, вміння поводити себе у колективі, сповідуючи закони етикету.

Отже, компетентність як специфічна якість сукупності знань, вмінь, необхідних у професійній діяльності, полягає у наступному:

- знання компетентного учителя мають бути оперативними, мобільними, оновленими;
- компетентність вимагає критичного мислення, вміння обирати правильні рішення, аргументувати свій вибір, вміти комунікувати;
- компетентність має за основу змістовні знання й вміння, які передбачають

гнучкість методів, прийомів, інноваційні форми навчання.

Л. Гріневич схиляється до поділу компетентностей на дві групи: загальні (громадянська, соціальна, культура самовираження, лідерська, підприємницька) та професійні (мовно-комунікативна, предметна, методична, інформаційно-цифрова. психологічна,

емоційно-етична, педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'я-збережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивна) [13]. Виходячи з аналізу вище окреслених компетентностей можна зробити висновок, що усі вони формуються на основі практичного досвіду.

Головними характеристиками компетентності є знання, вміння, досвід у конкретній галузі, або професії. Не дивлячись на різні підходи щодо тлумачення поняття «компетентність», можна стверджувати, що сам термін належить до сфери узагальнених понять і розглядається як:

- складна інтегрована характеристика особистості, що володіє набором знань, вмінь, навичок, які дозволяють успішно проводити професійну діяльність (О. Пошетун);
- здатність людини як суб'єкта професійної діяльності успішно виконувати свої повноваження (Н. Бібік);
- удосконалення діяльнісних можливостей людини (О. Вишневський)
- високий рівень кваліфікації і професіоналізму спеціаліста (Д. Чошанов).

У педагогічній науці термін компетентність вживається здебільшого із поняттями «професійна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність». Професіоналізм слід вважати як здатність людини виконувати роботу майстерно, кваліфіковано, компетентно. Професійна компетентність є вищим компонентом особистості учителя. Вона оцінюється рівнем сформованості професійно-педагогічних вмінь: дидактичних, пізнавальних, конструктивних, комунікативних, організаторських, перцептивних, сугестивних, прикладних тощо. Усі вони в сукупності створюють надійні підвалини для формування професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього учителя. До того ж, професійна компетентність майбутнього учителя є якісною характеристикою його особистості і включає систему знань та способи їх використання у конкретних педагогічних ситуаціях, а також інтегральні показники його власної культури – стиль спілкування, мову і мовлення, зовнішність, ставлення до оточуючих та своєї діяльності, уміння мислити креативно, самостійно комбінувати й перетворювати вже відомі методи й форми професійно-педагогічної діяльності, будуючи власні. Професійна компетентність передбачає залежність певних компетенцій, необхідних у реалізації конкретних завдань:

психолого-педагогічну, комунікативну, науково-предметну, методичну. Усі вони пов'язані з викладанням конкретної навчальної дисципліни, процесом виховання, взаємодії з педагогічним колективом, батьками, громадськістю тощо. Професійну компетентність розглядають також як належний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно, відповідально, виконувати будь-яку роботу творчо, вміло, маючи спеціальну освіту, широку ерудицію, бажання поповнювати свій науковий та особистісний потенціал.

На думку А. Маркової, професійно-компетентною людиною є та, яка:

- успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями;
- задоволена професією;
- досягає бажаних результатів у розвитку особистості;
- відкрита для постійного професійного навчання;
- збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску;
- соціально активна в суспільстві;
- віддана педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику;
- готова до якісної та кількісної оцінки своєї праці, вміє сама це робити [9, с. 57].

Соціально-опосередкований характер педагогічної діяльності виявляється у тому, що вона здійснюється заради учня, його розвитку, формування у нього моральних, громадянських, естетичних та ін. цінностей. Розв'язання цих завдань вимагає від учителя володіння не лише системою загальноприйнятих знань, а й ціннісного ставлення до них, а також результату своєї діяльності, тобто професійної компетентності. Отже, професійна компетентність визначається як педагогічною діяльністю, педагогічним спілкуванням, особистісними якостями учителя, так і результатом його праці, співвідношенням необхідних професійних знань, вмінь, психологічних якостей, якими учитель повинен бути наділений.

Ефективна реалізація освітньої та виховної функцій у подальшій діяльності майбутнього вчителя має відбуватись за наявності таких складників:

- соціально-психологічна (вміння жити та взаємодіяти у соціумі, організувати власну діяльність на основі здобутих знань, вмінь, способів мислення);
- комунікативна (вміння спілкуватися й бути зрозумілим, здатність до встановлення сприятливого психологічного клімату у взаємодії учень – батьки – колеги, вміння уникати конфліктних ситуацій);

- продуктивна (вміння і бажання працювати, бачити перспективний результат своєї роботи);
- моральна, яка має за основу готовність й потребу жити за традиційними моральними нормами, критеріями, цінностями;
- інформаційна, що передбачає вміння працювати з різними видами джерел, володіння сучасними інформаційними технологіями, які відповідно до цілей і завдань використовуються у процесі діяльності;
- особисті якості, що становлять пріоритетну складову професійної компетентності (доброзичливість, чуйність, урівноваженість, тактовність, толерантність тощо)

Компетентність – це не лише володіння відповідною компетенцією, тобто коло питань, у яких людина має досвід, знання, це й особистісне ставлення до предмету своєї діяльності. Дослідники виділяють структуру професійної компетентності, яка складається з таких компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісний.

Мотиваційна компонент передбачає мотивацію професійних досягнень, позитивне ставлення та інтерес до педагогічної діяльності, наполегливість у досягненні мети, бажання самовдосконалюватись, приймати рішення у нестандартних ситуаціях, отримувати радість від успіху.

Когнітивний компонент включає психолого-педагогічні знання щодо сутності педагогічної діяльності і професійної майстерності, педагогічної етики, методів і технологій освітнього процесу, толерантність

Діяльнісний компонент має за основу ґрунтовні знання і вміння, які лежать в основі професійних дій: вміння розробляти і реалізувати на практиці навчальні завдання, прогнозування і розв'язання проблемних ситуацій, вміння моделювати освітні задачі, критично оцінювати явища власної педагогічної діяльності тощо, намагання створювати нове, готовність долати перешкоди і брати відповідальність за результати своєї роботи.

Рефлексивний компонент включає здатність до саморегуляції, самоконтролю, самооцінки, вміння контролювати не лише результат своєї діяльності, але й рівень власного професійного розвитку у поєднанні з самопізнанням.

Особистісна складова професійної компетентності підкреслює значущість формування і прояву особистих якостей – емпатійності, доброзичливості, наполегливості, відповідальності, цілеспрямованості, які

виконують не менш значущу роль, аніж спеціальні предметні знання і вміння у професійній діяльності.

Формування компетентностей у майбутніх учителів має означати те, що результат їхньої професійної освіти становить не сума предметно-спеціальних знань, вмінь, навичок, а здатність діяти свідомо, визначати й формулювати дидактичні та виховні завдання, враховуючи значні інноваційні перетворення, індивідуальний, психічний розвиток кожної дитини, її здібності, таланти, уподобання, приймати обґрунтовані рішення у розв'язанні педагогічних ситуацій тощо. Наголошуючи на фаховій підготовці та особистісних якостях майбутнього учителя, М. Євтух окреслив основні показники педагогічної компетентності :

- особистісні якості, особливо перетворювальні та психологічні;
- усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина, патріота;
- пошукова діяльність;
- володіння методами педагогічного дослідження;
- конструювання власного педагогічного досвіду;
- результативність навчально-виховного процесу;
- активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня й учителя [4, с. 22].

Отже, професійна компетентність є індивідуально-психологічним утворенням, базованим на сукупності теоретичних знань, практичних вмінь та навичок, особистісних якостей, які зумовлюють готовність учителя до професійної діяльності.

Оволодіти професійною компетентністю може кожний педагог – і майбутній, і реальний за умови цілеспрямованої роботи над собою, бажання бути *Майстром* своєї справи. Саме так ще в епоху Київської Русі називали учителів, підкреслюючи у такий спосіб глибоку повагу до них та їхньої діяльності.

2. Система професійної підготовки майбутнього вчителя

Достеменно відомо, що професія вчителя – одна із самих складних, що вимагає значної самовіддачі. Складність її визначається як високими вимогами, які висуваються до учителя в умовах постійно змінюваних формацій, так і величезної затрати розумового, психічного потенціалу в освітньо-виховній діяльності. Тому якість освіти «її повсюдна прийнятність, зрозумілість і порівнюваність в умовах інтеграції і глобалізації» стає пріоритетом [5, с. 8].

Виконання завдань, що стоять перед вищою школою, вимагають пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу, розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача й студента.

Професійне становлення майбутнього вчителя слід розглядати як процес накопичення досвіду професійної діяльності, що формується у період навчання у закладах вищої освіти, рівно як формування професійної компетентності майбутніх педагогів відбувається у процесі засвоєння ними різних за змістом та спрямованістю навчальних дисциплін. Потреби в удосконаленні змісту підготовки майбутнього вчителя для закладів загальної середньої освіти пов'язані з різними аспектами модернізації освіти загалом: переходом до реалізації основних засад Нової української школи, підтримкою ідей дитиноцентризму у навчанні, широке використання принципів компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі тощо. Як зазначалось вище, сучасний рівень освіти вимагає компетентнісного навчання, а отже, треба враховувати взаємозв'язок між традиційним та інноваційним у сфері освітніх послуг – засвоєння не готових знань, а вміння їх здобувати й накопичувати самостійно.

Однак, не лише засвоєні теоретичні знання виступають однією з ключових умов компетентності. Система професійної підготовки майбутнього вчителя спрямована, перш за все, на його особистісні риси і якості. Сучасні зміни в усіх сферах суспільного життя диктують, яким має бути вчитель, а отже, вносять зміни у систему його підготовки. Ми усе більше й більше хочемо бачити ідеального педагога української школи. Звичайно, що моделі «ідеального педагога» не існує, проте, «це питання може бути успішно вирішене лише в у сукупності з вирішенням болючих нині економічних питань, коли, нарешті, будуть чітко визначені орієнтири розвитку національної освіти і виховання». Окреслюючи професійні якості педагога майбутнього, дослідники виділяють:

- фізичне здоров'я і високу працездатність;
- врівноваженість психічних процесів;
- спокійний характер та стійка (розвинута) воля;
- ініціативність;
- організаційні здібності й навички;
- високий рівень загальної освіти і належна фахова підготовка;

- прагнення до самовдосконалення, постійного поповнення своїх знань;
- знання споріднених наук про людину;
- знання останніх досягнень науки;
- знання методики викладання своїх предметів;
- розуміння учнів. вміння спілкуватися з ними;
- володіння сучасними технологіями навчання й виховання;
- дисциплінованість та відповідальність;
- суспільна активність тощо [15, с. 8].

Ці якості слід вважати складниками професійної майстерності майбутнього вчителя, оскільки вони виступають як мета його підготовки.

Виконання завдань, що постали сьогодні перед вишами, вимагають пошуку шляхів удосконалення освітнього та виховного процесів, розробки нових методів та організаційних форм взаємодії викладача й студента.

На початку 80-х років у Дрогобицькому державному педагогічному інституті (на той час) було розроблено і впроваджено так званий КСУЯПС – комплексну систему управління якістю підготовки спеціалістів. Ця система включала постійно чинні організаційні, навчально-методичні, виховні, соціально-психологічні заходи з освітнього процесу, що здійснювався у виші на стадії від прийому й до випуску, включаючи стажування і зв'язки зі школою. Об'єктами КСУЯПСу були визначені такі напрями: «Профорієнтація і профвідбір», «Навчальний процес», «Наукова робота», «Виховна робота», «Матеріально-технічна база», «Побут і відпочинок». Розроблена система й сьогодні не втратила своєї актуальності. Виходячи з сучасних реалій та завдань, які суспільство висуває до особистості вчителя, система управління якістю підготовки студента як майбутнього спеціаліста-професіонала набирає нового значення і з удосконаленим змістом широко використовується у Дрогобицькому державному педагогічному університеті.

Однією з умов успішності майбутньої освітньої діяльності даного закладу вищої освіти є формування у студентів стійкого інтересу до обраної професії, методів оволодіння її особливостями, що залежать від багатьох чинників: взаємин між викладачами й студентами, теоретичного змісту та викладання навчальних дисциплін, рівня складності завдань для самостійного опрацювання, навчально-методичного та інформаційно-комунікаційного забезпечення, залучення студентів до науково-дослідної роботи, яка передбачає на

лише підготовку до написання й захист курсових, кваліфікаційних робіт, рефератів, написання наукових статей, есе тощо, але й участь у багатьох науково-практичних конференціях як загально-університетського, так і Всеукраїнського й Міжнародного рівнів, семінарах, вебінарах, проєктах, конкурсах та ін. Дослідження, пов'язані з виконанням навчальних завдань, формують у майбутніх вчителів досвід наукового пізнання, залучають до роботи з різноманітними інформаційними джерелами, сприяють вмінню організовувати власну науково-пошукову діяльність, пов'язану з творчістю та самостійністю. Самим життям доведено, що тільки ті знання, до яких студент прийшов самостійно, завдяки власному досвіду, думці та діям, стають справді міцним його здобутком. Саме тому вища школа поступово переходить від передавання інформації у готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльністю студентів, формування у них досвіду самостійної навчальної роботи.

Формування вчителя-дослідника, який перебуває у постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання й виховання забезпечують не лише належний рівень професійних знань, вмінь, навичок у майбутніх педагогів, але дозволяють сформувати творчу особистість фахівця, здатного до самоосвіти й самовдосконалення.

Загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки у виші під час проведення лекційних, семінарських, лабораторних, індивідуальних занять, а також методики викладання окремих предметів дають можливість майбутнім учителям «побачити» свою діяльність, створюючи й розв'язуючи педагогічні ситуації і задачі, занурюватись у проблеми, розробляючи проєкти й презентації.

У процесі засвоєння педагогічної діяльності студент стикається з новими задачами, професійними ситуаціями, нестандартними умовами, які визначають появу деяких суперечностей, що виступають у якості рушійних сил розвитку особистості майбутнього вчителя. Знання свого потенціалу, перш за все, творчого, сприяє формуванню адекватної уяви про себе та свої можливості, тобто – самоідентифікації та самоактуалізації особистості. Незмінними атрибутами цього виступають потреба в пізнанні та прагнення до творчості (креативність). Створення креативного середовища у закладах вищої освіти – є однією з умов формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Креативне середовище створюється шляхом використання у навчальному процесі різних

творчих задач – аналізу педагогічних ситуацій, рольових та ділових ігор, представлення проєктів, участь у різноманітних конкурсах, стимулювання у студентів впевненості у своїх власних силах, аналізу продуктів власної діяльності.

Одним із завдань навчання та професійної компетентності майбутнього вчителя є сформованість активного ставлення до пізнання дійсності. Реалізація цього завдання передбачає ретельний відбір форм і методів навчання, які спонукають до активної розумової, практичної діяльності. Тому використання стандартних і нестандартних педагогічних прийомів і різноманітні шляхи їх розв'язання характеризують освітній процес як креативний, оскільки його результат є завжди суб'єктивно новим, бо творчість заснована на готовності майбутнього вчителя до інноваційних процесів, нових відносин, самовираження у будь-яких проблемних ситуаціях.

Сьогодні широкого використання в освітньому процесі надають інтерактивним методам, які ефективно сприяють засвоєнню знань, формуванню вмінь, навичок, виробленню творчого потенціалу, цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. До таких методів, приміром, належать «Мозковий штурм», «Мозкова атака» (метод сінектики), рольова гра, ділова гра, евристична бесіда. Найбільш ефективним методом можна вважати «Мозковий штурм», бо він має за основу вільну форму дискусії, спосіб швидкого включення усіх членів групи в роботу, допомагає демократично обговорювати чисельні проблеми і знаходити шлях до їхнього розв'язання. Як правило, «мозковий штурм» відбувається за наявності невеликої кількості учасників (до 10), які подають різні ідеї. Кожен з учасників демонструє свої пізнання у вирішенні проблеми, що висувається, подає альтернативні варіанти конкретного рішення, яке можна буде застосувати на практиці.

«Мозкова атака» будується за принципом отождолення себе з об'єктом і предметом творчої діяльності, тобто, необхідності «вжитися» в образ, подумки уявити себе на місці досліджуваного об'єкту.

Як «мозковий штурм», так і «мозкова атака» в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти залежатиме й від майстерності викладача, його високого професіоналізму, творчого потенціалу, рівня теоретичної підготовки студентів, які здатні виявляти знання у різних галузях науки.

Щодо рольових та ділових ігор, то їх можна вважати найбільш ефективним методом при розв'язанні окремих, доволі складних

педагогічних та управлінських ситуацій, коли їхнє вирішення потребує не формального підходу. Успіх у проведенні рольових та ділових ігор залежатиме від ініціативності, життєвого досвіду гравців; творчої пошукової діяльності учасників, яка слугує засобом розвитку професійного мислення; вміння взаємодіяти з партнерами; оцінювати власні можливості окремо та в сукупності з іншими учасниками. Такі ігри слугуватимуть для студента мінімальним практичним досвідом, адже вони стимулюють самостійне прийняття творчих, мотиваційно виправданих дій і рішень; активізують мислення; є наближеними до реальних ситуацій; спонукають до спільної комунікативної діяльності; забезпечують умови до самореалізації.

Приміром, здатність аналізувати й розв'язувати різнотипові педагогічні задачі й ситуації, брати участь у рольових та ділових іграх, є одним з важливих показників сформованості професійної компетентності. Цей метод дозволяє розвинути у студента аналітичні навички, виробляє самостійність та ініціативність у вирішенні життєвих та виробничих задач, допомагає сформуванню впевненості у подальших діях.

Генерування ідей під час педагогічних задач, ситуацій, рольових та ділових ігор доцільно супроводжувати запитаннями, які спонукають студентів аналізувати, узагальнювати, робити висновки, приймати рішення, наприклад : «Як ви вважаєте, чому саме цей шлях є правильним?», «Що спонукало вас до прийняття такого рішення?», «Подивіться на проблему з іншої сторони. Що Ви тепер скажете?», «Якщо зробити навпаки?», «Ну то й що?», «Уявіть себе на місці учня у даній педагогічній ситуації. Якби ви вчинили?» та ін.

Корисними для майбутніх вчителів будуть поради, якими вони можуть скористатись у подальшій професійній діяльності:

1. Аналізуючи проблему, максимально використовуй свій власний, професійний досвід.
2. Не спіши робити висновок, якщо навіть тобі здається, що вирішення проблеми знайдено.
3. Пам'ятай, що кожна дитина – яскрава, неповторна особистість.
4. Оцінкой критично незначні здобутки у своїй діяльності.
5. Поповнюй знання лише з користю.
6. Поважай свою працю й працю тих, хто поруч.

Як бачимо, використовувані методи тією або іншою мірою стимулюють творчу активність та спрямованість студентів у процесі

отримання знань та оволодіння професійними вміннями й навичками, а отже – сприяють ефективному формуванню професійної компетентності.

Доцільно під час розгляду як теоретичного засвоєння матеріалу, так і практичних завдань виносити питання, які потребують дискусії. У процесі дискусії студенти зможуть аргументувати власне бачення на проблему, яка пропонується до розгляду, активно включатись в обговорення, висувати доказовість або заперечувати. Здатність бачити суперечності дозволяє виявляти вміння обґрунтовувати свою точку зору, незалежність суджень. Так, коментуючи цитати видатних педагогів західно-європейської та вітчизняної педагогіки минулих століть щодо важливості учительської професії та ставлення до вчителя як до «духовного наставника», доречно дискутувати над проблемою, яким має бути вчитель сьогодення та з якими проблемами він стикається, яким є ставлення до його особистості як фахівця, людини з боку суспільства, держави тощо. Як зразок можуть бути наведені слова Омеляна Вишневецького: «Учитель – професія творча. Сьогодні він покликаний усвідомити потреби і зміст реформ та розпочати розробку технології свого предмету. Кожен день, готуючись до уроку, він повинен ставити собі найперше головне питання: «Що робитимуть учні на моєму уроці?! А відтак завести собі товстий зошит та записувати до нього всі маленькі відкриття і здогадки, які шляхом апробації підкаже йому практика. Так учитель писатиме свою книжку, яку назве «Діяльність учнів на уроці мого предмета». Від цього буде потрійна користь: він удосконалюватиме себе, зможе поділитися досвідом із колегою і напише власний посібник, що у Європі вважається нормою» [3, с. 42].

Як бачимо, використовувані методи тією або іншою мірою стимулюють творчу активність та спрямованість студентів у процесі отримання знань та оволодіння професійними вміннями й навичками, а отже – сприяють ефективному формуванню професійної компетентності.

Успіх майбутньої професійної діяльності залежить також від рівня розвитку самостійності студента, його, свідомості, активності. Цей процес повною мірою пов'язаний з професійною майстерністю викладача, який спонукає майбутнього вчителя думати, мислити, висловлювати свою позицію, дискутувати, приймати рішення. Практикою життя доведено, що знання, добуті самостійним шляхом, завдяки власному досвіду, діям стають для майбутнього вчителя

міцним здобутком. Саме тому вища школа поступово переходить від передавання інформації у готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльністю студентів, формування у них досвіду самостійної навчальної роботи. Самостійна робота спонукає студента до пошуку необхідної інформації, саморегуляції, самооцінки, самоконтролю, здатності планувати й організувати свої дії та дії інших. Як зазначав О. Вишнеський «якщо самостійна діяльність школяра чи студента стає пріоритетом, а технологічним інструментом її організації є навчальні задачі, то найперша функція інформації – слугувати матеріалом для її побудови. Це – серцевинна кількість її із сфер точних і гуманітарних наук [3, с. 20].

Для того, аби виробити у студента самостійність, важливо надати йому самому приймати рішення й розвивати у нього професійну зацікавленість. Цьому сприятимуть компоненти професійної компетентності – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісний, рефлексивний. Проте, не усі студенти свідомо ставляться до самостійної роботи, яка передбачена програмами навчальних дисциплін. Різний рівень предметної підготовки, мотиваційно-ціннісне ставлення до освітнього процесу загалом та професійної діяльності у цілому, індивідуально-особистісні риси тощо можуть спричиняти проблеми в організації самостійної роботи. Щоб уникнути цього, доцільно, мабуть, переглянути викладачам розроблені навчально-методичні комплекси з дисциплін, які вони викладають у відповідності до формування професійних компетентностей. І ще один важливий момент. Сучасну освіту сьогодні неможливо уявити без використання інформаційно-комунікаційних технологій. Трапляються моменти, коли студент краще розуміється на роботі із гаджетами, аніж викладач. Однак, якими б новітніми не були технології, вони не можуть замінити слово – переконливе, емоційне, яскраво-забарвлене.

Сьогодні широкого використання у самостійній освітній діяльності студента відводять електронним підручникам, посібникам, навчальним програмам тощо. Особливо актуальними вони постають у сьогоденні, коли навчальні заклади змушені перейти на дистанційне навчання, яке засвідчило як переваги, так і недоліки цієї форми. Навчання on-line покликане скоротити аудиторне навантаження й збільшити частку самостійної освітньої діяльності студента.

Проведена нами діагностика стану сформованості у студентів навичок самостійної освітньої діяльності дала змогу виявити,

що 24, 2% з числа опитаних (усього було залучено 100 осіб) мають недостатній рівень попередньої підготовки до її здійснення: невміння працювати з навчально-науковою, методичною літературою, узагальнювати, систематизувати набуті знання з подальшим використанням раціональних прийомів розумової діяльності стали основними недоліками.

Тішить те, що 75, 8% респондентів систематично займаються самоосвітою, поглиблюють свої знання через самостійний пошук здобути навчальну інформацію, розширити свій кругозір, сформувати уміння й навички, які у подальшому застосовуватимуть на практиці.

Формування академічних компетенцій має проходити не лише в рамках декількох дисциплін (переважно педагогіки, педагогічної майстерності, педагогічної етики, педагогічної психології). Підхід має бути системним, цілеспрямованим, який зачіпає однаково усіх викладачів. Міцним здобутком для майбутнього учителя є проходження педагогічної практики в закладах дошкільної та загальної середньої освіти. Головні положення про роль практики у процесі підготовки спеціалістів з належним рівнем професійної компетентності є важливим елементом наукової організації освітнього процесу, адже за час проходження практики відбувається інтеграція усіх знань і вмінь, отриманих студентом на попередніх курсах як з психолого-педагогічних, так і науково-методичних дисциплін. Перш ніж студент буде залучений до проходження педагогічної практики, яку можна вважати викладацькою діяльністю, у нього необхідно сформувати базові знання, вміння, навички: здатність діяти у нових реальних умовах, вміння спілкуватися з класним колективом або окремими учнями, здатність аналізувати педагогічні явища. У процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу і найперше, психолого-педагогічних, формуються мотиви, цінності, переконання. Чим глибшими вони постають для студента, тим більшими є можливості для того, аби в процесі навчання у виші захопити студента до свідомого сприйняття майбутньої педагогічної діяльності.

Однак, як показує досвід, за час проходження педагогічної практики не усі студенти свідомо ставляться до цього процесу. Одні копіюють роботу вчителя (вихователя), його дидактичні дії, інші – не впевнені у своїх практичних вміннях. Є й такі, для кого час проходження педагогічної практики асоціюється з переписуванням чужої звітної документації. Щоб уникнути цього, майбутньому учителю треба надавати

можливість самому спроектувати свою діяльність, допомогти ознайомитись із документацією дитячого та учнівського колективів, щоб у подальшому вміло опиратись на успішне розв'язання освітніх і виховних завдань, виявляти ініціативність та творчість у проведенні виховних заходів, залучаючи учнів до їх організації та проведення (складання сценарію, репетиції, безпосередня участь).

З метою виявлення рівня професійної компетентності майбутніх учителів студентам було запропоновано визначити власні показники готовності до цієї професії. За основу брались особистісна готовність, теоретична підготовка, діяльнісний компонент. Усього було залучено 85 студентів 1-3-х курсів навчально-наукового інституту фізичної культури і здоров'я ДДПУ імені Івана Франка. На початку ми провели анкетне опитування зі студентами.

Предметом нашої уваги був показник мотивації до педагогічної діяльності, оскільки професійна підготовка спирається на усвідомлення особистісних мотивів і має бути врахована кінцевим результатом навчання – формуванням необхідних компетентностей, реалізацією освітньої та професійної діяльності.

Зміст питань був таким:

1. Чому для майбутньої професійної діяльності Ви обрали навчання у педагогічному закладі освіти?

а) порадили батьки; б) власний свідомий вибір; в) за результатами ЗНО; г) інший варіант відповіді.

2. Що стало для Вас мотивом у виборі майбутньої професії?

а) сімейна традиція бути педагогом; б) любов до дітей; в) приклад діяльності улюбленого вчителя; г) інший варіант відповіді.

3. Що приваблює Вас у майбутній педагогічній діяльності?

а) ситуація власного успіху; б) кінцевий результат освітньої діяльності учнів; в) стати справжнім професіоналом; г) інший варіант відповіді.

Після опрацювання відповідей ми отримали такі результати:

за порадою батьків педагогічний виш обрали 29% студентів; власний вибір зробили 59,2%; за результати ЗНО – 10,1%; 1,7% студентам порадили друзі, які навчались у цьому виші.

Сімейну традицію бути педагогом сповідують 33,2% студентів; любов до дітей стала головним мотивом для 49,5% студентів; як приклад педагогічної діяльності вчителя мають 15% опитаних респондентів; 2,3% не могли визначитись із мотивами.

Стати справжнім професіоналом у педагогічній діяльності хочуть 47,3% опитаних; бачити кінцевий результат освітньої діяльності

учнів обрали 37,2%; відчувати власний успіх прагнуть 12,2%; 3,3% опитаних студентів не бачають правабликих сторін педагогічної діяльності.

Як бачимо з відповідей, майбутня професійна діяльність для значної кількості опитаних студентів є саме тим свідомо обраним шляхом, який пройдуть вони, аби стати хорошими педагогами.

Показник особистісних якостей ми сформуваємо з запропонованих професійних якостей «ідеального педагога» (за І. Підласим):

1. Фізичне здоров'я і висока працездатність.
2. Врівноваженість психічних процесів.
3. Спокійний характер та стійка воля.
4. Соціальна зрілість, дисциплінованість, відповідальність.
5. Перцептивні здібності.
6. Організаційні здібності та навички.
7. Креативні здібності.
8. Естетичний смак.
9. Прагнення до самовдосконалення, постійного поповнення своїх знань.
10. Високий рівень загальної культури.

Оцінюючи у кількісних одиницях особистісні якості, студенти виводили середній показник, який передбачав: високий рівень (9–10 балів), середній (6–8 балів), низький (4–5 бали), критичний (0–3 бали).

Обробивши результати відповідей за формулою $0.1+0.2...+0.10/10$, студенти виявили такі показники: 35,2% опитаних мають високий рівень особистісної готовності до професійної діяльності; 55,8% – середній рівень; 9% опитаних респондентів мають низький рівень готовності до професійної діяльності.

Теоретичну готовність пропонувалось оцінити через рівень оволодіння теоретичних знань з навчальних дисциплін, які становлять підґрунтя професійної діяльності:

1. Знання основ філософії, психології, соціології, культурології.
2. Знання анатомії, фізіології та споріднених наук про людину.
3. Знання основ педагогіки: технології методів, прийомів, засобів навчання й виховання.
4. Знання сучасних концепцій навчання й виховання.
5. Знання методики викладання свого предмету.
6. Володіння інформаційно-комунікаційними технологіями.
7. Знання іноземної мови.

8. Знання особливостей сучасних сімей, методики роботи з батьками учнів.

9. Знання особливостей учнів, схильних до правопорушень.

10. Знання особливостей учнів з особливими освітніми потребами.

Високий рівень теоретичної готовності вимірювався у 9–10 балів, середній становив 6–8 балів; низький – 4–5 балів; критичний – 0–3 бали за тією ж формулою $(T_1+T_2...+T_{10}/10)$.

Результати виявились наступними: 30,8% студентів мають високий рівень теоретичної готовності; 54,2% – середній рівень, 12,7% мають низький рівень, критичний – 2,3%.

Діяльнісний компонент визначався показниками рівня готовності до конкретних вмінь, а саме:

1. Дидактичні вміння.
2. Дослідницькі вміння.
3. Пізнавальні вміння.
4. Прогностичні вміння.
5. Комунікативні вміння.
6. Сугестивні вміння.
7. Рефлексивні вміння.
8. Діагностичні вміння.
9. Організаторські вміння.
10. Реалізація здоров'язбережувальної функції.

Показники рівнів залишились незмінними: високий рівень – 9–10 балів; середній – 6–8; низький – 4–5 балів; критичний – 0–3 бали.

Високий рівень мають 34,1% опитаних студентів; середній – 52,6% ; низький – 7, 9% респондентів.

Зауважимо, що високий рівень усіх показників мають студенти, які займаються педагогічною (освітньою, тренерською) діяльністю, або мають практику роботи у реабілітаційних центрах.

Успіх майбутньої професійної діяльності пов'язаний безпосередньо з рівнем розвитку особистісних компетенцій, необхідних спеціалістові в умовах сучасних соціально-економічних перетворень. Прагнення до успіху, упевненість і бажання, активність, мобільність, здатність працювати в команді, вміння комунікувати, відстоювати свою точку зору, а найголовніше – любов до дитини – ось лише деякі показники успішної професійної діяльності у майбутньому.

Ми запропонували студентам виокремити особисті якості, які будуть необхідні у професійній діяльності і характеризуватимуть їх

як компетентного професіонала, прирівняти ці якості до себе й назвати їх. Серед найважливіших особистісних якостей студенти назвали: порядність, доброту, справедливість, чесність, терпіння (толерантність), тактовність. Було названо також якості, які, на думку опитуваних, становлять професійну складову: любов і повага до дітей, знання педагогічної теорії, методики викладання предмету, майстерність, працелюбність.

На запитання «Що, на Ваш погляд, у становленні професіонала є більш значущим : а) наявність системи знань, вмінь, навичок; б) особистісні якості та властивості; в) прагматизм; г) система знань, вмінь навичок і особистісного потенціалу», студенти дали такі відповіді:

68,2% найбільш значущим обрали систему знань, вмінь, навичок і особистісного потенціалу; 29% – особистісні якості і властивості; 2,8% схилиються до прагматизму, який вважають визначальним у професійній діяльності.

У підсумку студентам було запропоновано дати оцінку власного рівня професійної підготовки та компетентності:

На запитання «Як ви оцінюєте власний рівень професійної готовності до педагогічної діяльності?»

1. Вважаю, що маю добрі знання і буду хорошим спеціалістом.
2. Маю недостатні знання. Буду самовдосконалюватись.
3. Не бачу потреби розпочинати педагогічну діяльність» – у якості хорошого спеціаліста себе бачать 65,5% студентів; прагнутимуть до самовдосконалення – 28,1%; 6,4% не бачать потреби розпочинати педагогічну діяльність.

Набути професійну компетентність майбутній вчитель може лише за умови самостійного розв'язання проблем, а це вимагає практичного застосування знань та вмінь. Тому одним із способів формування професійної компетентності майбутнього вчителя стає його підготовка у виші, а також професійно-педагогічна діяльність, яка забезпечує формування мотиваційної складової, досконалих вмінь і готовності до самостійних дій та рішень.

Включення студента до активної освітньої діяльності сприяють формуванню майбутнього професіонала. Однак при цьому треба пам'ятати, що системні знання, вміння й навички, які є обов'язковими для засвоєння майбутнім педагогом і визначають професійний розвиток, не гарантують його професійної компетентності. Набуття практичного досвіду під керівництвом вмілих викладачів-науковців, які оцінюють ступінь оволодіння студентом вмінь і

навичок – невідкладне завдання у вирішенні підготовки високо-професійних спеціалістів для Нової української школи.

Бути сьогодні учителем не просто, складно, однак почесно й велично, бо «жодна інша професія не дає такої постійної підзарядки оптимізмом і молодістю, як учительська – адже учитель повсякчас має справу з юністю, з іще не понівеченою дитячою душею» [2, с. 25].

Висновки

Професійна компетентність педагога – це сукупність фізичних, психічних, особистісних, соціальних змін, які відбуваються у процесі оволодіння і виконання діяльності, що забезпечує новий, більш ефективний рівень складних професійних задач. Це складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних вмінь і значущих особистісних якостей, які обумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності.

Особливу значущість професійна компетентність набуває у зв'язку з тим, що сучасна освітня система вимагає інноваційних підходів та перетворень. Учитель, щоб бути успішним, затребуваним має бути готовий до будь-яких змін, вміти не просто пристосуватися, адаптуватися до нових умов, він має проявляти бажання й стремління бути професіоналом, постійно оновлювати свої знання й вміння, прагнути до саморозвитку, виявляти високий рівень громадянськості, толерантність, високу культуру тощо. Саме тому третє тисячоліття вимагає кардинальних змін у підготовці фахівців, насамперед, в освіті, де мають бути впроваджені нові підходи до вирішення освітніх і виховних завдань на усіх рівнях підготовки, і найперше у закладах вищої освіти.

Для педагогічного закладу освіти формування компетентностей у майбутніх вчителів має означати те, що результат їхньої професійної освіти становить не сума предметно-спеціальних знань, вмінь, навичок, а здатність діяти свідомо, визначати й формулювати дидактичні та виховні завдання, враховуючи значні інноваційні перетворення, індивідуальний, психічний розвиток кожної дитини, її здібності, таланти, уподобання, приймати обґрунтовані рішення у розв'язанні педагогічних ситуацій тощо.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя буде більш ефективним, якщо:

- професійна компетентність розглядатиметься як інтегративна якість особистості у поєднанні з мотиваційним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивним компонентами;

- студенти будуть залучені до активної науково-дослідної роботи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що формують професійні знання та навички;
- відбуватиметься інтеграція психолого-педагогічної, методичної й предметної підготовки майбутніх вчителів (лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття, тренінги, конференції тощо);
- педагогічні умови організації самостійної роботи студентів будуть на високому рівні;
- максимально реалізовані можливості педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя.

Проведене опитування зі студентами засвідчило, що формування професійної компетентності відбувається комплексно – як через теоретичне осмислення важливих педагогічних положень, явищ, процесів, так і практичної реалізації освітніх та виховних завдань.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Київ : Видавництво «К. І. С.», 2004. С. 47–53.
2. Вишневський О. Українська педагогіка на тлі освітніх реформ: збірник науково-публіцистичних статей [для магістрів, аспірантів та студентів, які досліджують стан сучасної української педагогіки]. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. 2008. 70 с.
3. Вишневський О. Українська педагогіка на старті реформ. Дрогобич : Швидкодрук, 2015. 80 с.
4. Вишневський О. На ниві відродження української педагогіки / (Наукові прагнення і здобутки автора на тлі прожитих літ). До 85-річчя від дня народження та 60-річчя освітньої діяльності. Дрогобич : Коло, 2018. 210 с.
5. Євтух М. Інтеграція вищої освіти України в Європейський освітній простір. Дрогобич, 2015. 64 с.
6. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
8. Коменський Я. А. Про вигнання із шкіл відсталості. *Вибрані педагогічні твори*. Т. 2. Київ, 1982. 154 с.
9. Маркова А. К. Психологічні критерії і ступені професіоналізму вчителя. *Педагогіка*. 1999. №6. С. 55–63.

