

**Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького**

**Неперервна професійна підготовка  
фахівців в умовах формування  
спільного європейського освітнього  
простору:**

*монографія*

за ред. С. П. Архипової, О. П. Лещинського

**Черкаси– 2020**

**УДК 378.046-022.332:378.014.25**

**Н53**

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького  
(протокол № 5 від 13 лютого 2020 року)*

**Рецензенти:**

**Л. Є. Клос** – доктор педагогічних наук, професор;

**О. І. Шапран** – доктор педагогічних наук, професор;

**С.С.Данилюк** – доктор педагогічних наук, професор.

**Неперервна професійна підготовка фахівців в умовах формування спільного європейського освітнього простору: монографія / за редакцією С.П. Архипової, О.П. Лещинського. Черкаси : ЧНУ, 2020. 335 с.**

У монографії розкрито теоретичні та прикладні проблеми неперервної професійної підготовки фахівців у контексті формування спільного європейського освітнього простору: підготовка фахівців соціономічних спеціальностей до супервізійної діяльності; підготовка фахівця соціальної роботи у сфері дозвілєвої діяльності; підготовка майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем; формування дослідницької компетентності фахівців технічних спеціальностей; формування конкурентоспроможності сучасних фахівців в умовах диверсифікації освіти; інноваційні процеси розвитку університетської освіти; досвід та сучасні тенденції розвитку підготовки фахівців в європейських країнах; професійна медіаосвіта педагогів провідних країн Європи тощо.

Для викладачів вищих навчальних закладів, студентів, аспірантів, науковців.

**УДК 378.046-022.332:378.014.25**

**Н53**

ISBN 978-966-353-473-2

© Авторські тексти, 2020

**Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy**

**Lifelong professional training of  
specialists in the conditions of formation  
of the common European educational  
space:**

**Monograph**

Eds. S. Arkhypova, O. Leshchinsky

**Cherkasy – 2020**

**УДК 378.046-022.332:378.014.25**

**H53**

*Recommended for publication by the decision of the Academic senate of the Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy (Record №5 of 13 February, 2020)*

**Reviewers:**

L. E. Klos - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

O. I. Shapran - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

S. S. Danyliuk - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

**Lifelong professional training of specialists in the conditions of formation of the common European educational space: / ed. S. Arkhypova, O. Leshchinsky Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy 2020. 335 p.**

The monograph reveals the theoretical and applied issues of lifelong professional training of specialists in the context of the formation of a common European educational space: training of specialists in socio-economic specialties for supervisory activities; training of a social work specialist in the field of leisure activities; preparation of future lecturers for designing of didactic systems; formation of research competence of specialists in technical specialties; formation of competitiveness of modern specialists in the conditions of education diversification; innovative processes of university education development; experience and current trends in the development of training of specialists in European countries; professional media education of pedagogues of leading European countries, etc.

For lecturers of higher educational institutions, students, graduate students, scientists.

**УДК 378.046-022.332:378.014.25**

**H53**

ISBN 978-966-353-473-2

© All texts, 2020

## ЗМІСТ

Передмова .....	9
<b>Лещинський О. П.</b> Модель формування індивідуального професійного профілю фахівця в умовах інтеграції у світовий освітній простір .....	11
<b>Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю.</b> Концептуальні засади підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури .....	43
<b>Архипова С.П., Ставкова С.Г.</b> Неперервна професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до супервізійної діяльності.....	64
<b>Воскобойнікова Г. Л., Кійко Т. Б., Вербовський І. В., Рудик А. В., Воскобойников С. О., Ступак Д. Є.</b> Інноваційні аспекти розвитку університетської освіти в Україні.....	84
<b>Конончук А.</b> Діагностування соціального середовища як засіб формування діагностичної компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки.....	114
<b>Спіцина А.</b> Економічна культура у формуванні конкурентоздатності сучасних фахівців в умовах диверсифікації освіти .....	141
<b>Смерчак Л. І.</b> Інклюзивна складова професійної компетентності соціальних педагогів .....	165
<b>Ножко І. О., Ротар В. Б.</b> Формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей.....	177
<b>Лещинський О.П. Ярмоленко О.Д.</b> Розвиток підготовки соціальних і педагогічних працівників до організації дозвіллевої діяльності у країнах Європи та Північної Америки.....	189

<b>Коломієць О.Г., Демиденко Т.М.</b> Терапевтичні технології в системі підготовки фахівців соціальної сфери .....	215
<b>Dimitrina Kamenova, Silvena Dencheva</b> Inovative education for leaders on the working place .....	233
<b>Kondrashov Oleksandr</b> First Wave of Ukrainian Immigration to Winnipeg, Canada: Socio-economic and socio-cultural adaptation .....	266
<b>Зінченко Т.</b> Професійна підготовка соціальних працівників до роботи у сфері зайнятості населення.....	278
<b>Горбенко Г.В., Фруктова Я.С.</b> Професійна медіаосвіта педагогів провідних країн Європи: історія та сьогодення.....	296

## CONTENT

Foreword.....	9
<b>Leshchynsky O. P.</b> Model of formation of individual professional profile of a specialist in the conditions of integration into the world educational space.....	11
<b>Lebedyk L. V., Strelnikov V. Y.</b> Conceptual bases of preparation of lecturers of higher school for designing of didactic systems in the conditions of a master program .....	43
<b>Arkhylova S. P., Stavkova S. G.</b> Lifelong professional training of future specialists in socioeconomic specialties for supervisory activities....	64
<b>Voskoboinikova G. L., Kiyko T. B., Verbovsky I. V., Rudyk A. V., Voskoboinikov S. O., Stupak D. E.</b> Innovative aspects of university education development in.....	84
<b>Kononchuk A.</b> Diagnosing the social environment as a means of forming the diagnostic competence of social workers in the process of professional training .....	114
<b>Spitsyna A.</b> Economic culture in the formation of the competitiveness of modern professionals in conditions of diversification of education ....	141
<b>Smerchak L. I.</b> Inclusive component of professional competence of social pedagogues.....	165
<b>Nozhko I. O., Rotar V. B.</b> Formation of research competence of future specialists of technical specialties .....	177
<b>Leshchynsky O. P., Yarmolenko O. D.</b> Development of training of social and pedagogical workers for the organization of leisure activities in Europe and North America.....	189
<b>Kolomiets O. G., Demidenko T. M.</b> Therapeutic technologies in the system of training specialists in the social sector .....	215
<b>Dimitrina Kamenova, Silvena Dencheva</b> Innovative education for leaders on the working place .....	233

**Kondrashov Oleksandr** First Wave of Ukrainian Immigration to Winnipeg, Canada: Socio-economic and socio-cultural adaptation ....266

**Zinchenko T.** Professional training of social workers to work in the field of employment.....278

**Gorbenko G. V., Fruktova Y. S.** Professional media education of teachers of leading European countries: history and present.....296



## ПЕРЕДМОВА

Сьогодення характеризуються глибокими соціально-економічними перетвореннями, що відбуваються в сучасному світі. Ці перетворення викликані новим етапом промислової революції, що розгортається в розвинених країнах, процесами глобальної зміни клімату та відповідними змінами біосфери Землі. Нові виклики вимагають нових рішень у різних галузях економіки, техніки, розвитку суспільства. Такі рішення здатні знаходити та впроваджувати певним чином підготовлені фахівці. Тому процеси, що відбуваються в суспільстві, вимагають відповідного перегляду підходів до підготовки фахівців у різних галузях. Запропонована монографія є спробою узагальнення теоретичних та прикладних проблем підготовки фахівців в умовах входження України в європейський освітній простір у той час, коли змінюються вимоги до підготовки фахівців як у Європі, так і у світі в цілому.

У розділах монографії висвітлені проблеми та підходи до неперервної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей та деяких аспектів підготовки фахівців у галузях техніки та економіки.

Обґрунтовані теоретичні і практичні засади вдосконалення неперервної професійної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей до супервізійної діяльності в Україні шляхом вивчення та адаптації прогресивних ідей та досвіду Канади.

Проведено аналіз та обґрунтуванні основні засади побудови моделі індивідуального професійного профілю фахівця в умовах університетського освітнього середовища.