10. Мета компетентнісної освіти. URL: <https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/>
11. Налаштування освітніх структур в Європі. URL: <https://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/541>
12. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. [Електронний ресурс]. Режим доступу : www.kmu.gov.ua/control/uk/
13. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін та ін. Київ, 2016. 36 с.
14. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації освітньої політики*. Київ : Видавництво «К.І.С.», 2003. 296 с.
15. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя. *Рідна школа*. 1998. №1. С. 3–8.
16. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності : погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. №23. С. 18–24.
17. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. Овчарук. Київ : Видавництво «К.І.С.», 2004. 112 с.
18. Проблема особистості вчителя та його фахової підготовки : зб. наук. праць / за ред. М. Євтуха. Київ: ІСДО, 1994. 116 с.
19. Равен Дж. Компетентність в сучасному суспільстві : вияви, розвиток і реалізація. Москва : Когіто-Центр. 2002. 396 с.
20. Скалич Л. Впровадження компетентнісного підходу в навчанні учнів початкових класів. *Формування професійної компетентності вчителя* : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2021. 116 с.
21. Словник іншомовних слів / за ред. О. Мельничука. Київ : Головна редакція української енциклопедії, 1985. 968 с.
22. Чошанов М. Дидактичне конструювання гнучкої технології навчання. *Педагогіка*. 1997. № 2. С. 21–27.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-14>

Pylaieva T. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
National Academy of the National Guard of Ukraine
Kharkiv*

LEADING TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF DISTANCE EDUCATION IN GREAT BRITAIN

The paper is devoted to the analysis of trends in British distance education development. The paper presents the content, methodological and technological foundations of distance education in Great Britain. The main features of under-graduate training are defined. Educational programs of a number of British universities are presented. The main forms of assessment are identified. The ways in which information and education technologies are applied are also studied. The paper provides a comprehensive analysis of trends in the development of the British distance education system.

Introduction

A feature of the current stage of social development of Ukraine is the transition to new civilizational relations, which have radically changed the content and direction of educational processes. In these conditions, solving the problem of modernization of education in accordance with the needs of today becomes especially important. At the same time, the main task is to ensure the availability and quality of education, which is becoming global in the country. An important area of modernization of the education system is the use of organizational forms of learning associated with the use of new information technologies. Their introduction causes radical changes in the information educational environment, makes it more open and democratic.

In recent decades, the education systems of different countries (Australia, Great Britain, Spain, Germany, USA, etc.) have been working on implementation the principles and technologies of distance education without separation from the main activity, which is called distance education.

The theoretical foundations of distance education have been laid in the past decades, which mainly concern certain aspects of distance learning. At the same time, the considerable practical experience gained in British universities makes it possible to improve both its theoretical foundations

and organizational forms. The experience of British universities can be used in Ukraine, as the introduction of distance education in our country began in the 90s of the twentieth century.

Fundamental research in the field of distance education is the work of C. Wedemeyer, R. Dellings, D. Keegan, M. Moore, O. Peters. Peters, B. Holmberg and others.

1. Features of the content of distance education at British Universities

At the UK Open University, as at other UK universities, a person has an opportunity to receive the following qualification levels: Honours degrees, Integrated masters degree, Diploma of Higher Education, Certificate of Higher Education, Certificates, Undergraduate modules, Short courses, Masters degrees, Postgraduate diplomas, Postgraduate certificates, Postgraduate modules, Featured courses.

Consider in more detail the training programs for bachelors. The Open University of Great Britain offers five types of qualification levels from 120 specialties. A bachelor's degree is a generally accepted qualification of higher education. There are two types: a degree in a named subject and an open degree. Obtaining a degree in a named subject, the student studies his chosen subject, but may include in their studies several modules in other subjects. Almost all of these degrees are honors degrees. These degrees can be of four levels: 1 (the first – the highest level), 2.1. (upper second level), 2.2 (lower second) and 3 (lowest).

An open degree is the most popular degree at the Open University, awarded with or without honors, according to the needs and interests of students. Open qualification provides a flexible approach to obtaining a qualification, allows you to adapt learning to the needs and interests of the student. The student can combine different subjects according to their interests and choose a Bachelor of Arts (BA) or Bachelor of Science (BSc) degree. To obtain an open degree, you must master 360 credits (120 credits for each year of study).

The basic degree is a short, professionally oriented course that allows you to become a specialist for a specific type of work. There are fewer requirements for a student who receives a basic degree than for a student who obtains an open degree or a degree in a specific subject. Most basic degrees are equivalent to higher education diplomas in Scotland. The basic degree certificates are developed in collaboration with employers to provide employees with professional and technical skills and are therefore highly valued in the UK labor market. After obtaining a basic

degree, a student can obtain an open degree by mastering another 120 credits of study material [42].

The diploma of higher education is issued after the first two years of study at the university under the basic program after mastering 240 credits. The certificate of higher education is issued after the first year of study at the university under the main program after mastering 120 credits.

Only after obtaining a bachelor's degree a graduate can apply for postgraduate study. At the Open University there are two types of postgraduate education with 80 qualifications: 1) training courses on specially prepared educational materials; 2) research courses, where students can obtain the title of master of research or doctorate, doing research work and doing the thesis. About 80% of the eighteen thousand postgraduate students choose courses with specially prepared study materials and work on obtaining a master's degree.

In postgraduate courses, students perform regular tasks and undergo a final assessment. There are three levels of postgraduate study: 1) certificate; 2) diploma; 3) master's degree. The postgraduate certificate provides for the mastering of 60 credits, the diploma – 120 credits. Obtaining a certificate and diploma is a completed qualification, but they can be the initial stages on the way to obtaining a master's degree. In order to obtain a master's degree, students must master 180 credits and carry out a small scientific study in the chosen specialty to consolidate and apply the acquired knowledge and skills [42].

At the Open University there is an opportunity to obtain the degree of Doctor of Science and Doctor of Philosophy. Today, 1,200 people at the university are doing their thesis. More than 250 graduate students work on dissertations on the Milton Keynes campus on a full-time basis, while others combine work with study. These graduate students are required to work on their thesis for at least sixteen hours a week. The period of study on this basis is twice as long. All graduate students have a research supervisor and access to the University Library, which is one of the largest in the UK. The University also awards two higher doctorates, the Doctor of Letters (DLitt) and the Doctor of Science (DSc) on the basis of published work. These qualifications are only open to graduates of the University, a graduate holding a degree validated by The Open University who is not otherwise eligible for registration with a degree-awarding institution, members of University staff of at least three years standing (including Associate Lecturers) and others with established links to the University.

Entry requirements vary according to the research topic and/or specific studentships. The normal minimum entrance requirement is an upper

second class honours degree or masters degree, relevant to the proposed area of study, from a recognised higher education institution in the UK or other recognised degree-awarding body.

At the University of Oxford there is an opportunity to study for a basic professional degree, certificate, diploma of higher education and in the system of postgraduate education – a certificate, diploma, master's degree and doctor of philosophy [46].

The Institute of Continuing Education at Cambridge University also offers a variety of online courses. At the university you can remotely obtain a certificate and diploma of higher education, a master's degree [43]. It should be noted that Cambridge does not provide a remote opportunity to obtain a bachelor's degree. By registering on the website of the Institute of Postgraduate Education, the student has the opportunity to take a free demo course in the chosen specialization. In the number of courses offered, Cambridge loses significantly to Oxford. The main proposed areas here: the legal system of Great Britain and the European Union, ethics, history, English literature, basics of psychology and others.

The University of London does not offer a clearly defined curriculum. The system of correspondence or consultation, unlike the Open University, is not practiced. Using the provided study materials, students organize classes independently. Exam preparation can be done either independently or in accordance with curricula developed by the University of London or other colleges and universities.

Distance learning students at the University of London have the opportunity to choose the most convenient way for them to study: to study completely independently or to attend local educational institutions with which the university has appropriate agreements. Classes in these institutions are held in the evening or on weekends. Students have the opportunity to take exams at local educational institutions or via the Internet [45].

There is no need for distance learning students to come to London to study, except for a course that offers a bachelor's degree in international management. Students attend the inaugural session several times in London or Hong Kong, which has the largest branch of the University of London in the world. For many courses there are optional training sessions in London. Examinations take place via the Internet or in numerous examination centers located in most countries of the world.

It should be noted that British education is pragmatic. Unlike the so-called "encyclopedic" education systems, which are dominated by the

principle of compulsory study of a large number of disciplines, in the British education system the main thing is the development of professionalism of each individual, which indicates the democracy of higher education in Britain [15, p. 89].

Let us consider the new distance learning program at the University of London, which allows you to obtain Diploma in the Common Law. This program is provided by the London Intercollegiate School of Law (LISL) [6], which is an independent educational organization and provides academic support to students from the countries of ex Soviet Union studying for distance learning programs at the University of London. The London Interuniversity School of Law was created to improve the knowledge of a specialist in the field of law, to enable lawyers to obtain a high level of knowledge in the generally accepted, global format of legal education in England [16, p. 13]. The training is offered as part of a bachelor's degree program in law for those who wish to gain expertise in a common law jurisdiction that can significantly expand the applicant's existing qualifications. The program includes the study of four subjects, one of which is "Argumentation and Proof in Common Law"; elective subjects: "Criminal Law", "Fundamentals of Contract Law", "Public Law", "Tort Law", "Obligatory Law", "Land Law", "European Law", "Corporate Law", "Commercial Law", "Jurisprudence and Theory of Law", "International Public Law", "Intellectual Property". Thus, the student has the right to choose the number of subjects to be studied annually and the time of study: two subjects per year for 2 years or 1 subject for 4 years. The term of study in this program is from 2 to 5 years. At the end of each year in May – early June, students take written exams in the British Council, which are tested in London [6].

Upon completion of this course, the student may continue his studies to obtain a bachelor's degree in law from the University of London. A bachelor's degree in accounting and finance from the University of London provides an opportunity to learn accounting and auditing techniques, focus on computational skills for direct application, and look at a subject from a variety of perspectives, including international ones. The program of the course was developed by scientists of the departments of accounting and finance. Scientists of these departments are one of the world's leading groups for teaching and research in economic, institutional

At the Sheffield University [47], the course, after which a master's degree in health care is awarded, has the following study schedule: 1 semester (autumn of the first year of study): 1.1. Key issues in national and global health; 1.2. Epidemiology.

2nd semester (spring of the first year of study): 2.1. Introduction to statistics and critical evaluation; 2.2. Health promotion; 3rd semester (autumn of the second year of study): 3.1. A systematic approach to the evaluation of evidence; 3.2. Introduction to research methods; 4th semester (spring of the second year of study) 2 modules to choose from: 4.1. Using health policies to strengthen the nation's health; 4.2. Healthcare Management; 4.3. Prevention of infectious diseases. In addition, it is necessary to write a research on the selected topic (spring of the second year of study) and defend the work online in September of the third year of study. Note that those students who do not wish to engage in research work, have the opportunity to obtain a diploma by passing exams in the same disciplines.

For those students who do not have the opportunity to study for a diploma or master's degree, there is a program that leads to a health certificate. To do this, the student must master 60 credits by passing exams in two compulsory subjects: "Key issues in national and global health care"; "Epidemiology", and two electives from "Introduction to Statistics and Critical Evaluation", "Health Promotion", "Systematic Approach to Evaluation of Evidence", "Introduction to Research Methods", "Using Health Policy for strengthening the health of the nation", "Health Management", "Prevention of infectious diseases". Students who have a postgraduate certificate have the opportunity to continue their studies in order to obtain a diploma or master's degree.

Analysis of the content and forms of organization of bachelor's training in higher education in the UK provides an opportunity to identify the most important trends in bachelor's degree, which contribute to directing students to achieve a high strategic level of future professional activity [3, p. 122]: training of general specialists on an interdisciplinary basis; flexibility and mobility of curricula and programs; professional orientation of educational programs; individualization of training; successful combination of theoretical and practical training; constant improvement of organizational forms of education; involvement of experienced personnel in the training of specialists; computerization of the educational process; participation of students in research work.

2. Educational and methodical support of distance education

Teaching aids in the system of distance education are used in the presentation of the content of education, during the control and management of educational and cognitive activities of the student. In a higher education institution, the same material can be presented to

students by several teaching aids (printed, audio, video materials, etc.), each of which has its own didactic capabilities. The teacher must know these possibilities, be able to appropriately distribute educational material by various means, to form a set (case) of them as a system of educational information necessary to solve a set of didactic tasks [25, p. 73].

The objective need to create and implement a variety of learning tools based on distance technologies is due to the following reasons:

- the general need to form in the student the ability to self-study throughout life;
- the need to expand the possibility of communication between teacher and student;
- the focus of learning on the end result, which involves persistent independent work of the student to perform individual tasks to form the ability to use the acquired knowledge in their activities [2, p. 50].

Well-known researchers of distance education [7; 22; 24] call the following means of distance learning: textbooks, didactic audio and video training materials, computer training systems, virtual reality, online training materials, laboratory distance learning workshops, electronic libraries.

Textbooks are traditional textbooks, workbooks, teaching aids, reference books, dictionaries, textbooks and other printed publications. These tools are central in the system of distance education [8; 13, c. 39]. It should be noted that when developing didactic printed publications for distance learning, it is necessary to take into account its specifics. Textbooks and manuals must meet the following requirements: 1) be modularly structured; 2) the completeness of the content should be concluded in such a way as to minimize students' access to additional educational information; 3) it is necessary to have detailed instructions for studying the material and organizing independent work; 4) mandatory elements in the textbook should be control tasks, glossary, self-test questions with answers, training tasks [1; 10, p. 24].

Network educational materials, which are a network educational and methodological complex with advanced interactivity through the use of various functions of the Internet [7, p. 66].

This complex usually consists of the following blocks:

- organizational and methodological (includes information about the goals, objectives of the discipline; characteristics of the content of the initial program; the procedure and recommendations for studying the discipline through the complex; review of literature and reporting and

control, the order of interaction with the teacher. For psychological comfort of students module visualized, it is a recording of the founding lesson on video media. The content of the module is duplicated by a text file);

- information-educational (consists of modules made in hypermedia, which are equal to the educational topic. Each module is accompanied by texts for self-examination, and the whole block – the final test. Hypertext links in the text allow students to get acquainted with specially created e-textbook, Internet resources etc);

- final control is carried out by checking the final test, which is conducted by video conferencing or in person [1].

Computer educational systems are a means in which the subject area is reflected, the technology of its study is realized, conditions for realization of various kinds of educational activity are provided [7, p. 66]. At the present stage, computer training systems include electronic textbooks; directories and databases of educational value; task collections and situation generators; computer illustrations to support different types of activities.

Didactic audio and video teaching materials. The practice of using audio materials has shown the effectiveness of the use of audio lectures and instructional classes recorded on media, which allows you to master the material in a convenient place and at a comfortable pace [14, p. 107]. Lectures, instructional classes, illustrative material for printed publications, educational situational tasks can be presented in the form of video on optical media [11, p. 152; 22, p. 16].

Virtual reality as a means of non-contact information interaction is realized with the help of complex multimedia-operational environments that create the illusion of direct entry and the presence of real time in a stereoscopically represented "screen world" [24, p. 447]. Virtual reality is used in the educational process in solving constructive-graphic, artistic problems, in the study of graphic methods of modeling in the courses of engineering and computer graphics, in the organization of training of specialists in conditions as close as possible to reality. The following features are inherent in virtual reality: preliminary uncertainty of the virtual learning process for the subjects of interaction; uniqueness for each type of interaction of subjects; existence only during the interaction itself [24, p. 505].

Laboratory distance workshops. The use of such a tool is solved in two ways: the development and delivery of a special mobile kit ("case") to the student and providing remote access to laboratory facilities [1, p. 28].

The relevance of laboratory distance workshops is especially growing during the training of specialists for various technical fields, as the training of such specialists is determined not only by the study of certain theoretical material, but also by obtaining specific practical skills of laboratory research.

Let us consider the system of delivery of educational material at the Open University of Great Britain, which is based on independent study of textbooks, teaching materials, recommended reading (60% of study time), educational TV and radio programs (10%), work with a tutor or teacher (15%), performance of practical work, control written tasks (15%) [20, p. 134].

At the Open University with the beginning of the course, the student receives the course materials by mail. Materials include: specially designed textbooks and workbooks; online training materials; audio and video materials on optical media and course software; equipment for practical work, in particular, for scientific and technological training courses provided for rent.

These materials are provided free of charge to students, with the exception of equipment rental. The student gets access to course sites where there are additional resources. Sometimes a student needs to buy or borrow books from a local library, but the Open University strictly regulates possible additional tuition costs.

Printed materials are designed in such a way that the student has the opportunity to make notes, highlight sections, emphasize key points, make marks on the pages, add comments. The materials that the student receives by mail contain the following:

- the introductory booklet describes the individual package that the student receives and instructions on how to start studying. This booklet also indicates the tutor and his contact details;
- the student's guide provides information about the course, its construction and method of assessment. He also talks about the university, its policy and structure;
- the course calendar is created for most courses. It indicates the key points of the course, the sequence of exercises and tasks, the time allotted for their implementation. The student has the opportunity to agree with the tutor his personal schedule and key dates for sending the task for review;
- the tutorial contains useful tips and hints. The questionnaire of learning styles allows to learn how the student learns better. The textbook has a section on how to maximize the effectiveness of training;

Course materials. The student receives professionally composed and clearly presented materials necessary for academic success. They contain educational material in the form of lectures, but with the additional advantage of linking to sources of information and media support. The materials are designed specifically to ensure consistent learning with constant self-esteem. The student determines when he needs additional help and support;

- Package with test tasks. The student receives a package with test tasks, which contains all the tasks required for qualification. The only exception is an exam or project for a specific course. Exam tasks are not sent for security reasons. In the case when it is necessary to implement the project, full instruction and guidance for project implementation is sent [42]. Note that the student independently plans his / her study schedule using the course calendar.

Let us consider the teaching and methodological support at the University of London. Every academic year, university students receive study materials by mail, but if necessary, there is a possibility to receive them online. The study package that a student receives varies depending on the course. We found that a typical training package contains:

- Student's guide to paradigms and practical information on how to get to the exams; university contacts; information on the rules governing the structure and content of obtaining a degree or diploma;

- Handbook "Strategy of Success" contains information about learning techniques; planning independent classes; use of educational resources and preparation for exams; methods of searching for materials in the online library; a subject guide designed specifically for students by a leading college;

- textbooks in relevant disciplines;
- the program specification contains a description of the expected learning outcomes and ways to achieve these outcomes;

- examples of examination materials for the past years. For some courses there is a need to purchase additional textbooks [45].

The use of computers to ensure the management of the educational process by the student, the activation of his educational and cognitive activities became possible with the development of learning technologies. The implementation of such a methodological goal is the most promising in the context of world and domestic teaching practice [12, p. 75].

Thus, conditions are created for students to access the website of the course, where you can find additional resources: e-learning materials; digital recording of educational radio or television programs or audio

lectures; tasks for self-examination of progress and understanding of the material; university news; computer self-examination; access to the online library. Through the course website, the student has the opportunity to connect with other students around the world and participate in the global learning community [41].

Online collaboration with tutors and other students is a hallmark of postgraduate study. The student receives enhanced online support such as online conferences [32], tutorial-led discussion forums; online lectures; tasks for group work in collaboration with other students. It is possible to submit and defend term papers online and receive job reviews.

Graduate students are usually provided with a complete package of study materials. For most courses, graduate students and future masters have online access to a personal tutor who is a researcher at the University of London.

We've found that RDI's universities begin four times a year: in January, April, July, and October. At the beginning of the study, the student receives all the necessary training materials, which are provided in printed or electronic online, depending on the chosen specialty. The materials, developed at RDI's universities, provide consistent distance learning with ongoing online access to self-assessment materials and progress measurement tasks. In the process of learning the student can use the "online university", where he has access to the electronic library and course tasks; examination papers of previous years; he also participates in discussions with teachers and classmates. The student must devote from 8 to 15 hours per week. Unlike the Open University, RDI's university programs do not include field and summer school attendance, but full-time university exams are required. If a person lives abroad, his / her assessment takes place in numerous offices and RDI agencies in the world [40].

Consider the delivery system of teaching materials at the University of Sheffield, in which they are delivered to students online by distance learning using high-quality web materials developed by health professionals at the University of Sheffield. In each module, students are given the opportunity to work in a group and with the help of university staff [47].

After enrolling in a university, a person is given a tutor and access to the University's Virtual Educational Environment, which allows the student to access all course materials and interact with other students and faculty. The content of the module is provided to students only in web format, by mail, unlike the Open University and the University of London, materials are not sent. Materials are provided in a variety of formats that are

designed to enhance the online learning experience. These include video and audio materials; screened; web lectures; guided reading and self-assessment materials; interactive collaboration tools. Materials are also available in formats for offline learning and mobile systems (iPad, iPhone, etc.). This makes the program more accessible, flexible and reduces student costs. At the University of Sheffield, unlike the Open University of Great Britain and other universities, there are no face-to-face classes in field schools or weekend schools; obtaining all knowledge, passing exams and defending a thesis are held exclusively online.

The program consists of a sequential system of blocks, each of which is given seven weeks to study. After studying the material of the block, the student is sent a task for assessment. To successfully complete the academic year, the student must pass all written assessments provided by the program, an important condition is that the transfer of the task to another year is impossible. Studying the unit involves working on the Internet, mastering educational material, performing independent exercises, online group work with other students, writing test assignments. Some of the tasks include mandatory interaction with other students, so there is a recommended schedule for working in groups to be effective. Within its framework, the student has considerable freedom of learning at a time convenient for him and at his own pace. Detailed information about the schedule of the unit is provided at registration, all course materials are provided via the Internet.

As for Oxford, in it, as in other British universities, students are assisted by tutors during their studies. In addition, they have the opportunity to use the conference mail system developed at the University of Oxford. Thanks to this system, students have the opportunity to discuss their problems with their classmates and course teachers. This system is an integral part of the course program and forms a kind of "virtual class". Each block includes a learning task, which must be submitted for evaluation in electronic form in a timely manner. As a rule, Oxford University programs do not provide for a formal written examination and attendance at Oxford, with the exception of PhD programs.

Some courses at the Institute of Continuing Education at Cambridge University are taught entirely online, while others include elements of full-time study, depending on which course the student chooses. Students participate in web discussions of educational material in the virtual educational environment of the university. Assessment is done by writing written works of 3000 characters and passing written online exams [43].

All curricula at UK universities are modularly structured. The module means a set of different forms of educational work and measures to

control the development of relevant competencies, which is ultimately assessed by a certain number of credits accrued to the student. The main elements of the module are credit, level of study, name of specialization, description of the content of training, requirements for assessment, terms of sessions and semesters. Additional elements are: classrooms, class time, consultation schedule, learning outcomes, etc.

The modular principle of teaching at the Open University involves the division of the discipline into logically closed blocks, called modules, in which there is both the study of new material and control measures to verify its mastery. The content and scope of the modules, in turn, vary depending on the profile and level differentiation of students and didactic goals. Due to this approach, it is possible to create individual training programs [21].

In the framework of distance learning, the module is a relatively independent integral part of the real educational process, which due to a single technological cycle combines content, formal procedural and effective modules [33]. The module contains one or more similar in content and fundamental in meaning concepts, laws, principles. Assimilation of the module usually begins with a review and instructional lecture. This is followed by individual independent educational work, consultations, then several group tutoring classes based on developed sources, which are used instead of traditional seminars and together constitute the content of the module [27].

Based on the study of British scientific sources [28; 30], we found that the student workload is measured by the credits needed to successfully complete a program of study or qualification – one credit is 10 hours. At the Open University, students are credited with credits only after successful completion of the module. For example, when studying a 60-credit module and successfully passing it, the student will be credited with a full 60 credits. Typically, 60 credits equals 600 hours of study over 9 months, which is about 16 hours per week.

It was found that obtaining a diploma with honors from the Open University involves the successful completion of 360 credits, a basic degree or diploma of higher education – 240 credits, a certificate of higher education – 120 credits. Most qualifications have one to three 120-credit stages. For example, a diploma with honors has three 120-credit stages; basic degree and diploma of higher education have two 120-credit stages; the certificate of higher education has one 120-credit stage.

Each stage consists of several modules that cover different aspects of the subject. Modules are also measured in credits and installed at different

“levels”. Levels show signs of relative complexity of modules and / or depth of learning. Most modules have a volume of 30 credits or 60 credits and are set at levels 1, 2 and 3, which can be equated to the first, second and third year of study at classical universities.

For a typical three-degree diploma with honors, the student must obtain:

- 120 credits at stage 1 with modules of 30 or 60 credits at level 1;
- 120 credits at stage 2 with modules of 30 or 60 credits at level 2;
- 120 credits in stage 3 with modules of 30 or 60 credits at level 3 [42].

The modules studied depend on the chosen qualification. Most qualifications offer a choice of “route” of study. The student chooses the “route” of study, in the process of registration for the selected qualification and at each stage of his “route” choosing one or another module.

Many “routes” are designed so that the student has the opportunity to move to another after the first year of study, while learning more in-depth information on the chosen topic.

In the UK, there is the possibility of moving from one university to another throughout your studies. There are several requirements for transfer to the Open University [34]. If an applicant for an Open University qualification has a fourth or higher level of NVQ, SVQ, CQFW or QCF qualification framework, he / she is enrolled in the Open University qualification. If the applicant has level 1, 2 or 3, he cannot be equated to any level of the Open University. It is possible to equate the qualification of the Open University to the standards of the European Union, which, as in Ukraine, has a European Credit Transfer System (ECTS). The ECTS system does not take into account the academic level, so it is impossible to make a direct comparison. However, in total, 60 Open University credits will be equal to 30 ECTS credits. This enrollment is carried out by the Credit Transfer Center.

The Open University program assumes that the student will get 60 credits each year and receive a bachelor’s degree, having mastered 360 credits in 6 years.

A student can obtain a master’s degree by mastering 180 credits in 3 years. “Training intensity” with 60 credits in one year is called full-time training. There is part-time study, where a student earns only 30 credits each academic year.

It is found that, as a rule, one credit corresponds to ten hours of study, a fifteen-hour open module and a fifteen-hour short online module require approximately 150 hours of study, and 30 and 60 credit modules cover 300 and 600 hours of study, respectively.

Approximately 60–80% of this time is devoted to the study of module materials, and the remaining time – to independent learning, generalization, analysis and repetition of the study. The number of hours spent each week varies during the study of the module, as the time spent on the task is greater than the time required to study the materials of the module or work related to audiovisual or online activities. During the module, students also have weekly days off, which they can take as needed.

At the University of Essex, the minimum credit utilization rate is 30 credits per year and the maximum is 90. The maximum term given to a student for a basic degree is 6 years, and for a bachelor's degree is 9 years [44]. Distance learning at the University of Essex requires 10 to 15 hours of study per week.

To obtain a bachelor's degree from the University of London, a student can study from 3 to 8 years. As a rule, a student studies from 1 to 5 years to obtain a diploma of higher education. In order to complete the study in the shortest possible time, the university recommends devoting 20 hours a week to independent study. To obtain a master's degree, a person studies from 2 to 5 years; from 6 months to 5 years should be spent on obtaining diplomas and certificates in postgraduate studies with the allocation of 10 to 20 teaching hours per week, in order to complete their research in the shortest possible time [45].

It should be noted that the problem of checking and quality control of education at all stages of the educational process is one of the most important in creating an effective system of distance education in the UK. Universities that use distance learning pay a lot of attention to this issue. Intermediate control, intermediate and final certification of higher education institutions are carried out by traditional methods or with the use of electronic means that provide identification [14, p. 114].

The academic performance of students of the Open University is checked in the form of written works at the end of the course and is compared with the current testing, in order to obtain the final result of the knowledge test. [26].

Ongoing evaluation usually consists of tasks that the tutor checks, computer-scanned tasks or interactive tasks [42]. Based on the processed material [29; 31] established that the examination component may be an exam, written work (dissertation, project or portfolio) or it may include both an exam and another type of work – written or oral. The exam is an examination component for most courses in the form of written work, which usually lasts three hours. Exam questions are always unfamiliar to the student, but the student receives an example of exam tasks in advance

in order to be able to get acquainted with the appearance of the letter with questions, type of tasks and questions that will be on the exam.

All language majors with a diploma or degree have both a written and an oral exam. For students of some courses there is an opportunity to receive exam questions of previous years in the Student Community of the Open University.

If, as a result of studying the course, the student is required to submit a written work instead of (or together) with the exam, the student is sent the final date by which the work must be submitted to the university. This can be a project, report, portfolio or end of module evaluation (EMA). The student receives all the conditions for submitting a job to the university in six weeks. It is possible to postpone the date of submission of written work for review, but this issue is decided by the Senate.

At the University of London, according to the training program, students take a number of written tests and intermediate written exams, which are checked by teachers in London on time according to the relevant standards and returned to students with individual comments and recommendations via computer network.

Tests are performed throughout the year in each subject. Intermediate exams are held several times a year in order to determine and form the knowledge required for the final exams. University of London policy requires that 70% of the total assessment of student achievement be in the form of written formal examinations. Exams are held once a year in May – June in local examination centers in one hundred and eighty countries. To move on to the next course, the student takes a three-hour written exam, after each semester – a two-hour exam. For some courses, such as “Introduction to Information Systems”, “Independent Geographical Research”, “Software – Theory and Application”, the course work and the course project are credited as a written exam. Postgraduate study requires writing scientific, term papers and reports on research projects. Assessment standards for distance and full-time students are the same. The exams are held in more than six hundred examination centers in local Ministries of Education and in the offices of the British Council around the world. After checking the exam papers, the student receives reports or comments from the examiners, which give him an idea of the level of mastery of the material [45].

At the University of Essex, students do not take oral exams. Knowledge testing takes place through online discussion of educational material with the curator, completion of written assignments and writing projects. Each written paper submitted for review is entered into the university’s virtual

learning environment so that the tutor has direct access to the papers for evaluation.

3. Information technology as a means of implementing distance education

In recent decades, decades of development of computer technology and the Internet, distance education in the UK is developing rapidly. Educational institutions of various forms of ownership provide students with the opportunity to receive educational services remotely, using information and communication technologies. We believe that the use of computer technology in distance education allows you to optimize the learning process, combine the benefits of traditional learning technologies with the capabilities of information technology, to develop the cognitive activity of the student; forms a motivational, emotional, communicative environment; provides the formation of a holistic perception and understanding of processes and phenomena on the basis of broad involvement of data banks, free access to information sources, processing of large amounts of information; allows you to independently achieve educational goals by visualizing the process of solving the problem, the rapid search for information in solving educational and cognitive tasks [18, p. 13].

The use of information and educational technologies provides intensification and actualization of the educational process on the basis of solving the following main tasks:

- identification and use of incentives to enhance cognitive activity through the use of various information technologies, selected depending on the individual characteristics of the student;
- deepening interdisciplinary links in solving problems in various subject areas through the use of such modern information processing tools as computer modeling, technologies of local and network databases and knowledge [41, p. 85];
- active participation of the student in the design and further updating of its educational trajectory, which provides a personality-oriented approach in the organization of the learning process [17, p. 234].

The development of information technologies that open up new learning opportunities is influencing changes in the distance education system. Thanks to modern computer technology and the Internet, people now have access to information servers around the world and communicate in real time. Today, the so-called Moore's Law continues to apply, according to which the productivity of electronic computers doubles every year and a half [39].

Information technologies open students access to fundamentally new sources of information, increase the efficiency of learning and independent work, provide unique opportunities for communication and creativity, acquisition and fixation of professional skills, allow the implementation of advanced forms and methods of distance learning.

Information and educational technology tools provide teachers working in the system of distance education, the opportunity to quickly update the content of learning and design a learning environment in accordance with the emergence of new knowledge and technologies. Information technology frees the teacher from the routine activities inherent in traditional teaching, related to the presentation of educational material and the development of skills and abilities.

In distance learning universities in the UK, computers are used for the following purposes:

- to provide opportunities to provide training materials in various formats, such as text, graphics, audio and video, for exercises and experiments;
- for learning using materials recorded on CDs, access to databases and other sources of information on the Internet;
- to provide ways of communication between students, teachers (e-mail, teleconferences, chats) [37].

The use of the Internet as a means of providing interactive communication between students and representatives of the educational institution plays an important role in the education system of the Open University. Students receive study materials online, take exams through a global network. All university courses have their own website, which helps the student to plan and organize studies, allows to participate in the work of the world's largest community of the university. For most courses, the student must spend two or more sessions per week on the university's computer network. In 2005, the Openlearn virtual learning environment (Openlearn) was launched and later developed at the Open University in the United Kingdom, based on the Moodle open source resource, which received a grant for this development in 2006 from the Hewlett Foundation.

The virtual educational environment aims at free access for students and staff of the university to the electronic system and participation in discussions and course work, and for the general public – the opportunity to learn independently through free access to course materials.

TV and radio broadcasts play an important role in the educational process of the Open University. The Open University has been working closely with the British Broadcasting Corporation (BBC) since its

inception. It was found that each training course is accompanied by telecasting on three levels, the main of which is the intermediate level. The low level exists for the repetition of the passed material, and the high level is professionally oriented, it provides deeper knowledge of the subject being studied [36].

The personal computer and Skype negotiation system are most often used in distance education. Teachers pay special attention to the First Class and Lotus Notes systems, which are used in business schools and in preparation for social events [35, p. 33].

At the University of London, upon entering the institution, the student has access to the Internet resources needed for study: the University of London Library, which has an archive of five million scientific journals and a large number of e-books; to the database of legislation of Great Britain, the USA, the European Union and other jurisdictions, such as Westlaw, LexisNexis Professional; to the Virtual Learning Environment, which provides students with e-learning materials, video lectures, audiovisual tutorials, online self-assessment tasks, expert advice, access to discussion forums with other students around the world studying in this program.

The virtual learning environment provides an opportunity for collective learning [23]. Working in a virtual learning environment, the student learns to form their own point of view. In the process of reading and listening to online lectures there is a passive transfer of information and knowledge. This form of education allows you to organize a flexible learning schedule, while working on different topics [19, p. 20].

The University of London has a state-of-the-art search and query system for the efficient use of library resources. Note that students have the opportunity to use the University Senate Library, which has in its reserves a significant number of printed and online books, including historical and antique; newspapers and digital archives; historical maps and materials on the history of the University of London. The student is provided with a special student e-mail address, which provides a reliable and secure channel of communication with the university. At the beginning of the academic year, students are sent manuals, methodological advice for each subject, materials for practical work.

Most universities in the UK, as well as other world-renowned educational institutions, provide free online access to their e-learning materials [9, p. 71]. This significantly expands the base of distance learning manuals. Connecting electronic catalogs of libraries of educational institutions to the Internet makes it possible to search for the necessary literature in the library collections of other universities.

Thus, distance education contributes to the adaptation of society to new market conditions. The classroom system is no longer able to provide the

mass of learning that is needed in today's world. The information revolution caused a revolution in education, which consists in the transition from book culture to electronic [20, p. 60]. The purpose of education today is not the assimilation of an ever-increasing amount of knowledge, but the transfer, generation of information in exchange for information. Thus, the transition in education from knowledge to information restores the status of the teacher as the author of the transmitted material [5, p. 26].

In connection with the expansion of computerization of the educational process, the information content of network servers and effective management of the process of acquiring knowledge are the main and, at the same time, the most difficult tasks in creating information and educational environments in computer networks [4, p. 19].

Apple iTunes U was launched on May 30, 2007, a free educational service designed to store and open access to educational audio and video materials for students and anyone interested in accessing the Internet. All the universities that participated in this project received their own sections on iTunes U, where they now publish lecture courses, language lessons, laboratory experiments, sports chronicles and video tours of the campuses. University College London (UCL), the Open University of the United Kingdom and Trinity College Dublin are lecturing in the iTunes online store [38].

To start using the iTunes U service, a person must have a computer running iTunes, knowledge of English (most lectures are in English), and an account in the iTunes Store.

Recently, the prestigious British universities of Oxford and Cambridge joined the iTunes U project and published hundreds of thousands of educational audio and video materials [38]. The University of Cambridge plans to publish lectures free of charge by all its Nobel laureates, and the University of Oxford will publish more than 150 hours of video and audio recordings of lectures by its most famous alumni and professors. Speeches by historians, lectures on the fundamentals of physics and chemistry, etc. are being prepared for publication.

According to Apple statistics, today more than 1,000 universities are actively involved in iTunes U. The most "fruitful" is the Open University of Great Britain, with which Apple also cooperates in other projects. Downloads from the Open University reached 30 million, Oxford University – 10 million.

British educational institutions, participants in the program, in most cases make access to their materials free, but some restrict public access to certain members of certain communities. In particular, Apple itself

publishes recordings of Worldwide Developer Conference sessions in iTunes U – they can be used free of charge only by registered developers.

The Open University of Great Britain became the first educational institution in the world in terms of the number of downloads, with more than a quarter of a million downloads per week. "I am happy that the popularity of the Open University in iTunes U is constantly growing. Said Martin Bean, Vice Chancellor of the Open University. – At the heart of our success in iTunes U are original materials related to popular University programs. Students can use them in their studies, and enthusiastic people around the world can receive these materials absolutely free of charge. "

We believe that the organizational and pedagogical conditions for the development of distance education depend on the dynamics of information technology. With the emergence and application of powerful technical capabilities, appropriate telecommunications channels and the Internet, distance education in the UK has become widespread.

Conclusion

The study found that a feature of the management system of higher distance education in the UK is a significant autonomy of higher education institutions.

At UK universities, students receive printed study materials by mail and online distance learning using high-quality web materials. In distance education in the United Kingdom, there is a clear trend towards individualisation of student learning, which is based on the method of modules, which are mainly composed using computers and a virtual educational environment of the university. The use of a modular system in education allows to take into account the inclinations and interests of each student, his intellectual and physical characteristics (disability, military service, imprisonment, etc.).

A feature of British distance education is the lack of a strict time frame, which allows the student to move forward in learning at a speed that corresponds to his individual abilities. Many universities have a flexible study schedule, for example, at the Open University of Great Britain you can get a bachelor's degree in 3 to 6 years, at the University of Essex from 3 to 9 years, in London from 3 to 8 years.

The system of distance education in the UK provides: strict requirements for full mastering of educational material and the possibility of transition to the study of new material only after successful mastering of the previous one; possibility of independent choice of educational disciplines from the ones offered by the university and independent drawing up of the schedule (program) of study; important role of written

works, writing by students of a large number of tests, individual and group projects, essays, portfolios, course projects, scientific works, etc.

Reducing of stressful situations and psychological overloads that result from students being limited in time due to passing exams during their studies are the benefits of student learning individualizing.