Сформульовані вимоги до методологічних засад впровадження науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури.

Інноваційні аспекти розвитку університетської освіти в Україні представлені системним теоретико-експериментальним

обґрунтуванням модернізації професійної підготовки в системі класичних університетів.

Представлено застосування діагностування соціального середовища як засобу формування діагностичної компетентності соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Розглянуто роль поняття економічної культури у формуванні конкурентоздатності сучасних фахівців в умовах диверсифікації освіти.

Визначено зміст інклюзивної компетентності соціального педагога та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування інклюзивної компетентності соціального педагога в умовах післядипломної освіти.

Обґрунтовані педагогічні умови та визначено зміст, форми і методи формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Представлені результати аналізу розвитку підготовки соціальних і педагогічних працівників до організації дозвілєвої діяльності у країнах Європи та Північної Америки.

Запропоновані теоретичні основи впровадження терапевтичних технологій у процес підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Проведено аналіз розвитку професійної медіаосвіти педагогів Європи.

Проаналізовано досвід соціоекономічної та соціокультурної адаптації українців у Канаді та підготовки фахівців аграрної сфери Болгарії.

Зосередження уваги на обґрунтуванні теоретичних та прикладних аспектах неперервної професійної підготовки фахівців у контексті формування спільного європейського освітнього простору обумовило структуру монографії.

**ЛЕЩИНСЬКИЙ Олександр Петрович,**  
*доктор педагогічних наук,  
професор кафедри соціальної роботи  
та соціальної педагогіки,  
Черкаський національний університет імені  
Богдана Хмельницького*

## **МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ПРОФІЛЮ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ У СВІТОВИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР**

Система освіти завжди існує в певному історичному контексті і змінюється разом з ним. Система вищої освіти України входить в єдиний європейський простір в умовах, коли європейська система вищої освіти, в свою чергу, змінюється під впливом дедалі ширшої промислової революції, глобальної зміни клімату і змін у світовому освітньому просторі. Глобальні світові процеси породжують нові вимоги до компетентностей фахівців в різних країнах. Так, компанія LinkedIn представляє для користувачів свою платформу для пошуку професійних контактів і вакансій. Користувачеві необхідно зареєструватися і створити свій профіль, де вказуються: освіту, досвід роботи, і різні додаткові компетентності, отримані в результаті безперервної освіти. Ці дані дозволяють професіоналам шукати нові контакти, а компаніям знаходити потрібних їм фахівців. Дані користувача змінюються з його професійним ростом, інтереси компаній змінюються в залежності від потреб ринку і технологічних змін. Таким чином, у розпорядженні компанії LinkedIn знаходяться системи великих даних, обробка яких дозволяє отримати тенденції розвитку умінь і знань професіоналів в різних галузях світової економіки.

Аналітики компанії описують кожен робочу функцію професіонала як набір компетентностей. Аналіз змін в

компетентностях користувачів дозволяє простежити зміни в попиті і пропозиції до підготовки професіоналів у різних країнах і галузях економіки [22]. У доповіді на Всесвітньому економічному форумі в Давосі в 2016, присвяченому Четвертій промислової революції, представлені результати досліджень змін в сфері зайнятості в промисловості різних країн і вимог роботодавців до кваліфікації працівників [23], [32]. Тенденції ринку праці показують збільшення кількості людей вільних професій і нових форм профоб'єднань - цифрових платформ. Різноманітність в формах роботи і зайнятості вимагають зміни в законодавстві про нові форми об'єднань і роботи, а це, в свою чергу, висуває вимоги до відповідних новим компетентностям соціального працівника.

Системи обробки Великих Даних дозволяють враховувати зміни в ринку праці і вимоги по компетентностям в момент їх появи. Це вимагає постійного зв'язку систем освіти, перекваліфікації та працевлаштування з системами великих даних. Багато компаній починають залучати людей вільних професій і професіоналів до роботи через цифрові платформи (робота з вільним графіком і на дому), створюючи нові форми організації робочих груп. Спостерігається тенденція зростання багатостороннього співробітництва державного, приватного та громадського секторів для регіонального навчання і перенавчання тим умінням, які будуть потрібні (яких не вистачає). Співпраця провайдерів цифрових платформ, систем освіти, кадрових агентств, роботодавців, профспілок, державних структур, законодавців дозволяє значно збільшити точність і швидкість планування в сфері зайнятості та швидко здійснювати організаційні зміни. Тільки така співпраця дозволяє забезпечити потрібну кількість і якість компетентностей людей при менших витратах.

Аналіз даних різних компаній, представлений у доповіді [23], показує ті загальні компетенції, які називаються більшістю

роботодавців як необхідна основа більшості професій в найближчому майбутньому:

- діяльність професіонала все більше перетворюється в роботу над проектом в команді різних фахівців, що вимагає соціальних компетентностей;
- відбувається підвищення вимог до більш широкого розуміння фахівцем своєї роботи і її зв'язків в рамках більшої системи;
- необхідне збільшення гнучкості мислення, творчих якостей, такі вимоги зростають до фахівців у багатьох галузях;
- дослідження компанії LinkedIn показують збільшення потреби в більшій різноманітності здібностей і компетентності в межах однієї спеціальності.

Більш того, остання вимога - зростання потреби в розмаїтті компетентностей в рамках однієї спеціальності - є провідною тенденцією в багатьох галузях. Таким чином, перед системою вищої освіти ставиться нове завдання – збільшення різноманітності підготовки по кожній спеціальності. Але разом з новими завданнями з'являються і нові можливості.

У сучасну систему вищої освіти в розвинених країнах приходять значно більш різноманітна за інтересами, рівнями підготовки маса студентів, ніж раніше. Якщо два десятиліття тому студенти університетів і коледжів становили кілька відсотків від вікової групи, то тепер ця кількість зросла в десятки разів. Ця ж ситуація спостерігається і в Україні. Однак система вищої освіти багато в чому продовжує зберігати традиційні методи, форми і зміст, з часів, коли вища освіта була елітарною, а маса студентів однорідною за підготовкою, рівнем розвитку та інтересами. Виникла суперечність обумовлює актуальність пошуку шляхів індивідуалізації підготовки фахівця.

У вітчизняній науковій літературі висвітлювались різні аспекти проблеми індивідуалізації вищої освіти. Проблеми професійної підготовки фахівця розглядались у працях. І Бондаренка,

В. Ковальчука, С. Максименко, О. Малихіна, В. Моргун, Г. Панок, А. Плигіна, В. Рибалка. У зв'язку з прийняттям у 2017 р. нового закону «Про освіту», який передбачає «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти» [1], увагу дослідників привернула проблема пошуку шляхів і методів реалізації індивідуального освітнього шляху в умовах ЗВО. У статті І. П. Краснощока проаналізовані підходи до визначення поняття «індивідуальна освітня траєкторія» та проведено ґрунтовний аналіз літератури з проблеми організації індивідуальної освітньої траєкторії студента [2]. У статті Я. В. Сухенка [3] проведений ґрунтовний аналіз вітчизняних та закордонних публікацій з проблеми індивідуальної освітньої траєкторії. Подано визначення та аналіз змісту вживаних в літературі понять. У статті Т. Ярмольчука [4] наведено цілі та принципи та виділено основні вимоги щодо реалізації індивідуальних стратегій навчання.

Слід підкреслити, що більшість дослідників вкладає в поняття «індивідуальна освітня траєкторія» розуміння того, що траєкторії можуть бути різними, а кінцева точка одна – єдина стандартна модель фахівця. З такої точки зору здається основним напрямом індивідуалізації вищої освіти має бути саме реалізація індивідуальної освітньої траєкторії. У цьому випадку проблема складається з організаційних засад, технологічних методів їх реалізації на основі інформаційних технологій і психолого-педагогічних принципів. Насправді ситуація складніша. Модель фахівця визначається суспільною ситуацією. Окреслені вище тенденції зміни попиту на фахівців показують, що у світовому та європейському ринку спостерігаються зміни в напрямку урізноманітнення колишньої стандартної моделі фахівця в кожній галузі. Нові тенденції виявляється у дослідженнях реального ринку праці та кар'єрного консалтингу. Саме ці реалії залишаються поза увагою вітчизняних дослідників. Тому проблема індивідуалізації підготовки фахівця в сучасних умовах вимагає перш за все зміни

психолого-педагогічних засад моделі фахівця. У вітчизняній науковій літературі не одержали висвітлення загально визнанні у Європі та США теорії та методики, які можуть бути використані у вирішенні проблеми формування моделі індивідуального професійного профілю фахівця. Причина полягає у тому, що ці теорії вперше були запропоновані у контексті психології кар'єри та кар'єрного консультування. Водночас вони використовуються у вищій освіті та мають значний потенціал її вдосконалення.

Мета даного розділу – обґрунтувати основні засади побудови моделі індивідуального професійного профілю фахівця в умовах університетського освітнього середовища та його інтеграції у всесвітнє освітнє середовище.

**Нові тенденції у розвитку моделі фахівця.** Прогнозування моделі розвитку фахівця можливо проводити на основі аналізу тенденцій, які спостерігаються у провідній для групи професій галузі. Провідною є така професійна галузь, де спостерігається впровадження найбільш нових у даний час технологій і наукових досягнень. Для соціономічних професій провідною галузю у даний час може слугувати медицина. У цьому сенсі важливі нові тенденції в медичній освіті. З одного боку, медична освіта є спорідненою з соціономічними спеціальностями. З іншого боку, саме в медичній освіті відбуваються значні зміни, пов'язані з впровадженнями нових біологічних і інформаційних технологій. Тому нові тенденції світової медичної освіти можуть слугувати моделлю модернізації підготовки фахівців у інших галузях, перш за все, соціономічних спеціальностей. Розглянемо основні тенденції у медичній освіті, які на наш погляд мають загальне значення.

**Тенденція транспрофесіоналізму.** Інтерпрофесіоналізм вже двадцять років є загально визнаною практикою у сфері медицини, освіти, соціальної роботи у Великій Британії. Інтерпрофесіоналізм визначають як процес співпраці професіоналів у різних галузях, який включає обмін знаннями та уміннями [24].

Інтерпрофесіоналізм допомагає фахівцям у різних галузях одержувати знання від інших, знання про інших та знання разом з іншими [25]. Транспрофесіоналізм – відносно нова тенденція у цих галузях. Під транспрофесіоналізмом розуміють більш глибоку модель співпраці різних фахівців, яка долає традиційні кордони спеціальностей, використовуючи синергетичний підхід та виробляє інноваційний погляд на проблему. Натомість Е. Ф. Зеєр пропонує інше розуміння феномену транспрофесіоналізму [30]. Він стверджує, що під впливом нової індустріальної революції суттєво змінюється поняття професія. Виникає новий термін «трансфесія», що позначає діяльність, у якій синтезуються професійні компетентності різних галузей. Це передбачає трансдисциплінарний синтез знань із різних наук. Трансфесії мають сіткоподібну структуру, яка передбачає використання конвергентних технологій із різних галузей. У результаті утворюється феномен транспрофесіоналізму, під яким Е. Ф. Зеєр розуміє здатність виконувати широке коло спеціалізованих видів діяльності. Тобто транспрофесіоналізм у цьому сенсі тотожний поліпрофесіоналізму. Автор підкреслює, що це не заперечує значення початкової, базової професії, а означає вихід за її межі. Транспрофесіоналізм допомагає фахівцеві сформулювати інноваційні підходи до проблем. Водночас автор підкреслює актуальність формування транспрофесіоналізму фахівців соціономічної групи професій (менеджерів, педагогів, політологів, профорієнтологів і т. ін) в контексті формування постіндустріального суспільства. На нашу думку, транспрофесіоналізм органічно реалізується саме у моделі індивідуального профілю фахівця. Така модель спирається на базові індивідуальні психологічні особливості, інтереси та цінності. Практика тестування показує, що вони часто виходять за межі традиційних професій. Реалізація усіх притаманних певній людині тенденцій розвитку може відбуватися лише у сіткоподібній структурі навчальних дисциплін, які виходять за межі існуючих



підходів фахової освіти. Тобто індивідуалізація фахової освіти є водночас транспрофесіональною освітою. Річ у тім, що транспрофесіоналізм, як і професіоналізм, не формується відразу. Він проходить певні етапи. Реалізація індивідуальних інтересів студентів у базовій професіональній освіті на молодших курсах як раз і закладає основу майбутнього транспрофесіоналізму.

**Модель розвитку професійної діяльності та неперервної професійної практики.** Фахівці у медичній освіті (перш за все терапевти і сімейні лікарі) розглядають основну мету освіти як формування професійної ідентичності лікаря. Зміст конструювання освіти розглядається як побудова стандартизованої та індивідуалізованої програми (куррикулуму) траєкторії формування і соціалізації майбутнього лікаря [34]. Стратегічна мета медичної освіти терапевта розглядається як трансформація ідентичності, тобто перетворення певної особистості у особистість лікаря. Це змінює акцент від підготовки до того, щоб робити роботу лікаря до того, щоб бути лікарем. Останнє вимагає зміни мислення та відношення разом. Тобто просто сформувати компетентності лікаря буде замало. Це необхідна, але недостатня умова. Можна мати компетентності, але не бути здатним виконувати роботу лікаря з інших причин – особистісних. Один компетентнісний підхід до формування моделі становлення лікаря є недостатнім [24]. Має одночасно використовуватись особистісний підхід. Але формування особистості лікаря пов'язано з особистими цінностями, інтересами, базовими психологічними якостями. Без їх знання та урахування не можна досягти головної мети. Тобто процес формування необхідних якостей може бути тільки індивідуальним. Сталося так, що в результаті промислової революції різні професії та діяльності стандартизувались, у суб'єкта діяльності (професіонала) зник особистісний підхід до об'єкта діяльності. Пануючим став компетентнісний підхід до формування професійної діяльності. Вплинуло це і на професію лікаря. Але особистісний підхід до

об'єкта діяльності не є лише морально необхідним у цій професії, він стає ще більш необхідним у сучасних технологічних змінах постіндустріального суспільства. Технологічні зміни створюють можливість і вимагають більш індивідуального виробництва товарів і послуг. Відповідно змінюються і професійна діяльність у різних галузях. Особливо це актуально у медицині, оскільки спостерігається початок революційних змін - становлення індивідуально-орієнтованого лікування (і медицини в цілому), яке спирається на генетичні дослідження, синтез біотехнологій та інформаційних технологій. Тому в медицині спостерігається повернення (на новому технологічному рівні) до старої концепції лікування не хвороби, а хворого.

У літературі описано включене соціологічне дослідження професора медицини, який спробував сам у якості студента навчатись на медичному факультеті. Його спостереження показали, що вивчення низки медичних дисциплін насправді не веде до розвитку професійної діяльності лікаря, оскільки у свідомості студентів усі ці дисципліни не пов'язуються в єдності професійної діяльності. У результаті ним було запропоновано модель навчання лікарів, яка використовувалася під час війни. Тоді необхідно було за короткий термін підготувати велику кількість лікарів, здатних надавати екстрену допомогу в польових умовах. На основі опитування фахівців було встановлено базовий мінімальний набір компетентностей, необхідних лікарю в польових умовах, а потім розроблена послідовність оволодіння ними. Так була побудована програма навчання. У цій моделі була виділена професійна діяльність у первісній, спрощеній формі. Подальший її розвиток та збагачення у процесі набуття знань та компетентностей приводить до цілісної підготовки лікаря. Суть цього експерименту полягала у виділенні вихідного ядра, зародка професійної діяльності. Подальший розвиток цього ядра може проходити певні етапи, завершуючись повною підготовкою професіонала. При цьому різні

дисципліни стають сторонами та інструментами подальшого розвитку і збагачення цієї вихідної професійної діяльності. Перевага такого підходу полягає в постійному зануренні студентів в професійну діяльність і процес її розвитку. Практика і навчальні дисципліни поєднуються не механічно, а органічно. У цьому процесі одночасно відбувається і розвиток професійних цінностей. Створюється велика гнучкість освіти.