References

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. Москва : Логос, 2001. 254 с.
2. Афанасьев М, Ромашова Я. Інформаційні технології в навчальному процесі. *Вища школа*. 2010. № 10. С. 49–62.
3. Бідюк Н. М. Підготовка майбутніх інженерів в університетах Великої Британії : монографія. Хмельницький : ХДУ, 2004. 306 с.
4. Вымятин В. М. Информационно-технологическое обеспечение ДО *Открытое и дистанционное образование*. 2000. № 1. С. 17–22.
5. Джуринский А. Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность Москва : Знание, 1989. 79 с.
6. Диплом по общему праву DCL. URL: <http://www.lawcollege.ru/content90-1.html>.
7. Дистанционное обучение : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. Москва : ВЛАДОС, 1998. 192 с.
8. Дистанційний навчальний процес : навч. посібн. / В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, Г. С. Молодих, Н. Є. Твердохлебова. Київ : Міленіум, 2005. 292 с.
9. Жарких Ю., Лисоченко С. Об'єднання навчальних ресурсів університетів для створення дистанційних лабораторних практикумів *Вища школа*. 2011. № 10. С. 71–81.
10. Зиновьев С. И. Какими должны быть учебно-методические пособия для заочников? *Вестник высшей школы*. 1965. № 6. С. 23–29.
11. Иванников А. Д., Кулагин В. П. Вопросы построения единого информационного пространства высшей школы России Тезисы докл. конф. «Телематика–97». – Санкт_петербург, 1997. С. 151–158.
12. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : монографія. Київ : МАУП-МКА, 1997. 208 с.
13. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання : навч.-метод. посіб. / АПН України ; Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Київ : Комп'ютер, 2007. 127 с.
14. Лещенко І. Т. Розвиток дистанційної освіти в Російській Федерації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київ, 2008. 232 с.

15. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др. Москва : Академия, 2006. 400 с.

16. Пилаєва Т. В. Дистанційна підготовка фахівців юридичного профілю в університеті Лондону *Педагогіка та психологія: сучасні проблеми та перспективи розвитку* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 3 лист. 2012 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2012. С. 12–13.

17. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю, Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения : монографія. Москва : Академия, 2004. 416 с.

18. Прокоф'єв Є. Г. Організаційно-педагогічні засади загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2011. 20 с.

19. Пуголовк К. Он-лайн сообщества как элемент дистанционного обучения. *Новий колегіум* : наук. інформ. журн. 2006. № 1(32). С. 18–21.

20. Саргсян А. Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Львів, 2009. 214 с.

21. Старовойт С. М. Сучасна модульна система у вищій школі Великої Британії. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. праць. Запоріжжя, 2003. Вип. 28. С. 275–280.

22. Тихонов А. Н., Иванников А. Д. Технологии дистанционного обучения *Высшее образование в России*. 1994. № 3. С. 15–18.

23. Федорук П. Система дистанційного навчання та контролю знань на базі Інтернет-технологій (на прикладі медичних вузів) Івано-Франківськ : Плай, 2003. 136 с.

24. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.

25. Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие для системы высшего послевузовского и дополн. проф. образования. Москва : Москов. гос. технолог. академия, 2001. 300 с.

26. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Київ, 2008. 509 с.

27. Якименко Ю. Кредитно-модульна система як важлива складова інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору. *Вища школа*. 2004. № 1. С. 50–62.

28. Bissel C. C., Williams J. P. Coping with a changing world: the UK Open University approach to teaching ICT. *International Technology, Education and Development Conference: INTED 2008*. Valencia, Spain, 2008. P. 214–216.

29. Bissell C. C. Making the student connection: IT, CMC and the British Open University's foundation course in technology. *Proceedings of annual conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering, Reims*. 1994. P. 115–119.

30. Bissell C. C. The Open University of the United Kingdom. *Leadership in Science and Technology: A Reference Handbook*. 2011. Vol. 2. P. 24–32.

31. Daniel J. The Open University of Great Britain. *Towards Virtualization: Open and Distance Learning*. New Delhi: Kogan Page, 2002. P. 598–620.

32. Garrison D. R. Computer Conferencing; the Post Industrial Age of Distance Education. *Open Learning*. 1997. № 12(20). P. 3–11.

33. Guri-Rosenblit S. Distance and campus universities: tensions and interactions Oxford, Pergamon Press, 1997. 298 p.

34. Guri-Rosenblit S. The agendas of distance teaching universities: moving from the margins to the center stage of higher education. *Higher education*. 1999. Vol. 37 (3). P. 281–283.

35. Harry K. Higher Education Through Open and Distance Learning. World review of distance education and open learning : London. 1999. 307 p.

36. Hawkrigde D. Science for thousands; The Open University of Great Britain. England, Open University, 1970. 10 p.

37. Holmberg B. The role of media in distance education as a key academic issue. *Media and Technology in European Distance Education* M. Keynes, The Open University Press, 1990. P. 247–270.

38. iTunes. U URL: <http://www.apple.com/education>

39. Moore M. Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*. 1973. XLIV (12). P. 661–679.

40. RDI Learning without boundaries. URL: <http://www.rdi.co.uk/>

41. Schlosser L.A., Simonson M. Distance education: definitions and glossary of terms. Age Publishing, 2010. 37 p.

42. The Open University. URL: <http://www.open.ac.uk/>.

43. University of Cambridge. URL: <http://www.cam.ac.uk/>.

44. University of Essex. URL: <http://www.essex.ac.uk>.

45. University of London. URL: <http://www.lon.ac.uk/>.

46. University of Oxford. URL: <http://www.ox.ac.uk/>.

47. University of Sheffield. URL: <http://www.shef.ac.uk/>.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-15>

Слободянюк О. М.

кандидат педагогічних наук,
очільниця сектору розвитку персоналу та практик
академічної доброчесності
Вінницький національний технічний університет
м. Вінниця

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Удосконалення системи забезпечення академічної доброчесності в закладах вищої освіти України потребує узагальнення її особливостей та теоретико-емпіричного доведення тенденцій розвитку. Метою дослідження є: узагальнити стан дослідження та визначити особливості впровадження академічної доброчесності в вищій освіті України; проаналізувати специфіку феномена академічної доброчесності, враховуючи яку, відзначити тенденції розвитку процесу забезпечення академічної доброчесності в вищій освіті України.

Аналіз нормативних документів, досліджень вітчизняних науковців, результатів міжнародних проектів та сайтів провідних університетів України, на яких задекларована політика забезпечення академічної доброчесності, вивчення їх позитивних практик дозволили визначити особливості впровадження політики академічної доброчесності у вищій освіті України, а саме: законодавчо-нормативну регуляцію даного питання на національному рівні; переважання на інституційному рівні формального підходу до розроблення та реалізації політики академічної доброчесності; ускладненість доступу та розпорошеність інформації про політику закладу вищої освіти щодо академічної доброчесності; недостатнє розуміння необхідності чітких процедур, що забезпечують розгляд і доведення/спростування фактів порушень академічної доброчесності та встановлення міри відповідальності; в Стратегіях розвитку не відзначено забезпечення академічної доброчесності як пріоритетного завдання, яке сприяє підвищенню внутрішньої якості освіти в університеті. Характеристика багаторівневого та

багатовимірного феномену академічної доброчесності, яка є фактором підвищення якості освітнього процесу та реалізації концепту формування цілісної особистості, дозволили накреслити тенденції її подальшого розвитку, серед яких: удосконалення нормативно-законодавчої бази, що регулює питання академічної доброчесності; посилення уваги у закладах вищої освіти до проблем академічної доброчесності, зокрема завдяки акредитації освітніх програм Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти; посилення уваги до розвитку компетентностей академічної доброчесності у викладачів та студентів; залучення до розроблення політики академічної доброчесності усіх учасників освітнього процесу; удосконалення процесу забезпечення академічної доброчесності через співпрацю вітчизняних закладів вищої освіти з провідними університетами світу, участі в міжнародних проєктах.

Вступ

Одним із пріоритетних кроків реформування української вищої освіти (далі – ВО) є підвищення її якості. Вимога до впровадження принципів та цінностей академічної доброчесності, як дієвого інструменту підвищення якості освіти і посилення соціальної функції університетів, наголошено в стратегічних документах світового і європейського рівнів (The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region, Pan-European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED), Guidelines for an Institutional Code of Ethics in Higher Education). Ethical behavior of all actors in education) та в нормативних національних документах (Законах України «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність, «Про освіту»).

Водночас в ґрунтовному аналітичному дослідженні Організації економічного співробітництва та розвитку щодо доброчесності в системі освіти

Україні [1] наведено дані соціологічного дослідження 2015 р. щодо академічної культури українського студентства. Згідно з цим дослідженням 76% студентів залучені до нечесних колективних практик при складанні іспитів, 47% студентів послуговуються шпаргалками, кожен другий студент під час іспиту користується інформацією з інтернету, 60% студентів роздруковує готові роботи з інтернету, 32% студентів купує готові письмові роботи. Більше 90% студентів вчиняє академічний плагіат у тій чи іншій формі [2]. В умовах глобалізаційних процесів сучасного суспільства,

формування єдиного європейського освітнього та наукового простору (European Higher Education Area, далі – EHEA), до якого залучена і українська система ВО, проблема академічної доброчесності, як ціннісної складової освіти, набуває дедалі більшого значення. Пошук ефективних механізмів забезпечення етичних академічних стандартів триває. Таким чином, аналіз і характеристика особливостей та визначення тенденцій розвитку механізмів забезпечення академічної доброчесності є актуальними.

1. Методологія і термінологія дослідження особливостей впровадження та тенденцій розвитку академічної доброчесності

Складність (багатовимірність, багаторівневність) феномену академічної доброчесності потребує визначення концептуальних засад дослідження, тобто обґрунтування на теоретичному рівні.

Теоретичний концепт визначає систему психолого-педагогічних ідей, підходів, принципів, що виявляють особливості і накреслюють тенденції розвитку механізмів забезпечення академічної доброчесності та ґрунтується на положеннях:

Перше. Академічна доброчесність – багатовимірне поняття. Специфіка її впровадження зумовлена розумінням сутності академічної доброчесності, а саме як «сукупності етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [3]. Як соціальний феномен, який підлягає нормативному регулюванню, впровадження академічних етичних стандартів потребує застосування державо-правового підходу, що забезпечить повагу до норм, правил, приписів законів (а саме Законів України: «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про авторське право і суміжні права» (2015), «Про наукову та науково-технічну діяльність» (2016 р.)), високу ступінь правничої свідомості та неухильне застосування норм на інституційному рівні. Як соціально-культурний (що враховує сформовану в радянські часи «культуру обману» та ситуацію суспільної підтримки подвійних стандартів (А. Бандура [4; 5]) та морально-етичний феномен, який носить світоглядний (В. Рябченко [6, с. 150–180]) характер та відповідає за етичні стандарти відносин, заходи, що сприяють впровадженню цінностей та принципів академічної доброчесності, носитимуть

послідовний, системний, тривалий час та потребуватимуть широкого спектру залучення (як усіх учасників освітнього процесу, так і стейкхолдерів). Академічна доброчесність є складовою академічної корпоративної культури університету. Впровадження, збереження та розвиток системи забезпечення академічних етичних стандартів в освітньо-науковому просторі передбачає зміну в свідомості усіх учасників освітнього процесу (університет – багато компонента організація, представлена спільнотами з різною субкультурою: викладацькою, студентською, адміністративною) та лідерської відповідальної позиції з сторони адміністрації, очільників структурних підрозділів, студентського самоврядування. Схожу позицію щодо варіативності системи цінностей в межах одного освітнього середовища висловлює Н. Бойченко. Науковець стверджує, що якщо звернутися «до академічних цінностей в структурі ціннісних орієнтацій окремих університетських спільнот – вони набувають варіативності. Тобто, якась частина академічних цінностей по-різному витлумачується професурою та студентством, адміністрацією та іншими університетськими спільнотами. Причому ця варіативність має характер, який виглядає девіантним лише за умови прийняття якоїсь версії академічних цінностей за абсолютну норму. Крім академічних цінностей варто розглядати за моделлю контрафактичності також і інші цінності університетської освіти. Причому самі академічні цінності слід позбавити значної частини їхньої ідеалізації – це цінності, які набувають в реальній освіті саме регулятивний, а не абсолютний характер» [7, с. 287–288].

Отже, як багаторівневе поняття (Сопова [8]), академічна доброчесність потребує послідовності в забезпеченні, проте паралельних/одночасних заходів впливу на всіх інституційних рівнях (адміністрація/управління ЗВО, структурні підрозділи ЗВО, науково-педагогічні працівники та персонал, здобувачі вищої освіти).

Друге. Поняття академічної доброчесності включає усвідомлення учасниками освітнього процесу необхідності орієнтуватись на фундаментальні цінності, осмислення змістової характеристики даного поняття, здатність до прийняття, збереження та поширення академічних етичних норм. Проте, не менш важливим є опанування навичок академічного письма, інформаційно-цифрової грамотності. Даний компонент (інформаційно-цифрова грамотність) досліджуваного поняття потребує освітнього підходу та формування у студентів готовності до ретельного виконання навчальних завдань та основ академічного письма (зокрема, метапізнавальні навички

(«думати про власне мислення»), металінгвістичні вміння і навички, а саме вміння аналізувати текст, читати написане критично, формулювати індивідуальну, аргументовану авторську позицію тощо).

Отже, визначені положення щодо специфіки феномена академічної доброчесності, з позицій світоглядно-компетентнісного підходу та впливу соціального середовища, уможливили відзначення особливостей та накреслення тенденцій розвитку забезпеченню академічної доброчесності у вищій освіті України.

Наукове дослідження має спиратись на чіткий категоріально-поняттєвий апарат. Для аналізу визначень «особливість» та «тенденція» використаємо такі джерела, як Словник української мови, Словник іншомовних слів, Тлумачний словник української мови, Філософський енциклопедичний словник та ін.

Згідно з Словником української мови, «особливість – 1) «характерна риса, ознака, властивість кого-, чого-небудь»; 2) «своєрідність, специфіка чого-небудь» [9, с. 779]. В Словнику синонімів української мови особливість трактується, як «(те, що характеризується чимсь особливим) ознака, властивість, риса, прикмета, якість, (про вияв чогось) знак, показник, свідчення чого-небудь» [10]. Отже, щоб визначити особливості впровадження системи забезпечення академічної доброчесності у ЗВО України, необхідно відзначити специфічні риси даного процесу, які характерні вітчизняній вищій освіті.

Проаналізуємо зміст поняття «тенденція». Словник української мови характеризує тенденцію як 1) «напрямок розвитку чого-небудь»; 2) «прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь»; 3) «провідну думку, ідею художнього, наукового й т. ін. твору; ідейне спрямування»; 4) «упереджену думку, ідею, тезу, що не впливає логічно з самого розвитку подій, з художніх образів, а нав'язується читачеві» [11]. Аналогічне трактування даного поняття містить Словник іншомовних слів [12]. В джерелі [13] тенденцію (від лат. *tendo* – направляю, прагну) визначено як «порівняно стійкий напрямок розвитку певного явища». Як «напрямок, в якому відбувається розвиток будь-якого явища, намір (див. також інтенція), прагнення, мету» схарактеризовано поняття тенденції в Філософському енциклопедичному словнику [14]. Таким чином, під тенденцією ми розуміємо прагнення, іманентну спроможність такого феномену як академічна доброчесність до прогресивного розвитку.

2. Академічна доброчесність: законодавчо-нормативне забезпечення

Питанням впровадження принципів та цінностей академічної доброчесності в освітній процес є досліджуваною проблемою на глобальному рівні. В оприлюдненій глобальній консультативній заяві An Advisory Statement on Combatting Corruption: What Needs to Be Done? [15] оприлюднено заклик до агентств із забезпечення якості та акредитації ЗВО у всьому світі взяти на себе відповідальність за забезпечення процесів (на інституційному рівні) контролю за дотримання норм і правил академічної доброчесності.

Проявом усвідомлення важливості етичного виміру в процесі глибокої трансформації вищої освіти стало прийняття Бухарестської Декларації з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні [16]. В розділі «Цінності та принципи» документу були чітко визначені роль академічної етики, культури та спільноти (*academic ethos, culture and community*), академічної доброчесності в процесах викладання та навчання (*academic integrity in the teaching and learning processes*), демократичного та етичного керівництва та управління (*democratic and ethical governance and management*), досліджень, що базуються на академічній доброчесності та соціальній відповідальності (*research based on academic integrity and social responsiveness*) [16]. Міжнародний центр академічної доброчесності при Ратлендському інституті етики, Університету Клемсон в Південній Кароліні (*Rutland Institute for Ethics at Clemson University, South Carolina, USA*) розробив документ «Фундаментальні цінності академічної доброчесності» (*Fundamental Values of Academic Integrity*), згідно з яким академічна доброчесність – це відданість академічної спільноти шести фундаментальним цінностям: чесності, довірі, справедливості, повазі, відповідальності й мужності.

Ми проаналізували українську законодавчо-нормативну базу щодо імплементації принципів та цінностей академічної доброчесності, що дозволило зробити узагальнення. В Україні за останні роки зроблено значні кроки щодо створення правового фундаменту для впровадження системи забезпечення академічної доброчесності у вітчизняну освіту. Нормативно-законодавче закріплення політики та реалізація механізмів (на національному, інституційному рівнях) забезпечення академічної доброчесності актуальні, оскільки дотримання академічних етичних стандартів у дослідженнях, навчанні та викладанні є невід’ємною умовою членства України в

світовому освітньому та дослідницько-інноваційному співтоваристві.

З метою створення освітнього середовища доброчесності та етики академічних взаємовідносин ухвалено Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про авторське право і суміжні права» (2015), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013), розпочало роботу Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (далі – НАЗЯВО).

Так, у Законі України «Про освіту» (ст. 42) [3] дано визначення поняття «академічна доброчесність», виокремлено умови дотримання академічної доброчесності усіма учасниками освітнього процесу; класифіковано види порушень академічної доброчесності (академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво); визначено академічну відповідальність усіх учасників освітнього процесу за її порушення.

В Законі України «Про вищу освіту» (стаття 32 «Принципи діяльності, основні права та обов'язки закладу вищої освіти») [17] передбачений обов'язок ЗВО вживати заходи для запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових роботах усіх учасників освітнього процесу та притягнення порушників до дисциплінарної відповідальності.

Законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність» передбачено дотримання засад доброчесної конкуренції, поваги і дотримання авторських та суміжних прав, а також принципів наукової етики як основних принципів та засад діяльності Національного фонду досліджень України (стаття 50) [18].

З метою утвердження в науковому співтоваристві етичних принципів та свідомого їх дотримання науковцями та викладачами у своїй роботі, було прийнято Етичний кодекс ученого України (2009 р.) [19].

Науково-методична комісія з організаційно-методичного забезпечення ВО МОН розробила Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності (2016 р.), в яких визначені етичні принципи у ВО та їх забезпечення в науково-освітній діяльності, введено поняття «компетентності із академічної доброчесності», яких повинен набути здобувач ВО [20].

Визначальне значення в просуванні фундаментальних цінностей та принципів академічної доброчесності належить діяльності НАЗЯВО. В Рекомендаціях для закладів вищої освіти щодо розробки

та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності (2019 р.), розроблених представниками незалежного постійно діючого колегіального органу визначено, що університетська система забезпечення академічної доброчесності «є однією з ключових складових внутрішньої системи забезпечення якості у закладах вищої освіти».

Річні звіти НАЗЯВО (2019 р., 2020 р.) [21] містять інформацію щодо удосконалення нової системи акредитації з елементами експертизи університетських систем забезпечення академічної доброчесності.

Варто відзначити, що на противагу з країнами ЄС, де, на думку Є. Ніколаєва [22], університети мають достатню суспільну довіру до результатів навчальної та наукової діяльності, особливістю української державної освітньої політики в питанні академічної доброчесності (серед країн ЄС тільки Швеція регулює академічний плагіат в правовий спосіб) є її нормативно-законодавче регулювання.

Дослідження вітчизняних науковців засвідчують, що, незважаючи на законодавче закріплення поняття академічної доброчесності, відповідальності учасників освітнього процесу за її порушення, на сьогодні в Україні спостерігається криза здійснення освітнього процесу на ціннісних засадах. Причини кризових явищ у ВО визначено та охарактеризовано у Розширеному глосарії термінів та понять ст. 42 Закону України «Про освіту» [23].

Досліджені документи є основою для розуміння політики забезпечення академічної доброчесності на національному рівні. Акцентована увага державної політики в галузі освіти до питання академічної доброчесності засвідчує: на національному рівні існує усвідомлення, що процес модернізації вітчизняної ВО потребує уваги на необхідності формування академічної доброчесності в університетському середовищі. Проте, на думку представників української академічної спільноти (В. Бойченко, А. Мельниченко, Я. Тицька, Г. Ульянова, Р. Шишка та ін.) нормативно-законодавча база забезпечення академічної доброчесності недосконала: уточнення потребує визначення поняття академічної доброчесності (а саме: поняття етичного принципу, результату наукових/творчих досягнень), самоплагіату; потребує розширення перелік видів порушень академічної доброчесності, встановлення співвідношення між порушенням та академічною відповідальністю. Враховуючи вагомість питання академічної доброчесності для євроінтеграційних процесів української ВО та підвищенні її якості, довіри до

дипломів та, враховуючи соціальну відповідальність інституту ВО, засвідчимо тенденцію до удосконалення законодавчо-нормативної бази. Розпочато публічне обговорення Проекту Закону України «Про академічну доброчесність» (2020 р.) [24], нормативні засади якого відповідають «загальноприйнятим світовою спільнотою стандартам та принципам», внесено зміни в уже прийняті закони, як-то: проєкт Закону України (від 30.04.2021 р. N 5461) «Про внесення змін до Закону України “Про освіту” щодо встановлення відповідальності за передачу академічних творів із порушенням принципів академічної доброчесності» [25]

3. Аналіз наукових праць з проблем дослідження політики і механізмів забезпечення академічної доброчесності в ЗВО України

Необхідність пошуку ефективних моделей розв'язання питання академічної доброчесності (А. Артюхов, Т. Добко, К. Гнезділова, Л. Півнева, В. Ромакін, Д. Сопова та ін.) актуалізовано через зв'язок даної проблеми з дискусією про відповідальність освіти за формування ціннісних орієнтацій студентів як громадян. Порушення академічної доброчесності, їх ігнорування знижує довіру суспільства до ВО як соціального інституту.

Проаналізувавши стан дослідження політики і механізмів забезпечення академічної доброчесності у ВО України, з'ясовано, що вітчизняні дослідники зосереджують свою увагу на таких аспектах дослідження даної проблеми як:

- загальнотеоретичні аспекти визначення поняття академічної доброчесності (К. Гнезділова, В. Ромакін, В. Шерстюк, Ю. Лола, С. Чуканова, О. Чумак, І. Серебрянська та ін.);
- загальнотеоретичні аспекти формування академічної доброчесності у вищій освіті (на наднаціональному, національному, інституційному, індивідуальному рівнях) (А. Артюхов, Л. Дітковська, І. Дегтярьова, Ю. Калиновський, Ю. Лола, О. Семенов, Д. Сопова, Т. Тимочко, Н. Шліхта, Т. Bretag, T. Gallant, I. Glendinning та ін.);
- практико-методичні аспекти процесу формування академічної доброчесності як сталої основи розвитку університету, розвиток академічної доброчесності як чинника формування академічної, правової культури та цифрової грамотності/культури студентів (А. Артюхов, Б. Буяк, К. Гнезділова, Т. Добко, М. Головянко С. Курбатов, А. Мельниченко, С. Недогібченко, Т. Фініков, І. Тодорова, Я. Тицька та ін.);

- науково-теоретичні проблеми причин та наслідків порушень академічної доброчесності (зокрема плагіату), попередження та правових аспектів боротьби із плагіатом та ін. (Т. Андрущенко, К. Гнезділова, О. Гужва, М. Григор'єва, О. Михайленко-Блейон, І. Тодорова, В. Ромакін, Т. Ярошенко, Т. Лічман, В. Хмарський, О. Ковальчук, Л. Потапюк, О. Крикова, Г. Ульянова, С. Певко, Р. Шишка);
- порівняльний аналіз зарубіжних та вітчизняних підходів до розуміння змісту поняття та використання успішних практик імплементації академічної доброчесності в університетах освітніх держав-лідерів (Т. Добко, Т. Лічман, А. Мельниченко, Л. Півнева, В. Турчиновський, В. Хмарський та ін.).

В контексті означеної проблеми окремого осмислення потребує праця «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету» [26]. Авторський колектив (Т. Фініков, А. Артюхова, В. Банись, Т. Добко, В. Турчиновський та ін.), спираючись на досвід США, обґрунтовують потребу закріплення (в юридичному, економічному та соціальному контексті) принципів академічної доброчесності на національному та інституційному рівнях та обґрунтовують вплив доброчесного середовища на розвиток сучасних українських університетів. Окреслюючи значення академічної культури для кожного ЗВО, в праці акцентовано, що вона «...повинна активно і постійно підтримуватися – через заяви про місії, інституціональні хартії та кодекси академічної поведінки – ті цінності, норми, практики, переконання та висновки, які створюють в інституціональній спільноті етос, який ґрунтується на принципах поваги гідності людини, її фізичної і психічної цілісності, навчання впродовж життя, поліпшення» [26, с. 13–14]. На переконання Т. Добка та В. Турчиновського, «академічна культура не може бути перенесена чи запозичена. Як правило, вона вистраждана ціною спроб і помилок, ціною постійної комунікації та саморефлексії університетської спільноти над собою і своїм проектом. Вона не є раз і назавжди сформованою і сталою, а потребує постійного оновлення і підживлення» [26, с. 49–50].

Вивченню досвіду європейських та північно-американських університетів щодо забезпечення академічної доброчесності та боротьби з порушенням етичних стандартів, порівняльному аналізу результатів міжкультурних досліджень ставлення студентів до порушень академічних етичних стандартів присвячені праці В. Ромакіна, О. Ковальчук, Л. Потапюк, Т. Лічман, В. Хмарського та інші. Узагальнюючи вивчений вітчизняними науковцями

зарубіжний досвід О. Ковальчук, Л. Потапюк підкреслили, що «світові університети розглядають нечесність як загрозу своєї безпеки і вважають, що згубні звички є причиною розладу в академічній сфері. Такі дії можуть призвести до відрахування студента, звільнення викладача зі складу університетської спільноти, а виш втратить свій імідж. Тому кожен виш прагне якомога ефективніше застосовувати і зміцнювати принципи гарантування академічної порядності» [27, с. 25]. Н. Гапон, А. Худзіцка-Чупала, А. Лупіна-Вегенер, використавши крос-культурний аналіз порівняли ставлення до академічної нечесності студентів з колишніх постсоціалістичних країн Східної Європи (України, Польщі) та Швейцарії, як країни сталої демократії. Команда науковців зосередила увагу на соціокультурному контексті питання, а саме: кореляції між суспільним запитом до підвищення якості вищої освіти та девальвацією системи цінностей (на особистісному та інституційному рівнях), очікуваннях від учасників освітнього процесу добросесних практик та обманом, корупцією, шахраюванням, що, в переважній більшості, толерується українським суспільством, на узгодженні між індивідуальним запитом орієнтуватись в навчальній діяльності на фундаментальні цінності і принципи та соціальних очікуваннях нормативної поведінки. Результати крос-культурного аналізу засвідчили відсутність суттєвих відмінностей між українськими і польськими студентами стосовно ставлення до списування. Водночас, швейцарські студенти висловили значно більше негативне ставлення до цього явища. Авторами зроблено висновки, що існуючі відмінності між ставленням до порушень студентів з колишніх постсоціалістичних країн та студентами із Швейцарії, пов'язані з незавершеними суспільно-політичними процесами розбудови демократії та соціально-економічними трансформаціями [28]. На думку, Н. Гапон «труднощі становлення демократичних вартостей в Україні є очевидними – повільне впровадження необхідних реформ, слабка правова система, скандали з підробленими дипломами державних службовців і чиновників» [29, с. 59]. Науковець узагальнює: соціокультурний контекст є чинником, через який українські студенти толерують обман, шахрайство, плагіат.

Впровадженню політики забезпечення академічної добросесності (прямо або опосередковано) сприяє проведення загальнонаціональних досліджень та реалізація міжнародних проєктів, як-то: Проєкт сприяння академічній добросесності в Україні (Strengthening

Academic Integrity in Ukraine Project, далі – SAIUP) [30], міжнародний проект «Інноваційний університет і лідерство» [31], «Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України» (2016–2019) [32] та ін.

Проаналізуємо, як дані фактори впливають на формування академічної доброчесності в ЗВО України.

Одним із перших загальнонаціональних опитувань, що стосувалось питань оцінки студентами якості освіти та корупції в ЗВО «Вища освіта в Україні: громадська думка студентів», проведене Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва (2011, 2015) [33]. Результати опитування засвідчили низьку вмотивованість здобувачів вищої освіти до навчання та високу толерантність до шахрайства, обману в освітньому середовищі. Так, на питання «Чому студенти вдаються до списування або купівлі різних робіт, які повинні робити самостійно?» 45% респондентів відповіли: «тому, що купити чи списати потрібну роботу дуже просто і доступно», а 31,4% – «тому, що студенти не бачать зв'язку між цими завданнями та їхньою майбутньою професією».

В 2016 році Східноукраїнським Фондом соціальних досліджень проведено опитування «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку». Метою наукової розвідки – вивчити фактичний стан та фактори, що визначають академічну культуру навчально-пізнавальній діяльності студентів, розробки можливих шляхів підвищення її рівня в українських ЗВО. Як показали результати дослідження, найпоширенішими практиками порушення норм академічної доброчесності є списування, різні форми плагіату та корупція. Попри наявність санкцій, списування та плагіат фактично легітимуються на практично-повсякденному рівні більшістю суб'єктів освітнього процесу і розглядаються як один з елементів навчання та як регулярні традиційні студентські практики, що мають значну історію свого відтворення в кількох поколіннях студентства. Попри наявність різних видів корупційних практик у вітчизняній вищій освіті і те, що вони ініціюються здебільшого саме студентами, корупція оцінюється негативно всіма суб'єктами академічного простору [34].

З введенням поняття академічної доброчесності в законодавчу сферу (Закон України «Про вищу освіту», 2014), актуалізувалась потреба оцінити наявні практики сприяння академічній доброчесності, які втілюються в українських ЗВО. В 2016 р. Інститут

освітньої аналітики за дорученням МОН України провів дослідження для окреслення наявної ситуації [35]. Кодексів честі студента та етичних кодексів викладача, запроваджених в українських ЗВО. Було проаналізовано 27 Кодексів честі. Науковці, завдяки використанню контент-аналізу, оцінили зміст Кодексів честі або їхніх аналогів та провели ранжування ЗВО за якістю створення документів, що регламентують інституційні практики запровадження академічної доброчесності.

У 2019 році науковцями Інституту вищої освіти НАПН України проведено опитування, метою якого було визначити пріоритети і потреби для забезпечення інституційного розвитку університетів та їх академічних спільнот. 37 університетів (1076 респондентів, серед яких викладачі/дослідники, студенти, управлінці) брали участь у опитуванні за напрямками: інтернаціоналізація вищої освіти, професійний розвиток науково-педагогічних працівників, якість вищої освіти, врядування у вищій освіті, фінансова автономія закладів вищої освіти. Важливим для нашого дослідження – результат питання щодо цінностей, що формують корпоративну культуру ЗВО. У всіх трьох груп респондентів (викладачів, студентів, адміністрації) як групи пріоритетна в комплексі корпоративної культури потрапила цінність «академічна доброчесність». Так, 55% студентів, 57% викладачів/дослідників та 62% з числа представників адміністрації відзначили академічну доброчесність як визначальну та необхідну складову корпоративної культури університету, що "може свідчити на користь всіх тих зусиль, які останнім часом докладалися на всіх рівнях вищої освіти України (від національного до інституційного та індивідуального) щодо формування культури академічної доброчесності та усвідомлення її впливу на якість вищої освіти [36, с. 194].

Вагомим чинником, що сприяє впровадженню ефективних політик та механізмів забезпечення академічної доброчесності є участь українських університетів, учасників освітнього процесу в міжнародних проектах. Результати Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні (англ. Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project, SAIUP) (2016–2020 pp.), «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти» (англ. Academic Integrity and Quality Initiative, Academic IQ) (202–2022 pp.), які впроваджено за підтримки Американської Ради з міжнародної освіти та Посольства США в Україні спрямовані на формування нової академічної культури, що базуватиметься на принципах чесності, реального навчання,

справедливості, довіри та взаємоповаги усіх учасників академічного процесу.

Не менш важливою, у справі формування культури академічної доброчесності, є ідея підготовки лідерів, агентів змін, які спроможні системно підходити до реформування ВО України, сприяють підвищенню її інституційної спроможності. Даною метою пов'язані проекти: міжнародний проект «Інноваційний університет і лідерство» [31], Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України (2016–2019), Програма вдосконалення викладання у вищій освіті України, які реалізовано Британською Радою в Україні спільно з Інститутом вищої освіти НАПН України за підтримки МОН України.

Метою міжнародного проекту «Інноваційний університет і лідерство» (2015–2020 рр.), що реалізовано за підтримки Міністерства науки і вищої освіти Республіки Польща, МОН України та під почесним патронатом Фондації польських ректорів – Інституту суспільства знань, є підготовка академічних лідерів, що мають бажання та здатні впроваджувати інноваційні освітні та управлінські технології в практики української вищої школи, забезпечувати здійснення комплексних заходів з формування у здобувачів вищої освіти поваги до авторських прав, налагодження чесних партнерських відносин в освітньому процесі.

Ідея сприяння розвитку лідерства як критично важливого інструмента для просування інституційних і галузевих змін закладена і в Програму розвитку лідерського потенціалу університетів України (2016–2019), яку реалізовано Британською Радою в Україні спільно з Інститутом вищої освіти НАПН України за підтримки МОН України. Серед сорока українських університетів, які брали участь у «Програмі розвитку лідерського потенціалу університетів України» (2016–2019 рр.) [32] три університети обрали тему забезпечення академічної доброчесності («Імплементція стратегії академічної доброчесності університету», Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана; «Розвиток доброчесності в науці та навчанні», Чернігівський національний технологічний університету; «Формування культури академічної доброчесності в студентську середовищі», Вінницький національний технічний університет). Завдяки партнерським обмінам між університетами, члени команд вітчизняних університетів отримали можливість ознайомитись з досвідом Фондації лідерства у вищій освіті Великої Британії, проаналізувати найкращі

практики університетів Великої Британії щодо формування політик академічної доброчесності, забезпечення та покращення якості, зокрема розвитку культури якості, політик, структур, систем і процесів.

Забезпечення академічної доброчесності потребує постійного вдосконалення педагогічної майстерності, викладання, що передбачає ціннісну складову знань, об'єктивне оцінювання, неупередженого ставлення до здобувачів вищої освіти та побудови щирих відносин викладач-студент. Британська Рада в Україні у партнерстві з Інститутом вищої освіти НАПН України, Advance HE (Велика Британія) та за підтримки МОН України і Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти реалізує Програму вдосконалення викладання у вищій освіті України (2020–2022 рр.). Як визначено в структурі Програми, «основний акцент програми полягає в тому, щоб замотивувати учасників до використання нових підходів, оснований на студентоцентрованому навчанні ...» [37]. Як відзначив Д. Паркін, головний експерт з питань лідерства Advance HE, «необхідно активно заохочувати креативність, надавати необхідні інструменти для цього, винагороджувати успіхи та розвивати викладацький склад. Це дарує відчуття гордості та задоволення від досягнень» [38]. Підтримка британських фахівців Advance HE (К. Wright, С. Brennan, В. Moone, І. Hall) команд українських університетів у реалізації інституційних проєктів із вдосконалення викладання сприяє досягненню високих стандартів проведення наукових досліджень та педагогічних практик.

Отже, використання міжнародної практики, досвіду обговорення і затвердження політики академічної доброчесності, позитивних практик провідних університетів (зокрема, США та Великої Британії – світових освітніх лідерів) свідчить про тенденцію удосконалення процесу забезпечення академічної доброчесності у закладах вищої освіти України, завдяки співпраці з провідними університетами світу, участі в міжнародних проєктах.

4. Забезпечення академічної доброчесності на інституційному рівні

Система забезпечення академічної доброчесності на інституційному рівні – обов'язковий елемент внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. Як зазначено в Методичних рекомендаціях для експертів НАЗЯВО щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми

відповідальність ЗВО полягає в тому, що «академічна доброчесність має бути в основі інституційної культури ЗВО, і це має бути відчутним. ЗВО має приділяти увагу доведенню цінності, політик та процедур академічної доброчесності до усіх учасників освітнього процесу» [39].

У рамках Рекомендацій запропоновано наступні блоки університетської системи забезпечення академічної доброчесності [40]:

- нормативна база, яка на системному рівні описує механізми впровадження принципів академічної доброчесності в науковий та освітній процеси, заходи з забезпечення дотримання принципів академічної доброчесності, процедури запобігання та боротьби з порушеннями принципів академічної доброчесності;
- структурні підрозділи та уповноважені комісії, які забезпечують популяризацію принципів академічної доброчесності, їх впровадження в освітньо-наукову діяльність закладу вищої освіти, а також виконують наглядову та контролюючу функцію;
- інформаційна база, за допомогою якої здійснюється популяризація принципів академічної доброчесності та підвищення рівня обізнаності всіх учасників освітньо-наукової діяльності в університеті у питаннях академічної доброчесності;
- інструменти впровадження принципів академічної доброчесності в освітню і наукову діяльність університету, які несуть просвітницьку функцію та за допомогою яких стає можливим запобігти випадкам порушення принципів академічної доброчесності;
- інструменти контролю додержання академічної доброчесності в освітній і науковій діяльності закладу вищої освіти.

Для аналізу інституційних політик і процедур із забезпечення академічної доброчесності в навчанні, викладанні та дослідженнях нами обрано десять провідних українських університетів відповідно до національного рейтингу «Топ 200» (2019).

Проведений, за запропонованими блоками, аналіз сайтів провідних українських університетів (а саме: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Національний університет «Львівська політехніка», Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Сумський державний університет, Національний університет

біоресурсів і природокористування України, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний аерокосмічний університет імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут») дозволив зробити висновок щодо особливостей впровадження системи забезпечення академічної доброчесності у ЗВО України, як-то:

- на інституційному рівні переважає формальний підхід до розроблення та реалізації політики академічної доброчесності;
- доступ до інформації щодо політики ЗВО щодо академічної доброчесності є переважно ускладненим;
- відзначено недостатнє розуміння відповідальності та необхідності чітких процедур, що забезпечують відповідальність за порушення принципів академічної доброчесності;
- в Стратегіях розвитку ЗВО незакцентовано, що академічна доброчесність є пріоритетом та інструментом підвищення внутрішньої якості освіти.