Кожен етап такої професійної підготовки в певному сенсі є завершеним. У розглянутому прикладі з медицини можна завершити перший етап лікарської підготовки, отримавши диплом фельдшера, і перейти до практичної роботи. Пізніше, можна повернутися до навчання на наступному етапі. Така модель підготовки не створює замкненості фахівців різних рівнів і відповідних систем освіти. Так, у вітчизняній медичній освіті відзначали, що студенти, які вступили до вищого навчального закладу після середньої спеціальної медичної освіти і досвіду роботи, вчилися більш свідомо і ставали кращими фахівцями. У цих випадках, як раз спонтанно реалізовувалася така стадійна модель розвитку професійної діяльності.

Така модель розвитку професійної діяльності природньо вирішує проблему неперервної професійної освіти. Це яскраво проявляється в медицині. Так, американська асоціація лікарів пропонує зареєстрованим користувачам матеріали з нових досліджень у різних галузях медицини, доступ до відокурсів. За отриманими матеріалами можна пройти дистанційне тестування та отримати сертифікат про підвищення кваліфікації, який визнається авторитетним. Зв'язок з професійною асоціацією допомагає лікарю бути інформованим про все нове. Ці відбувається дуже швидко і є справжню неперервною медичною освітою. Подібні процеси відбуваються і в інших галузях. Так, існують асоціації викладачів різних дисциплін університетського та шкільного рівнів. Інформаційні матеріали доступні членам асоціацій і включають нові

освітні технології, матеріали конференцій, огляди нових підручників та програм, пропонують консультації. Асоціації мають значний вплив на підготовку фахівців та оцінку якості підготовки. Так, від асоціації соціальних працівників Канади залежить акредитація відповідних спеціальностей на кафедрах університетів. У такий спосіб здійснюється постійний зв'язок університетів з практикуючими професіоналами, органічно виникає та розвивається система неперервної фахової освіти. Початок входження в цю систему здійснюється саме з університету. Як буде показано нижче, спеціально створене університетське освітнє середовище здатно інтегрувати університетську систему з освітніми можливості різних установ та професійних асоціацій, утворюючи інтегровану світову мережу, що сприяє формуванню індивідуального професійного профілю фахівця.

Нагальна проблема в Україні – розбудова професійних асоціацій (за принципом «знизу вгору», природньо, а не навпаки – штучно) та правових важелів їхнього впливу на зміст фахової освіти та оцінки її якості.

**Синтез компетентнісного та індивідуально-особистісного підходів у формуванні фахівця.** Існують і продовжують розвиватися вимоги до компетентностей фахівців [35]. Однак одночасно збільшується різноманітність цих компетентностей, як показують дослідження ринку, в межах кожної спеціальності. Це вимагає уточнення розуміння компетентнісного підходу у формуванні моделі фахівця. У новій моделі повинна бути передбачена гнучкість, що забезпечує формування різних варіантів компетентностей в межах спеціальності. При цьому як раз може бути використана різноманітність індивідуальних інтересів і здібностей студентів. Формування різних варіантів компетентностей на основі особистих інтересів і особливостей і є засадою розробляємої нами моделі індивідуального професійного профілю підготовки фахівця. У цій моделі синтезується

компетентнісний та індивідуально-особистісний підходи. На необхідність такого синтезу вказував у своїй статті А. А. Вербицький [26]. Але такий синтез вимагає розробки відповідних психолого-педагогічних засад і методик.

Різні дослідники давно вказували на обмеженість чисто компетентнісного підходу. Так, Е. А. Клімов підкреслював, що компетентності носять кумулятивний характер, тобто у гарного фахівця одна розвинена компетентність часто замінює інші, менш розвинені [10]. Дж. Равен також вказував на те, що необхідний професіоналові набір компетентностей може взагалі не працювати в силу того, що нерозвинені необхідні для професійної діяльності цінності [27]. Адже саме цінності є основним двигуном діяльності, а компетентності її інструментальною основою. Дослідження успішних професіоналів показує: саме розвиток притаманних даній професії цінностей, актуалізує необхідні компетентності, а в разі відсутності або недостатнього розвитку однієї з них, замінює її іншою, більш розвинутою. Так, при підготовці лікарів відзначали, що відмінно встигачий з дисциплін студент, не завжди стає гарним лікарем, а середній студент з часом стає відмінним фахівцем. Їх відмінність полягає саме в інтересі до певних сторін професії, пов'язаним з важливими для даної особистості цінностями. Клімов також відзначав властиве справжнім професіоналам розуміння широкого контексту і значення своєї професійної діяльності, пов'язане з особистими цінностями. Такі базові особисті цінності формуються в дитинстві та юнацтві. Тому професійна орієнтація і тестування не можуть ґрунтуватися, як це відбувається сьогодні, на основі визначення рівня предметних знань. Так, гарне знання біології не гарантує, що абітурієнт може стати лікарем. Для цього необхідні характерні для професії базові цінності, та особистісні якості, які тестування не вимірює. Отже, необхідно переглянути модель підготовки фахівця з урахуванням цінностей у зв'язку з компетентностями.

У сучасних умовах саме синтез компетентнісного та індивідуально-особистісного підходів у підготовці професіонала і може бути здійснений на основі розробляємої нами моделі індивідуального профілю фахівця, забезпечуючи тим самим об'єктивну необхідність урізноманітнення в рамках кожної спеціальності.

Реалізація такої моделі можлива, як показало наше дослідження, на основі використання розглянутих вище теорій, розроблених у США та Європі в контексті психології професій і консультування, у вітчизняній диференціальній психології та психології індивідуальності.

**Теорії кар'єри та кар'єрного консультування.** Педагогічні та психологічні засади кар'єрного консультування вивчали у вітчизняній науці С. В. Алєксєєва [5] Н. О. Гончарова [6], Н Євдокимова, Л Опанасенко [7], В.Ф Орлова [8], Г. П. Татаурова-Осика [9] та інші. У вітчизняній науці та практиці одержали широке використання тести А. Е. Голомштока, Е. А. Клімова [10], Л. Йоваші, скорочений варіант тесту Холланда [11] . Менше поширення набуло використання тестів Д. Кейрсі [12], [13], [14], [12], індивідуально-типологічного тесту Л. М. Собчик [15], повного варіанту тесту Дж. Холланда [16], Водночас відсутній порівняний аналіз широко вживаних у Європі та США тестів Дж. Холланда, Д. Кейрсі та поширених в Україні тестів.

Існує низка визнаних і широко застосовуваних теорій у психології професій і профорієнтації. Серед них теорії Холланда (Holland, 1997), Готфредсона (Gottfredson, 2005), Юнга та Велач (Young & Valach, 2008), Блустейна (Blustein, 2011), Крумбольца (Krumboltz, Foley, & Cotter, 2013) тощо. Більшість теорій походить із США (огляд у монографіях [17], [18].) У Європі найбільше розповсюдження та використання одержали дві теорії: соціально-когнітивна теорія кар'єри [19] і життєвого дизайну [20].

Соціально-когнітивна теорія кар'єри вивчає особисті і суспільні чинники, які допомагають людині виробити в себе бажані якості та покращити якість свого життя. Підкреслюється здатність людей створювати особисті організації. Діяльність у них створює певні правила, які далі впливають на життя людей. Ці правила, у свою чергу є результатом взаємодії середовища і міжособистісних чинників. Як вказує А. Бандура, середовище не є однорідним утворенням [21]. Можна виділити декілька типів середовищ: накладене ззовні (незалежно від людини); вільно вибране; створене людиною. Останній тип зараз бурхливо розвивається у соціальних мережах. Вибираючи чи конструюючи середовище, людина створює свою власну життєву траєкторію та стиль життя. Таке сконструйоване або вибране людиною віртуальне середовище у соціальних мережах, як підкреслює Бандура, озброює людину новими можливостями в освіті, навчанні, повсякденному житті. Безперечно, сконструйоване людиною середовище матиме суттєвий вплив на планування життя та кар'єри. Соціально-когнітивна теорія кар'єри вказує на важливість формування готовності до непередбачуваних змін у житті та кар'єрі. Важливо навчити людей конструктивному відношенню до можливих невдач і несподіванок. У такому відношенні вони розглядаються як завдання для творчого розв'язку та нові можливості, які раптово створюються. Теорія Життєвого дизайну підкреслює необхідність формування у клієнтів вміння бачити працевлаштування як часткову проблему життя у швидкозмінному суспільному середовищі. Ця проблема зводиться до більш загальної для кар'єрного консультанта: як навчити клієнта найкращому дизайну свого життя у конкретному суспільному середовищі. Включення у нові види діяльності у цьому середовищі вимагає засвоєння нових суспільних ролей, які ведуть до зміни ідентичності людини. Це змінює само ставлення та створює бачення нових перспектив. Тому нові профорієнтаційні програми та тренінги мають формувати вміння справлятися з ситуацією,

об'єднуватись із людьми задля вирішення проблем та створення нових можливостей. У цьому відношенні важливі засоби пошуку ресурсів кожної людини та їх використання у дизайні особистого життєвого шляху. Системи підтримки життєвого дизайну людини мають розглядатися як цілісні, довічні, контекстуальні та превентивні.