Наші висновки частково підтвердили зауваження, що містить лист МОНу (від 23.10.2018 № 1/9-650) керівникам закладів вищої освіти Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти. В документі відзначено, що прийняття ЗВО кодексів етики продемонструвало щонайменше три проблеми: а) формальний підхід до розроблення політики академічної доброчесності (тобто через «вказівку згори»); б) стислі терміни затвердження документів (2017–2018 рр.) є свідченням відсутності культури широкого обговорення Кодексів, Ризиків, Причин та Наслідків порушення академічної доброчесності; в) тексти затверджених кодексів дослівно запозичені із статті 42 закону «Про освіту» [3].

Натомість, для нашого подальшого дослідження варто засвідчити роль НАЗЯВО щодо посилення уваги ЗВО до ціннісного компонента (академічної доброчесності) освітнього процесу та етики комунікації в освітньо-науковому середовищі. Так, зокрема, «Рекомендації щодо застосування критерії оцінювання якості освітньої програми» містять «Критерій 5 – контрольні заходи, оцінювання здобувачів вищої освіти та академічна доброчесність» [41]. В підкритерії сконцентровано/уточнено очікування щодо діяльності ЗВО: «5.4. У закладі вищої освіти визначено чіткі та зрозумілі політику, стандарти і процедури дотримання академічної доброчесності, яких послідовно дотримуються всі учасники освітнього процесу під час реалізації освітньої програми. Заклад

вищої освіти популяризує академічну доброчесність (насамперед через імплементацію цієї політики у внутрішню культуру якості) та використовує відповідні технологічні рішення як інструменти протидії порушенням академічної доброчесності» [41, с. 37]. Таким чином, процес акредитації освітніх програм сприяв інституалізації процесів формування академічної доброчесності. Формування системи забезпечення академічної доброчесності в провідних університетах України дозволив засвідчити тенденцію щодо посилення уваги до проблеми академічної доброчесності, подолання формального підходу та впровадження індивідуальних елементів політики її забезпечення.

Відзначимо позитивні практики таких університетів як Сумський державний університет, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Національного університету «Львівська політехніка», Національного технічного університету «Дніпровська політехніка». Так, в Сумському державному університеті [42] розподілено декларування політики та визначення механізмів забезпечення академічної доброчесності між документами: Кодекс академічної доброчесності визначає теоретичні основи стандартів здійснення освітньо-наукової діяльності, Положення про академічну доброчесність та етику академічних взаємовідносин визначає механізми імплементації стандартів здійснення освітньо-наукової діяльності. В Кодексі розширено список правопорушень (підробка підписів в офіційних документах, придбання та подання як власних результатів освітньо-наукової діяльності, академічний саботаж та ін.) та додатково класифіковані види академічного плагіату, як-то: клонування, копіювання, «знайти-замінити», ремікс, гібрид, мешап, використання неіснуючих джерел, агрегатор, ретвіт. Водночас, в Кодексі уточнено норми дотримання принципів академічної доброчесності для: здобувачів вищої освіти, співробітників університету та загальні.

В Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут» розширено перелік норм дотримання академічної доброчесності та види її порушення. В Кодексі честі [43] запропоновано задля формування «здорового» освітнього середовища: вірити у власний інтелект та здібності, сумлінно та самостійно (крім випадків, які санкціоновано передбачають групову роботу) виконувати навчальні та дослідницькі завдання, поважати наукові та навчальні здобутки інших, у разі виникнення труднощів під час виконання навчальних чи дослідницьких завдань звертатися за

санкціонованою допомогою до колег, викладачів та наукових керівників, виконувати оригінальну роботу для кожної дисципліни, використовувати у науковій та навчальній діяльності тільки надійні та достовірні джерела інформації, нагадувати колегам про неприпустимість порушення академічної чесності та ін.). До переліку порушень академічної доброчесності включено: шахрайство, несанкціонована співпраця, пропонування чи отримання неправомірної винагороди, використання родинних або службових зв'язків, внесення до списку авторів статей, монографій, підручників тощо осіб, які не брали участі в отриманні наукових результатів.

В Положенні про академічну доброчесність Національного університету «Львівська політехніка»: а) прокоментовано взаємозв'язок між академічною доброчесністю та іміджем ЗВО: «гідно нести звання здобувача вищої освіти Університету, представляти свій навчальний заклад, захищати його честь і сприяти створенню його позитивного іміджу» [44]; б) зафіксована настанова до дієвого ставлення до цінностей та принципів академічної доброчесності, яка виражена як «бути носієм, її виразником, захисником» моральних норм, бути прикладом для наслідування. Відзначено, що дієвий захист норм освітньо-наукової діяльності (не тільки сповідувати ціннісні настанови, а й пропагувати їх) сприяє формуванню лідерських якостей та духовній цілісності. Таким чином, формується настанова особистісної відповідальності за дотримання академічних етичних стандартів та розподільчого лідерства, що сприяє активному залученню усіх учасників освітнього процесу до політики та процедур запровадження, збереження та розвитку фундаментальних принципів академічної доброчесності.

В ЗВО України відбувається процес удосконалення процедур виявлення, доведення/спростування фактів порушень академічної доброчесності та встановлення рівня відповідальності. Посилення уваги до питань академічної доброчесності в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» засвідчено через чіткість процедур встановлення і доведення фактів порушень академічної доброчесності та встановлення принципів розгляду справ, зокрема, принципів об'єктивності, неупередженості, прозорості, конфіденційності [45]. Процедура встановлення та доведення фактів порушення включає етапи: 1) етап повідомлення; 2) розгляду справи Комісією з академічної доброчесності; 3) оформлення попереднього рішення Комісією, його затвердження/спростування вченою радою інституту/факультету, до

складу якого входить кафедра; 4) набуття чинності рішення після ймовірного оскарження [45, с. 6–8]. Таким чином, ідея просування етичних академічних стандартів відбувається не тільки на рівні їх пропагування, а й затвердження дієвих процедур на їх порушення.

В загальних положеннях Кодексу академічної доброчесності Національного технічного університету «Дніпровська політехніка» [46] підкреслено, що дотримання академічної доброчесності важливе не тільки в навчанні, викладанні та дослідженнях, а й в управлінні ЗВО: академічні цінності (відповідальність, чесність, обов'язок) «дозволяють робити наше академічне середовище справедливим та застосовувати «меритократичні підходи до управління людьми» [46, с. 2]. Таким чином, підкреслена ідея доброчесності в усіх видах університетської діяльності. Дане зауваження є важливим для нашого дослідження, оскільки українські дослідники вбачають поширеність академічної нечесності через недотримання демократичних процедур (розроблення та затвердження управлінських рішень) в системі управління ЗВО [47, с. 223]. Цілком погоджуємось з думкою В. Рябченка, що «рушійною силою, отже, дієвим механізмом розвитку особистісного потенціалу має слугувати розкріпачення ініціативи ... суб'єктів та пробудження у них відповідальності», оскільки «університетське врядування має бути зорієнтованим на підготовку фахівців, які були б здатні долати актуальні проблеми і виклики, що постають у суспільному та глобальному контекстах. Без адекватного розуміння й усвідомлення цих проблем і викликів годі сподіватись на результативне та ефективне університетське управління» [6, с. 151]. Співучасть, дотичність до процесів, які відбуваються в освітньо-науковому середовищі, формує відповідальне ставлення усіх –адміністрації, науково-педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти до кожної з сфер діяльності ЗВО. Розподілене лідерство є запорукою не тільки демократизації управління університетської діяльності, а й спонукає студентів до активної громадянської позиції. Ми можемо констатувати розвиток тенденції розширення та залучення до розроблення політики академічної доброчесності усіх учасників освітнього процесу.

Проблему академічної доброчесності не вирішити без вмотивованого та професійно компетентного науково-педагогічного працівника. Освітній (а не каральний) підхід до формування академічної доброчесності потребує підготовленого викладача, а «усі зусилля університетської спільноти повинні бути спрямовані на

запобігання, перешкоджання та зупинення проявів академічної недоброчесності шляхом навчання, керівництва і наставництва, а також завдяки створенню позитивного, сприятливого й доброчесного освітнього і наукового середовища» [40, с. 2]. Так, одним із критеріїв положення про акредитацію освітніх програм є «Критерій 6 – людські ресурси. 6.1. Академічна та/або професійна кваліфікація викладачів, задіяних до реалізації освітньої програми, забезпечує досягнення визначених відповідною програмою цілей та програмних результатів навчання [41, с. 39]. В рамках реалізації Програми вдосконалення викладання у вищій освіті України (2020–2022 рр.), яка ініційована Британською Радою в Україні у партнерстві з Інститутом вищої освіти НАПН України, Advance HE (Велика Британія) та за підтримки МОН України, НАЗЯВО проведено дослідження щодо стану і потреб у викладанні і навчанні у ВО України. Представлені узагальнені результати дослідження: «кращі практики викладання існують, але потребують поширення серед колег; необхідна національна платформа для поширення досвіду; необхідний перехід до студентоцентрованого викладання; інтерактивні методи викладання та використання технологій; використання професійних стандартів; інституційна інфраструктура для вдосконалення викладання» [48].

На Україно-британському форумі «Досконалість викладання і навчання у вищій освіті» 2019 представники провідних вітчизняних університетів (Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського університету Бориса Грінченка, Українського католицького університету) презентували внутрішню систему забезпечення розвитку професійних компетентностей науково-педагогічних працівників [38]. Теоретично обґрунтована та практично доведена концепція щодо зв'язку між професійно-педагогічною компетентністю викладачів та підвищенням якості чесно здобутої студентами освітою доводить необхідність посилення уваги до підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників з одночасним поліпшенням інфраструктури для вдосконалення викладання.

Висновки

За результатами аналізу нормативних документів, досліджень вітчизняних науковців, результатів міжнародних проектів та сайтів провідних університетів України, на яких задекларована політика та механізми забезпечення академічної доброчесності, вивчення позитивних практик можна констатувати:

1. Особливостями впровадження політики академічної доброчесності у вищій освіті України є: законодавчо-нормативна регуляція даного питання на національному рівні; переважання на інституційному рівні формального підходу до розроблення та реалізації політики академічної доброчесності; ускладненість доступу та розпорошеність інформації про політику закладу вищої освіти щодо академічної доброчесності; недостатнє розуміння необхідності чітких процедур, що забезпечують розгляд і доведення/спростування фактів порушень академічної доброчесності та встановлення міри відповідальності; в Стратегіях розвитку не відзначено забезпечення академічної доброчесності як пріоритетного завдання, яке сприяє підвищенню внутрішньої якості освіти в університеті.

2. Основними результатами дослідження є визначення тенденцій розвитку механізмів забезпечення академічної доброчесності в вищій освіті України, серед яких: удосконалення нормативно-законодавчої бази, що регулює питання академічної доброчесності; посилення уваги у закладах вищої освіти до проблем академічної доброчесності, зокрема завдяки акредитації освітніх програм Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти; посилення уваги до розвитку компетентності академічної доброчесності у викладачів та студентів; розширення та залучення до розроблення політики академічної доброчесності усіх учасників освітнього процесу; удосконалення процесу забезпечення академічної доброчесності, завдяки співпраці вітчизняних закладів з провідними університетами світу, участі в міжнародних проєктах.

3. Аналіз досвід та практик ЗВО України дозволив засвідчити: важливою умовою ефективності системи забезпечення академічної доброчесності є залученість до розробки, обговорення політики всіх учасників освітнього процесу. Предметом подальших досліджень має стати вивчення ролі і значення студентського самоврядування, студентської профспілки, наукового товариства аспірантів, докторантів та молодих вчених в процесі популяризації принципів, цінностей академічної доброчесності, недопущення порушень та моніторингу ефективності системи забезпечення академічної доброчесності в ЗВО.

Література

1. Моніторинг впровадження рекомендацій Організації економічного співробітництва та розвитку щодо доброчесності в системі

освіти України : Аналітичний звіт. Київ : Центр підтримки освітніх реформ, 2019. 95 с. URL: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/OECD-integrity-in-education-monitoring.pdf> (дата звернення: 28. 10. 2021).

2. Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку / Східноукраїнський Фонд соціальних досліджень. URL: http://fond.sociology.kharkov.ua/images/docs/academ_cult/material.pdf (дата звернення: 28. 10. 2021).

3. Закон України «Про освіту» : станом на 2 жовтня 2021 р. / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 28. 10. 2021).

4. Bandura A., Ross D., Ross Sh. A. Transmission of aggressions through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1961. Vol 63. P. 575–582. URL: <https://www.all-about-psychology.com/support-files/transmission-of-aggression-through-imitation-of-aggressive-models.pdf> (дата звернення: 28. 10. 2021).

5. Bandura A., Ross D., Ross Sh. A. Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1963. Vol. 66. С. 3–11. URL: <http://library.nhsggc.org.uk/media/222814/Paper%201%206th%20November%20Bandura%20Film-1.pdf> (дата звернення: 28. 10. 2021).

6. Рябченко В. І. Аналіз з позицій світоглядно-компетентнісного підходу впливу соціального середовища на ефективність врядування в університетах України в умовах євроінтеграції. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо механізмів реалізації ефективного врядування в університетах: аналітичні матеріали у двох частинах* / за заг. ред. С. Калашнікової. Київ : Прінтеко, 2020. С. 150–180.

7. Бойченко Н. М. Етичні цінності сучасної університетської освіти : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10; 09.00.07 / Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2016. 431 с.

8. Сопова Д. О. Академічна чесність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців в університетах Європейського Союзу : дис. ...д-ра філософії : 011 / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2020. 228 с.

9. Словник української мови : в 11 томах. / за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1970–1980. 779 с. Т. 5. 840 с.

10. Полюга Л. М. Словник синонімів української мови. 2-е вид. К. : Довіра, 2006. 477 с. URL: <http://surl.li/anigi> (Дата звернення: 28.10.2021).

11. Словник української мови: в 11 томах. / за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1970–1980. 779 с. Т.10, 658 с.

12. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qгу=%D2%E5%ED%E4%E5%ED%F6%B3%FF> (дата звернення: 28.10.2021).

13. Тенденція. *Вікіпедія* : веб-сайт. URL: <http://surl.li/ubfj> (дата звернення: 28.10.2021).

14. Философский энциклопедический словарь : веб-сайт. URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophy/fc/slovar-210-1.htm#zag-2700> (дата звернення: 28.10.2021).

15. Daniel J. Advisory statement for effective international practice. Combating corruption and enhancing integrity: a contemporary challenge for the quality and credibility of higher education. *UNESCO and CHEA*. URL: <https://www.chea.org/combating-corruption-and-enhancing-integrity-contemporary-challenge-quality-and-credibility-higher> (дата звернення: 28.10.2021).

16. The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. 2004. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720500083922> (дата звернення: 28.10.2021).

17. Закон України «Про вищу освіту» : чинне законодавство : (офіц. текст). К. : ПАЛИВОДА А. В., 2014. 100 с.

18. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» : станом на 26 листопада 2015 р. / *Верховна Рада України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення: 28.10.2021).

19. Етичний кодекс ученого України. *Вісник НАН України*. 2009. № 7 URL: <http://jnrae.kinr.kiev.ua/vnanu-2009-07-064.pdf> (дата звернення: 28.10.2021).

20. Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності / укладачі: Підкомісія 303 «Академічна доброчесність» Наук.-метод. комісії 15 з орг.-метод. забезпечення якості вищої освіти Науково-методичної ради МОН, 2016. 24 с.

21. Річний звіт 2019 р., 2020 р. / *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти* : веб-сайт. URL: <https://agronews.ua/node/24264> (дата звернення: 28.10.2021).

22. Ніколаєв Є. Як просувати цінності академічної доброчесності в українських університетах? / *Освітня політика* : Портал громадських експертів : веб-сайт. URL: <http://education-ua.org/ua/> (дата звернення: 28.10.2021).

23. Розширений глосарій термінів та понять ст. 42 «Академічна доброчесність» Закону України «Про освіту» : лист МОН України до керівників закладів вищої освіти від 23 жовтня 2018 р. №. 1/9-650. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/glyusariy.pdf> (дата звернення: 8.10.2021).

24. Проект Закону України «Про академічну доброчесність» / Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://bit.ly/3CrAEmh> (дата звернення: 28.10.2021).

25. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо посилення відповідальності за порушення академічної доброчесності : Закон України від 30 червня 2020 р. № 3759. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/J102559I?an=3> (дата звернення: 28.10.2021).

26. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон. 2016. 234 с.

27. Ковальчук О.С., Потапюк Л.М. Забезпечення академічної чесності у вищих навчальних закладах: міжнародний досвід. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2017. № 1 (13). С. 21–26.

28. Гапон Н., Худзіцка-Чупала А., Лупіна-Вегенер А. Ставлення студентів до виявів академічної нечесності. *Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки*. 2013. Вип. 16. С. 241–248.

29. Гапон Н. Ставлення до виявів академічної нечесності у студентів як соціально-психологічна проблема. *Humanitarium*. 2017. Vol. 39, Iss. 1. С. 56–62.

30. Проект сприяння академічній доброчесності в Україні. URL: <https://americancouncils.org.ua/programs/proekt-spriannja-akademichnij-dobrochesnosti-v-ukraini-saiup/> (дата звернення: 28.10.2021).

31. Проект «Інноваційний університет та лідерство» / Громадська організація «Інноваційний університет». URL: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/main_ua/projects_ua/finalized-projects_ua/projec tiul.html (дата звернення: 28.10.2021).

32. Проект «Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України» / Британська Рада в Україні. URL: <https://ihed.org.ua/internationalization/proekt-progrmama-rozvytku-liderskogo-potentsialu-universytetiv-ukrayiny-2016-2019-roky/> (дата звернення: 28.10.2021).

33. Вища освіта в Україні: громадська думка студентів / *Фонд Демократичні ініціативи імені Ілька Кучерова* : вебсайт. URL:

<https://dif.org.ua/article/vishcha-osvita-v-ukraini-gromadska-dumka-studentiv> (дата звернення: 28.10.2021).

34. Артьомов П. М., Пак І. В. Академічна нечесність як елемент академічної культури українського студентства: результати емпіричних досліджень. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. 2016. Вип. 37. С. 234–240.

35. Ткаченко В., Кожекіна Л. Проведений контент-аналіз оцінював зміст і структуру. *Освітня аналітика України*. 2017. № 1 (1). С. 55–69.

36. Результати загальнонаціонального опитування «Перспективи та потреби розвитку університетів України у процесі реформування вищої освіти у контексті європейської інтеграції» / авторський колектив ; за заг. ред С. Калашнікової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2019. 77с.

37. Програму вдосконалення викладання у вищій освіті України (2020–2022 рр. / *Британська Рада в Україні*. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/teaching-excellence-programme> (дата звернення: 28.10.2021).

38. Звіт Форуму «Досконалість викладання і навчання у вищій освіті», 17–18 березня / *Британська Рада в Україні*. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/teaching_excellence_forum_report.pdf (дата звернення: 28.10.2021).

39. Методичні рекомендації для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми / *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти*. URL: <https://naqa.gov.ua/#> (дата звернення: 28.10.2021).

40. Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності / *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти*. URL: <https://naqa.gov.ua/#> (дата звернення: 28.10.2021).

41. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми. Київ : ТОВ «Український освітянський видавничий центр «Оріон»». 2020. 66 с.

42. Корпоративна культура і академічна доброчесність / Сумський державний університет. URL: <https://sumdu.edu.ua/uk/about-sumdu/korynsni-posylannia/academic-integrity.html> (дата звернення: 28.10.2021).

43. Кодекс честі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» /

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». URL: https://kpi.ua/files/honorgcode_2021.pdf (дата звернення: 28.10.2021).

44. Положення про академічну доброчесність Національного університету «Львівська політехніка» / Національний університет «Львівська політехніка». URL: <https://lpnu.ua/polozhennia-pro-akademichnu-dobrochesnist-u-natsionalnomu-universyteti-lvivska-politekhnika> (дата звернення: 28.10.2021).

45. Кодекс етики академічних взаємовідносин та доброчесності Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» / Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». URL: http://library.kpi.kharkov.ua/files/documents/code_ethics.pdf (дата звернення: 28.10.2021).

46. Кодексу академічної доброчесності Національного технічного університету «Дніпровська політехніка» / Національний технічний університет «Дніпровська політехніка». URL: <http://surl.li/abuuc> (дата звернення: 28.10.2021).

47. Слободянюк О. М. Демократизація управління університетської діяльності як фактор підтримки політики академічної доброчесності. *Грааль науки*. 2021. №7. С. 223–232.

48. Ukraine Higher Education Teaching Excellence Programme Initial analysis / *Британська Рада в Україні*. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/ukraine_higher_education_teaching_excellence_needs_analysis_report.pdf (дата звернення: 28.10.2021).

49. Україно-британський форум «Досконалість викладання і навчання у вищій освіті», 2019 / *Британська Рада в Україні*. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/teaching-excellence-programme/teaching-excellence-forum> (дата звернення: 28.10.2021).

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-16>

Соломчак Х. О.

доктор філософії,

доцент кафедри туризму та освітнього менеджменту

Міжнародний Європейський університет

м. Київ

РІВЕНЬ АКТУАЛЬНОГО СТАНУ ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ ТУРИЗМОМ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

З метою аналізу актуального стану формування стійкого інтересу у підлітків до занять туризмом у педагогічних умовах позашкільного закладу освіти упродовж 2018–2020 років у кілька етапів на базі закладів освіти різного рівня акредитації в різних регіонах України проводилась експериментально-дослідна робота у формах пілотажного дослідження. Отримані результати дозволили визначити динаміку формування інтересу у підлітків до занять туризмом у педагогічних умовах ЛОТ, а також шляхи і засоби удосконалення цього процесу. Встановлено критерії сформованого інтересу до занять туризмом, це відчуття підлітком задоволеної потреби в них як поєднання знань, діяльності (власне занять туризмом – самостійно та спеціально організованих) та емоційного задоволення від цієї діяльності.

Вступ

Актуальність досліджуваної проблеми визначена сукупністю її психологічних, соціальних і педагогічних аспектів, оскільки цей процес відбувається у просторі сім'ї, школи та позашкільного освітнього закладу, зокрема в соціально-педагогічних умовах літнього оздоровчого табору (далі ЛОТ). Заняття з фізичної культури в умовах ЛОТ компенсують недостатню оздоровчо-рухову активність шкільної молоді фізичними вправами, змаганням в різних видах рухової активності, заняттями з туризму.

Туризм є складним багатограним соціальним явищем і, водночас, здобутком фізичної культури і спорту, виявляє цінності здорового способу життя, сприяє розвитку, самовдосконаленню особистості та суспільства. Заняття туризмом в умовах ЛОТ є короточасною,

комплексною підготовкою підлітків до участі у туристському поході, що у єдності туристських знань, умінь та навичок, дій та діяльності, позитивних емоцій та відчуття задоволення формують стійкий інтерес, роблять цей вид діяльності життєво необхідною потребою, формою проведення дозвілля, оздоровлення та відпочинку. За своїм змістом заняття туризмом є педагогічним процесом, у якому на інтегративній основі, у поєднанні особистісно орієнтованого, валеологічного, діяльнісного та компетентнісного підходів використовуються різноманітні форми і методи навчання, виховання та розвитку підлітка.

Процес формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ та поза ним визначений українськими та зарубіжними вченими у низці аспектів, а саме: в особливостях виховання особистості на різних етапах онтогенезу, зокрема засобами фізичної культури і спорту – І. Бех, О. Вишневецький, І. Мурахов, О. Невмержицька, Т. Пантюк, В. Сухомлинський, М. Чепіль; у розкритті концептуальних визначень педагогіки і філософії канікул – Арманд Болл, Беверлі Болл, Ю. Буклов, А. Возняк, О. Газман, О. Карпенко, А. Сотнікова, В. Сухомлинський, І. Турчик, М. Чепіль, І. Шевчук, С. Щекіна; у вивченні особливостей процесу формування здорового способу життя підлітків в умовах оздоровчого табору – Н. Коваленко, А. Конончук, М. Наказний, П. Рибалко, В. Солова; у з'ясуванні особливостей розвитку туризму як виду спорту та явища культури – В. Кифяк, Г. Кондрацька, Б. Пангелов; у визначенні методологічних принципів та підходів у фізичному вихованні школярів в педагогічних умовах та взаємозв'язку школи та ЛОТ – О. Овчарук, С. Павлюченко, Н. Тимошук, В. Туяхова, М. Чепіль, С. Ютрас, С. Нормандо, І. Калнінс; у розгляді педагогічних чинників формування стійкого інтересу та ролі мотивації підлітків до фізичної активності та здорового способу життя – О. Андреева, О. Голуб, Т. Круцевич, В. Лисяк, М. Лук'яненко та низка інших.

Об'єктом дослідження є освітній процес у позашкільному закладі освіти, в педагогічних умовах якого у підлітків формується інтерес до занять туризмом. **Предмет дослідження** – актуальний стан формування у підлітків стійкого інтересу до занять туризмом у літньому оздоровчому таборі як позашкільному закладі освіти. **Метою розділу** є встановлення рівня та визначення шляхів підвищення актуального стану формування стійкого інтересу у підлітків до занять туризмом у педагогічних умовах літнього оздоровчого табору.

Реалізація мети та вирішення завдань дослідження вимагає комплексного методологічного підходу, що передбачає поєднання **теоретичних та емпіричних методів дослідження**, зокрема: аналіз педагогічної, валеологічної, психологічної, методичної літератури – *для визначення науково-теоретичного підґрунтя дослідження*; контент-аналіз нормативних і законодавчих документів – *для виявлення змісту і специфіки роботи ЛОТ в сучасних умовах, організації та проведення туристичної діяльності*; аналіз і синтез результатів – *для узагальнення та висновків*; а також вивчення передового педагогічного досвіду використання інноваційних технологій, зокрема засобами краєзнавства; педагогічне спостереження, усне та письмове опитування (бесіда, інтерв'ю, тестування, анкетування); розв'язання проблемних ситуацій для вивчення світоглядних, ціннісних орієнтацій, рівня сформованості у підлітків інтересу та готовності до занять туризмом в умовах літнього оздоровчого табору.

1. Аналіз актуального стану формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах літнього оздоровчого табору

З метою виявлення рівня актуального стану формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах позашкільного закладу освіти нами проводилась експериментально-дослідна робота у формах пілотажного дослідження (спостереження та його результати, анкети, питальники, аналіз документів тощо) упродовж 2018–2020 років у кілька етапів на базі закладів освіти різного рівня акредитації в різних регіонах України (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, заклади загальної середньої та позашкільної освіти Дрогобицької міської ради, дитячі заклади санаторного типу, дитячі оздоровчі табори та ін.). Здійснення пілотажного дослідження у контексті усєї роботи дозволило отримати оперативну інформацію про актуальний стан формування інтересу до занять туризмом у підлітків в умовах позашкільного закладу освіти, зокрема літнього оздоровчого табору (далі – ЛОТ), а також фізичного виховання, особистісного життя підлітка в умовах закладу освіти та поза ним тощо. Наше дослідження проходило в декілька етапів: 1-й – розробка методики проведення розвідки; 2-й – визначення чинників, які є мотиваторами та антимотиваторами щодо формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ; 3-й – визначення мотивації та

стану використання вчителем/вихователем/інструктором фізичного виховання в умовах ЛОТ настанов особистісно орієнтованого підходу в оздоровчо-виховному процесі цього типу закладу освіти, що є суттєвим чинником отримання інтересу підлітків до занять туризмом як очікуваного результату; 4-й – аналіз результатів експериментально-розвідувальної роботи та подальшого визначення шляхів удосконалення формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ. Хід дослідження відповідає принципу взаємозв'язку між обґрунтованими теоретичними положеннями з обраною для вивчення проблеми та отриманими даними для перевірки правильності сформульованої гіпотези дослідження.

Важливим чинником формування інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ є включення підлітків у колективну діяльність. Підлітки протягом табірної зміни беруть участь у загальних табірних, а також міжтабірних спортивних заходах. Переможці та призери змагань заохочуються адміністрацією цінними призами, що є моральним та матеріальним стимулом до занять фізичними тренувальними вправами та туризмом.

Організація і проведення фізичного виховання в умовах ЛОТ як умова і засіб оздоровлення та відпочинку підлітків направлені на вирішення наступних завдань: зміцнення здоров'я, сприяння різносторонньому фізичному розвитку і загартуванню підлітків; вдосконалення рухових умінь і навичок, життєво важливих фізичних якостей; формування санітарно-гігієнічних навичок і звичок систематичного використання засобів фізичного виховання з метою оздоровлення, фізичного вдосконалення, раціонального відпочинку [28].

Важливою методичною вимогою до організації та проведення фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах ЛОТ є узгодженість із режимом, відповідність інтересам дітей, розвиток ініціативи, масовість, добровільність участі, різноманітність занять. При плануванні часу занять фізичними тренувальними вправами, які необхідні для занять туризмом, слід враховувати те, що максимум рухової активності у здорових дітей шкільного віку спостерігається о 8–10, 11–14, 16–17 годинах і о 19 годині [33]. Окрім того, важливим є поєднання занять фізичними тренувальними вправами з отриманням нових інтегративних валеологічних знань про історію розвитку туризму, його види, роль і значення для розвитку та самореалізації.

Пілотажне дослідження проводилося у середовищі підлітків (11–15 років) та вчителів/вихователів/інструкторів фізичного

виховання в закладах освіти різного типу в різних регіонах України, зокрема в ЛОТ, до і під час відпочинку/оздоровлення підлітків, зайнятості педагогів в ЛОТ упродовж 2018–2020 років. У нашому опитуванні взяли участь підлітки (усього 100 осіб) та майбутні учителі, а також ті, з числа яких формується контингент вихователів/інструкторів фізичної культури в ЛОТ (100 осіб) в регіоні Прикарпаття.

Зокрема в ЛОТ «Нафтуся Прикарпаття» під час першої табірної зміни (червень, 2019 р.) було зроблено робочу вибірку – 25 підлітків (13 хлопців і 12 дівчат), в групі яких проведено два незалежні зрізи методами опитування (інтерв'ювання), анкетування, тестування: на початку (вхідна діагностика) і в кінці зміни (вихідна діагностика). Цілі та питання опитування були пов'язані із реалізацією низки завдань, а саме: виявленням ставлення та мотивації підлітків до занять туризмом в умовах ЛОТ; з'ясуванням особливостей залучення підлітків до занять туризмом у формах і методах туристичної роботи, готовності вчителів та вихователів до організації та здійснення туристичної діяльності на засадах особистісно орієнтованої освітньої парадигми; аналізом педагогічних умов ЛОТ для формування інтересу у підлітків до занять туризмом як життєво необхідних компетенцій; визначенням ролі і значення туристичної діяльності для формування валеологічної культури підлітків.

Згідно з гіпотезою нашого дослідження процес формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ є ефективним, якщо враховано особливості підліткового віку, закономірності виникнення та розвитку інтересу до занять туризмом через усвідомлення потреб, створено належні педагогічні умови в ЛОТ для здійснення освітньо-оздоровчого процесу та відпочинку. А стійкий інтерес у підлітків до занять туризмом в умовах ЛОТ отримуємо у цілісності знання, спортивно-оздоровчої туристської діяльності та задоволення від її результатів. Причому педагогічні умови передбачають створення вихователями/інструкторами ситуацій успіху, психологічного комфорту у спілкуванні та діяльності підлітків, самоствердження та самореалізації в заняттях підлітками туризмом та тренувальними вправами. У створенні належних педагогічних умов, оптимізації процесу формування інтересу у підлітків до занять туризмом в ЛОТ необхідно впроваджувати нові підходи для більш досконалої системи фізичного виховання, головними завданнями якої є пошук адекватних і об'єктивних методичних прийомів, залучення сучасних методів удосконалення фізичної підготовки та зміцнення здоров'я підлітків.

Опитуючи підлітків в умовах закладів загальної середньої освіти м.Дрогобича у період до літнього відпочинку в умовах ЛОТ, а також **під час** перебування в таборі «Нафтуся Прикарпаття» (на початку зміни), ми з'ясували, що 65 відсотків опитаних підлітків (із сукупності опитаних 100 осіб) не були залучені до занять туризмом – через відсутність спеціальної матеріальної бази в закладі освіти їхнього навчання, незацікавленості педагогів та, відповідно, підлітків, відсутності досвіду, необов'язковості проведення такої форми роботи тощо. Водночас 15 відсотків спорадично займаються туризмом з ініціативи дорослих (батьків, вчителів, вихователів), і лише 20 відсотків опитаних залучені до систематичних занять туризмом в умовах сім'ї, ЛОТ чи іншого закладу позашкільної освіти.

У формуванні інтересу до занять туризмом важливою є мотиваційна сфера особистості підлітка, зокрема щодо занять фізичною культурою та туризмом, усвідомлення здоров'язбеігаючих потреб як цінностей та обов'язку, розуміння занять туризмом як можливості набути життєво важливі компетентності, досвід, визначитися з майбутньою професією тощо. Роль мотивів як чинників, мотиваторів діяльності виявляє себе у тому впливові, який підтримує і стимулює інтелектуальні, моральні, вольові і фізичні зусилля підлітка, що пов'язані із досягненням мети. Для підлітків серед мотивів у заняттях туризмом найхарактернішими є світоглядні настанови, цінності та пріоритети повсякденного життя, до яких входять уявлення про себе, свої можливості та потреби, віра у власні сили (фізичні та моральні), знання про шляхи і засоби задоволення потреб у заняттях туризмом в умовах ЛОТ та поза ним.

Стійкий інтерес до занять туризмом у підлітка можемо вважати сформованим, якщо мають місце у єдності та цілісності такі фактори: **знання підлітка** (інтегративні валеологічні: про свою тілесно-духовну природу, здоров'я як стан соціального, фізичного, психічного благополуччя, запорука життєвого успіху, самопізнання та самореалізації), **фізкультурно-оздоровча діяльність** (систематичні та цілеспрямовані заняття підготовчо-тренувальними фізичними вправами до туристичного походу/мандрівки: в природних та штучно створених умовах), відчуття емоційно-естетичного **задоволення** від цієї діяльності та її результатів.

Проаналізувавши результати власного спостереження, опитування, бесід з вчителями/вихователями/інструкторами фізичного виховання та підлітками, можемо зробити висновок про те, що блок

мотивації виконує в структурі фізкультурно-оздоровчої діяльності важливі функції: є пусковим механізмом діяльності – окреслює потребу в заняттях туризмом; підтримує необхідний рівень активності для задоволення цієї потреби; регулює зміст активності та використання різних засобів діяльності для досягнення бажаних результатів – відпочинку, оздоровлення, спілкування, самоствердження тощо.

Проаналізуємо структуру та ієрархію мотивів, які характеризують причини відсутності інтересу у підлітків до занять туризмом, тобто є антимотиваторами щодо виникнення стійкого інтересу у підлітків до таких занять.

Причинами відсутності потреби в заняттях фізичними тренувальними вправами та туристським відпочинком, як нами виявлено, є для 43 відсотків опитаних неналежна організація занять фізичною культурою, одноманітність навчального матеріалу та дидактичних засобів, для 20 відсотків опитаних підлітків неприйнятним є авторитарний, командний стиль спілкування дорослого, тобто вихователя/інструктора/тренера, що створює ситуацію емоційного дискомфорту, напруги та втоми. Водночас 19 відсотків з числа опитаних пояснюють свою байдужість до занять фізичною культурою і туризмом зокрема тим, що не мають необхідних знань про туризм як вид спорту, форму дозвілля та надбання культури, а 18 відсотків надають перевагу пасивному відпочинку з використанням ІКТ, однак мають досвід участі в короткотривалих екскурсіях в межах населеного пункту проживання.

Водночас для підлітків важливими є мотиви, пов'язані з життєвою перспективою «зміцнити своє здоров'я», «наростити м'язову масу», «схуднути», «випробувати свої сили» тощо. Отримані дані дозволяють зробити висновки про те, що у структурі та ієрархії мотивів, які характеризують інтерес підлітків до занять туризмом, основна маса опитаних, 42 відсотки, у такий спосіб хотіли б зняти втому після навчання, отримати відчуття емоційного комфорту, релаксу та розваги; 18 відсотків з числа опитаних мотивовані до занять туризмом можливістю і перспективою пізнати рідний край; 15 відсотків – покращити рівень фізичної підготовленості; також 15 відсотків опитаних прагнуть поєднати отримання нових знань з туристською діяльністю і мати емоційне задоволення від цього, 10 відсотків мають мотивацію відчувати значне фізичне навантаження, випробувати себе в туристських заняттях.

У процесі формування інтересу до занять туризмом у підлітків в умовах ЛОТ суб'єктом педагогічної взаємодії є організатор

(вихователь/ інструктор/тренер) фізичного виховання, а засобами впливу – його особистісні та професійні риси, уподобання, цінності та пріоритети. Важливою вимогою в роботі є використання особистісно орієнтованого, валеологічного, діяльнісного та компетентнісного підходів у формуванні стійкого інтересу у підлітків до занять туризмом та тренувальними фізичними вправами в умовах ЛОТ, врахування вікових, психо-соматичних особливостей підліткового віку, пропагування культури тіла, впровадження різновидів форм тренування, володіння методикою їх виконання самостійно в гігієнічних (штучно створених) та природніх умовах. Однак більшість керівників фізвиховання в умовах ЛОТ, як засвідчують результати нашого опитування, не мають спеціальної підготовки/перепідготовки для використання особистісно орієнтованих технологій у процесі формування у підлітків інтересу до занять туризмом та фізичними тренувально-туристськими вправами в умовах ЛОТ.