**Аналіз теорій і методик визначення індивідуальних особливостей та інтересів студентів.** У вітчизняному науковому просторі останній варіант теорії Дж. Холланда не одержав значного поширення. Натомість використовується попередній варіант теорії. Причина цього, мабуть, полягає в доступі до публікацій Дж. Холланда. Останнє видання монографії Холланда, де відображений значно розвинений варіант його теорії та доповнені методики відсутні в електронному вигляді та давно вийшли з обігу в паперовому форматі. Саме останній варіант теорії має, на наш погляд, найбільшу перспективу в застосуванні до проблеми побудови моделі індивідуального провілю фахівця. За теорією Дж. Холланда типи професійних діяльностей, властивих західній культурі, тяжіють до наступних:

- реалістичний;
- дослідницький;
- артистичний;
- соціальний;
- підприємницький;
- конвенціональний.

Кожному типу притаманний не завжди усвідомлений потяг до певних видів діяльностей та виду професійного середовища. Холланду вдалося розробити базові види компетентностей, характерні для кожного типу та співставити їх з класифікацією професій у США. Виявилось, що компетентнісний склад кожної професії відповідає певній комбінації основних типів. Це дало можливість Холланду розробити довідник професій з кодами, що



складаються з трьох літер. Кожна літера позначає певний тип діяльності. У код кожної професії входить характерний набір компетентностей. Далі Холланд розробив тест, що визначає базові компетентності, якими володіє індивід. Визначені за цим тестом компетентності співставляються з довідником професій на основі кодів. Наступним кроком є визначення групи професій, яка може підходити данному індивіду. У вітчизняному просторі тест Холланда використовується у профорієнтації, але в значно обмеженому варіанті. Довідник професій Холланда зовсім не використовується, хоч сучасні професії в Україні можуть бути співставлені з професіями у США. Також не використовується важливе в останній розробці Холланда поняття про переважаючі для кожного професійного типу види середовищ. На нашу думку, тест Холланда у його повному обсязі може бути перспективним інструментом у формуванні моделі індивідуального профілю фахівця.

Розглянемо переваги та недоліки тесту Холланда. Кожен з виділених у теорії Холланда типів містить деякі вміння та інтереси, характерні для типу. Якщо у респондента цих умінь обмаль та вони не відповідають основним інтересам, вони потрапляють в останню літеру коду. Через це тест виявляється неточним - у респондентів спостерігається просто змішування типів в однакових пропорціях. Тест має відображати не типи, індивідуальні якості людини, але тоді необхідно позначення цих індивідуальних якостей - інтересів, здібностей і умінь. Тоді тест зближується з тестом індивідуально-конституційних рис Л.М. Собчик (тест ІГО). Однак у Дж.Холланда є те, чого немає у тесті ІГО Л.М.Собчик - опитування конкретних інтересів людини: професії, які подобаються, види діяльності на дозвіллі, якими хотів би займатися. Тому тест Холланда може бути важливим доповненням до тесту ІГО Л.М. Собчик. Сам Холланд так його і рекомендує використовувати - не тільки як тест, а як матеріал для роздумів [16]. Наприклад, у довіднику професій він

рекомендує дивитися не тільки свої літери коду по тесту, але й інші. Тому в тесті Холланда потрібно вказати, щоб респондент зазначив професії або види дозвілля в довіднику, які йому подобаються або він хотів би ними займатися (навіть якщо вони не збігаються з його кодом). Необхідно зробити на базі опитувальника Холланда замість типів певні фундаментальні шкали мотивацій людини, її потягу до деяких об'єктів і діяльностей. Ці шкали подібні шкалами ІГО у Собчик, але вони не психологічні, а пов'язані з основними видами діяльності. Вони дещо перетинаються з типами Холланда, але це не типи діяльності, а напрями. У однієї людини може бути набір напрямів, які мають бути відображені в певних шкалах. Їх можна отримати на основі типів Дж. Холланда, типів Д. Кейрсі і класифікації Е.А.Клімова. Головне, кожна з цих шкал повинна визначатися з питань тесту. У Холланда це є за його шкалами. Має бути опитувальник з усіх фундаментальних шкал інтересів людини, подібно до психологічної фундаментальності у Собчик. Вони фундаментальні в сенсі визначення ними всіх інших інтересів. З поєднання параметрів цих шкал може бути створений індивідуальний код інтересів людини. Подібно до того, як тест СМІЛ у Л.М. Собчик (тест ММРІ) досліджує індивідуальний код провідних тенденцій розвитку. Але це мають бути тенденції розвитку індивідуальних інтересів людини. Не потрібно підганяти респондента під тип - поєднання всіх шкал, параметрів по ним створить індивідуальний код інтересів респондента по різних діяльностях. Можливо доповнити його кодом інтересів дозвілля. Тоді можна створити психологічний код інтересів до видів діяльності. На відміну від тесту Холланда не потрібно прагнути обмежитися декількома типами переважаючих інтересів. У консультаційній роботі необхідна комплексна інформація: об'єкти інтересів, види діяльності, чому респондент хотів би навчитися сьогодні, про які професії мріяв у дитинстві, які професії хотів би отримати сьогодні, що вмє робити сьогодні (види компетенції). Уся

ця інформація має накопичуватись в індивідуальному освітньому профілі.

Типи Холланда в суспільстві характерні лише для деяких професій, для інших - це поєднання типів. Замість типів Холланда краще взяти загальні види діяльності, які історично виділилися в суспільстві. Тоді в кожній сучасній професії існує поєднання цих основних видів діяльності. Це є і у Холланда, на це вказує код професії. Ці види діяльності необхідно уточнити в порівнянні з тими, що є у Холланда і уточнити опитувальник і зміст питань по кожному виду діяльності. Додатково можна використовувати підхід Е.Клімова, коли виділяються об'єкти діяльності: людина, жива природа, нежива природа, техніка, знакова система, художній образ. Опитуваний буде вибирати кращі для нього діяльності і об'єкти цієї діяльності. Деякі діяльності відразу включають в себе її об'єкти (в силу специфіки). Наприклад, практична або художня діяльність вказує на об'єкти. Деякі діяльності можуть бути з різними об'єктами. Традиційні поділу сфер діяльності в системі УДК або подібних тут не повністю підходять. Наприклад, усі традиційні галузі знань (науки) є дослідницькою діяльністю з різними об'єктами і предметами. Галузі промисловості, наприклад сільське господарство чи лісове господарство, транспорт, промисловість включають різні види діяльності (практичної, організаційної, дослідницької, винахідницької з різними об'єктами).

На основі інтересів до об'єктів і діяльностей можливо сформувати взаємопов'язані комплекси - об'єкти і діяльності, які можуть бути в новій системі (новий вид діяльності) зв'язані в єдине ціле (подібно тесту В. Хеннінга, але більше і глибше). Цей взаємозв'язок може бути новим варіантом професії і роботи в цій професії чи визначати професійні обов'язків професій майбутнього або дозвілля майбутнього. Такий взаємозв'язок інтересів має порівнюватися з особистими базовими психологічними якостями,

що дозволяє побачити глибину інтересів, що виходять з провідних тенденцій розвитку індивіда.