Нами було опитано в регіоні Прикарпаття 100 організаторів фізичного виховання (вчитель/вихователь/інструктор/тренер, а також студентів), які працюють у різнотипних закладах освіти. Отримані результати показали, що особистісно орієнтовані методики на засадах валеології у процесі організації і проведення занять фізичними тренувальними вправами та туризмом організатори фізичного виховання, які працюють або мають досвід роботи в умовах ЛОТ, використовують неохоче і недостатньо (вчитель/вихователь/інструктор/тренер, а також студенти спеціальності 017 «Фізична культура і спорт»). А тому як наслідок: відсутні партнерські, діалогічні настанови, натомість авторитарний, командний стиль у спілкуванні «дорослий – підліток», низький рівень психологічного комфорту підлітка, елементи примусу і покарання, метою занять фізичними вправами є не підліток, його потреби та інтереси, а показники знань, умінь і навичок. Заняття туризмом в контексті фізичного виховання переважно використовуються як засіб, а не як об'єкт пізнання. У керівників фізвиховання в умовах ЛОТ слабо виражена спрямованість та готовність до використання інноваційних, етнопедагогічних технологій на засадах дитиноцентризму, валеології, педагогіки партнерства з метою формування стійкого інтересу у підлітків до занять туризмом. Серед респондентів, хто використовує інноваційні засоби та технології фізичної культури в освітньо-оздоровчому процесі ЛОТ, лише 25 відсотків обізнані (здебільшого в результаті самоосвіти) та

систематично використовують технології особистісно орієнтованого підходу, 21 – частково та епізодично використовує і 54 – не обізнані і, відповідно, не використовують новітні освітні методики виховання та розвитку. Такий стан речей обумовлений тим, що професійно-педагогічна підготовка (перепідготовка) учителів фізичної культури на сьогодні потребує більшого застосування відомостей про особистісно орієнтований підхід в організації та проведенні занять туризмом з підлітками – як на методологічному, змістовому, так і методичному рівні. Окрім того, інтегративний підхід до фізичного виховання могли б підвищити ефективність освітнього процесу як в умовах школи, так і позашкільних освітніх закладах, зокрема в умовах ЛОТ.

Позитивні зміни у ставленні підлітків до занять туризмом відбуваються, коли усунуто неузгодженості між завданнями у заняттях різними видами фізичної культури, зокрема туризмом, та індивідуальними можливостями вихованців, між суб'єктивними потребами та реально існуючими можливостями їх задоволення.

У педагогічних умовах ЛОТ відсутні більшість тих негативних чинників, які створюють антимотивацію до занять фізичними вправами: немає перевантаження навчальним матеріалом (що характерно для шкільного режиму), достатньо вільного часу, збалансовано режим дня, заняття проводяться як розвага, в атмосфері дружнього спілкування, поєднання приємного і корисного, раціонального проведення відпочинку, а не примусу – як на шкільному уроці фізичної культури тощо.

На сьогодні важливим є облаштування належних педагогічних умов в ЛОТ для забезпечення функціонування, організації занять туризмом, тренувальними вправами тощо. Підлітки не займаються туризмом як видом фізкультурної діяльності через відсутність інтересу до цих занять, що для більшості пов'язано з несприйняттям пропонованого вихователем/інструктором стилю спілкування та методики. В однонамітності навчального матеріалу та організації позаурочних занять, авторитарного, командного стилю спілкування вихователь/інструктор створює ситуацію емоційного дискомфорту, напруги, фізичної втоми для підлітків. Окрім того, у підлітків є нестача знань про туризм як вид спорту і явище культури, а також багато підлітків не можуть займатися туризмом, сформувавши стійкий інтерес до цих занять через відсутність їх організації у тих закладах освіти, де вони навчаються.

Заняття від випадку до випадку підлітки здебільшого пояснюють браком часу і зайнятістю, що свідчить про несформовану потребу в

систематичних заняттях. Таким чином, підтверджено справедливість твердження Б. Додонова про те, що всі спонуки до діяльності можна звести до чотирьох мотиваційних чинників: підневільна поведінка; мотивація винагороди; привабливість самого процесу діяльності; прямий кінцевий результат діяльності [7].

На початку табірної зміни більшість підлітків виявляли у заняттях туристичними тренувальними вправами з подальшими заняттями туризмом тип підневільної поведінки, заняття з примусу, домінуючої зовнішньої мотивації. У ній слабкою була позитивна емоційна складова як щодо самого процесу занять, так і щодо його результатів. Саме це, на нашу думку, дає показник низького рівня мотивації та інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ та поза ним і, згідно з гіпотезою дослідження, може бути виправлено, якщо емоційно, естетично привабливим стане сам процес цих занять та внутрішньо мотивованим стане результат туристичної діяльності – самоповага, повага однолітків та дорослих, самореалізація, здоровий спосіб життя як цінність тощо.

Сучасні підлітки в умовах техногенного розвитку цивілізації в цілому і суспільства зокрема зазнають негативного впливу гіпокінезії, гіподинамії, психологічно-емоційної нестабільності. А низька фізична активність підлітків пояснюється відсутністю в них необхідної мотивації та інтересу до стану свого здоров'я та занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю.

У структурі та ієрархії чинників, які характеризують інтерес у підлітків до занять туризмом, домінує створена тренером/інструктором/вихователем ситуація психологічного комфорту, відпочинку, гри, що сприяє досягненню мети роботи ЛОТ – розвиток, оздоровлення та відпочинок. Заняття туризмом в ЛОТ відкривають можливість у пізнанні рідного краю, його природних ресурсів, особливості флори і фауни, історії тощо. Однак найважливішою є перспектива і можливість для підлітків отримати фізичне навантаження, рухову діяльність, покращити рівень своєї фізичної підготовленості у поєднанні знань, туристської діяльності та отриманні естетично-емоційного задоволення від цього процесу. Пізнавальний, виховний потенціал туристичної фізкультурно-оздоровчої діяльності не повністю використовується в сучасному освітньому процесі в закладах освіти різного типу, і причини цього явища криються, на нашу думку, в наступному: – недостатнє матеріально-технічне забезпечення закладів освіти до здійснення освітньо-оздоровчої туристичної діяльності; – неготовність

вчителів фізичної культури до організації та проведення комплексної туристичної діяльності в умовах школи та поза нею; – низький рівень популяризації та методичної підтримки такої роботи в процесі професійної підготовки та перепідготовки вчителів-предметників, брак досвіду тощо.

За результатами опитування та анкетування вчителів фізичної культури у школі, педагогічних працівників у ЛОТ та підлітків, які перебували на відпочинку, робимо висновок про епізодичне і несистемне використання виховного потенціалу занять туризмом, у якому спонтанно проведений туристичний похід здебільшого набуває форми обов'язкового і, водночас, формального атрибуту перебування підлітків у літньому таборі або завершення табірної зміни. Очевидно, що така ситуація не є задовільною і спонукає педагогів здійснювати пошук більш ефективних шляхів для формування інтересу у підлітків до занять туризмом.

2. Шляхи і засоби удосконалення процесу формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах літнього оздоровчого табору

У педагогічних умовах ЛОТ для формування інтересу у підлітків до занять туризмом повинні бути актуалізовані загальні принципи фізичного виховання. Наш досвід роботи засвідчує, що ефективними є такі принципи фізичного виховання: дидактичні (усвідомленого сприйняття та розуміння, доступності, активності, наочності, послідовності тощо), загальної методики фізичного виховання (оздоровчого спрямування, зв'язку з трудовою діяльністю, гармонійного розвитку, регулярності тощо). Зупинимося на окремих із названих. Принцип усвідомленого сприйняття та розуміння передбачає формування у підлітків системи знань, переконань, що відповідали б на запитання: Для чого необхідно займатися туризмом? Як потрібно виконувати фізичні тренувальні вправи? Які фізичні навички необхідні для занять туризмом? Активність виявляє прагнення підлітка до самостійних занять і виражається у потребі регулярних самостійних фізичних навантажень, до пізнання навколишнього світу і себе в ньому. Виховання такої потреби сприяє вирішенню однієї із найскладніших проблем – ліквідація дефіциту рухової активності сучасного підлітка. Серед специфічних принципів для формування інтересу до занять туризмом та фізичною культурою в цілому у підлітків в умовах ЛОТ необхідно виокремити обов'язкове емоційне та естетичне оформлення занять: доброзичлива атмосфера спілкування,

співпраця, співпереживання, підтримка, позитивне налаштування на успіх, перемогу, використання рухливих, танцювальних елементів під музичний супровід (для ранкової гімнастики) тощо.

Педагогічні аспекти цієї проблеми вказують на вибір та реалізацію у педагогічних умовах ЛОТ таких форм і методів роботи з підлітками, які були б адекватні щодо їх вікових соціально-психологічних особливостей, навчальної мети та завдань оздоровлення і відпочинку. Організовані заняття туризмом, фізичні вправи, ранкова гігієнічна гімнастика, розваги, спортивні ігри, екскурсії і походи привчають дітей до рухливого способу життя, роблять його природною потребою. Для формування туристських знань та навичок у підлітків використовуємо форми та методи занять, де упродовж оздоровчої зміни близько 5–10 хвилин відводилось інструктором на розв'язання педагогічної ситуації чи задачі, яка була зумисне створена і пов'язана із досвідом організації, підготовки до походу чи участі у його проведенні, усвідомленням значення занять туризмом для особистого всебічного розвитку, міжособистісного спілкування, соціалізації, планів на майбутнє, професійного самовизначення тощо. Ми називаємо ці знання інтегративними, оскільки мета і процес їх засвоєння вимагають актуалізації раніше отриманих з різних шкільних предметів природничого, гуманітарного циклу; засобів мас-медіа (реклама, Інтернет ресурс, повнометражні та анімаційні фільми, комп'ютерні ігри), літературних творів; звернення до особистісного життєвого досвіду підлітка, фактів історії, виникнення, розвитку та значення туризму тощо. Важливо пам'ятати, що за допомогою однієї і тієї ж ситуації, теми можна вирішувати як окремі, так і комплекс навчально-виховних завдань, створити настрій емоційного комфорту, співпраці, а шляхом отримання знань формувати систему цінностей, життєвих пріоритетів, поведінкових норм, мотиваційну сферу особистості підлітка до занять фізичною культурою, туризмом зокрема, поступово нарощувати інтенсивність і тривалість навантажень, доцільно їх дозувати з урахуванням індивідуальних особливостей; включати заняття фізичними тренувальними вправами в загальний режим дня, виконувати у поєднанні з іншими оздоровчими діями; здійснювати підбір засобів, враховуючи їхню комплексну дію на організм тощо.

Однією із найбільш ефективних педагогічних тренувальних форм роботи в заняттях туризмом є екскурсія. Методика проведення екскурсії передбачає обов'язкову інформацію для учнів про те, куди

вони йдуть, з якою метою, що побачать, яка навчальна цінність екскурсії тощо. Педагог визначає об'єкт екскурсії і детально його вивчає. Окреслюємо маршрут, виявляємо джерела можливої небезпеки (залізничні переїзди, підйомні крани, небезпечні місця тощо). Заключним етапом екскурсії є підсумкова бесіда, обмін враженнями, завдання підготувати повідомлення чи іншу форму презентації для спільноти ЛОТ.

У процесі формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ доцільним є використання методу проектів, який дозволяє будувати процес навчання і виховання на активній основі, через цілеспрямовану діяльність у відповідності до особистісних зацікавлень, у поєднанні мети фізичного, емоційно-естетичного та інтелектуального напрямів виховання. Проектна діяльність передбачає використання проблемних ситуацій, активізацію пізнавальної діяльності підлітків у пошуку і вирішенні складних питань, що вимагають актуалізації знань, побудови гіпотез. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність підлітків (індивідуальну, парну, групову), яку вони виконують у відведений для цієї роботи час як доповнення до занять фізичною культурою.

Проектна технологія у процесі фізичного виховання, як зазначає В. Туяхова, – це проекти з метою дослідження впливів фізичної культури на організм людини, історії спорту, підготовки і проведення змагань і спортивних свят тощо. Використання технології проектного навчання робить освітній процес більш захопливим для підлітків [38]. Самостійний збір матеріалу по темі, теоретичне обґрунтування необхідності виконання того або іншого комплексу фізичних вправ або опанування тих або інших фізичних умінь і навиків для успішного туристичного походу, власного вдосконалення, виховання вольових якостей тощо. У підлітків під час розробки власного проекту закладаються основи знань щодо застосування різноманітних методик підтримки здоров'я і фізичного вдосконалення. Інформація, самостійно здобута підлітками для власних проектів, дозволить усвідомити життєву необхідність рухових умінь, знань та навичок, що здобуті під час підготовки та участі у туристичному поході. Підлітки стають більш обізнаними і з теорією туризму, що необхідно як умова грамотного, усвідомленого, компетентного заняття туризмом. Проектні технології дозволяють трансформувати заняття рухової активності в заняття освітнього напрямку. Окрім іншого, такі заняття

допомагають підліткам, які мають обмеження в руховій активності, вповні проявити себе в пізнавальній.

Використовуючи досвід роботи та теоретичні напрацювання О. Голуба [6], С. Павлюченко [24], Н. Тимошук [35], В. Туяхової [38] та низки інших, ми розробили для впровадження в оздоровчо-виховний процес та процес відпочинку в ЛОТ методика інформаційно-дослідницького проекту для підлітків «Україна – туристична країна». Методика проведення занять з підлітками в педагогічних умовах ЛОТ визначає *найважливішим створення емоційного позитивного середовища, яке виконує роль важливого мотиваційного чинника у процесі формування інтересу у підлітків до занять туризмом.*

З метою оптимізації процесу формування інтересу у підлітків до занять туризмом нами розроблено програму спецкурсу для підготовки і перепідготовки вчителів фізичної культури, працівників ЛОТ, батьківського лекторію «Туризм – це більше, ніж мандрівки», а також методичні рекомендації проведення інформаційно-дослідницького проекту для підлітків «Україна – туристична країна» щодо використання пізнавально-виховного потенціалу занять туризмом з метою особистісного розвитку підлітка, набуття життєво необхідних компетенцій як здатностей тощо. Впровадження програми та урізноманітнення форм, методів, засобів і підходів на основі методичних рекомендацій є факторами підвищення ефективності та оптимізації занять туризмом в умовах ЛОТ та поза ним. В програмі розкрито діалектику мотиваційного процесу формування інтересу до занять туризмом, з'ясовано логіку його «технології», що дозволило відтворити алгоритм виникнення інтересу у конкретизації шести етапів: **виникнення потреби** займатися туризмом як відчуття підлітком нестачі руху, фізичного навантаження, самопізнання і самовдосконалення тощо → **пошук способів задоволення цієї потреби** → **визначення цілей, напрямів дій** → **виконання конкретних дій** у виборі і в занятті туризмом → **отримання результату як винагороди** за виконані дії, що послаблює, зберігає чи посилює інтерес до цих занять → **відчуття задоволеної потреби** в заняттях туризмом, що **свідчить про стійкий інтерес** до цих занять як поєднання *знань* (інтегративних валеологічних), *діяльності* (власне занять туризмом – самостійно та спеціально організованих) та *емоційного задоволення* від цієї діяльності.

Методологічні засади формування у підлітків інтересу до занять туризмом у ЛОТ визначені ідеями філософії і педагогіки канікул, а

також настановами особистісно орієнтованого підходу та компетентнісним. Суть цих настанов в наступному: – утвердження позиції підлітка як рівноправного учасника освітнього процесу в педагогічних умовах ЛОТ; – співробітництво педагога (вихователя/інструктора/тренера) з вихованцями за типом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що сприяє взаєморозумінню, співпереживанню, вільному обміну думками, враженнями; – забезпечення умов повноцінної життєтворчості особистості, що сприяє індивідуальному розвитку підлітка, стимулює його внутрішню мотивацію до занять туризмом; – створення у заняттях туризмом ситуації успіху, захищеності, підтримки, позитивних емоційних переживань підлітка.

Основна **мета** реалізації змісту програми орієнтована на отримання стійкого інтересу у підлітків до занять туризмом, заснованого на **синкретизмі знання** – про себе, своє тіло, здоров'я, типи туристичних походів, значення і методику занять туризмом тощо, **занять туризмом** та **задоволення** – власне від процесу заняття туризмом та отриманого пізнавального, емоційно-естетичного результату.

Реалізація програми спецкурсу повинна забезпечити мету фахової підготовки (перепідготовки) вчителя фізичної культури (вірогідно, що в перспективі – це інструктор фізичної культури в ЛОТ); обізнаність вчителів фізичної культури (інструкторів фізичної культури в ЛОТ) з настановами особистісно орієнтованого та валеологічного підходів щодо занять туризмом; формування здорового способу життя особистості засобами фізичної культури на всіх етапах онтогенезу; створення педагогічних умов для відпочинку та оздоровлення в процесі занять туризмом. Відповідно керівник процесу фізичного виховання використовує змістові та методологічні настанови гуманістичної особистісно орієнтованої парадигми виховання підлітків, зокрема засобами фізичної культури; основні терміни та поняття, які розкривають сутність процесу формування інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ (інтерес, мотивація, потреба, стимул, алгоритм, модель, особистісно орієнтований підхід, педагогічна взаємодія, естетично-емоційне задоволення тощо); психологічні вікові особливості підлітків; класифікаційні ознаки занять туризмом; особливості туризму як виду спорту, мандрівки, явища культури, засобу формування інтересу у підлітків до занять фізичною культурою. Як наслідок, отримуємо уміння застосовувати теоретичні знання гуманістичної

особистісно орієнтованої парадигми виховання підлітків в умовах школи та позашкільного закладу освіти, зокрема ЛОТ; поєднувати знання про психосоматичні особливості підліткового віку, власного тіла, здоров'я, шляхи і засоби задоволення потреб самоутвердження та самореалізації, рухової діяльності з елементами туристичного походу, фактами з історії виникнення та розвитку світового та українського туризму, біографії визначних туристів, власним життєвим досвідом тощо; організовувати самостійну роботу підлітка в заняттях туризмом з підготовчо-тренувальними фізичними вправами, виконанням проектних завдань тощо.

Ефективним є використання проектних технологій з метою формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ та поза ним, оскільки дозволяють трансформувати заняття рухової активності в заняття освітнього, виховного та розвивального напрямів, поєднувати компетентності фізичної культури з інтелектуальними, мовними, патріотичними, етичними, естетичними, математичними тощо. Окрім іншого, такі заняття допомагають підліткам, які мають певні обмеження в руховій активності, вповні проявити себе в проектній діяльності.

Проектна діяльність передбачає використання педагогічних ситуацій та задач, активізацію пізнавальної діяльності підлітків у пошуку і вирішенні складних питань з теорії та практики туризму, що вимагає актуалізації знань, побудови гіпотез тощо. Ця освітня технологія завжди орієнтована на самостійну діяльність підлітків (індивідуальну, парну, групову), яку вони виконують у відведений для цієї роботи час, як доповнення чи передумова до тренувальних фізичних вправ, краєзнавчої екскурсії чи туристичного походу. Виконувані проекти тематично пов'язані з дослідженням впливу занять туризмом на організм людини, питаннями з історії туризму, краєзнавства, підготовки і проведення екскурсії, туристичного походу тощо. Використання проектної технології робить виховний процес більш захопливим для підлітків, оскільки передбачає: самостійний збір матеріалу по темі, теоретичне обґрунтування необхідності виконання певних організаційних дій, здобуття низки фізкультурних, валеологічних, природничих, культурологічно-краєзнавчих компетенцій для самопізнання, виховання вольових якостей, самовдосконалення та самореалізації у підготовці та участі в туристичному поході, екскурсії тощо.

У підлітків під час розробки власного проекту закладаються основи знань щодо застосування різноманітних методик підтримки

здоров'я і фізичного вдосконалення. Інформація, самостійно здобута підлітками для власних проектів, дозволяє усвідомити життєву необхідність компетентностей рухових умінь, додання перешкод, орієнтування на місцевості, уникнення небезпеки та травматизму, облаштування бівуаку, надання домедичної допомоги потерпілому тощо, що формуються в поході та процесі підготовки до нього. Рухові тренувальні туристські заняття – це рухові дії, які в цілому вирішують завдання фізичного виховання і підпорядковані його закономірностям. Н. Литвиненко відводить надзвичайно важливу роль виконанню фізичних вправ для вирішення освітніх завдань, при цьому вказує на причини цієї винятковості. Як система рухів фізичні вправи виражають думки і емоції людини, її ставлення до оточуючого середовища, задовільняють природну потребу людини в рухах, впливають не лише на стан організму, але й в цілому на особистість, яка їх виконує [16].

Підлітки стають більш компетентними і в теорії і в практиці предмету, що є необхідним як умова формування інтересу до занять туризмом. Під час презентації результатів проекту підлітки з'ясували правила поведінки в заняттях туризмом, дії учасників туристичного походу, виявили знакові місця в рідному краї, особливості розвитку українського туризму в контексті світового тощо. В єдності теоретичних і практичних методів проектної діяльності підлітків основні акценти зроблено на розкритті емоційно-естетичного, етичного, інтелектуального потенціалу занять туризмом, умінні інтегрувати нові та щойно отримані знання, уміння та навички з фізичної культури (зокрема мова йде про витривалість, швидкість, силу, гнучкість, спритність).

Практична фізична підготовка підлітка до занять туризмом, **тренування витривалості, сили, спритності, швидкості** тощо є одним із шляхів виконання завдань, які можуть бути вирішені як проект або його складова. У тренувальному процесі розвиваються та удосконалюються фізичні якості підлітків – сила різних груп м'язів, водночас набувають удосконалення морально-вольові якості – сміливість, рішучість, дисциплінованість, уміння працювати в команді, активність, ініціативність тощо. Належний розвиток фізичних якостей підлітків забезпечує у поході здатність туриста технологічно пересуватися, долати природні та штучно створені перешкоди, бути стійким до стресу та комунікабельним. Це і є шляхом самовдосконалення і реалізації функціональних можливостей організму підлітка в єдності інтелектуально-пізнавальних,

емоційно-психічних та фізичних здатностей особистості як компетентностей.

Важливим чинником безпеки підлітка в поході є його фізична витривалість, виявом якої є здатність до подолання великих відстаней упродовж тривалого часу з вантажем (навантажений рюкзак), тримати потрібний темп пересування, витримувати зміну метеорологічних умов тощо. Критерієм витривалості є втома, швидкість настання якої і час відновлення на привалі створюють ситуації безпеки чи небезпеки в поході, адже втомлений турист може припуститися помилки під час подолання перешкод на маршруті. Тренування витривалості в заняттях туризмом відбувається на індивідуально визначеному для кожного підлітка рівні інтенсивності, тривалості, часу для відпочинку і кількості повторюваних вправ. Метою вправ для виховання витривалості є підвищення рівня аеробних та анаеробних можливостей, покращення роботи серцево-судинної системи, підвищення межі стійкості, яка виникає під час великих навантажень в поході. Ефективність для розвитку витривалості підлітків спостерігаємо в заняттях ходьбою, бігом, стрибками, спортивним орієнтуванням на місцевості плаванням, велоспортом, веслуванням, лижним бігом, ритмічною гімнастикою. У роботі з підлітками в заняттях фізичною підготовкою варто взяти до уваги рекомендацію Б. Пангелова про те, що важливо створювати оптимальні умови для функціонування систем кисневого забезпечення організму, тож доцільно проводити тренування у лісовій або парковій зоні [25]. Очевидно, що педагогічні умови ЛОТ для формування інтересу у підлітків до занять туризмом вповні відповідають цій рекомендації.

З метою виховання сили як фізичної якості туриста доцільно застосувати вправи у парах, з елементами боротьби, акробатики, з ваговим навантаженням – зі штангою, гантелями, ядром, рюкзаком із контрольною вагою тощо. Необхідно пам'ятати, що туристський похід – це безпосередній і тісний контакт людини із природним середовищем. А тому необхідними є вправи для отримання навичок подолання опору зовнішнього середовища – це ходьба, біг по воді, піску, вниз/вгору з пагорба різного кута нахилу і висоти, на пересіченій місцевості тощо. Не менш важливими для формування силових навичок підлітка є вправи, чинником виконання яких постає маса власного тіла. До розряду таких вправ належать підтягування, згинання/розгинання рук на опорі лежачи, стрибки у висоту/довжину, вправи на гімнастичних приладах і тренажерах. Передбачаючи

ситуації реального походу, до фізичних тренувальних силових вправ уводимо виконання вправ з рюкзаком контрольованої ваги – лазіння по гімнастичній стінці, по канату, підтягування на перекладині, перехід навісною переправою, подолання перешкод в стрибку, підйом по крутому схилі, ходьба у заданому темпі, біг тощо.

Враховуючи вікові, а також психолого-педагогічні особливості підлітка в процесі підготовки до занять туризмом в єдності знання, діяльності і позитивних емоцій, забезпечуємо оптимальне гармонійне середовище занять для розвитку усіх груп м'язів, зміцнюємо дихальну систему.

Як засвідчує досвід роботи з підлітками в педагогічних умовах ЛОТ, ефективними є заняття туризмом з використанням вправ для розвитку дихальної системи у поєднанні з рухами. З цією метою використовуються українські туристські пісні, загонові речовки та кричали. Туристичні пісні та вигуки, римовані речівки, кричалки виконують роль певного коду, в поєднанні слів, музики і ритму еднають індивіда з командою перед походом, під час походу та в тренуванні. Використання цих засобів під час занять туризмом має на меті зробити активнішим процес дихання, наповнити організм енергією та киснем, що є важливим для туриста як під час тренування, так і в поході.

Таким чином, ознайомлення підлітків з технічними елементами занять туризмом в єдності діяльності та емоцій потребує максимальної концентрації уваги і мобілізації внутрішніх ресурсів тіла для засвоєння елементів форми і змісту туризму у поєднанні знань, діяльності та емоційно-естетичного задоволення.

Для здійснення занять туризмом підлітку необхідно володіти спритністю, формування якої пов'язане із вмінням змінювати рухову діяльність відповідно до зміни для туриста координаційної ситуації на маршруті, яка потребує миттєвої реакції. Основними тренувальними вправами для виховання спритності є внесення елементів новизни, неочікуваності у заняття спортивними і рухливими іграми, спортивним орієнтуванням, спортивною, ритмічною та художньою гімнастикою, а також ходьбою по колоді, тросу, камінню, купинах, схилах тощо. Так, розвиток спритності спрямований переважно на вироблення координації рухів, вміння напружити і розслабити м'язи, а також на удосконалення чуття часу, і простору, відчуття темпу і амплітуди рухів, рівноваги. Розвиваючи спритність у підлітків як здатність ефективно навчатись нових рухових дій необхідно вводити в навчальний процес нові вправи, або знайомі із

змінами умов їх виконання, використовувати рухливі та спортивні ігри, біг з перешкодами, акробатичні вправи у різноманітних поєднаннях, естафети, стрибки на батуті із спеціально визначеними рухами рук, вправи на рівновагу, розпалювання багаття на швидкість, в'язання вузлів, встановлення наметів тощо.

І. Муравов рекомендує наступний розподіл обсягу фізичних вправ в оздоровчому тренуванні: 20–30 відсотків занять повинно бути спрямовано на розвиток гнучкості і швидкості; 25–40 – на швидкісну і швидкісно-силову витривалість, 40–50 – на загальну витривалість. Ефект оздоровлення можливий при використанні фізичних тренувальних вправ, раціонально збалансованих за спрямованістю, інтенсивністю і обсягом відповідно до індивідуальних можливостей організму. Позитивний оздоровчий ефект, як зазначає І. Муравов, забезпечується розширенням рухової активності за рахунок будь-яких складових, а не лише спеціально розроблених програм [19, с. 51–58]. Це можуть бути традиційні та нетрадиційні засоби, нові форми рухової активності та методики, орієнтовані на формування мотиваційної сфери особистості підлітка.

Головним засобом формування мотиваційної сфери та інтересу підлітків до занять туризмом є їх включення у реальні життєві навчальні і виховні ситуації, які вагомо підкреслюють значимість цих занять упродовж усього життя. Варто усвідомлювати, що не всі педагогічні ситуації та задачі, поставлені завдання можуть у короткий термін вирішити проблему формування інтересу до занять туризмом у підлітків в умовах ЛОТ, але усі вони, безумовно, приведуть до тих чи інших якісних змін в особистісній валеологічній культурі підлітка.

Педагогічні задачі відповідно до поставленої мети розрізняємо як *стратегічні, тактичні та оперативні*. У педагогічних ситуаціях процесу формування інтересу у підлітків до занять туризмом *стратегічна* задача може бути визначена педагогом на перспективу, досягнення бажаного результату, а саме: пробудження та формування стійкого інтересу у підлітків до занять туризмом в умовах ЛОТ і поза ним. *Тактичне* завдання може бути сформульоване педагогом як залучення підлітків до виконання завдань туристичної діяльності, підготовчо-тренувальних занять в педагогічних умовах ЛОТ. Розв'язання тактичного завдання сприяє реалізації стратегічної мети. *Оперативні (ситуативні)* завдання спрямовують дії підлітка під час виконання завдань туристичної діяльності відповідно до ситуації (надати пораду, показати приклад

як взірць виконання завдання, похвалити, зробити зауваження, запросити на розмову тощо). Варто пам'ятати, що усі три рівні розв'язання педагогічної задачі у процесі формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ є взаємопов'язані, взаємообумовлені у вирішенні.

Розглянемо перспективу здійснення міжпредметних зв'язків, а також інтегрування навчального матеріалу з різних предметів і виховного матеріалу у заняттях туризмом. Мова йде, фактично, про застосування інтегральної технології в системі зв'язків освітньо-виховної роботи в закладах освіти різного типу – школи та ЛОТ. Ефективними є синтез урочних та позаурочних, позакласних, позашкільних форм цілісного процесу – навчання, виховання та розвитку підлітків; змістового наповнення занять туризмом в ЛОТ відповідно до програмного забезпечення шкільних навчальних предметів та напрямків виховання, зокрема історії України, географії, екологічного виховання, фізкультурно-валеологічного, краєзнавчого, патріотичного тощо; методичного забезпечення туристичної роботи в умовах ЛОТ та поза його межами з використанням інноваційних інтерактивних технологій тощо.

Встановлюючи рівень та визначаючи оптимальність та ефективність обраних шляхів підвищення актуального стану формування стійкого інтересу у підлітків до занять туризмом у педагогічних умовах ЛОТ, проаналізуємо динаміку використання особистісно орієнтованого підходу у комплексі з валеологічним, діяльнісним та компетентнісним в освітньо-оздоровчому процесі формування інтересу у підлітків до занять туризмом в умовах ЛОТ.

Вхідне і вихідне (відповідно: на початку і в кінці табірної зміни) діагностування формування інтересу у підлітків до занять туризмом в умовах ЛОТ проведено за параметрами рівня усвідомлення потреб та цілей, рівня особистісних очікувань від перебування в ЛОТ, занять туризмом та тренуванням сили, витривалості, швидкості, спритності, спілкування з однолітками та вихователями, досягнення рівня сформованості інтересу як життєво необхідних компетентностей.

Результати, наведені у таблиці (див.: Таблиця 1), дають можливість порівняти показники діагностування рівнів мотиваційної сфери підлітка до занять туризмом на початку і в кінці табірної зміни, засвідчують у вихідному тестуванні (визначення показників приросту) показники підвищення рівня мотивації та інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ. Отримані результати

виявили (за показником приросту) позитивну динаміку у формуванні інтересу у підлітків до занять туризмом в умовах ЛОТ, а саме: зменшення показників низького рівня і збільшення середнього та високого. Це свідчить про те, що заняття туризмом забезпечують задоволення індивідуальних інтересів та потреб підлітків у русі, позитивних емоціях, фізичних навантаженнях, активному відпочинку, оздоровленні тощо.

Таблиця 1

**Динаміка формування інтересу у підлітків
до занять туризмом в умовах ЛОТ (у%)**

№	Компоненти мотиваційної сфери підлітків до занять туризмом	Рівні	Показники групи		
			На початку табірної зміни Загальна кількість в групі - 25 осіб	В кінці табірної зміни Загальна кількість в групі - 25 осіб	
1	<i>Рівень усвідомлення потреб та цілей занять туризмом в умовах ЛОТ та поза ним</i>	високий	4	16	12
		середній	52	60	8
		низький	44	24	-20
2	<i>рівень особистісних очікувань підлітків від перебування в ЛОТ, занять туризмом, спілкування з однолітками та вихователями</i>	високий	64	88	24
		середній	32	12	-20
		низький	4	0	-4
3	<i>рівень сформованості інтересу до занять туризмом як життєво необхідних компетентностей</i>	високий	4	16	12
		середній	40	52	12
		низький	56	32	-24

Як бачимо, результати проведеного пілотажного дослідження підтвердили основні твердження гіпотези. Однак очевидним є те, що отримані результати потребують закріплення у формах самостійної тренувальної роботи підлітка, цінностях і способі життя його сім'ї, удосконаленні організації та проведення занять туризмом в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти та позашкільної, фахової підготовки/перепідготовки вчителів фізичної культури, з числа яких формується контингент вихователів/інструкторів ЛОТ.

Висновки

Визначаючи рівень актуального стану формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах ЛОТ, нами встановлено, що процес буде ефективним, якщо враховано *психолого-педагогічні аспекти* проблеми, а саме вікові психо-фізіологічні особливості підлітків, *діалектику виникнення та розвитку інтересу* до занять туризмом через усвідомлення потреб, а також *настанови філософії та педагогіки каникул*; створено *належні педагогічні умови* функціонування літнього оздоровчого табору для відпочинку та оздоровлення у відповідності до вимог нормативно-правових документів, які регламентують роботу закладів позашкільної освіти такого типу; очікуваний результат у процесі формування у підлітків інтересу до занять туризмом в умовах літнього оздоровчого табору отримуємо у цілісності знання (про туризм як вид спорту і явище культури, засоби туризму, значення тощо), можливості пізнання себе і світу засобами туризму, спортивно-оздоровчої туристської діяльності та задоволення від її результатів.

Література

1. Андреева О. В. Аналіз мотиваційних теорій у сфері оздоровчої фізичної культури та рекреації. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2004. № 2. с. 81–84.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наукове видання. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
3. Болл А, Болл Б. Основы лагерного менеджмента : учеб. пособие для руководителей детских оздоровительных учреждений : пер. с англ. Санкт-Петербург : [Б.В.], 1994. 221 с.
4. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич : Коло. 2006. 608 с.
5. Газман О. Смыслы и значения философии и педагогики каникул. *Новые ценности образования: Философия и педагогика каникул*. Вып. № 8. Москва : Инноватор, 1998. С. 14–22.
6. Голуб О.В. Формування стійкого інтересу до фізичної культури шляхом індивідуального фізичного і спортивного виховання. URL: http://fizkulturamo.at.ua/publ/roboata_mo/vistupi_na_mo/19.
7. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. Москва : Политиздат, 1978. 272 с.
8. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах освіти у 2020/21 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від

11.08.2020 № 1/9-430. 171 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5f4/cae/d10/5f4caed10f67596863299>.

9. Карпенко О., Буклов Ю. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді у позаурочний час (1991–2018 рр.) : монографія. Дрогобич : Коло, 2019. 192 с.

10. Кифяк В.Ф. Організація туристичної діяльності в Україні. Київ, Чернівці : Книги-XXI, 2003. 300 с.

11. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під. заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

12. Кондрацька Г. Д. Фази туристично-краєзнавчого руху. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 59: збірник наукових праць. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 61–66.

13. Копилова Л, Макаров О. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів для 5–9 класів. Варіативний модуль «Туризм». *Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів для 5–9 класів*. Затверджена Наказом МОН від 23.10.2017 № 1407. 427 с. С. 330–337.

14. Круцевич Т., Безверхня В. Мотивація к заняттям фізической культурой и спортом школьников, проживающих в различных регионах Украины. *Современный олимпийский спорт и спорт для всех* : VII Международный научный конгресс : материалы конференции. Москва : б.в., 2003. Т. 3. С. 262–263.

15. Литвиненко Н.М. Фізичні вправи як основна частина фізичного виховання. URL: elcat.pnpri.edu.ua.

16. Лук'янченко М.І. Педагогіка здоров'я: теорія та практика : монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. 348 с.

17. Методика роботи в літньому оздоровчому таборі : навч. посібник. МО України, ІЗМН ; уклад. Є.І. Коваленко, А.І. Конончук, В.М. Солова. Київ : ІЗМН, 1997. 280 с.

18. Мурахов И.В. Медико-биологические предпосылки дифференцированного физического воспитания молодежи на разных этапах возрастного развития. Вопросы дифференцированного физического воспитания детей и подростков. Киев: КГИФК, 1981. С. 51–58.

19. 112Наказний М.О. Проектування діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку: теорія і технологія : монографія. Київ : [Б.В.], 2010. 476 с.

20. Невмержицька О. Методологія і методи науково-педагогічних досліджень : методичні матеріали до самостійної роботи студентів. Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 112 с.

21. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Б.М.: Б.В., 2016. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

22. Пантюк М, Пантюк Т. Дидактика. Конспект лекцій та опорні схеми : навч. посіб. Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 317 с.

23. Павлюченко С.Д. Удосконалення сучасного уроку фізичної культури шляхом впровадження інноваційних технологій. URL: http://fizkulturamo.at.ua/publ/robova_mo/vistupi_na_mo/19.

24. Пангелов Б.П. Організація і проведення туристсько-краєзнавчих подорожей: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2010. 248 с.

25. Про забезпечення права дітей на оздоровлення та відпочинок в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку, підпорядкованих органам управління освітою : Наказ М-ва освіти і науки України від 28.04.2017 р. № 662. URL: http://ua/legislation/pozashk_osv/55627/.

26. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. №4–5 (квітень–травень) 2014. С. 12–16.

27. Самковський Ю.Л., Шафранський І.В., Тимченко А.Я. Основні напрямки спортивно-оздоровчої роботи в туристичних комплексах. *Актуальні проблеми організації фізичного виховання, студентської та учнівської молоді Львівщини* : зб. наук. праць. Львів : ЛДФЕІ. 2003. С. 129–131.

28. Сидоренко В.В. Концептуальні засади Нової української школи: ціннісно світоглядний аспект. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології* : збірник матеріалів III-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції 18 квітня 2018 р. м. Київ. У 2-х частинах : Ч. 1. / наукова редакція, упорядкування: В.В. Сидоренко, Я.Л. Швень. Київ : Агроосвіта, 2018. 282 с. С. 121–128.

29. Скотна Н., Стець В. Методи спеціальних науково-психологічних досліджень : навч. посіб. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. 54 с.

30. Соломчак Х.О. Форми і методи для занять підлітків туризмом в педагогічних умовах літнього оздоровчого табору. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. Одеса : Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Випуск 23. 2020. С. 39–42.

31. Сотникова А.Г. Внеурочные занятия по физическому воспитанию в средних школах США. *Теория и практика физической культуры*. 1990. № 3. С. 42–43.