Вивчення зв'язків тестів Дж.Холланда, Л.М.Собчик і Д.Кейрсі. Тест Холланда ґрунтується на соціальних типах діяльності - дослідницький, практичний і т.ін. Це вже соціалізація людини в суспільстві сьогодення. У існуючих зараз професіях є різні види діяльностей, які Холланд відніс до основної діяльності кожного соціального типу. Це його коди професій. У Л.М. Собчик теж є набір поєднань значень різних шкал за тестом СМІЛ, що сприяє успішній професійній кар'єрі. Можна досліджувати, чи є зв'язок типів і кодів Холланда з базовими особливостями (провідні тенденції) Собчик. Так, соціальному типу відповідає певний набір базових шкал за тестом Собчик і т. ін. Подібним чином можна шукати зв'язок із типами в тесті Кейрсі. Необхідно шукати кореляції. Всі ці підходи не суперечать один одному, у чомусь збігаються, у чомусь доповнюють один одного. Необхідно дослідити ці доповнення. Тест Кейрсі добре доповнює інші. Він фактично переґукується з тестом Холланда - знайдені психологічні типи і портрети, які фактично співвідносяться з можливими суспільними функціями. Тут цікаві поєднання різних шкал (у портретах) - подібно до тих же шкал, але при різному поєднанні з інтроверсією чи екстроверсією виходять різні типи занять - винахідник, дослідник, керівник інтелектуального типу. Це можна використовувати для доповнення тесту ІТО. У цьому тесті шкал більше, він може бути точніше. Але в ІТО не опрацьований взаємозв'язок шкал, що дає різні типи занять. У Кейрсі це є, але бракує шкал. Підхід у пошуку типів не найкращий, тому що більшість людей не є яскраво вираженими типами за Кейрсі. Потрібен підхід не виділення типів, а індивідуальний, як в ІТО. Це і буде індивідуально-типологічний підхід. Але його потрібно доповнити поєднанням шкал із типами професій у суспільстві. Це зроблено частково в тесті СМІЛ. Там з досвіду показано, які

професії підходять при певному поєднанні шкал. Подібне потрібно зробити і з тестом ІТО. Але бажано спробувати синтезувати це з підходом Кейрсі - зіставити його портрети та їх описи з відповідними поєднаннями шкал ІТО. Тест Холланда має переваги у виділенні привабливих для людини діяльностей із базових діяльностей в суспільстві. Вони зіставляються з їх простими аналогами з повсякденного життя. Подібне зроблено із уміннями (компетентностями) людини. Це пов'язано з відповідними середовищами, професіями і дозволяям, чого немає в ІТО, але частково є у Д. Кейрсі.

Отже, у перспективі розвитку потрібна інтеграція і узагальнення всіх цих тестів. Необхідна перевірка отриманих доповнень та дослідження репрезентативної вибірки фахівців, які за загальними оцінками є успішними.

**Методика пошуку індивідуального професійного профілю.** Індивідуальні особливості студентів стають передумовою формування індивідуального стилю професійної діяльності. Концепція стилю професійної діяльності була започаткована у працях В.С. Мерліна, Е.А. Клімова та одержала подальший розвиток у праці В.А. Толочек [31]. Проведений автором аналіз літературних джерел та власні розробки дозволили дійти висновку, що індивідуальний стиль професійної діяльності утворюється як результат перетворення та взаємовпливу внутрішніх індивідуально-психологічних чинників та зовнішніх професійно-технологічних складових. У результаті активного пошуку складається узгодження окремих сторін індивідуальності та умов середовища і професійних особливостей діяльності. Виникає нове утворення, яке автор називає «психологічною нішею». Пошук та формування такої індивідуальної психологічної ніші в професії стає важливим завданням підготовки фахівця.

У результаті проведеного дослідження нами була розроблена методика пошуку індивідуального профілю студента, що дозволяє

запропонувати для кожного індивідуальну професійну модель і на її основі, індивідуальну освітню траєкторію оволодіння професією. За основу моделі ми взяли теорію Холланда в поєднанні з теорією провідних тенденцій Л.І. Собчик. Типи, запропоновані Холландом, нами були доповнені. У результаті одержали наступні типи діяльності:

- Практична діяльність
- Винахідницька діяльність
- Наукова (дослідницька) діяльність
- Упорядковуюча діяльність
- Мистецька діяльність
- Соціальна діяльність
- Організаційна діяльність

Пошук моделі індивідуального професійного профілю проводиться на основі поєднання аналізу тестів студентів і інтерактивного тренінгу. Обговорюючи результати тестів в груповій і парній роботі, ми шукаємо для кожного можливі сфери занять, стиль навчання, можливі професії, індивідуальний шлях входження в культуру і свій індивідуальний спосіб її засвоєння; можливі сфери дозвілля; індивідуальні особливості взаємин з людьми; індивідуальні шляхи самовдосконалення. Опитувальники допомагають скласти код індивідуальних особливостей. На його основі ми разом зі студентами конструємо індивідуальний набір діяльностей, їх комбінацій, можливі коди професій, коди улюблених занять. Наступним кроком буде творчий пошук професій і свого індивідуального стилю в них.

На заняттях використовуються метод морфологічного аналізу можливих галузей діяльності. З цією метою на основі розробленого нами опитувальника «Об'єкти і діяльності» складається морфологічна матриця (див. приклад у Таблиці 1). Рядки і стовпці таблиці дають різні поєднання, які потім аналізуються на занятті в парній і груповій роботі.

Таблиця 1. Індивідуальні комбінації видів діяльності

	Винахідницька	Дослідницька	Практична	Мистецька	Соціальна
Винахідницька					
Дослідницька	x				
Практична					
Мистецька					x
Соціальна			x		

Із них шукаються найбільш цікаві поєднання, які можна використовувати в професійному та особистісному розвитку. Така таблиця може бути не двовимірною а тривимірною - три вісі з однаковими видами діяльності та їх поєднаннями. Якщо опитувальник дає певний код, то можна розглянути й інші, близькі до нього поєднання. Якщо індивідуальний код респондента виражений, таких поєднань не багато. Якщо респондент вибирає багато видів діяльності, необхідно розглядати всі поєднання. Такий розгляд в групі допомагає знайти цікаві та нетривіальні поєднання. Крім бажаних видів діяльності опитувальник дозволяє зв'язати з ними бажані об'єкти, що дозволяє об'єднати підходи Холланда і Клімова. Далі до відібраних об'єктів і пов'язаних з ними видів діяльності застосовується морфологічний аналіз, що дає різноманітні поєднання об'єктів і діяльностей для кожного. Ці поєднання знову розглядаються у групі та відбираються найбільш цікаві.

Подібні таблиці можна будувати по базисних психологічних якостях індивіда - за тестом ІТО - поєднання психологічних якостей і видів діяльності для пошуку цікавих поєднань видів діяльності з індивідуальними особливостями.

**Індивідуалізована модель практики студентів.** Знання індивідуального коду студентів, отриманого на основі використання індивідуально-типологічного тесту і опитувальника «Об'єкти і діяльності» дозволяє сформувати індивідуалізовану модель практики. Така практика має використовувати провідні типологічні тенденції розвитку кожного студента та інтереси до певних об'єктів і діяльностей з ними, що знаходяться у сфері певної професії. Саме така практика, побудована на основі особистих інтересів і психологічних особливостей кожного, здатна стати системоутворюючою основою індивідуального стилю професійної діяльності. Волонтерська практика на першому курсі дозволяє кожному увійти в професію своїм індивідуальним шляхом. При цьому практика може стати зародком розвитку індивідуального профілю професійної діяльності. Далі різні види практики стають її продовженням і переводять професійну діяльність на наступні етапи її розвитку. Наприклад, у соціономічних професіях наступний етап професійного розвитку полягає в формуванні компетентності побудови моделі соціальної допомоги. Далі йде формування умінь перевіряти цю модель, працювати в групі, обмінюватися знаннями, знаходити потрібну інформацію, висувати і шукати ідеї, залучати людей, вміння користуватися багатством комунікацій людей один з одним, створювати нові зв'язки і види відносин.

Такий чином у процесі професійної підготовки немає відриву аудиторного дисциплінарного навчання від професійної практики, індивідуальних особливостей та інтересів студентів. Така модель професійного навчання реалізована в даний час лише в галузі театральної педагогіки та мистецької освіти. Мета професійної освіти в цих галузях полягає саме у формуванні творчої індивідуальності актора і художника, а навчальні дисципліни є педагогічними інструментами цього формування. Такий підхід до освіти, як підкреслював А. Маслоу, є прообразом освіти майбутнього.