32. 161 Сутула В.О., Бондар Т.С., Васьков Ю.В. Формування фізичної культури особистості – стратегічне завдання фізкультурної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків : ХДАФК, 2009. № 1. С. 15–21.

33. Сухомлинський В.О. Фізичне виховання і проблема вільного часу та відпочинку. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 4. Київ : Радянська школа, 1977. С. 142–145.

34. Тимошук Н.С. Соціально-педагогічні умови особистісно орієнтованого виховання старшокласників у процесі позакласної роботи : автореф дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання. Київ, 2005. 24 с.

35. Тупіленко С. Проблема використання особистісно орієнтованого підходу у фізичному вихованні дітей другого-третього року життя. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4. 2012. С. 183–186.

36. Турчик І.Х. Формування життєвих навичок (life skills) дітей та молоді США засобами спорту. *Kultura fizyczna, pedagogika, zdrowie i fizjoterapija*/за ред. Oksana Zabolotna, Dariusz Skalski. Starogard Gdański. 2020. С.26–37

37. Туяхова В.В. Використання інноваційних технологій на уроках фізичної культури. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/48360.

38. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

39. Чепіль М., Возняк А. Теорія і практика творчої особистості підлітків у позакласній виховній роботі (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія. Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. 288 с.

40. Шевчук І.В. Педагогічна сутність дозвілля та дозвіллєвої діяльності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. № 1 (60). 2014. С.250–260.

41. Щекина С.С. Философия и педагогика культуры: Презентация. URL: <http://present5.com/prezentaciya-prezentaciya-filosofiya-i-pedagogika-kanikul/>.

42. Jutras S., Normandeau S., Kalnins I. Mutual Help in Relation to Health: the Experience of Children. *The Journal of Primary Prevention*. 1997. Vol. 18. № 2. P. 173–192.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-17>

Таможська І. В.

*доктор педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки № 1
Навчально-науковий інститут міжнародної освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
м. Харків*

Куліш С. М.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри українознавства
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
м. Харків*

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЙ І ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

У ході дефініційного аналізу насамперед послуговувалися сучасними термінами, що найбільш репрезентативно відтворюють сутність досліджуваного явища – підготовка науково-педагогічних кадрів в університетах України, які зрозумілі, здебільшого не містять суперечливих ознак, розкривають головний зміст терміна. Установлено взаємозв'язок і субординації понять, їхнє місце в понятійно-термінологічному апараті теорії, на основі якої ґрунтується історико-педагогічне дослідження. Розглянуто дефініції, уживані в законодавчих документах та історико-педагогічних дослідженнях, що означають суб'єктів, які є учасниками освітнього процесу («науково-педагогічний працівник», «науковий працівник», «педагогічний працівник», «викладацькі кадри», «професорсько-викладацький склад», «науковець», «дослідник», «учений»). Розглянуто ключові поняття дослідження, по'язані з процесом підготовки науково-педагогічних кадрів та її результатом («підготовка науково-педагогічних кадрів», «підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації», «професійна підготовка», «підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури»,

«кваліфікація», «освітня кваліфікація», «професійна кваліфікація», «підвищення кваліфікації», «підвищення кваліфікації викладача вищого навчального закладу», «підвищення кваліфікації педагогічних кадрів», «наукове відрядження», «стажування», «дисертація», «наукові ступені»), а також вихідні смислотвірні категорії «кадри», «науковий», «педагогічний», «підготовка». Досліджено генезу терміна «науково-педагогічні кадри». Поняття «підготовка науково-педагогічних кадрів» дослідниками розглядається, як спеціально організований процес, як професійна перепідготовка, як кадрове забезпечення, як один із напрямів вдосконалення системи вищої освіти.

Вступ

В умовах євроінтеграції, економічної та політичної глобалізації, модернізації системи освіти України, стрімкого розвитку науки й техніки соціокультурна роль науково-педагогічних кадрів значно зростає, оскільки вони є гарантом майбутнього держави, готуючи нові покоління до виконання соціальних та професійних обов'язків, формує культуру молоді. Відтак історико-педагогічні дослідження теоретичних і методичних основ підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України слугують підґрунтям, на якому зросла сучасна когорта викладачів як наступниця традицій, і котре донині володіє потужним творчим потенціалом ідей про вищу освіту та її організацію для вибору найбільш ефективних засобів формування викладацьких колективів університетів [57, с. 1], що вимагає здійснення термінологічного аналізу категорій і понять досліджуваної проблеми, зокрема дефініцій, що означають суб'єктів освітнього процесу («науково-педагогічний працівник», «науковий працівник», «педагогічний працівник», «викладацькі кадри», «професорсько-викладацький склад», «науковець», «дослідник», «учений»), а також пов'язаних із процесом і результатом підготовки науково-педагогічних кадрів («підготовка науково-педагогічних кадрів», «підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації», «професійна підготовка», «підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури», «кваліфікація», «освітня кваліфікація», «професійна кваліфікація», «підвищення кваліфікації», «підвищення кваліфікації викладача вищого навчального закладу», «підвищення кваліфікації педагогічних кадрів», «наукове відрядження», «стажування», «дисертація», «наукові ступені»).

У контексті здійснюваного дослідження нам імпонує позиція Л. Д. Березівської. На формування понятійно-термінологічного

апарату історико-педагогічних досліджень, як відзначає дослідниця, мають безпосередній вплив «розвиток освіти, педагогічної науки та інших галузей, що розширюють кордони історії освіти, педагогіки; суспільно-політичні реалії, які звужують чи поглиблюють її фронтieri; історична глобалізація, котра уможлиблює бачення національної історії освіти, педагогіки крізь призму глобального наративу» [3, с. 10].

Упорядкування понятійно-термінологічного апарату передбачає насамперед систематизацію наукових поглядів і переконань щодо об'єкту дослідження [6, с. 17].

1. Дефініції, що означають суб'єктів освітнього процесу: історичний огляд

З огляду на специфіку досліджуваної проблеми, на методологічні позиції вважаємо доцільним дати тлумачення окремих термінів та понять, що використовуємо в дослідженні. Передусім потребує уточнення вихідні смислотвірні категорії «кадри», «науковий», «педагогічний».

Короткий словнику сучасних понять і термінів (2000 р.) визначає кадри (французькою *cadre* – особистий склад) як основний склад кваліфікованих спеціалістів, працівників підприємств, державних і громадських організацій, галузей виробництва [19, с. 218].

За В. П. Ляхоцьким, кадри – кваліфіковані, спеціально підготовлені для тієї або іншої професійної діяльності працівники, доцільна розстановка яких в організації забезпечує ефективну професійну діяльність відповідно до фахового рівня, особистих якостей і набутого досвіду роботи. Науковець звертає увагу на те, що означене поняття має тенденцію з часом змінюватися й розвиватися, накопичувати нові характеристики та здатності, включаючи елементи майбутнього розвитку, що використовують із метою оцінювання сукупності властивостей, накопичених суб'єктами науково-педагогічної діяльності для виявлення здатності кадрового потенціалу навчального закладу до розвитку та вдосконалення, а також визначення стану розвитку кадрового потенціалу навчального закладу щодо практичного використання наявних здатностей [35, с. 56–57].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (2009 р.) за редакцією В. Т. Бусел зазначено, що науковий – це: 1) прикметник до наука; 2) стосується науки, властивий їй (наукова робота, науковий результат); 3) який базується на принципах науки

[5, с. 741]. Педагогічний – це: 1) стосується до педагогіки (педагогічні товариства, педагогічна психологія); 2) прикметник до педагог (педагогічний університет, педагогічні класи, педагогічні училища) [5, с. 896].

У письмових звітах про діяльність Науково-педагогічного товариства, що існувало при Українській академії наук, за 1925–1927 рр. використовуються такі варіанти поєднання цих слів: «науково-педагогічний», «науково-педагогічне товариство», «науково-громадське об'єднання», «науково-педагогічна діяльність» [27, 14].

У дослідженні М. М. Кузьменка, присвяченому еволюції такого соціального типу, як науково-педагогічна інтелігенція УСРСР 20–30-х рр. ХХ ст., зазначено, що визначення «науково-педагогічний», яке стосувалося дослідних підрозділів Всеукраїнської академії наук (ВУАН) та інститутських кафедр, свідчило про науково-прикладну діяльність професорсько-викладацького складу в освітніх закладах та установах, органах державної влади. Сміслові поєднання визначення «науково-педагогічна інтелігенція» віддзеркалювало теоретичну й практичну діяльність професорів академічних кафедр і вищих навчальних закладів, їхню наукову та викладацьку роботу [21; с. 4–5]. Використання терміна «науково-педагогічний» свідчить про конкретний вид діяльності професорсько-викладацького персоналу Інституту народної освіти (ІНО), про теоретичну, а не прикладну педагогіку [20, с. 9].

У статті Г. Ф. Гринька «Наш шлях на Захід», опублікованій у педагогічному журналі «Шлях освіти» (1923 р.; №3–4), уживається поняття «науково-педагогічні кадри», «кадри науково-освітніх діячів», «представники педагогічної науки та педагогічної практики». Дослідник акцентував увагу на повільному процесі виокремлення вітчизняних науково-педагогічних кадрів, здатних теоретично узагальнювати й спрямовувати педагогічний досвід, указав на перспективність сумісної роботи органів просвітницької діяльності з «кращими представниками та установами педагогічної думки сучасної Європи» [8, с. 3, 16–18].

А. Я. Синецький використовує поняття «професорсько-викладацькі кадри» у контексті вивчення проблеми із затребуваністю кадрів у вищій школі СРСР до 1950 р. Наголошує на необхідності здійснювати аналіз даних щодо професорсько-викладацьких кадрів у вищих навчальних закладах, адже ця статистична інформація націлюватиме на те, щоб віднайти внутрішні резерви, які б використовувалися для покращення навчального процесу, для «покриття нестачі» у таких кадрах [56, с. 221].

Узагальнюючи накопичений досвід щодо розвитку вищої освіти, а також із підготовки кадрів дореволюційної Росії та СРСР до 1955 р., К. Т. Галкін послуговується поняттям «наукові кадри» [7].

Є. В. Чуткерашвілі в праці «Кадри для науки» (1986 р.) акцентує увагу на необхідності відтворення висококваліфікованих кадрів, які б успішно пройшли підготовку у вищих навчальних закладах, для загальної системи кадрового забезпечення різних галузей економіки країни. У контексті дослідження кадрового забезпечення наукової діяльності науково-педагогічні кадри розглядає як професорсько-викладацький склад [62, с. 9].

У нормативних документах радянської доби з питань атестації кадрів (Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР, Постанови президії та рішення колегії Вищої атестаційної комісії при Раді Міністрів СРСР, Накази та інструктивні листи колегії Вищої атестаційної комісії при Раді Міністрів СРСР), якими керувалася адміністрація вищих навчальних закладів та науково-дослідницьких інститутів (науково-виробничих об'єднань), а також спеціалізовані ради із захисту дисертацій, оперують термінами «наукові кадри», «науково-педагогічні кадри» [54, 56].

Розглянемо дефініції, уживані в законодавчих документах та історико-педагогічних дослідженнях, що означають суб'єктів, які є учасниками освітнього процесу («науково-педагогічний працівник», «науковий працівник», «педагогічний працівник», «викладацькі кадри», «професорсько-викладацький склад», «науковець», «дослідник», «учений»).

Найпоширенішими термінами із синонімічного ряду понять, що репрезентують **науково-педагогічні кадри**, є такі: «науково-педагогічний працівник», «наукові працівники», «педагогічні працівники».

У статті 52 Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) зазначено, що учасниками освітнього процесу в закладах вищої освіти є наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники [39].

Законодавчі документи свідчать, що закріплені в них визначення поняття «науково-педагогічний працівник», зазнавали змін.

У Законі України «Про внесення змін до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 06. 04.2000 р. за № 1646-III визначено, що науково-педагогічний працівник – це вчений, який за основним місцем роботи професійно займається педагогічною та науковою або науково-технічною діяльністю у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної освіти III-IV рівнів акредитації [42].

Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 р. за № 2984-ІІ містить положення, що науково-педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю в поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю [41]. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. за № 1556-VII, поняття «науково-педагогічний працівник» витлумачується як особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність [39]. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015 р. за № 848-ІІІІ містить таке визначення досліджуваної дефініції: це учений, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, відповідно до трудового договору (контракту) в університеті, академії, інституті професійно провадить педагогічну та наукову або науково-педагогічну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтвержену результатами атестації у випадках, визначених законодавством [49]. У цій дефініції вилучили обмеження щодо основного місця роботи науково-педагогічних працівників.

Погоджуємося з І. В. Дзюбою, що законодавче визначення закріпленого терміна «науково-педагогічний працівник» не чітко окреслює його, адже визначається через інше поняття – «учений», що дає підстави вважати, що основною трудовою функцією науково-педагогічного працівника є наукова діяльність. На думку дослідника, науково-педагогічний працівник – це особа, яка відповідно до трудового договору (контракту) в університеті, академії, інституті професійно здійснює науково-педагогічну діяльність і відповідає кваліфікаційним та іншим вимогам, які встановлюються законодавством [12, с. 84].

З. В. Ніконова так формулює зміст поняття «науково-педагогічні працівники»: це аспіранти та викладачі вищої школи, які займаються науково-дослідною діяльністю в рамках системи підвищення професійної та наукової кваліфікації. Показником наукової кваліфікації є ступінь кандидата наук, що підтверджує рівень методологічної компетентності працівника, яка інтегровано поєднує знання, здібності та властивості, що дозволяють йому займатися науково-дослідною діяльністю [28, с. 40].

За Є. Р. Чернишовою, науково-педагогічні працівники – це професіонали, які підвищують рівень професійних знань використовуючи

на практиці результати власної науково-педагогічної діяльності (процеси, методи, системи, проекти, науково-педагогічні джерела). До суттєвих характеристик науково-педагогічних працівників відносить освіту, науковий ступінь, рівень кваліфікації, наявність професійних здібностей та навичок, досвід у галузі освіти дорослих, особисті психометричні показники розвитку, професійні та особистісні схильності, природне покликання до того чи іншого виду заняття, фізичні та фізіологічні можливості реалізації власного професійного потенціалу. Суб'єктами процесу підвищення професійного рівня працівників освітньої галузі в навчальних закладах є професорсько-викладацький склад (керівні, педагогічні, науково-педагогічні, наукові та інженерно-технічні працівники; слухачі, стажисти, аспіранти, докторанти, представники освітніх організацій та установ, особи, які суміщають науково-педагогічну діяльність у закладах із посадовими обов'язками за основним місцем роботи) [35, с. 40–42].

Як зазначає О. І. Гура домінуюча роль у формуванні культурних цінностей, наукового та інтелектуального потенціалу суспільства належить вищим навчальним закладам, основу яких становить професійна діяльність професорсько-викладацького складу – педагогів вищої школи, яка є основою визначення критеріїв (вимог) для проектування та побудови моделі професійної та психологічної компетентності [9, с. 115]. Вивчаючи особливості правового регулювання праці науково-педагогічних працівників і працівників, які суміщають роботу з навчанням у вищій школі, А. А. Асеева дає визначення поняття «викладач вищого навчального закладу»: «це науково-педагогічний працівник вищого навчального закладу, який здійснює професійну викладацьку діяльність у межах своєї спеціальності та кваліфікації, а також займається науково-дослідною роботою» [2, с. 7]. Авторську дефініцію вважає найбільш точною, адже в ній відбито необхідні кваліфікаційні ознаки спеціаліста-викладача вищого навчального закладу (наявність трудових відносин із навчальним закладом; викладання на основі принципу професіоналізму; виокремлення науково-дослідної роботи як ознаки, що відмежує викладача від інших категорій педагогічних працівників). Ототожнює поняття «науково-педагогічний працівник» та «викладач» [2, с. 12].

К. О. Попова законодавче визначення поняття «науково-педагогічний працівник» пропонує викласти в такій редакції: «науково-педагогічними працівниками є особи (учені), що професійно

здійснюють педагогічну діяльність (реалізують зміст освітніх програм вищої освіти, післядипломної освіти, додаткової освіти дорослих, здійснюють науково-методичне забезпечення освіти чи (або) здійснюють керівництво освітньою діяльністю вищого навчального закладу, закладу післядипломної освіти) у поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, закладах післядипломної освіти» [38, с. 83]. У визначенні подається зміст педагогічної діяльності, але не робиться акцент на змісті наукової та науково-технічної діяльності.

Однією з основних функцій педагога вищої школи як науково-педагогічного працівника є дослідження об'єктивної дійсності (закономірностей, зав'язків, відносин), аналіз, синтез, а також їхня генералізація для подальшого обґрунтування, оформлення та викладення в контексті власного наукового підходу або теорії у вигляді наукового знання [9, с. 145].

О. А. Юрмашева формулює поняття «науково-педагогічні кадри вищої школи» так: це основний, постійно діючий склад професорсько-викладацьких і наукових працівників вищого наукового закладу (щодо структури), що володіє науковими та психолого-педагогічними компетенціями (щодо готовності до педагогічної та науково-дослідної діяльності) та здійснює науково-дослідну й педагогічну діяльність (щодо змісту освіти) [63, с.14]. Отже, складовими категорії «науково-педагогічні кадри» є поняття «наукові кадри», «науковий працівник», «професорсько-викладацький склад».

Між наведеними вище законодавчими та авторськими змістовими тлумаченнями поняття «науково-педагогічний працівник», на нашу думку, є багато спільного, адже в них ідеться про види професійної діяльності, що виконує цей працівник у визначених навчальних закладах, зосереджується увага на його професійній кваліфікації. Сфера поширення діяльності науково-педагогічного працівника (педагогічна, наукова, науково-технічна, навчальна, методична, мистецька, організаційна, науково-дослідна, викладацька) обмежена, оскільки він здійснює її лише в межах закладів вищої освіти.

У контексті Рекомендацій про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти, прийнятих Генеральною конференцією Організації Об'єднаних Націй із питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО), що проходила в Парижі 1997 р., викладацькими кадрами

вважаються всі особи в навчальних закладах або програмах вищої освіти, які протягом повного або неповного робочого дня займаються викладанням і/або науковою роботою, і/або дослідженнями, і/або ті, хто надає освітні послуги учням або суспільству в цілому [53]. Таке визначення поняття «викладацькі кадри» не є тотожними за змістом із дефініцією «науково-педагогічні працівники», закріпленою національним законодавством, адже ці особи можуть займатися або викладацькою, або науковою роботою.

Категорія «науково-педагогічні кадри», на нашу думку, онтологічно наближена до понять «професорсько-викладацький склад», «науково-педагогічні працівники». У контексті здійснюваного дослідження нам імпонує позиція В. А. Кононенко. На думку дослідниці, когорту науково-педагогічних працівників складають дві групи: викладацький (професорсько-викладацький) склад, основною діяльністю яких є саме процес викладання, а також керівний склад закладу освіти, головна функція якого полягає в організації науково-педагогічної (зокрема й викладацької) діяльності [17, с. 51].

В Інструкції Міністерства освіти України «Про оплату праці та розміри ставок заробітної плати професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів» від 02.04.1993 р. за № 90 до професорсько-викладацького складу віднесено такі посади: ректор, проректор (професор або доктор наук; доцент або кандидат наук, який не має вченого звання й наукового ступеня), директор філії (який має вчене звання або науковий ступінь, який не має вченого звання й наукового ступеня), директор вищого навчального закладу I та II рівнів, який пройшов акредитацію й отримав сертифікат; завідуючий кафедрою – професор, доктор наук або професор, який не має наукового ступеня доктора наук; професор (доктор наук; який не має наукового ступеня доктора наук), доцент (кандидат наук; який не має наукового ступеня кандидата наук); старший викладач (кандидат наук; який не має наукового ступеня кандидата наук), викладач, асистент (кандидат наук; який не має наукового ступеня кандидата наук), викладач-стажист [45]. У зв'язку із закріпленням у законодавчих документах визначенням поняття «науково-педагогічні працівники» термін «професорсько-викладацький склад» майже не використовується.

Також у державних нормативних документах подається визначення понять «педагогічний працівник», «науковий працівник».

У Законі України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 р. за № 651-XIV визначено, що педагогічним працівником повинна

бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту та/або професійну кваліфікацію педагогічного працівника, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в закладах системи загальної середньої освіти [44]. У редакції Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. за № 1556-VII зазначено, що педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну та організаційну діяльність. Наукові працівники – це особи, які за основним місцем роботи та відповідно до трудового договору (контракту) професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-організаційну діяльність та мають відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання [39]. У Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015 р. за № 848-IIIV подається таке положення: науковий працівник – учений, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, відповідно до трудового договору (контракту) професійно провадить наукову, науково-технічну, науково-організаційну, науково-педагогічну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтверджену результатами атестації у випадках, визначених законодавством [49].

О. Г. Алахвердян, порівнюючи динаміку наукових кадрів у радянській і російській науці, відзначає, що науковими працівниками вважаються такі категорії: 1) особи, які мають кандидатський або докторський учений ступінь, учене звання професора, доцента, молодшого, старшого наукового співробітника, асистента, незалежно від місця й характеру їхньої роботи; 2) академіки, члени-кореспонденти АН СРСР, а також республіканських та галузевих академій; 3) особи, які здійснюють науково-дослідну роботу в наукових установах і наукову та науково-педагогічну роботу у вищих навчальних закладах, незалежно від наявності наукового ступеня й вченого звання; 4) фахівці з вищою освітою, які не мають учених ступенів і звань, але систематично займаються науковою роботою на промислових підприємствах в проектних, проєктно-конструкторських, проєктно-технологічних організаціях [1, с. 30].

В. С. Марцин зазначає, що науковий працівник – це учений, який за основним місцем роботи та відповідно до трудового договору (контракту) професійно займається науковою, науково-технічною

або науково-педагогічною діяльністю та має відповідну кваліфікацію, підтверджену результатами атестації. Тих, хто постійно займається науково-дослідною роботою називають дослідниками, науковцями (науковими працівниками), ученими. Вони мають відповідну спеціальність і кваліфікацію, працюють як самотужки, так й об'єднуючись у наукові колективи (постійні або тимчасові), створюють наукові школи. Дослідником називають людину, яка здійснює наукові дослідження. Науковець – це той, хто причетний до науки, виробляє нові знання, є спеціалістом у певній галузі науки [24, с. 32]. Учений – фізична особа, яка проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження й отримує наукові та (або) науково-технічні (прикладні) результати [49].

У Постанові Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 р. за № 963 визначено перелік посад педагогічних та науково-педагогічних працівників. У документі міститься роз'яснення: посади відносяться до науково-педагогічних, якщо діяльність цих працівників безпосередньо пов'язана з навчально-виховним або науковим процесом [48]. У Постанові Кабінету Міністрів України від 04.03.2004 р. №257 визначено перелік посад наукових (науково-педагогічних) працівників установ, організацій, підприємств, вищих навчальних закладів із погляду реалізації права на призначення пенсії та виплату грошової допомоги в разі виходу на пенсію. У вищих навчальних закладах (університеті, академії, інституті), наукових підрозділах у їх складі, Національній школі суддів виокремлено такі посади: керівник (ректор, президент, начальник); заступник керівника (перший проректор, проректор, перший віце-президент, віце-президент) з науково-педагогічної, наукової роботи; декан; завідувач кафедри; професор; доцент; директор бібліотеки; науковий працівник бібліотеки; старший викладач; викладач, асистент; керівник (завідувач, начальник, директор), заступник керівника (завідувача, начальника, директора) наукового підрозділу (інституту, частини, відділу, лабораторії, сектору, бюро, групи); головний науковий співробітник; провідний науковий співробітник; старший науковий співробітник; науковий співробітник; молодший науковий співробітник, учений секретар [47].

2. Дефінітивний аналіз ключових понять, пов'язаних із процесом і результатом підготовки науково-педагогічних кадрів

Розглянемо поняття, пов'язані з процесом і результатом підготовки науково-педагогічних кадрів («підготовка науково-

педагогічних кадрів», «підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації», «професійна підготовка», «підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури», «кваліфікація», «освітня кваліфікація», «професійна кваліфікація», «підвищення кваліфікації», «підвищення кваліфікації викладача вищого навчального закладу», «підвищення кваліфікації педагогічних кадрів», «наукове відрядження», «стажування», «дисертація», «наукові ступені»).

Оскільки предметом нашого дослідження є підготовка науково-педагогічних кадрів в університетах України, не можемо оминати увагою фундаментальне наукове поняття «підготовка», що тлумачимо як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [5, с. 952].

Вивчаючи проблеми, пов'язані з державним регулюванням розвитку педагогічної освіти першої половини XIX ст., Н. М. Дем'яненко та І. М. Кравченко відзначають, що Статут 1804 р. декларативно засвідчив спрямування класичного університету на підготовку педагогічних кадрів із вищою освітою, яку здійснювали ординарні й екстраординарні професори, магістри, ад'юнкти (помічники професорів), учителі мов (англійської, німецької, французької), «приємних мистецтв та гімнастичних вправ», які представляли професорсько-викладацький склад вищого навчального закладу [11, с. 41].

Здійснюючи цілісний науковий аналіз процесу становлення й розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти України XIX – першої чверті XX ст., Н. М. Дем'яненко зазначає, що сутність цього процесу полягає в досягненні єдності педагогічної теорії й практики, науковості й культуровідповідності, фундаментальності й мобільності одержаних професійних знань. Під конкретно-історичною сутністю загальнопедагогічної підготовки розуміє «професійно-навчальний сенс, який полягає в засвоєнні майбутніми вчителями теоретичних знань та формуванні на їх основі практичних умінь і навичок» [10, с. 28].

У дисертаційному дослідженні І. В. Тамозької акцентовано увагу на теоретичних і методичних засадах підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини XIX – початку XX ст., що передусім була створена з метою перманентного оновлення викладацького складу, формування змагального клімату, ліквідації надмірної замкненості університетських корпорацій, подолання негативних явищ у вищій

школі, а саме: зростання середнього віку професорів, поглиблена диференціація навчальних дисциплін, незадовільний рівень оплати праці викладачів. На основі теоретичного аналізу наукової літератури визначено ключове поняття дослідження «підготовка науково-педагогічних кадрів в університетах України другої половини XIX – початку XX століття» як складний, динамічний і суперечливий процес, що спрямований на підготовку науково-педагогічних кадрів, які здатні виконувати такі професійно важливі функції, як навчальна, виховальна, дослідницька, розвивальна, коригуюча, мотиваційна, управлінська, прогностична; характеризувався поетапним розвитком, періодичністю піднесення й спаду; здійснювався на основі принципів університетської автономії, академічної доброчесності, поєднання теорії й практики, взаємозв'язку науки й освіти, педагогізації змісту, диверсифікації форм і методів [57, с. 1; 13].

О. О. Осова наголошує на тому, що для освітньої позиції вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини в другій половині XIX ст. характерним було не лише усвідомлення особливої ролі викладача як керівника навчально-пізнавальної діяльності студентів, розкриття сутності його організаторської функції («правильно визначити мету навчання», «давати керівні вказівки-рекомендації студентам», «здійснювати власну допомогу», «стимулювати й контролювати навчання»), а й розробка вимог до його особистості з високими морально-вольовими якостями та професійними знаннями й уміннями, належною загальнопедагогічною й методичною підготовкою [29, с. 10].

Досліджуючи тенденції, що сприяли підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, та гальмували її протягом XX – початку XXI ст., на основі вивчення історико-педагогічних джерел і нормативно-правових актів поняття «підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації» І. Ю. Регейло розглянуто як спеціально організований процес навчання осіб в аспірантурі, докторантурі вищих навчальних закладів або наукових установ та здобуття ними вищої кваліфікації за науковими спеціальностями, необхідними для забезпечення навчального та/або дослідницького процесу у вищих навчальних закладах, наукових установах і наукової та науково-педагогічної діяльності в інтересах розвитку науки й вищої освіти України [52, с. 15].

Досліджуючи проблеми розвитку освітнього процесу у вищій школі України (1905–1920 рр.), концептуальних та організаційно-

педагогічних засад означеного феномену, Л. В. Корж-Усенко виокремлює такі складові підготовки здобувачів викладацьких посад: 1) наукова, пов'язана з атестаційним процесом і створенням авторських наукових праць; 2) фахова, що передбачала складання іспитів із профілюючих дисциплін; 3) методична, що перевірялася на пробних лекціях здобувача; 4) педагогічна, що потребувала належної психолого-педагогічної підготовки, а також високих людських якостей і моральної зрілості потенційних викладачів вищої школи. Дослідниця відзначає, що в умовах імперського простору вагомим був ідеологічний чинник формування професорсько-викладацького складу [18, с. 312].

У Постанові Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)» від 03.11.1993 р. за № 896 зазначено, що одним із напрямів реформування освіти є підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професіонального та загальнокультурного рівня. Стратегічними завданнями реформування наукової діяльності в системі освіти є розвиток фундаментальних, пошукових та прикладних досліджень із пріоритетних напрямів науки в тісному зв'язку з підготовкою фахівців, наукових і науково-педагогічних національних кадрів [43].

У Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17.04.2002 р. за № 347/2002, наголошується на вирішальній ролі держави в забезпеченні підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці [50].

В Указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25.06.2013 р. за № 344/2013 акцентовано увагу на якості освіти, що є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства. А отже, зусилля органів управління освітою та науково-методичних служб за підтримки суспільства та держави повинні бути зосереджені на реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти, подоланні наявних проблем, виконанні перспективних завдань, зокрема й удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів системи освіти, підвищення їхньої управлінської культури [51].

Л. С. Лобанова наголошує на тому, що підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації (у західній

термінології – докторська освіта) є одним із головних пріоритетів вдосконалення системи вищої освіти в європейських країнах із метою створення Єдиного європейського освітнього та наукового простору. Підготовка наукових кадрів вищої кваліфікації, а також «наукові дослідження в сучасному вимірі», на думку дослідниці, мають важливе значення для розвитку «людського капіталу» [22, с. 3–5].

В. П. Пастухов відзначає, що підготовка науково-педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів включає регульований спеціальними нормативними актами відбір, а також навчання в певних формах і порядку, осіб відповідної спеціальності та кваліфікації, які мають схильність до науково-педагогічної роботи, володіють навичками, що дозволяють самостійно здійснювати наукову та викладацьку діяльність у вищій школі. Ця форма є цільовою, тобто підготовка науково-педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів [31, с. 6].

Г. У. Матушанський та О. Г. Фролов визначають поняття підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів як процес отримання за освітніми програмами громадянами додаткових знань, умінь і навичок, що необхідні для виконання нового виду професійної діяльності, та як професійну перепідготовку [25, с. 77]. В. І. Жигір та О. А. Чернега вважають, що професійна підготовка передбачає оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками. Результатом такої підготовки є визначений тип самостійної людини – кваліфікований фахівець, підготовлений до включення в стабільне виробниче середовище. Результативність характеризується ступенем відповідності його знань, умінь і навичок соціально-економічним потребам суспільства [14, с. 37–39]. За В. П. Пастуховим, підготовка науково-педагогічних кадрів, підвищення їхньої кваліфікації – це безперервний процес навчання й самоосвіти, зокрема теоретична підготовка, вивчення передового досвіду (практики) та вдосконалення педагогічної майстерності [31, с. 5].

Здійснюючи аксіолого-акмеологічний аналіз ролі наукових шкіл у формуванні професіоналізму викладачів в умовах трансформації післядипломної педагогічної освіти України, С. В. Толочко акцентує увагу на тому, що підготовка наукових кадрів є одним із важливих результатів такої форми організації колективної наукової праці, адже використовуються новітні методи науково-педагогічного дослідження, підвищується рівень фундаментальних досліджень та

ефективність їх впровадження в практику, що свідчить про педагогічну спрямованість [59, с. 79].

О. В. Момот дає таке визначення поняття «підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури»: це процес організації навчальної, наукової та педагогічної діяльності магістранта в період його навчання в магістратурі, спрямований на формування готовності до майбутньої професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Метою такої підготовки є формування особистості майбутнього фахівця, забезпечення його професійного розвитку та педагогічної майстерності, професійної компетентності, професійно значущих якостей, а також умінь здійснювати наукову діяльність і дослідження [26, с. 31].

В. С. Марцин звертає увагу на те, що планування, облік і контроль науково-дослідної роботи спрямовані на досягнення кінцевого результату – оволодіння методологією наукового дослідження та набуття навичок її застосування в практичній і науковій діяльності. Із цією метою безпосередня організація наукових досліджень, а також процес підготовки наукових кадрів повинні підпорядковуватися створенню єдиної наукової системи, а також її кадрового забезпечення [24, с. 238].

С. В. Толочко наголошує на тому, що індивідуалізація підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування, перехресного та паралельного навчання педагогічних і науково-педагогічних працівників із практичним досвідом викладацької, педагогічної, науково-методичної, методологічної, науково-дослідної, навчально-науково-інноваційної, інформаційно-аналітичної, сучасних інформаційних технологій навчання, наукової діагностики, експертизи, міжнародної діяльності та її методичного забезпечення з установами релевантності визначено життєво необхідною потребою суспільного запиту [59, с. 102].

Є. В. Чуткерашвілі акцентує увагу на тому, що в системі забезпечення кадрів для різних галузей економіки вирішальна роль належить відтворенню висококваліфікованих кадрів, які пройшли підготовку у вищих навчальних закладах країни. Збільшення фахівців із вищою освітою в загальній системі відтворення кадрів є однією з передумов безперервного підвищення рівня технічних кадрів середньої ланки, а також кваліфікованих робітників [62, с. 9].

Отже, аналіз літературних джерел із цієї проблематики дає можливість виокремити різні підходи до трактування поняття

«підготовка науково-педагогічних кадрів», що розглядається, як спеціально організований процес (І. Ю. Регейло, В. П. Пастухов, О. В. Момот), як професійна перепідготовка (Г. У. Матушанський, О. Г. Фролов), як ефективний засіб кадрового забезпечення (В. С. Марцин), як один із напрямів вдосконалення системи вищої освіти (Л. С. Лобанова).

Н. В. Гузій поняття професіоналізму праці викладача вищого навчального закладу пов'язує з якісними характеристиками її виконання, яким найбільше відповідає термін «кваліфікація». Кваліфікаційні можливості людини залежать від індивідуальних властивостей, отриманої професійної освіти, стажу, набутого досвіду роботи, результатів професійної діяльності, що «розкриваються через ступені й рівні кваліфікації», які у вищій школі підтверджуються відповідними дипломами про присвоєння освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра, а також наукових ступенів та вчених звань [34, с. 213].

Відповідно до проблеми дослідження потребують уточнення поняття «кваліфікація», «освітня кваліфікація», «професійна кваліфікація», «підвищення кваліфікації».

У словниках подаються такі тлумачення терміна «кваліфікація» (від латинської *quails* – який за якістю та *facege* – робити, здійснювати), як ступінь придатності, рівень підготовленості до якого-небудь виду праці [19, с. 232], як рівень підготовки до певної трудової діяльності [30, с. 75].

За Ю. М. Козловським, кваліфікація – це ступінь опанування професією. Кваліфікація працівника є рівнем і видом професійної підготовки особи, необхідним для виконання роботи згідно з посадою, що засвідчується відповідним документом [16, с. 354]. В. І. Жигір та О. А. Чернега визначають кваліфікацію як рівень і вид професійної навченості, що характеризує можливості фахівця вирішувати професійні завдання визначеної складності [14, с. 178].

У Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. за № 1556-VII та [39] та Законі України «Про вищу освіту» від 05.09.2017 р. за № 2145-VIII [40] розкривається сутність поняття «кваліфікація». У першій редакції законодавчого документа кваліфікація трактується як офіційний результат оцінювання й визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом

про вищу освіту. Друга редакція закону містить положення, що кваліфікація – визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання).

Розкриваючи роль стандартизації поняттєво-термінологічного апарату педагогіки вищої школи, В. І. Луговий вказує на переваги й недоліки систем кваліфікацій у сфері освіти та праці. Освітні кваліфікації вважає перспективними, адже вони мають прогностичний, передбачуваний характер, а професійні кваліфікації фіксують наявний стан, прагматично реагують на фактичні зміни, що відбуваються на ринку праці, тобто є ситуативними [34, с. 21].

У Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікації» від 23.11.2011р. за №1341 зазначено, що освітня кваліфікація – визнана закладом освіти чи іншим уповноваженим суб'єктом освітньої діяльності та засвідчена відповідним документом про освіту сукупність встановлених стандартів освіти та здобутих особою результатів навчання та компетентностей; професійна кваліфікація – визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності, іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою результатів навчання та компетентностей, що дають змогу виконувати певний вид роботи або провадити професійну діяльність [46].

Управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників базується на підвищенні кваліфікації, послідовному удосконаленні їхніх професійних знань, умінь і навичок [59, с. 208].

За В. М. Полонським, підвищення кваліфікації – це навчання з метою отримання нових знань і практичних навичок, необхідних для нової професійної діяльності [37, с. 133]. Підвищення кваліфікації також тлумачиться як поглиблення, систематизація й відновлення професійних знань, розвиток практичних умінь у зв'язку з підвищенням вимог до рівня кваліфікації й необхідністю освоєння нових способів рішення професійних завдань (В. І. Жигір, О. А. Чернега) [14, с. 279]; як оновлення теоретичних знань громадян у зв'язку з підвищенням вимог до рівня кваліфікації, а також необхідністю сучасних методів вирішення професійних завдань (Г. У. Матушанський, О. Г. Фролов) [25, с. 77]; як набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань (Закон України «Про вищу освіту» від 05.09.2017 р. за № 2145-VIII) [40].