### **Індивідуалізована побудова навчальних дисциплін.**

Індивідуалізована практика студентів створює необхідність у відповідній побудові навчальних дисциплін, пов'язаних з цією практикою. Це відноситься до способу конструювання як змісту окремої дисципліни, так і їх набору. У проектуванні індивідуально орієнтованої навчальної дисципліни, необхідно врахувати різні інтереси і когнітивні стилі студентів. Тестування за допомогою опитувальника Холланда дає код (з 3 букв) поєднання трьох переважаючих схильностей до певних відів діяльностей. Індивідуалізоване конструювання змісту дисципліни передбачає необхідність врахування всіх схильностей, навіть тих, які здаються слабше вираженими. Має бути код не з 3 літер, як у Холланда, а з 6-7, крім того враховуються поєднання об'єктів інтересів (вони можуть змінюватися з часом). Такий код подібний до штрих-коду книги. Йому можна підібрати відповідний матеріал (в зв'язку з даною спеціальністю) з теорії і практики професійної діяльності. Такий спосіб конструювання змісту дозволяє отримати індивідуально побудовану навчальну дисципліну та їх набір. Він може конструюватися автоматично пошуковою системою з масиву різних матеріалів з історії дисциплін, професійної практики, наукової та популярної літератури. На додаток до індивідуалізації змісту діяльності також необхідне врахування рівня складності матеріалу. Один тип матеріалу може даватися на різному рівні складності (в залежності від рівня підготовленості індивіда в даний момент). Такий спосіб побудови приводить до зміни логіки конструювання змісту. Навчальна дисципліна, яка функціонує в системі формування індивідуального професійного профілю, має врахувати різноманітні варіанти змісту і мети. Цьому відповідає блочно-сіткодібна структура побудови змісту. Ієрархічна або деревоподібна структура побудови змісту замінюється сіткою, в вузлах якої створюються гілки, що представляють різні модулі.

Дисципліна будується у вигляді сітки модулів, у якій можливі різні шляхи руху. Кожна з гілок поділяється на ряд блоків, що об'єднують різні теми. Кожен із блоків у свою чергу поділяється на модулі. Матеріал, що охоплюється окремими модулями, перекривається. Це зроблено для того, щоб кожний модуль міг вивчатися максимальною мірою незалежно від інших модулів. Унаслідок цього модулі є незалежними одиницями, компонування яких дає змогу сконструювати багато різноманітних варіантів дисциплін.

Сіткоподібна структура допомагає реалізувати багатовимірну побудову курсу, синтезуючи різні структури, які використовувались у минулому. У цій структурі, почавши з будь-якого модуля та рухаючись відповідно до індивідуальних інтересів та особливостей пізнавальної діяльності, можна перейти до вивчення всіх інших аспектів дисципліни. Навчальна дисципліна перетворюється на систему курсів, між якими виникають різні зв'язки та переходи. Зміст кожного модуля будується на основі єдиних фундаментальних понять і принципів. Різноманітні шляхи вивчення дисципліни мають інваріантне ядро – основні наукові принципи. Освітній стандарт реалізується не через тотожність змісту, а через його інваріант, що знімає суперечність, яка існувала в попередній структурі курсу, між необхідністю стандартизації та індивідуалізації. Така система дає змогу одночасно вирішити проблему індивідуалізації навчальної дисципліни і зберегти її єдність.

Навчальна дисципліна стає високодинамічною системою, коли її елементи і структури безперервно набувають нових властивостей та відношень. Тут наука та практика постають не в застиглому, безпроблемному вигляді, а як жива діяльність, яка розвивається. Адекватно відобразити таку динамічну систему науки та практики може лише також динамічна система навчальної дисципліни. Урахування індивідуальних особливостей та інтересів студентів

додатково приводить до появи багатовимірної структури навчальної дисципліни, яка дозволяє рухатися найрізноманітнішими шляхами при її засвоєнні. Тож з'являється можливість індивідуальної освітньої траєкторії. Водночас сама структура навчальної дисципліни увесь час змінюється залежно від стану освітнього середовища й особливостей пізнавальної діяльності студента. Динамічна побудова навчальних дисциплін формує в студента діяльність неперервної освіти у світовому інформаційному середовищі. Це долає протилежність, яка існувала між формальною, неформальною освітою та самоосвітою. Навчальна дисципліна набуває не лише структури, що змінюється в часі, а й властивостей системи, яка самоорганізовується. Динамічна навчальна дисципліна відповідає стратегічній меті створення унікальної освіти для кожного, яка давно була сформульована в дослідженнях Римського клубу [33].

**Роль університетського освітнього середовища у формуванні індивідуального професійного профілю.** Університет має найбільші можливості в реалізації моделі індивідуального професійного профілю, порівнюючи з профільними типами навчальних закладів. Адже саме в університеті представлена найбільша різноманітність спеціальностей, галузей науки та культури. Гарний прикладом цього є найкращі університети США. Давно відоме їх гасло – вчить не тільки викладач, а саме середовище університету. У це середовище входять різні форми взаємодії студентів, викладачів і дослідників різних спеціальностей. У сучасній науці та практиці найбільші досягнення виникають на перетині різних галузей і спеціальностей, часто досить далеких одна від одної. Таке «перемішування» різних фахівців, технологій, ідей виникає в певним чином організованому середовищі, у якому можливо органічно поєднати формальну, неформальну та інформальну освіту. Водночас саме таке середовище відкриває можливості поступового формування у студентів власного

індивідуального професійного профілю. Але щоб університет зміг реалізувати таку модель професійної підготовки необхідні певні умови. Уся номінальна різнобарвність університету має бути відображена у різноманітності його освітнього середовища. У сучасних умовах це стає можливим за допомогою використання інформаційних технологій, які уможливають спільну діяльність викладачів, дослідників і студентів із створення та розвитку різноманітного саморозвиваючого освітнього середовища.

Використання інформаційних технологій для створення саморозвиваючого індивідуально-орієнтованого освітнього середовища дозволяє всім користувачам створювати нові модулі і доповнювати існуючі. Таке середовище є відкритим і безперервно змінюється, стаючи саморозвиваючим динамічним середовищем. Дані по тестуванню індивідуальних особливостей, компетентностей та інтересів студентів можуть бути використані для пошуку і створення різних інтегрованих і гібридних навчальних дисциплін.

Викладачі та дослідники можуть створити в середовищі список професійних діяльностей і об'єктів, різні дисципліни і їх модулі, маркуючи їхнім спільним кодом об'єктів і діяльностей. Крім того, викладачі можуть створити маркування різних додаткових джерел інформації в професійній галузі (статей, монографій, підручників, окремих місць із них). Додаткове маркування необхідно також за рівнем матеріалу (вихідний рівень знань і підготовки та попередні знання). Тоді дисципліни будуються як індивідуальне поєднання різних модулів. Така побудова можлива на основі автоматичної пошукової університетської системи. Усі матеріали цієї системи, побудовані викладачами і студентами, разом створюють динамічне самоорганізуюче освітнє середовище університету, і є, таким чином, вступ до неперервної фахової освіти.

Існування такого середовища змінює і організацію навчання. Створюється велика різноманітність неперервно змінюючихся модульних дисциплін, відповідно до змін в науці і практиці кожної

професійної діяльності. Оцінка підготовки студента може ґрунтуватися на автоматичному обліку набутих умінь і компетентностей у середовищі.

Найбільш важлива особливість інтегрованого середовища полягає в тому, що воно є таким, яке *саморозвивається*. Тут змінюється сам спосіб розроблення навчальних матеріалів. Система створюється у вигляді модулів, які відкриті для доповнення. Це дозволяє всім учасникам середовища вдосконалювати його, вносячи зміни та доповнення. Середовище також є базою для світових даних і містить засоби для створення та пошуку зв'язків. Саме це дає підстави говорити про появу системи, яка саморозвивається. Попередні навчальні середовища були жорсткими, закритими (а значить, і такими, що повільно змінюються) інформаційними системами.

На ґрунті університетського навчального середовища, яке саморозвивається, виникає принципово нова особливість навчальної дисципліни – він стає динамічною та багатовимірною.