В. П. Пастухов зазначає, що підвищення кваліфікації викладача вищого навчального закладу є регульоване спеціальними нормативними актами навчання, спрямоване на поглиблення знань і вдосконалення педагогічної майстерності викладачів вищої школи у встановлених напрямках, формах і порядку [31, с. 6]. У «Педагогічному словнику» (1960 р.) підвищення кваліфікації вчителів розглядається з урахуванням ідеології окресленого періоду, а саме: як система заходів щодо розширення наукового та педагогічного кругозору працівників народної освіти, удосконалення їхньої практичної діяльності [32, с. 136]. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – складова загальної системи безперервної освіти особистості, метою якої є приведення у відповідність фахової та посадово-функціональної компетентності працівників освіти з потребами та вимогами суспільства на конкретно-історичному етапі соціально-економічного розвитку українського суспільства та інтегративних процесів у всесвітньому освітянському просторі. Реалізація основних функцій системи підвищення кваліфікації (програмно-цільові: компенсаторна, коригуюча, прогностична або випереджаюча; процесуально-технологічні: діагностична, моделююча, організаційно-регулятивна, інтегративна, адаптивна, оціночно-аналітична, коригуюча; соціально-психологічні: орієнтаційна, мотиваційна, агітаційна, розвитку творчої активності, інноваційності, стимулювання) базується на принципах конкретно-історичного розвитку суспільства (соціально-економічної обумовленості), науковості, системності, безперервності, єдності централізму та регіональної демократії [13, с. 675].

Характеризуючи стан підготовки наукових кадрів у СРСР, К. Т. Галкін зазначає, що спеціалісти вищої кваліфікації – це доктори наук та професори [7, с. 139].

У контексті нашого дослідження видається доцільним тлумачення поняття «вчений ступінь», «вчене звання», «дисертація».

Однією із ефективних форм атестації наукових та педагогічних кадрів вищої кваліфікації є вчені ступені та звання. Учений ступінь визначає наукову кваліфікацію здобувача, характеризуючи його як дослідника й фахівця в тій чи іншій галузі науки, незалежно від його посадового становища. Учене звання – науково-педагогічну кваліфікацію працівника та їхню посаду у вищому навчальному закладі [32, с. 545]. Основним критерієм визначення наукової зрілості та кваліфікаційного рівня викладача вищої школи є дисертація [18, с. 300]. Дисертаційне дослідження свідчить про особистий внесок здобувача в науку [33, с. 72].

У словниках поняття «дисертація» (від лат. dissertation – роздум, розвідка, дослідження) тлумачиться як наукова робота, яку захищають на засіданні вченої ради наукової установи для одержання вченого ступеня [5, с. 297]; наукова праця, що підготовлена з метою публічного захисту для отримання наукового ступеня [4, с. 312]; наукова праця, підготовлена до привселюдного захисту в раді вищого навчального закладу або науково-дослідної установи з метою одержання наукового ступеня [13, с. 190]. У Постанові Кабінету Міністрів України «Положення про Національний репозитарій академічних текстів» від 19.07.2017 р. за № 541 зазначено, що дисертація – це кваліфікаційна наукова робота, яка відображає наукові результати досліджень автора та представлена для здобуття наукового ступеня доктора філософії (кандидата наук) або доктора наук [36]. Дисертація на здобуття вченого ступеня доктора наук – це самосійна робота, у якій на основі виконаних автором досліджень сформульовані та обґрунтовані наукові положення, сукупність, яких можна кваліфікувати як новий перспективний напрямок у відповідній галузі науки, або здійснено теоретичне узагальнення й вирішення вагомої наукової проблеми, що має важливе народногосподарське, політичне та соціально-культурне значення [55, с. 23].

Упродовж другої половини XIX – початку XX ст. дієвою формою підготовки науково-педагогічних кадрів були тривалі стажування молодих учених («професорські стипендіати») у провідних наукових центрах Європи, де вони на основі індивідуальних програм, розроблених науковими керівниками й ухвалених на засіданні вченою ради, поповнювали свої знання, набували практичного досвіду, зобов'язуючись виконувати вказівки таємних радників, а також систематично звітувати про науково-педагогічну роботу [18, с. 292, 294]. У «Циркулярній пропозиції щодо відряджених за кордон для підготовки до професорського звання» від 15.10.1866 р. прописано, що такі особи повинні раз у три місяці надавати до Міністерства народної освіти звіти про свої наукові досягнення, адже «це єдиний засіб контролю за науковими заняттями». Розглянуті на засіданні наукового комітету Міністерства народної освіти звіти із факультетськими зауваженнями, що надавалися в письмовій формі, слугували підставою для укладання вказівок щодо подальших занять науковців, для продовження або відкликання їх із відрядження. Факультетам рекомендовано надавати міркування про те, чи заслуговує звіт про закордонне відрядження «із науковою

метою», щоб його надрукували в «Журналі Міністерства народної освіти», адже раніше такі письмові повідомлення не розглядали [61, с. 371–372]. З 1872 р. «професорським стипендіатам» видавалися «відкриті листи» із приписом спеціальної мети їх відрядження [60, с. 175].

Про розширення практики направлення на стажування аспірантів, спеціалістів України в провідні зарубіжні навчальні заклади для вдосконалення їхньої наукової та фахової підготовки, ефективного включення в міжнародні науково-технічні та культурно-освітні програми йдеться в Постанові Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)» від 03.11.1993 р. за № 896 [43].

У законодавчих документах (Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність») закріплені визначення понять «стажування», «наукове відрядження». Стажування – це набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань [41]. Метою наукового стажування є підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки, проведення авторських досліджень із використанням сучасного обладнання й технологій, опанування новітніх унікальних методів, набуття досвіду провадження науково-дослідної діяльності, забезпечення інформаційного обміну та розширення наукових контактів [49]. Наукове відрядження – це відрядження наукового (науково-педагогічного) працівника, аспіранта, ад'юнкта, докторанта на певний строк для проведення наукової або науково-педагогічної роботи, участі в наукових конференціях, симпозіумах, семінарах, наукових школах, експедиціях поза місцем його основної роботи (для аспірантів, ад'юнктів – поза місцем навчання), за наявності запрошення сторони, що приймає, або направлення установи, де працює вчений [49].

Висновки

Розуміння дослідником категорій і понять, їхньої ієрархічної залежності дає змогу об'єктивно схарактеризувати процес підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України, як науковий феномен. За допомогою методів термінологічного аналізу та операціоналізації понять досліджено генезу терміна «науково-педагогічні кадри», що зазнало змістового розширення та термінологічних змін («науково-педагогічне товариство», «науково-громадське об'єднання», «кадри науково-освітніх діячів», «представники

педагогічної науки та педагогічної практики») у процесі розвитку освітньої сфери та суспільних викликів. Категорія «науково-педагогічні кадри» онтологічно наближується до понять «професорсько-викладацький склад», «науково-педагогічні працівники». У законодавчих та авторських тлумаченнях поняття «науково-педагогічний працівник» ідеться про види професійної діяльності, які виконують ці особи в закладах вищої освіти, а також акцентується увага на їхній професійній кваліфікації. У таких національних нормативно-правових документах, як Закони України «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про загальну середню освіту», Постановах Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників», «Про затвердження переліку посад наукових (науково-педагогічних) працівників установ, організацій, підприємств, вищих навчальних закладів, перебування на яких дає право на призначення пенсії та виплату грошової допомоги у разі виходу на пенсію відповідно до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» простежується трансформація дефініцій, що означають суб'єктів освітнього процесу («науково-педагогічний працівник», «науковий працівник», «педагогічний працівник», «викладацькі кадри», «професорсько-викладацький склад», «науковець», «дослідник», «учений»), що пов'язані з процесом і результатом підготовки науково-педагогічних кадрів («підготовка науково-педагогічних кадрів», «підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації», «професійна підготовка», «підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури», «кваліфікація», «освітня кваліфікація», «професійна кваліфікація», «підвищення кваліфікації», «підвищення кваліфікації викладача вищого навчального закладу», «підвищення кваліфікації педагогічних кадрів», «наукове відрядження», «стажування», «дисертація», «наукові ступені»).

Література

1. Аллахвердян А. Г. Динамика научных кадров в советской и российской науке : сравнительно-историческое исследование. Москва : Изд-во «КогитоЦентр», 2014. 263 с.
2. Асеева А. А. Особенности правового регулирования труда научно-педагогических работников и работников, совмещающих работу с обучением в высшей школе : автореф. дисс. ... канд. юрид. наук : 12.00.05. Екатеринбург, 2003. 24 с.

3. Березівська Л. Д. Понятійно-термінологічний апарат історії освіти як складника педагогічної науки крізь призму європейських вимірів : нові фронтири. *Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень : історія і сучасні підходи* : зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти (м. Київ, 19 травень 2021 р.). Київ, 2021. С. 10–12.

4. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва : Советская Энциклопедия, 1972. Т. 8. 592 с.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009 р. 1736 с.

6. Галагузова М. А., Штинова Г. Н. Понятійно-термінологіческие проблемы педагогики и образования. *Педагогика*. Москва, 1997. № 6. С. 15–20.

7. Галкин Н. Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР. Москва : «Советская наука», 1958. 176 с.

8. Гринько Г. Наш путь на Запад. *Путь просвещения*. Харьков, 1923. № 7–8. С. 1–19.

9. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.

10. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 40 с.

11. Дем'яненко Н. М., Кравченко І. М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 512 с.

12. Дзюба І. В. Поняття «науково-педагогічний працівник» : теоретико-правові та нормативні визначення. *Юридична Україна*. Київ, 2016. № 7–8. С. 80–86.

13. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

14. Жигір В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор-Видавництво, 2012. 336 с.

15. Звідомлення про діяльність в 1927 р. Науково-педагогічного товариства при Українській Академії наук. Київ, 1928.

16. Козловський Ю. М. Інтеграційні процеси у професійній освіті : методологія, теорія, методика : монографія. Львів : Вид-во Львівська політехніка, 2018. 420 с.

17. Кононенко В. А. Особливості прийняття і звільнення з посад науково-педагогічних працівників : дис. ... канд. юридичн. наук : 12.00.05. Харків, 2019. 200 с.

18. Корж-Усенко Л. В. Концептуальні та організаційно-педагогічні засади розвитку освітнього процесу у вищій школі України (1905–1920 рр.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Суми, 2019. 574 с.

19. Краткий словарь современных понятий и терминов / Н. Т. Бунимович, Г. Г. Жаркова, Т. М. Корнилова и др.; общ. ред. В. А. Макаренко. Москва : Республика, 2000. 670 с.

20. Кузьменко М. М. Науково-педагогічна інтелігенція в УСРР 20–30 років : соціально-професійний статус та освітньо-культурний рівень. Донецьк : НОРД-ПРЕСС, 2004. 455 с.

21. Кузьменко М. М. Науково-педагогічна інтелігенція УСРР 20–30 рр. XX ст. : еволюція соціально-історичного типу : автореф. дис. ... д-ра історичних наук : 07.00.01. Харків, 2005. 25 с.

22. Лобанова Л. С. Системы подготовки научных кадров в европейских странах и Украине : сравнительный анализ в контексте формирования Единого европейского образовательного и научного пространства. Киев : ДП «Информационно-аналитическое агентство», 2010. 100 с.

23. Мальцев П. М., Емельянова Н. А. Основы научных исследований. Киев : Вища школа, 1982. 192 с.

24. Марцин В. С. Наукознавство : підручник. Київ : УБС НБУ, 2007. 579 с.

25. Матушанский Г. У., Фролов А. Г. Поддержка и повышение квалификации научно-педагогических кадров высшей школы – терминологический анализ. *Проблемы методологической, психолого-педагогической и информационно-технологической подготовки преподавателей высшей школы* : Всероссийский семинар руководителей и ППС ЦППКП и ФПКП : материалы выступлений (г. Казань, 13–14 октября 2003 г.). Казань : Изд-во Казанского государственного технического университета, 2003. С. 77–80.

26. Момот О. В. Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2016. 311 с.

27. Науково-педагогічне товариство при УАН : Звіт за діяльність з 14-го травня 1925 р. до 1-го січня 1927 р. Київ, 1927.

28. Никонова З. В. Сущность методологической компетенции научно-педагогических работников высшей школы. *Культурная жизнь Юга России*. Краснодар, 2009. № 3 (32). С. 39–41.

29. Осова О. О. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах освіти на Слобожанщині в другій половині XIX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2008. 21 с.

30. Павленок П. Д. Краткий словарь по социологии. Москва : ИНФРА-М, 2000. 272 с.
31. Пастухов В. П. Научно-педагогические кадры высшей школы (правовые вопросы). Киев : Вища школа, 1983. 56 с.
32. Педагогический словарь : в 2 т. / гл. ред. И. А. Каиров. Москва : Изд-во Академии педагогических наук, 1960. Т. 2. 766 с.
33. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва : Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002. 528 с.
34. Педагогіка вищої школи : підручник / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ : Педагогічна думка, 2009. 256 с.
35. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти : зміст, організаційні форми, технології : наук. посіб. / Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін.; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2014. 318 с.
36. Положення про Національний репозитарій академічних текстів : Постанова Кабінету Міністрів України від 19 липня 2017 р. № 541. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/541-2017-%D0%BF> (дата звернення: 17.08.2020).
37. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.
38. Попова К. О. Щодо законодавчого визначення поняття «науково-педагогічний працівник». *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. «Право»*. Харків, 2014. Вип. 21. С. 76–84.
39. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 09.08.2020).
40. Про вищу освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 11.09.2021).
41. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-II. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (дата звернення: 19.09.2021).
42. Про внесення змін до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» : Закон України від 06.04.2000 р. № 1646-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1646-14/ed20000406> (дата звернення: 19.09.2021).

43. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 22.08.2020).

44. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/205470__594352 (дата звернення: 26.09.2021).

45. Про затвердження Інструкції про оплату праці та розміри ставок заробітної плати професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів : Наказ Міністерства освіти від 02.04.1993 р. № 90. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0181-93> (дата звернення: 22.08.2021).

46. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення: 09.08.2021).

47. Про затвердження переліку посад наукових (науково-педагогічних) працівників установ, організацій, підприємств, вищих навчальних закладів, перебування на яких дає право на призначення пенсії та виплату грошової допомоги у разі виходу на пенсію відповідно до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» : Постанова Кабінету Міністрів України від 04.03.2004 р. № 257. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/257-2004-%D0%BF> (дата звернення: 20.08.2021).

48. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 р. № 963. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF> (дата звернення: 20.08.2021).

49. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 р. № 848-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 09.09.2021).

50. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 22.09.2021).

51. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 22.09.2021).

52. Регейло І. Ю. Тенденції підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX – на початку XXI століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2015. 39 с.

53. Рекомендация о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования. ЮНЕСКО (м. Париж, 1997 р.) URL: <http://docs.cntd.ru/document/901839542> (дата звернення: 19.09.2021).

54. Сборник нормативных актов и документов по вопросам аттестации научных и научно-педагогических кадров / Высшая аттестационная комиссия при Совете Министров СССР. Москва, 1982. 115 с.

55. Сборник нормативных актов и документов по вопросам аттестации научных и научно-педагогических кадров / Высшая аттестационная комиссия при Совете Министров СССР. Москва, 1978. 112 с.

56. Синецкий А. Я. Профессорско-преподавательские кадры высшей школы СССР. Москва : «Советская наука», 1950. 235 с.

57. Тамозьська І. В. Теоретичні і методичні засади підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2020. 40 с.

58. Теорія та практика управління професійним розвитком науково-педагогічних та педагогічних працівників в умовах трансформаційних змін в освіті : колективна монографія / Є. Р. Чернишова, Л. М. Колосова, Н. В. Любченко, М. Е. Морозова ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 296 с.

59. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 574 с.

60. Циркулярное предложение начальству учебных округов о выдаче лицам, командируемым за границу, открытых листов, с предписанием специальной цели их командировки. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1865–1870)*. Т. 5. С.-Петербург, 1881. С. 775.

61. Циркулярное предложение относительно отправления командированных за границу для приготовления к профессорскому званию. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения (1865–1870)*. Т. 4. С.-Петербург, 1874. С. 371–372.

62. Чуткерашвили Е. В. Кадры для науки. Москва : Высшая школа, 1968. 358 с.

63. Юрмашева О. А. Подготовка научно-педагогических кадров высшей технической школы в Поволжье вторая (четверть XX – начало XXI вв.) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Пенза, 2009. 26 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-18>

Шетеля Н. І.

кандидат психологічних наук, доцент,
заслужений працівник культури України,
директор,

Комунальний заклад вищої освіти
«Ужгородський інститут культури і мистецтв»
м. Ужгород

АКСІОРОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕМПІРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ

В умовах сучасної культурної ситуації спеціальної уваги потребує проблематика професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв з професійними компетентностями щодо продукування й збереження культурних цінностей, промоції ідей і цінностей високої культури. Концептуальною тезою для практичного вирішення завдань відповідної підготовки є твердження, що професійна підготовка фахівців у галузі культури та мистецтв набуватиме ціннісно-орієнтований характер у разі здійснення її в умовах аксіорозвивального середовища.

З метою забезпечення теоретичної та методологічної основи проектування аксіорозвивального середовища здійснено аналіз феноменів освітнього середовища, освітнього розвивального середовища, проектувальної технології. Показано складність й багатогранність феномену освітнього розвивального середовища, його багаторівневість освітнього розвивального середовища, його полісубектність й полікомпонентність. Окрема увага зосереджена на внутрішніх кореляціях й інтегральному характері впливу різних компонентів на процес розвитку професійних компетентностей, особистісних (зокрема, ціннісних) характеристик здобувачів освіти.

Взявши до уваги теоретичні результати всебічного розгляду феномену освітнього розвивального середовища, запропоновано авторську модель структурної організації аксіорозвивального середовища, а також процесу проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі.

Вступ

Поточній культурній ситуації очевидно характерний стан морально-етичної й ціннісної невизначеності й дезорієнтації. Відтак галузь культури та мистецтв, що традиційно є простором формування особистості та її ціннісно-сміслової сфери, набуває особливого значення. Зокрема, спеціальної уваги потребує проблематика професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв з професійними компетентностями щодо продукування й збереження культурних цінностей, промоції ідей і цінностей високої культури. Отож, перспективним, з точки зору суспільних й особистих інтересів сучасної людини, є розв'язок завдання формування аксіологічної культури і, передусім, у фахівців галузі культури і мистецтв, що виводить нас у площину ціннісної освіти.

Основою ціннісної освіти є *аксіологічна парадигма, яку ми потрактуємо як сукупність досягнень аксіологічного знання, що визначають необхідність порушення суспільних проблемних питань та їх вирішення крізь призму сучасної ціннісної теорії з урахуванням поточної культурної, в тому числі, ціннісної ситуації*. При цьому, концептуальною для нас тезою є твердження, що професійна підготовка фахівців у галузі культури та мистецтв набуватиме ціннісно-орієнтований характер у разі здійснення її в умовах аксіорозвивального середовища.

Крім того, обґрунтованим є твердження щодо доцільності й перспективності застосування аксіологічного підходу, який відкриває можливості для смисложиттєвої переорієнтації особи здобувача освіти за допомогою здобутків і напрацювань сучасної аксіології. На практиці це означає інтеграцію аксіологічного знання і його здобутків з філософією освіти і педагогічною теорією, з відповідним напрацюванням дієвих навчально-методичних засобів реалізації аксіологічної парадигми. Оскільки нині у педагогічній теорії утвердилось переконання про необхідність забезпечення цілісності й системності в організації освітнього процесу, то наша теза про перспективність аксіорозвивального середовища виглядає цілком обґрунтованою.

Зважаючи на вказане, логічною й вмотивованою є спеціальна увага до феномену аксіорозвивального середовища, його теоретичного осмислення як педагогічного феномену й специфічного навчально-методичного засобу, що дозволяє максимально ефективно здійснювати освітній процес з метою формування

ціннісно-смысловій сфері й аксіологічної культури майбутніх фахівців в галузі культури і мистецтв.

1. Теоретико-методологічне обґрунтування феномену аксіорозвивального середовища

Одразу відзначимо, що аксіологічний підхід ми розглядаємо й залуцаємо у нашому дослідженні у контексті освітньо-педагогічної стратегії. Йдеться про напрацювання з позиції аксіологічного підходу детермінант світоглядного типу (зокрема, ціннісних) змістовного наповнення освітнього процесу. У такому випадку *реалізація аксіологічного підходу постає як спеціально організований освітній процес, заснований на ціннісно-принципових конструктах і спрямований (за допомогою педагогічних засобів і технологій) на формування професійної культури (зокрема, аксіологічної) майбутніх фахівців різного профілю.*

У контексті теми професійної підготовки майбутніх фахівців відповідного профілю застосування аксіологічного підходу актуальне зважаючи на його особливий статус серед інших методологічних підходів, оскільки аксіологія як філософське вчення про цінності «може розглядатися як методологічна основа нової філософії освіти, оскільки має за мету введення суб'єктів освітнього процесу у світ цінностей і надання ним допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтації» [4, с. 137]. При цьому, український дослідник Олексій Листопад слушно вказує на те, що аксіологічний підхід базується на розумінні соціальної природи цінностей, рефлексії сенсу життя з позиції позитивно-творчих цінностей, при цьому суть аксіологічного підходу полягає у спрямованості освітньої діяльності на творчий розвиток особистості як мету, результат і головний критерій ефективності освітнього процесу.

Посутньою для нашого дослідження є думка української дослідниці Людмили Залізко, яка вказує, що сучасна освіта орієнтована на вирішення найактуальнішої проблеми: *підготовки самостійної, ініціативної, відповідальної, мислячої людини, здатної взаємодіяти з іншими у ситуації, що швидко змінюється, реалізувати себе у полікультурному та багатоетнічному середовищі, шанувати загальнолюдські цінності й розуміти виклики часу» [12].* Означене напевно може бути включене до професіограми майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв. Крім того, переконані, що професійна підготовка майбутніх фахівців відповідного профілю

повинна включати цілеспрямоване формування у них системи внутрішніх, емоційно освоєних професійних цінностей, які допоможуть їм впоратися з складними соціокультурними проблемами під час здійснення професійної діяльності. При цьому, *професійні цінності майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв ми потрактуємо як сукупність особистих, професійно-педагогічних і соціально-культурних цінностей, які визначають зміст і характер їхньої професійної діяльності, регулюють взаємодію її суб'єктів, стимулюють особистісне самовираження, впливають на ефективність і результативність професійної діяльності у галузі культури і мистецтв.* Тут наша позиція корелює з розумінням того, що функціональний зміст застосування аксіологічного підходу передбачає «професійну підготовку здобувачів освіти у єдності світоглядних, професійних і особистісних характеристик, що призводять до розвитку індивідуально значущих ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів з точки зору норм професійної етики; формування власного ставлення і позиції до основоположних професійним цінностям і настановам» [2]. Принагідно зауважимо, що практичним засобом забезпечення такої єдності світоглядних, професійних і особистісних характеристик є освітнє розвивальне середовище, де здобувач освіти є активним учасником освітніх подій, що сприяє формуванню власного ціннісного відношення до різних сфер життєдіяльності (особистої, професійної, соціально-громадської). Отож, наступним етапом нашого дослідження є розгляд феномену освітнього розвивального середовища.

Аналіз педагогічної теорії і практики вказує на те, що у педагогічних працях можна зустріти такі тематично споріднені поняття як-от «освітнє середовище», «середовище навчання», «педагогічне середовище», «освітній простір», «соціокультурний освітній простір». Втім, ми поділяємо позицію, що феномен освітнього середовища, з відповідним йому поняттям, несуть в собі більший евристичний потенціал з точки зору організації ефективного ціннісно-орієнтованого освітнього процесу. Так освітній простір задається сукупністю освітніх процесів, інститутів і середовищ, є похідним від них, а його межі задаються масштабом професійної діяльності педагогів, тобто освітня діяльність обмежена рамками окремої освітньої установи, що знищує єдність і безперервність простору, зводячи його до набору місць освіти. Натомість освітнє середовище розглядається і як сукупність освітніх ресурсів (зокрема, навчально-методичного й матеріально-технічного

забезпечення), і як певна організаційна (комунікативна) система освітнього характеру [19]. Отож у нашому дослідженні увага буде зосереджена саме на феномені освітнього розвивального середовища як засобу розвитку потенціалу здобувача освіти.

Необхідно відзначити, що теоретико-методологічні основи концепту розвивального освітнього середовища мають тривалу історію. Прийнято вважати, що тему організації розвивального середовища першою порушила Марія Монтессорі у своїй праці «Дім дитини. Метод наукової педагогіки». Зокрема, видатна італійська психологиня й педагогиня вважала створене вчителем просторово-предметне середовище фундаментальною передумовою розкриття внутрішнього потенціалу дитини [34]. Водночас, наявні дослідницькі матеріали доводять, що впродовж останніх ста років психолого-педагогічні ідеї про освітнє середовище як об'єкт проектування були темою осмислення й жвавого обговорення у межах педагогічної теорії (зокрема, соціальної педагогіки й теорії виховання).

Так, українська дослідниця Олена Ярошинська обґрунтовано виокремлює чотири етапи розвитку вказаних ідей і у ці періоди феномен середовища досліджують та визначають як чинник соціального розвитку (1920–1970 рр.), виховання (1970–1990 рр.), навчання (1990–2000 рр.) та професійної освіти (сучасний період). Дослідниця наголошує, що кожен із виокремлених періодів корелює з специфікою становлення проектної діяльності щодо освітнього середовища відповідно до розвитку вищої школи [52, с. 15]. Зауважимо, що схожу періодизацію і відповідні висновки сформулювала російська дослідниця Ірина Ларисова розглядаючи середовищний підхід в історико-педагогічному аспекті [25]. Своєю чергою, українська дослідниця Марія Братко вказує на зміни у сприйнятті феномену освітнього середовища, які відбулися впродовж дослідницької еволюції відповідної психолого-педагогічної ідеї: початково педагогічна наука передусім була зосереджена на вивченні реального соціокультурного середовища і його впливу на процес освіти особистості, але згодом сформувалося розуміння середовища як чинника, засобу, ресурсу освітнього процесу, «а відтак середовищний підхід є теорією і технологією опосередкованого управління (через середовище) освітнім процесом особистості» [3, с. 16].

Станом на сьогодні сформувався значний обсяг наукових праць, предметом досліджень яких виступають феномени освітнього

середовища та розвивального освітнього середовища. Для нашого дослідження принциповими є напрацювання щодо теоретико-методологічних основ практичної реалізації ідеї організації освітнього середовища представлені у міркуваннях таких українських та зарубіжних науковців як-от Джон Дьюї, який поклавши в основу своєї педагогічної теорії тезу, що «основним інструментом» індивіда є інтелект, а розум формується у процесі соціального досвіду, вважав, що навчання має відбуватися шляхом пізнання навколишньої дійсності [11]; Софії Русової, яка розглядала предметно-матеріальне та педагогічне середовище як важливий засіб освітнього процесу, що має сприяти пізнавальній активності вихованців, допомагати розкриттю їхніх духовних й фізичних потенцій, забезпечувати педагогічні умови для самовиявлення й самореалізації [41, с. 181–182]; Григорія Костюка, який досліджував значення середовища для психічного розвитку особистості, аналізуючи природне, предметне та суспільне середовище, й встановив зворотній зв'язок, що існує між середовищем і особистістю [20].

Посутньою для нашого дослідження є ідея педагогіки «керованого розвитку», що прочитується у працях Антона Макаренка і у зв'язку з якою обґрунтовується можливість корегування й зміни параметрів (характеристик, якостей) освітнього середовища задля досягнення бажаного виховного ефекту [28]. Своєю чергою, Василь Сухомлинський послідовно обстоював позицію, що формування сприятливого для розвитку особистості освітнього середовища вимагає реалізації системного підходу, а саме середовище є керованим [44]. Не менш важливою є позиція Олександра Захаренка, який у своїх міркуваннях щодо освітнього середовища цікавий визначенням його сутнісних характеристик (тип виховання, інтенсивність і системність виховних впливів освітнього закладу), що мають значення для реалізації можливостей психофізіологічного, морального і соціального розвитку особистості здобувачів освіти [13]. Також важливими є наукові позиції: Льва Виготського, який у своїх дослідженнях показав залежність характеру й інтенсивності формування якісно нових психічних утворень здобувача освіти від взаємин із середовищем перебування [7]; Маті Хайдметса, який потрактує середовище («розширення у середовище») умовою набуття суб'єктності, тому в цьому сенсі кожен суб'єкт є «середовищним феноменом» [47]; Віталія Рубцова, що наголошував на важливості для розвитку особистості соціальних

взаємодій, що забезпечуються в освітньому просторі технологіями групової роботи [40]; Вітольда Ясвіна, який акцентував увагу на освітніх можливостях, які містяться в соціальному і предметно-просторовому оточенні [54].

Окремо відзначимо наукові позиції Роберта Мертон, який сформулював принципову думку для розуміння функціонування освітнього середовища: розвиток особистості в освітньому середовищі передбачає зустрічну активність суб'єкта та соціального середовища [32]; Сергія Рубінштейна, який розвивав думку про множинність впливів реалій світу (об'єктів середовища) на людину, її емоційний й чуттєвий світ, і, зрештою, вважав, що вплив середовища можливий у випадку його переломлення через внутрішній світ особистості [39]; Толкотта Парсонса, який обґрунтував зв'язок активності особистості у певному середовищі з суб'єктивними оцінками ситуації й наявними соціальними зв'язками [35]; Едгара Морена, який обстоював позицію щодо необхідності засобами освіти формувати комплексне наукове розуміння світу, цілісне бачення самої науки і її здобутків, чому сприяє комплексний й середовищний підходи в освітньому процесі [61].

Водночас, необхідно згадати про дослідження, в яких відображено різні аспекти впливу освітнього середовища на здійснення й результати освітнього процесу. Тут виокремимо напрацювання: Анатолія Каташова, який звертав увагу на модельний характер освітнього середовища, що може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [18]; Хелени Штейнбах і Владлена Єленського, які дослідили проблеми впливу просторових якостей на емоції і поведінку людини, а також обґрунтували залежність ефекту впливу середовища на тривалість перебування у ньому [51]. Окремо необхідно звернути увагу на наукову позицію Джона Равена, який розглядав розвивальне середовище як умову формування життєвої компетентності особистості, оскільки в такому середовищі особистість має можливість аналізувати, узагальнювати, поглиблювати свої уявлення про діяльність соціально-політичних систем, дізнаватися про способи впливу на цю діяльність [37]. Своєю чергою, Кевін Марджорібанкс займаючись проблематикою концептуалізації причинно-наслідкових процесів у впливах середовища на результати освіти та пов'язані з останніми механізми контекстних впливів доводив значний вплив сімейного середовища на досягнення у навчанні та, в свою чергу, на професійні досягнення у

майбутньому [59]. Заслужують на увагу міркування Марії Братко, яка зосередила увагу на проблематиці управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі, а сам цей феномен визначає одним із найефективніших інтегральних, мультискладних, поліаспектних чинників розвитку особистості у процесі здобуття освіти [5]. Цікавим для нашого дослідження є і позиція Тетяни Вакалюк, яка вивчаючи проектну сторону освітнього розвивального середовища дійшла висновку, що спроектувати навчальне середовище означає дослідити цільові та методичні аспекти навчального процесу закладу освіти, який здійснюватиметься у спроектованому навчальному середовищі [6].

Вважаємо доречним звернути увагу на напрацювання стосовно теоретико-методичних й організаційно-практичних засад реалізації освітнього й розвивального середовища, з урахуванням концептів розвитку, самореалізації й формування професійних компетентностей. У цьому контексті для нас мають дослідницьке значення міркування Олени Малихіної, яка наголошувала на необхідності у процесі проектування освітнього середовища максимально враховувати основні потреби і можливості розвитку, які забезпечують гармонійне виховання [29]. Марина Гончарук акцентує увагу на інтегрованих засадах розбудови освітнього середовища, що забезпечує формування гармонійно розвиненої особистості та якісну освіту відповідно до сучасних вимог суспільства й освітніх державних стандартів [9]. Наталя Ревнюк на підставі практичного досвіду реалізації освітнього розвивального середовища приходять до висновку про необхідність посилення виховного аспекту змісту освіти як важливої складової виховання майбутнього покоління, здатного створювати й розвивати цінності громадянського суспільства й сприяти інтеграції української нації в європейський і світовий культурний простір [38].

Окремо варто звернути увагу на тренд «діджиталізації» освітнього розвивального середовища. Ще десятиліття тому йшлося про особливе значення у межах освітнього середовища використанню сучасних мультимедійних засобів навчання, що визначається їх мобільністю, багатофункціональністю і суттєво підвищує ефективність освітнього процесу [24]. Натомість, нині експерти констатують загальний тренд змін в організації освітнього середовища, що спричинено сучасними комп'ютерними технологіями, і які ще потрібно осмислити, адже глибоке розуміння нових найефективніших методів та практичне використання комп'ютерних

технологій приносить користь і викладачам, і здобувачам освіти [55]. При цьому, Олена Гриценчук аналізуючи інформаційно-освітнє середовище як розвивальне середовище акцентує увагу на важливості в сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій, які у поєднанні з інформаційно-освітніми ресурсами фактично виступають сучасними педагогічними умовами розвитку компетентностей або особистих якостей) [10]. Разом з тим, Олена Касьянова звертає увагу на специфіку практичної реалізації інформаційно-комп'ютерних технологій, що пов'язано з відсутністю емоційного контакту між викладачем і тим, хто навчається, а це справляє значний вплив на розвиток особистості, її індивідуальні властивості й особливості. Означене має бути враховане в сучасному освітньому процесі у зв'язку з незмінним і актуальним завданням освіти сприяти особистісній самореалізації людини і знаходження нею сенсу власного життя і свого місця у житті [17].

Наведені міркування й наукові позиції наочно демонструють усю складність й багатогранність феномену освітнього розвивального середовища, множинність його можливостей в плані організації освітнього процесу й досягнення бажаних освітніх результатів. В цьому контексті ми поділяємо позицію Оксани Писарчук, яка визначаючи освітньо-розвивальне середовище як систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в його просторово-предметному, психолого-дидактичному, пізнавально-мотиваційному та соціально-комунікаційному компонентах, особливе методологічне значення надає поняттю «можливості», яке акцентоване на ролі самої особистості в засвоєнні ресурсів середовища [36]. Водночас, необхідно вказати на дослідницький парадокс, який полягає в тому, що тривалі й масштабні дослідження феномену освітнє середовище зрештою не зняли у педагогічній науці ситуацію множинності підходів до розкриття його сутності, як і сутності пов'язаного з ним розвивального середовища. Це зумовлює необхідність у межах конкретного дослідження безпосередньо визначатися із змістом розуміння і феномену освітнє середовище, і феномену розвивальне освітнє середовище, на ґрунті чого сформулювати систему педагогічних знань щодо теорії і практики, ресурсів й інструментарію здійснення освітнього процесу в умовах аксіорозвивального середовища.

2. Методологічна практика звернення до феномену освітнього розвивального середовища як базового для проєктування аксіорозвивального середовища

Розумінню феномену освітнього розвивального середовища сприяє звернення до методологічної практики звернення до нього, приклади якої найчастіше зустрічаються у спеціальній літературі, або привернули нашу, певною мірою суб'єктивну, дослідницьку увагу. Отож почнемо з класичного визначення освітнього середовища російського педагога Вітольда Ясвіна, який потрактує освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за певним зразком, а також як сукупність можливостей для розвитку особистості, що містяться в соціальному і предметно-просторовому оточенні. Розвивальне освітнє середовище визначається дослідником як середовище, що містить потенціал для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [54, с. 216]. З точки зору розвивальної функції потрактує освітнє середовище і українська педагогиня-практик Марія Братко, яка визначає його «як загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку особистості, що відіграє визначальну роль у модифікації поведінки, яка розгортається як внаслідок запланованих, так і незапланованих чинників середовища, сприяє особистісному і професійному розвитку» [3, с. 18–19]. При цьому, дослідниця також звертає увагу на те, що за суб'єктивним складом освітнє середовище є множинним й багатопредметним утворенням, що «цілеспрямовано і стихійно впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності» [3, с. 18–19].

Цікавим виглядає підхід до освітнього середовища закладу вищої освіти українського дослідника Олександра Керницького, який розглядає цей феномен як континуум, що динамічно змінюється, і який складається з просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних та інших факторів (спонтанних й інспірованих), як умов взаємодії особистості, що розвивається, і об'єктивного світу закладу вищої освіти. «Ця взаємодія проявляється у формі ситуацій та подій, що виникають у сферах ділових і міжособистісних контактів, творчих структур науково-педагогічних шкіл, предметно-просторового й інформаційного оточення; початком, який інтегрує та забезпечує

індивідуально-професійне становлення майбутніх фахівців» [19, с. 45]. Своєю чергою, українська дослідниця Віра Усатенко визначає освітнє середовище як систему умов існування, формування та діяльності особистості у процесі засвоєння нею певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок, а також умов виховання і навчання особистості. При цьому ми погоджуємося з позицією дослідниці, що «середовище обов'язково передбачає присутність людини, бо лише в ньому відбувається взаємовплив та взаємодія оточення і людини» [45, с. 234].

На комунікативну складову освітнього розвивального середовища акцентує увагу і українська дослідниця Олена Ярошинська. У контексті опрацювання теоретичних і методичних засад проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи дослідниця надала визначення освітнього середовища як «цілісної педагогічно організованої системи умов, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу, спрямованої на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності» [53, с. 68]. Іншими словами, бажані результати освітньої діяльності значною мірою залежать від комунікації суб'єктів освітнього процесу, її когнітивного й емоційно-чуттєвого змісту.

Відзначимо також, що у процесі проектування аксіорозвивального середовища як засобу професійної підготовки не варто забувати і про роль педагога щодо забезпечення функціонування освітнього середовища та його розвивальної функції. Зокрема, німецький дослідник Гільберт Майер ґрунтовно довів, що саме педагогові належить провідна роль у створенні й функціонуванні освітнього середовища. Професійні компетентності педагога визначають ефективність освітнього середовища з точки зору забезпечення результатів навчання, становлення особистості здобувачів освіти [60, с. 45].

Зрештою, з наведених вище визначень, які, очевидно, не претендують на вичерпність, а радше виконують ілюстративну функцію, можна зробити висновок, що загалом поняття «освітнє розвивальне середовище» визначається: 1) в просторово-організаційному ракурсі: як освітній елемент соціокультурного простору, простір взаємодії окремих елементів чи суб'єктів освітніх процесів; 2) в структурно-організаційному розрізі: як цілеспрямована, організована, керована, багатфункціональна, відкрита педагогічна

система прямих і непрямих взаємодій педагогів та здобувачів освіти заради реалізації певних результатів освітньої діяльності; 3) у системно-функціональному розрізі: як інтегрована цілісність соціокультурних, педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих в освітньому закладі умов, результатом системної реалізації яких є формування певних якостей здобувача освіти (особистісних і/або професійних).

Окремо необхідно звернути увагу на функціональне навантаження, що його несе освітнє розвивальне середовище як навчально-методичний засіб. Так українські дослідники Петро Саух і Юрій Саух вказують на те, що освітнє середовище повинне реалізувати потужну виховну функцію, забезпечувати умови включення здобувача освіти у різноманітні системи відносин, відпрацьовувати механізми включення особи у «великий світ» й, водночас, робити цей світ змістовнішим, цікавішим та досконалішим. Фактично йдеться про створення освітнього розвивального середовища, в якому здобувач освіти буде вмотивований і матиме можливість реалізувати себе, свої прагнення до змістовного, соціального й особистісно значущого життя [43].

Своєю чергою український вчений Іван Бех покладає на освітнє розвивальне середовище місію забезпечення призначення освіти – підтримання суспільної неперервності життя [1, с. 30]. Адже вихідною ідеєю проектування й застосування практики освітнього розвивального середовища є створення умов для розвитку унікальної особистості, вмотивованої до самореалізації, відкритої до інновацій, здатної здійснити зважений вибір у нестандартних життєвих (і професійних) ситуаціях. Зауважимо, що українська педагогиня-практик Марія Братко на підставі теоретико-практичних досліджень визначила як домінантні функції освітнього середовища закладу вищої освіти: 1) освітньо-професійну (надання широкого переліку знань, умінь, компетентностей, які дозволять людині успішно працювати за фахом), 2) освітньо-культурну (формування самодостатньої духовно-моральної особистості, здатної до розвитку та самореалізації в усіх життєвих вимірах), 3) освітньо-соціалізаційну (набуття навичок і вмінь участі і процесів соціалізації та акультурації на різних рівнях й у різних соціальних середовищах) [5].

Російська дослідниця Наталя Ходякова вказує на інноваційну функцію освітнього розвивального середовища, адже воно має значний потенціал до розширення традиційного змісту освіти через

накопичення відповідних видів особистісного досвіду за допомогою доповнення нормативних компонентів змісту освіти варіативними (досвід вільного вибору). Крім того, і це нам цікаво з точки зору перспективи проектування аксіорозвивального середовища, дослідниця вказує на можливість за допомогою застосування середовищного підходу збагачення предметної навчальної діяльності ціннісно-смысловими відносинами (досвід мотивації, пошуку сенсу, рефлексії). Цьому ж сприяє перехід у межах розвивального середовища від регламентованого навчання до вільного обміну думками та творчого експериментування, а також практика переходу від педагогічного управління до самоврядування (досвід самоорганізації і саморегуляції) [48, с. 10].

Отже, мету функціонування розвивального середовища є підстави визначити як задоволення освітніх потреб здобувачів освіти, що пов'язано з реалізацією передбачених змістом освітнього процесу методів, форм і видів освітньої діяльності орієнтованих на досягнення певних освітніх результатів, зокрема комплексного розвитку професійних компетентностей, психофізичних якостей й особистісних (зокрема, ціннісних) характеристик здобувачів освіти. При цьому ми поділяємо позицію, що ефективно функціонувати освітнє розвивальне середовище може на засадах компетентнісного підходу та з урахуванням міжпредметних зв'язків у змісті освіти [26, с. 94]

Логічним етапом нашого дослідження феномену освітнього розвивального середовища вважаємо спеціальну увагу до його структурної організації.

Первинне уявлення про структуру освітнього розвивального середовища можна отримати взявши до уваги лаконічне за змістом його визначення як сукупність освітніх технологій і форм організації освітньої (навчальної та позанавчальної) діяльності, міжособистісних відносин і соціальних компонентів освітнього процесу, а також матеріально-технічних умов його реалізації. Тут також варто згадати твердження Марії Братко, що за своєю природою освітнє середовище «це комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу» [4, с. 15].

Водночас, спеціальне вивчення питання структури освітнього розвивального середовища, вказує на те, що при його розгляді

експерти виокремлюють два уявлення про нього: 1) середовище як сукупність обставин (умов або чинників), що впливають на розвиток людини (здобувача освіти); 2) середовище як об'єкт проектної діяльності у контексті вирішення певного освітнього завдання [25]. Втім вважаємо, що такий поділ має умовний характер, адже проектування освітнього розвивального середовища, орієнтованого на розвиток професійно-особистісного (зокрема аксіологічного) потенціалу здобувача освіти потребує урахування навчально-методичного забезпечення усієї сукупності обставин (умов або чинників), що впливають на розвиток здобувача освіти і, водночас, методи проектування такого середовища корелюють з його освітніми завданнями. Тут варто згадати позицію естонського науковця Маті Хейдметса, який потрактував середовище за допомогою співвідношення «суб'єкт – середовище»: середовищем для деякого суб'єкта є включені в його життєдіяльність об'єкти і явища зовнішнього світу, але статус суб'єктності передбачає «розширення у середовище» [47]. Тобто, розбудова освітнього розвивального середовища і його функціонування задля досягнення освітньої мети явища взаємопов'язані. Своєю чергою, відомий російський педагог Станіслав Шацький на теоретичному рівні поділяв освітнє середовище на внутрішнє (педагогічні умови досягнення освітніх результатів, система виховної роботи, засоби педагогічної комунікації) і зовнішнє (комунікація суб'єктів освітнього процесу, співпраця і взаємодія) [49]. Втім на практиці освітнє середовище розумілося й реалізовувалося як цілісний феномен, а педагогічні умови досягнення освітніх результатів були нерозривно пов'язані з характером комунікації суб'єктів освітнього процесу задля досягнення цих результатів.

Вважаємо доречним підхід російської дослідниці Ірини Зимньої, яка вказувала на те, що освітнє середовище це система, що чинить вплив на здобувача освіти, при чому на різних рівнях: 1) особистісний рівень – вплив через систему комунікацій, взаємодії й співпраці; 2) освітній (навчально-предметний) рівень впливу забезпечується реалізацією змісту освіти, що орієнтована на формування певних компетентностей; 3) соціокультурний рівень вплив забезпечується системою урочних та позаурочних культурних заходів у межах освітнього закладу (освітнього розвивального середовища, що створюється цим закладом); 4) управлінський рівень впливу освітнього середовища здійснюється через структуру управління освітньої установи [14]. Разом з тим, вказані рівні також

взаємопов'язані й загалом працюють на досягнення бажаного освітнього результату – особистісний розвиток здобувача освіти, його професійних компетентностей, психофізичних якостей й особистісних характеристик.

Водночас, не можливо пройти повз зауваження української дослідниці Олени Ярошинської про те, що рівні можна позначити лише як один із варіантів структурування освітнього середовища. За її словами «у педагогічній літературі виокремлюють такі складові середовища: рівні (макро-, мезо-, екзо- та макрорівні; глобальний, регіональний, локальний тощо), сегменти (виховне, інформаційне, індивідуальне середовище; предметно-просторовий і людський сегмент) та інші конструкти й вузлові структури [52, с. 122]. При цьому дослідник вільний самостійно визначити спосіб структурування освітнього середовища – головне питання, наскільки обґрунтованими є цей спосіб й мета його застосування.

Цікавим є погляд на структуру освітнього середовища українського дослідника Віталія Лапінського, який виокремлював такі складові: 1) інтелектуальне забезпечення (зміст навчання, система навчальних впливів, що реалізуються суб'єктами навчання – учителями і учнями); 2) матеріальне забезпечення (навчальні приміщення, засоби навчання, підручники тощо). При цьому дослідник деталізує склад інтелектуального забезпечення, включаючи до нього «носії знань як суб'єкти (учитель, викладач), носії даних як ресурси (книга, електронні бази даних тощо), носії мети навчально-виховного процесу та суб'єкти управління процесу (учителі, викладачі, куратори, тьютори, монітори – у залежності від конкретної організаційної форми навчання)» [24]. У продовження міркувань дослідника, висловимо позицію, що інтелектуальне забезпечення має первинний і фундаментальний характер, адже значною мірою визначає характер матеріального забезпечення освітнього розвивального середовища.

Між тим, український дослідник Олександр Керницький характеризує структуру освітнього розвивального середовища використовуючи концепт «факторів освітнього середовища». Його він потрактовує як сукупність зовнішніх подразників, що впливають на учасника освітнього процесу – це «сукупність явищ і процесів, які в предметно-рекреаційному, просторово-тимчасовому, інформаційному, комунікативно-діяльнісному, морально-психологічному або будь-яких інших аспектах пов'язані з освітнім процесом, виступають як його умова, передумова, предметна оболонка» [19, с. 49].

При цьому фактори освітнього середовища дослідник поділяє на: 1) керовані (наявність яких і їх вплив можна передбачити); 2) некеровані (проявляють себе на ситуативному рівні, і їхній вплив не може бути заздалегідь передбаченим). Зауважимо, що некеровані фактори освітнього середовища, хоч і мають непередбачуваний характер, втім їх потенціальна можливість мусить бути врахована. Тут ми виходимо з позиції, що освітнє розвивальне середовище є цілеспрямованою, організованою і керованою педагогічною системою, що функціонує заради реалізації певних результатів освітньої діяльності.

Українська дослідниця Оксана Писарчук, враховуючи наявний теоретичний й експериментальний досвід, пропонує авторську модель освітньо-розвивального середовища, що включає такі компоненти: 1) просторово-предметний (охоплює архітектурні особливості будівлі, обладнання, умови навчально-виховного процесу, що стимулюють розвиток особистості); 2) соціально-комунікаційний (детермінований типом культури, соціальними нормами взаємодії, міжособистісними стосунками суб'єктів освітнього процесу); 3) психолого-дидактичний (спрямований на забезпечення змісту освітнього процесу з відповідною його організацією і застосуванням навчально-виховних методів у відповідності з розвитком здобувачів освіти); 4) пізнавально-мотиваційний (формування позитивного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, здатність до креативності, наполегливості й самостійності, синтезує розвиток інтелекту, волі та емоцій, характеризується наявністю в особистості потреби, мотивів щодо пізнання й освіти) [36, с. 20].

Змістовно вказана модель переформується з баченням іншої українська дослідниці – Ольги Марченко, яка застосовує концепт умови, характеризуючи освітнє розвивальне середовище. Зокрема в її дослідженні виокремлено такі умови: 1) просторово-часові (наприклад, просторово-часова єдність умов освіти та розвитку особистості); 2) фізико-хімічні (температура, вологість, освітлення, наявність шумів тощо); 3) матеріальні (архітектура будівлі, просторова структура приміщень, технічні засоби навчання); 4) естетичні (емоційне забарвлення навчального оснащення та обладнання, художнє оформлення наочних засобів навчання тощо); 5) духовні (символіка, традиції, цінності); 6) організаційні (особливості управлінської культури); 7) соціальні (розподіл статусів і ролей учасників освітнього процесу, взаємовідносини між

викладачами і здобувачами освіти); 8) емоційно-психологічні (статевікові, гендерні, індивідуально-психологічні особливості викладачів і студентів) [31, 75].

Своєю чергою, українська дослідниця Інна Іванюк досліджуючи проблематику формування профільно орієнтованого цілісного освітнього простору, обґрунтовує такі основні його складові: 1) концептуальна складова, адже ядром освітнього простору є цінності, детерміновані суспільною необхідністю, при чому у навчальному закладі профільного типу цінності неодмінно осмислюються в контексті профільного спрямування педагогічного процесу; 2) інформаційно-розвивальна складова, яка зумовлена необхідністю промоцією інноваційного розвитку, що передбачає інформування щодо логіки інновацій, їх змісту, особливостей й перспектив; 3) змістово-процесуальна складова включає в себе зміст освітнього процесу й його практичну (процесуальну) реалізацію, як пов'язані між собою, забезпечуючи цілісність освітнього процесу; 4) управлінська складова, оскільки аналітична, контрольна й організаційні функції управління забезпечують позитивну динаміку розвитку самого профільно орієнтованого цілісного освітнього простору [16, с. 30–31].

Узагальнюючи різні бачення структурної організації освітнього розвивального середовища, дозволимо собі відзначити, що попри (1) різницю у підходах до визначення вказаного феномену, (2) відмінності у термінології, за допомогою якої описується структура освітнього розвивального середовища, (3) різноманітність власне структурування такого середовища, неодмінним є визнання багаторівневості освітнього розвивального середовища, його полісуб'єктність й полікомпонентність, а також притаманна йому складність внутрішніх кореляцій й інтегральний характер впливу різних компонентів на процес розвитку професійних компетентностей, психофізичних якостей й особистісних (зокрема, ціннісних) характеристик здобувачів освіти.

Крім того, є підстави стверджувати, що в структурі освітнього розвивального середовища типово присутні: 1) когнітивна складова (у різних версіях: інтелектуальне забезпечення, інформаційний фактор, психолого-дидактичний компонент, змістово-процесуальна складова тощо); 2) мотиваційна складова (або морально-психологічний фактор, пізнавально-мотиваційний компонент, духовні й естетичні умови, концептуальна складова); 3) операційно-діяльнісна складова (як варіант: комунікативно-діяльнісний фактор, соціально-комунікаційний компонент, інформаційно-розвивальна складова, соціальні

умови); 4) організаційно-логістична складова (у різних дослідників це: психолого-дидактичний компонент, організаційні умови, змістово-процесуальна складова, управлінська складова). Сукупно вказані складові утворюють інтегровану цілісність соціокультурних, педагогічних, організаційних та інших умов, результатом системної реалізації яких в освітньому закладі є формування певних якостей здобувача освіти (особистісних і/або професійних).

3. Методологія проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі

Взявши до уваги вище вказане вбачаємо, що аксіологічне розвивальне середовище для здійснення відповідного змістовного й функціонального навантаження обґрунтовано структурно організувати у такий спосіб:

1. Когнітивний блок – аксіорозвивальне середовище містить систему педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих умов, що сприяють опануванню системою аксіологічних знань й засвоєнню їхнього значення для життєдіяльності (зокрема, професійної активності). Вказаний блок інтегрує змістову складову (освітні стандарти, освітні програми, навчальні плани, робочі програми і силабуси, навчально-методичні матеріали тощо) і процесуальну складову (методи, прийоми, технології, форми організації освітньої й науково-дослідницької діяльності у межах освітнього середовища).

2. Мотиваційний блок – аксіорозвивальне середовище сукупністю спроектованих соціально-культурних, науково-інформаційних, комунікативних й діяльнісних умов актуалізує внутрішні потреби (мотивацію й прагнення) щодо саморозвитку у ціннісному дискурсі, формування розвиненої ціннісно-сміслової сфери й аксіологічної культури, з набуттям останньою статусу цінності. Специфіка мотиваційного блоку передбачає насичення аксіорозвивального середовища різноманітними видами освітньої діяльності, що сприятимуть розвитку ціннісно-сміслової здобувача освіти й формуванню аксіологічної культури високого рівня. Крім того принциповим тут є наявність принципів, правил і настанов, що встановлюють організаційно-педагогічну взаємодію суб'єктів освітнього процесу й наповнюють її особливим ціннісним змістом.

3. Операційно-діяльнісний блок – аксіорозвивальне середовище потенціалом просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, комунікативних, інформаційних та інших чинників

(спонтанних й інспірованих), впливає на особистість здобувача освіти формуючи його здатність застосовувати аксіологічні знання й спиратися на цінності (апелювати до ціннісно-сміслової сфери) у процесі життєдіяльності (зокрема, у професійній діяльності). Специфіка операційно-діяльнісного блоку передбачає застосування у межах аксіорозвивального середовища методів, прийомів, технологій, форм організації освітньої й науково-дослідницької діяльності, що сприятимуть розвитку професійно-особистісного (зокрема аксіологічного) потенціалу здобувача освіти, формуванню здатності здійснювати ціннісний вибір у ситуації аксіологічних колізій, проектуванню оптимальної, ціннісно зваженої життєвої стратегії.

4. Організаційно-логістичний блок – аксіорозвивальне середовище містить систему педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих умов, що сприяють формуванню у здобувача освіти здатності здійснювати сукупність дій, скеровану на перетворення й опанування знанневими потоками аксіологічного характеру, сприймати життєві цінності й ціннісно-сміслові конструкти в якості джерела самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення. Специфіка організаційно-логістичного блоку передбачає насичення аксіорозвивального середовища різноманітними видами освітньої діяльності, що передбачає активну участь здобувача освіти в освітньому процесі, забезпечуватимуть можливість реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, спрямованої на особистісний (ціннісний) саморозвиток. Реалізація цього блоку, водночас, потребує управлінських зусиль педагогічного корпусу й стейкхолдерів з метою забезпечення цілісності освітнього процесу і позитивної динаміки розвитку самого аксіорозвивального середовища.

Окресливши структурну організацію освітнього розвивального середовища, необхідно наголосити, що її концептуальним каркасом виступають освітні парадигми, що фактично визначають конкретне змістовне наповнення усіх функціональних блоків середовища (когнітивного, мотиваційного тощо), окремо взятих елементів (освітні стандарти, освітні програми або правил і настанов, що унормовують організаційно-педагогічну комунікацію). Отож спеціальної уваги потребує феномен освітніх парадигм.

Передусім відзначимо, що для нас базовим є визначення поняття парадигми, що його сформулював свого часу американський філософ Томас Кун: «визнана усіма наукові досягнення, що впродовж

певного часу надають науковому співтовариству модель постановки проблем і їхнього вирішення» [23, с. 15]. Усі наступні парадигмальні концепти фактично є похідними від вказаного визначення, зокрема і поняття «освітня парадигма». В нашому дослідженні ми беремо до уваги позицію української дослідниці Олени Касьянової, яка вказує на те, що нині «зміст поняття «освітня парадигма» розглядається у контексті існування освітньо-історичного процесу як синтез онтологічних і індивідуальних аспектів педагогічного мислення та поведінки» [17, с. 89]. Крім того присутнім для нас є підхід українця Андрія Крисоватого, який наголошує, що поняття «освітня парадигма» визначається як основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти [21, с. 115]. Отож для практичного вирішення завдання проектування розвивального середовища важливими є філософсько-педагогічні міркування щодо парадигм розвивального навчання у теоретичному й практичному контекстах. Зокрема, беремо до уваги парадигмальну установку Мартіна Гайдеггера, який обстоював ідею створення нової моделі вищої освіти, здатної органічно поєднувати процес формування компетентних професіоналів з розвиненою ціннісною культурою [46, с. 93]. Потрібно також звернути увагу на антропологічну парадигму, відповідно до якої людина є найголовнішою цінністю, а тому освіта й освітній процес мають максимально створювати умови для задоволення її потреб в освіті, самовдосконаленні й духовному зростанні [15]. Крім того, до важливих для нашого дослідження парадигм необхідно віднести позицію, що сучасна освітня парадигма у сфері професійної підготовки передбачає інтеграцію професійних цінностей із загальнолюдськими, гуманістичними цінностями [8, с. 67]. Суголосною з нашою позицією – професійна підготовка фахівців у галузі культури та мистецтв набуватиме ціннісно-орієнтований характер у разі здійснення її в умовах аксіорозвивального середовища, є наукова позиція Інни Іванюк, згідно з якою стратегія розвитку навчального закладу і його освітнього простору визначається відповідно до прийнятого ядра цінностей, профілю загальноосвітнього навчального закладу, які і формують основу концепції закладу й, відповідно, проектують його розвиток на перспективу [16].

Своєю чергою, Олена Касьянова слушно стверджує, що актуальний нині гуманістично-розвиваючий вимір освітньої практики детермінує необхідність урахування внутрішнього потенціалу особистості та створення умов, у яких вона має можливість

відкривати в собі якості суб'єкта навчання [17]. Валентин Савош надає особливої ваги парадигмі розвивального навчання, відповідно до якої трансляція знань і досвіду в освітньому процесі має відбуватися з урахуванням рівнів розвитку й досвіду здобувача освіти, зокрема актуального (те, що вже досягнуто) й найближчого (те, що є потреба досягнути/сформувати) [42]. Продуктивною є позиція Адольфа Тімма, який наголошував на принциповому характері соціально-педагогічного партнерства як важливої умови розвивального навчання. При цьому сторонами такого партнерства є усі зацікавлені особи (стейкхолдери), які можуть і долучаються до урочної та позаурочної діяльності здобувача освіти [62]. Прагматичним є підхід до розбудови освітнього середовища Юрія Мануйлова, який вказує на важливість забезпечення збагаченого ресурсами середовища, що є передумовою практичної реалізації особистісного розвитку [30]. Зрештою, Тетяна Мієр переконливо доводить, що сучасний освітній процес характеризується поліпарадигмальністю, чим утверджується функціонування освіти як відкритої системи, а також засвідчується багатомірність явищ і процесів сучасної педагогічної реальності [33]. Означені парадигмальні установки очевидно знайдуть своє відображення у процесі проектування аксіорозвивального середовища як засобу професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв. Крім того, вказаний перелік парадигм детермінує змістовне наповнення усіх функціональних блоків аксіорозвивального середовища, що має бути враховано при його практичному проектуванні.

Проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі ми розглядаємо як систему кроків (методичних й організаційно-управлінських дій) щодо моделювання й практичної реалізації організаційно-педагогічних умов спрямованих на забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв й досягнення освітніх результатів – формування аксіологічної культури високого рівня у фахівців відповідного профілю. Принагідно наголосимо, що *поняття «аксіологічна культура» ми потрактуємо як особливий спосіб соціального буття індивіда, що ґрунтується на аксіологічних знаннях й розвиненій ціннісно-смісловій сфері і засвідчується процесами ціннісної самореалізації індивіда, обраними й здійснюваними індивідом життєвими стратегіями.* Розвиваючи тезу про перспективність забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв в

умовах аксіорозвивального середовища важливим етапом нашого дослідження постає концептуалізація методології й систематизацію засобів проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі.

За допомогою проєктувальної технології ми фактично отримуємо можливість розгляду, аналізу й відбору потенційних шляхів, способів і методів створення ефективного освітнього розвивального середовища, здатного забезпечити бажаний освітній результат. Російський дослідник Іван Шендрік потрактує проектування як діяльність, що спрямована на створення образу бажаного майбутнього і вироблення засобів його досягнення. При цьому, проектування освітнього середовища завжди детерміновано метою освітнього процесу й спрямоване на вироблення уявлень про таке освітнє середовище, в якому можна було б здійснити освітній процес з максимальною ефективністю [50, с. 67]. Своєю чергою, українська дослідниця Ольга Марченко вказує на те, що «проектування освітнього середовища передбачає визначення його основних компонентів, їх взаємозв'язку, організаційно-педагогічних умов, рівнів розвитку, технології залучення суб'єктів до діяльності з формування освітнього середовища» [31, с.189]. Німецький дослідник Дірк Іфенталер, який, щоправда, використовує поняття «дизайн навчальних середовищ», розглядає цей процес як систематичний аналіз, планування, розроблення, впровадження та оцінювання фізичних або віртуальних умов, в яких відбувається навчання. Дослідник також притримується позиції, що дизайн навчальних середовищ має суспільно-історичний характер, тобто змінюється залежно від поточної культурної ситуації, здобутків педагогічної теорії і практики, соціальних запитів до освіти [57]. Взявши до уваги означені наукові позиції є підстави стверджувати, що концептуально процес проектування являє собою цілісний (здійснюються в єдності) процес формулювання суб'єктом проектування цілей і засобів їхнього досягнення.

Зважаючи на авторські напрацювання щодо феномену освітнього розвивального середовища, а також враховуючи вивчений досвід проектування такого середовища, зокрема алгоритм проектування освітнього середовища Вітольда Ясвіна [54], процедурний підхід до проектування Олени Крюкової [22] й блочно-проєктувальний підхід Олени Ярошинської [53], вважаємо, що процес проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі повинен передбачати таку послідовність:

Крок 1. Формулювання (узагальнення) концептуальної теоретико-методологічної основи проєктування аксіорозвивального середовища, що передбачає визначення парадигм, які постають основою цього середовища й детермінують стратегію освітнього процесу у його межах.

Крок 2. Систематизація елементів теоретико-методологічної основи проєктування аксіорозвивального середовища, до якої ми відносимо: а) закони, закономірності й принципи проєктування освітнього середовища; б) наукові підходи, що задають функціональні параметри аксіорозвивального середовища й визначають форми, методи і засоби здійснення освітнього процесу у його межах.

Крок 3. Формулювання освітньо-професійних принципів аксіорозвивального середовища, що детерміновані й корелюють із раніше концептуалізованими освітніми парадигмами й науковими підходами, сукупна реалізація яких забезпечує досягнення бажаного освітнього результату: формування аксіологічної культури високого рівня у фахівців у галузі культури та мистецтв.

Крок 4. Інвентаризація й систематизація форм, методів і засобів освітнього процесу у межах аксіорозвивального середовища, основним критерієм відбору яких є відповідність концептуальній теоретико-методологічній основі проєктування аксіорозвивального середовища (освітнім парадигмам, науковим підходам, освітньо-професійним й спеціальним принципам). Крім того, відібрані форми, методи і засоби освітнього процесу підлягають структуруванню й групуванню відповідно до обґрунтованої нами функціональної структури аксіорозвивального середовища, що складається з таких блоків: когнітивного, мотиваційного, операційно-діяльнісного й організаційно-логістичного.

Крок 5. Обґрунтування та змістова характеристика організаційно-педагогічних умов практичної реалізації аксіорозвивального середовища як елемента професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. При цьому необхідно взяти до уваги, що характер і зміст організаційно-педагогічних умов практичної реалізації аксіорозвивального середовища також співвідносяться з його блочною функціональною структурою.

Крок 6. Експериментальне моделювання аксіорозвивального середовища як засобу забезпечення ціннісно-орієнтованого характеру професійної підготовки фахівців у галузі культури та мистецтв з подальшою перевіркою ефективності створеної моделі за критерієм

досягнення бажаних освітніх результатів – сформованості аксіологічної культури високого рівня у майбутніх фахівців відповідного профілю. Цей крок передбачає використання моніторингово-діагностичних засобів і їх включення як у процес експериментального моделювання аксіорозвивального середовища, так і в до структури аксіорозвивального середовища задля постійного аналізу ефективності змісту освітнього процесу в його межах.

Зауважимо, що описана процедура проектування аксіорозвивального середовища у вищій школі дає підстави охарактеризувати обраний нам тип проектування як адаптаційний, оскільки ми виходимо з того, що аксіорозвивальне середовище є динамічною системою, умови функціонування якої можуть змінюватися з тих чи інших причин (наприклад, нововведення у концептуальні основи проектування, застосування інноваційних форм і засобів освітнього процесу, вплив соціокультурних чинників глобального й локального характеру тощо). Водночас, на підставі системного підходу у процесі проектування аксіорозвивального середовища забезпечується взаємозалежне проектування функціональної структури цього середовища (система взаємопов'язаних блоків: когнітивного, мотиваційного, операційно-діяльнісного й організаційно-логістичного), що забезпечує досягнення бажаних освітніх результатів – сформованості аксіологічної культури високого рівня у майбутніх фахівців у галузі культури та мистецтв.

Висновки

Наведений вище аналіз педагогічної теорії і практики свідчить про наявність значного масиву досліджень, що розробляють проблематику освітнього розвивального середовища. Фактично є підстави констатувати (1) сформованість теоретико-методологічних основ практичної реалізації ідеї організації освітнього середовища, (2) наявність системних досліджень, в яких відображено різні аспекти впливу освітнього середовища на здійснення й результати освітнього процесу, (3) сформованість парадигм розвивального навчання у теоретичному й практичному контекстах. Водночас, відзначаємо дослідницький парадокс, який полягає в тому, що тривалі й масштабні дослідження феномену освітнього розвивального середовища не зняли у педагогічній науці ситуацію множинності підходів до розкриття його сутності.

Опрацьований нами матеріал, продемонстрував складність й багатогранність феномену освітнього розвивального середовища,

множинність його можливостей в плані організації освітнього процесу й досягнення бажаних освітніх результатів. Освітнє розвивальне середовище традиційно розглядається як комплекс спеціально організованих умов, що обумовлюють особистісний розвиток здобувача освіти: професійних компетентностей, психофізичних якостей й особистісних характеристик. Загалом поняття «освітнє розвивальне середовище» визначається: 1) в просторово-організаційному ракурсі; 2) в структурно-організаційному розрізі; 3) у системно-функціональному аспекті. Принциповим моментом для перспектив нашого дослідження є трактування освітнього розвивального середовища як феномену, що детермінує контекст освітньої діяльності, чинить суттєвий вплив на становлення особистості здобувача освіти, що при зваженому, науково-обґрунтованому підході може мати позитивні наслідки й освітні результати.

Ще одним результатом нашого дослідження стало виокремлення типових функціональних блоків в структурі освітнього розвивального середовища: когнітивного, мотиваційного, операційно-діяльнісного й організаційно-логістичного. Зміст кожної компоненти детермінується системою освітніх парадигм (загальних і спеціальних). Описана структурна модель освітнього розвивального середовища може бути покладена в основу проектування аксіорозвивального середовища закладів вищої освіти, адже є підстави констатувати, що на сьогодні відсутні фундаментальні дослідження щодо теоретичних і методологічних засад професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв саме в умовах аксіорозвивального середовища.

Окремо маємо наголосити, що конкретна соціально-педагогічна ситуація у межах аксіорозвивального середовища виражається у конкретних формах, методах і засобах здійснення освітнього процесу, а також залежить від змістової характеристики організаційно-педагогічних умов, що застосовуються задля досягнення бажаних освітніх результатів. Ефективність таких умов і пов'язаних з ними навчально-методичних засобів перевіряється шляхом експериментального моделювання аксіорозвивального середовища.

Це тим більше доречно, якщо зважити на наявність у різних педагогічних практиках певних традицій у змістовому, процесуальному, особистісному, комунікативному, матеріально-технічному аспектах формування освітнього розвивального середовища у

процесі професійної підготовки. З іншого боку, проектування освітнього розвивального середовища попри використання у цьому процесі спільних законів, закономірностей, принципів та підходів, має завжди специфічний, штучний, в чомусь унікальний характер. Американський дослідник і фахівець з проектного навчання Джозеф Мачадо вказує на те, що нині немає єдиної правильної відповіді щодо того, як здійснювати проектування освітнього середовища XXI століття, втім очевидно, що ефективне навчальне середовище не обмежується часом або простором, а включає різноманітні системи підтримки, які враховують способи найкращого навчання, а також унікальні навчальні потреби кожного здобувача освіти [58]. Водночас, напевно варто погодитися із думкою канадського дослідника Тоні Бейтса, який вказує на те, що «не існує єдиного оптимального навчального середовища. Існує нескінченна кількість можливих навчальних середовищ, що робить викладання таким цікавим» [56].

Саме тому, безпосередня реалізація описаних нами відповідних кроків з проектування аксіорозвивального середовища буде здійснена на наступному етапі нашого дослідження у процесі практичного моделювання аксіорозвивального середовища як елемента професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв з подальшою емпіричною перевіркою такої моделі.

Література

1. Бех І. Д. Гуманізація виховного процесу. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. С. 33–34.
2. Бичева І. Б., Филатова О. М. Перспективи професійної підготовки педагогів: аксіологічний підхід. *Вестник Мининского университета*. 2018. Том 6. № 2. URL: https://www.researchgate.net/publication/326418864_PROSPECTS_OF_VOCATIONAL_TRAINING_OF_TEACHERS_AXIOLOGICAL_APPROACH (доступ 15.07.2021).
3. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 22. С. 15–21.
4. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний Процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 11–17.

5. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика. Кам'янець-Подільський: «Аксиома», 2017. 424 с.

6. Вакалюк Т. А. Теоретико-методичні засади проектування і використання хмароорієнтованого навчального середовища у підготовці бакалаврів інформатики : дис. ... док. пед. наук: 13.00.10. Житомир, 2019. 614 с.

7. Виготский Л. С. Детская психология. *Собрание сочинений в 6 томах*. Т. 4. / под. ред. Д. Б. Эльконина. Москва: Просвещение, 1984. С. 234–236.

8. Гомонюк О. М. Особистісний аспект діяльності майбутнього педагога – спосіб його саморозвитку та самореалізації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Серія педагогічні науки*. 2016. № 4 (6). С. 66–74.

9. Гончарук М. В. Педагогічні умови формування інтегрованого освітнього середовища в початковій школі східних земель Німеччини : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. Умань, 2018. 307 с.

10. Гриценчук О. Інформаційно-освітнє середовище як засіб розвитку громадянської компетентності вчителів у Нідерландах 13.00.10 : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.10. Київ, 2020. 328 с.

11. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. Марії Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.

12. Залізко Л. А. Реалізація аксіологічного аспекту на уроках історії в умовах інноваційного розвитку освіти. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/realizacia-aksiologichnogo-aspektu-na-urokah-istorii-v-umovah-innovacijnogo-rozvitku-osviti-168097.html> (09.07.2021).

13. Захаренко О. А. Школа над Россю / упоряд. Чепурна Н. М., Криворот К. М. Черкаси, 2004. 77 с.

14. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

15. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2011. Т. 1, Вип. 33. С. 22–27.

16. Іванюк І. В. Формування профільно орієнтованого цілісного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09. Київ, 2017. 270 с.

17. Касьянова О. М. Парадигмальний підхід до розвитку теорії та практики освіти. *Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини*. 2017. № 1. С. 89–94.

18. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

19. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 43–50.

20. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.

21. Крисоватий А. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 114–121.

22. Крюкова Е. А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2000. 44 с.

23. Кун Т. Структура научных революций. Москва : Прогресс, 1977. 300 с.

24. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2008. № 6 (13). С. 26–32.

25. Ларисова И. А. Педагогически комфортная среда как средство формирования творческой самореализации подростков во внеурочной деятельности. *Фундаментальные исследования*. 2011. № 12. С. 493–497.

26. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профорIENTATIONно значимых компетентностей учащихся. *Школьные технологии*. 2007. № 5. С. 86–92.

27. Листопад О. А. Аксиологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 137–140.

28. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. Москва : Просвещение, 1988. 301 с.

29. Малихіна О. Особистісно зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність. *Рідна школа*. 2002. № 10. С. 13–17.

30. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 36–41.

31. Марченко О. Г. Теоретичні і методичні засади формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2020. 553 с.
32. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. *Социологические исследования*. 1992. № 2. С. 118–124.
33. Мієр Т. Сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності та особистісній самореалізації студентів під час е-навчання. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. № 34 (2) С. 73–83. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.34.9>
34. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / перевод: Займовский С. Санкт-Петербург : Астрель, 2005. 272 с.
35. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева. Москва : Аспект Пресс, 1998. 270 с.
36. Писарчук О. Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища : автореф. дис. ... к. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 21 с.
37. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва: Контин-Центр, 2002. 396 с.
38. Ревнюк Н. І. Освітнє середовище університету як чинник розвитку інтересів та потреб здобувачів вищої освіти. *Scientific Vector of the Balkans*. 2021. Vol. 5. № 2(12). Р. 10–14. DOI: 10.34671/SCH.SVB.2021.0502.0002
39. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 720 с.
40. Рубцов В. В. Социальные взаимодействия и обучение. *Психологическая наука и образование*. 1996. № 2. С. 9–19.
41. Русова С. У дитячому садку. *Вибрані педагогічні твори*. Київ: Освіта, 1996. С. 185–202.
42. Савош В. О. Професійний розвиток учителів фізики в системі неперервної освіти: теорія і практика. Луцьк: Волиньполіграф, 2020. 420 с.
43. Саух П. Ю., Саух Ю. П. Гуманітарна парадигма як життєдайна платформа сучасної освіти. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*. Київ : НТУ 2015. С. 483–495.
44. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. *Вибрані твори: в 5 т.* Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 419–654.

45. Усатенко В. М. Управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу як фактор ефективного освітнього середовища. *Наукові записки Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2016. № 133. С. 233–236. (Серія «Педагогічні науки»).

46. Хайдеггер М. Время картины мира. *Новая технократическая волна на Западе*. Москва : Прогресс., 1986. С. 93–118.

47. Хейдмест М. Социально-психологические проблемы жилой среды (аспект персонализации среды). *Человек. Среда. Общение*. Таллинн : ТпедИ, 1980. С. 26–49.

48. Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: автореф. ... док. пед. наук. 13.00.01. Волгоград, 2013. 42 с.

49. Шацкий С. Т. Работа для будущего. Москва : Просвещение, 1989. 223 с.

50. Шендрик И. Г. Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2006. 198 с.

51. Штейнбах Х. Э., Еленский, В. И. Психология жизненного пространства. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 240 с.

52. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... доктора пед. наук ; 13.00.04. Житомир, 2015. 42 с.

53. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 544 с.

54. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 366 с.

55. Arbaugh J. B. Where should we go from here? *Online and Blended Business Education for the 21st Century*, 2010. P. 137–162. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-603-6.50011-4>

56. Bates T. Learning environments: a critical component of the design of online teaching. *Online Learning and Distance Education Resources*. 2014. URL: <https://www.tonybates.ca/2014/08/17/learning-environments-a-critical-component-of-the-design-of-online-teaching/> (доступ 12.07.2021).

57. Ifenthaler D. Design of Learning Environments. In: *Seel N. M. (eds) Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA, 2012. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_186

58. Machado J. Develop 21st Century Learning Environments. *Creative educator*. URL: https://creativeeducator.tech4learning.com/v09/articles/Developing_21st_Century_Learning_Environments (доступ 12.07.2021).

59. Marjoribanks K. Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis. London : Routledge and Kegan Paul, 1979. 255 p.

60. Meyer H. Kreative Methoden zur Seminar-und Unterrichtsgestaltung. Oldenburg: Diz, 2012.143с.

61. Morin E. La tete bien faite. Repenser la reforme Reformer la pensee. Paris : Editions du Senil, 1999. 160 p.

62. Timm A. Die Gesetze des Schulerfolgs. Erfurt : Broschiert, 2009. 84 s.

НОТАТКИ

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА ХХІ СТОЛІТТЯ:
СУЧАСНИЙ СТАН ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ**

Колективна монографія

Частина 1

Підписано до друку 25.11.2021. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Cambria. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 29,30. Наклад 100.

Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Надруковано: ТОВ "ЛІГА-ПРЕС"
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6423 від 04.10.2018 р.
Україна, м. Львів, 79012, вул. Кастелівка, 9
Польща, м. Торунь, 87-100, вул. Лубіцка, 44
Тел. +38 (050) 758 14 36