Дистанційні форми підбору і структурування змісту освіти дозволяють використовувати дані, в яких немає єдиного інформаційного джерела, що значно розширює потенційне освітнє середовище. Це не тільки ліквідує відставання освіти від науки, характерне для минулих епох, а й, на нашу думку, дає можливість для випереджувального розвитку освіти, який враховує процеси формування нових поглядів та напрямів науки, що лише починають закладатися сьогодні.

Становлення навчального середовища, яке самоорганізовується, згодом неминуче приводить до зміни діяльності викладача. У традиційному типі університету весь процес навчання концентрувався навколо викладача. Викладач був не лише керівником процесу навчання, а й джерелом інформації. Така структура університету своїм корінням сягає минулого, коли книги були рідкісними і дорогими. Професор був живим сховищем

достовірної (схваленої спільнотою вчених) інформації. Лекція була втіленням монологічного способу навчання. Мережа освітнього середовища радикально змінює доступ до інформації, водночас змінюючи саму її якість. Інформація існує в мережі не тільки в статичному вигляді, як у бібліотеці, а й у динамічному, як у видавництві. Причому є можливість брати участь у самому процесі видання. З одного боку, середовище стає сполучною ланкою між різними спеціальностями, факультетами всередині університету. З іншого боку, середовище починає виходити за межі університету. Споживання інформації стає по суті діалогічним. Зі зростанням використання освітнього середовища в навчальному процесі воно починає впливати на весь процес навчання в університеті, посилюючи його діалогічний характер. Роль джерела інформації дедалі більше бере на себе інформаційна система, викладач стає організатором навчання – він стимулює та спрямовує навчальний процес, що проходить в інформаційному середовищі. Викладач може впливати на навчання як прямо, через діалог із студентами, так і побічно, створюючи і вдосконалюючи навчальне інформаційне середовище. Розвиток всесвітньої мережі приводить ще й до того, що, крім університетських викладачів, до процесу навчання залучаються й інші люди. Особливо яскраво це виявляється на прикладі створених у США мереж різних професійних організацій, через які студенти можуть звертатися по допомогу до експертів у даній галузі. Організації, що створюють такі мережі, залучають до консультаційної роботи досвідчених професіоналів, професорів, студентів старших курсів, науковців. Перевага такого способу роботи полягає в тому, що студент не прив'язаний до одного викладача з певними індивідуальними особливостями, має можливість подивитися на проблему з точки зору людини із зовсім іншим досвідом. Світова мережа створює нові можливості для швидкого вдосконалення професійної діяльності викладача. Таким чином, освітнє середовище відкриває нові можливості для методу

колективного навчання, що поширюється далеко за межі окремого університету і навіть країни. Результати навчальних діалогів (незрозумілості, запитання, вдалі формулювання, методичні знахідки) не лише використовуються в конкретній аудиторії, а й, потрапляючи до всесвітнього освітнього середовища, стають матеріалом для навчання на інших факультетах. Рух навчального матеріалу відбувається як через викладачів, так і через студентів, які приносять його в аудиторію і виносять його у мережу. Колективне навчання здійснюється цілою групою викладачів, експертів, досвідчених фахівців. Останнім часом з'явилися адаптаційні інформаційні технології, здатні акумулювати та використовувати для пошуку інтереси та вподобання користувача, історію його розвитку та практично реалізувати розкриті вище функції університетського освітнього середовища [36]. Але такі системи мають ґрунтуватися на базовій психолого-педагогічній моделі розвитку індивідуального професійного профілю.

Отже, модель формування індивідуального професійного профілю відповідає тенденціям розвитку сучасних професій в контексті постіндустріального суспільства, системи університетської освіти та обґрунтована психолого-педагогічними напрацюваннями.

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 5.09.2017 № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Краснощок І.П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 60. Т 1. С. 101-107.
3. Сухенко Я. В. Індивідуальна освітня траєкторія: міждисциплінарний аналіз феномену. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 4. т. 2. С. 111-116.
4. Ярмольчук Т. Формування і реалізація індивідуальних стратегій професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації як психолого-педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. 2017. № 12. С.160-165

5. Алексеева С.В. Сучасні методики визначення професійної придатності майбутніх фахівців. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2012. 1. С. 62-67.
6. Гончарова Н.О. Кар'єрне проектування як фактор професійної підготовки майбутніх учителів. *Психологія і особистість*. 2015. Вип. 2(1). С. 258-271.
7. Євдокимова Н., Опанасенко Л. Професійне консультування як засіб професіоналізації особистості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського*. Серія: Психологічні науки. 2016. Вип. 1. С. 58-64.
8. Орлов В. Ф. Кар'єрні орієнтації суб'єктів сучасної професійної школи. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2017. Вип. 13. С.15-21.
9. Татаурова-Осика Г. П. Технологія визначення професійної придатності та професійно важливих якостей особистості. *Проблеми сучасної психології Зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огінка, Ін-т психології ім. Г. Костюка НАПН України*. 2009. Вип.6. Ч. 2., С. 279-282.
10. Климов Е.А. Психология профессионала. Москва: Изд-во Институт практической психологии. 1996. 400 с.
11. Воробьев А.Н., Сенин И.Г., Чирков В.И. Опросник профессиональных предпочтений по Холланду Москва: Когито-Центр, 2001. 20 с.
12. Государев Н. А. Психодиагностика. Методологии и методики исследования психологических типов: учебное пособие. Москва: Ось-89, 2009. 144 с.
13. Кейрси Д. Пожалуйста, пойми меня-2. Темперамент. Характер. Интеллект. Москва: Черная белка, 2011. 320 с.
14. Овчинников Б. В., Владимиров И. М., Павлов К. В. Типы темперамента в практической психологии. СПб.: Издательство «Речь», 2005. 225 с.
15. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики, СПб.: Издательство «Речь», 2005. 624 с.
16. Holland, John L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Odessa, FL, US: Psychological Assessment Resources. (3rd ed.). (1997). 303 pp.
17. Sampson, J. P., Bullock-Yowell, E., Dozier, V. C., Osborn, D. S., & Lenz, J. G. (Eds.). (2017). *Integrating theory, research, and practice in vocational*



- psychology: Current status and future directions*. Tallahassee, FL: Florida State University Libraries. 200 p. Retrieved from <http://journals.fcla.edu/svp2016/>
18. Sharf, R. S. (2013). Applying career development theory to counseling (6th ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
  19. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36–49.
  20. Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
  21. Bandura, A. (2009). Social cognitive theory goes global. *The Psychologist*, 22, 504-506.
  22. Rodriguez B.M., et. al. Migration of Professionals to the US: Evidence From LinkedIn Data (2014). *Social Informatics*. P. 531–543.
  23. The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution (2016). World Economic Forum. Report 2016. Retrieved from [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs).
  24. Chiochio & Richer (2015). From multi-professional to trans-professional healthcare teams: The critical role of innovation projects, in Gurtner S., Soyez K. (eds), *Challenges & Opportunities in Health Care Management*, London: Springer
  25. Ravet, J. (2018). From Interprofessionalism to *Transprofessionalism*: A Bridge to Innovative Practice in Autism. *Share: Practice Knowledge & Innovation*, 8, 4-5. <https://www.scottishautism.org/about-autism/research-and-training/centre-practice-innovation/share-magazine/share-magazine-winter-2018/interprofessionalism-transprofessionalism>.
  26. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Педагогическая диагностика*. 2016. № 6. С. 44-50.
  27. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. Москва, «Когито-Центр», 2002. 396 с.
  28. Моросанова В. И. К проблеме индивидуального стиля человека. *Психологические основы профессиональной деятельности*:

- хрестоматия* / Сост. В. А. Бодров. Москва: ПЕР СЭ; Логос, 2007. С. 453-463.
29. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва: Академия, 2009. 240 с.
30. Зеер Э. Ф. Транспрофессионализм как предиктор адаптации к профессиональному будущему личности. *Инновации в профессиональном образовании*. 2018. С. 375-378.
31. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности. Москва: «Смысл», 2000. С. 130-154.
32. Шваб К. Четвертая промышленная революция. World Economic Forum. ООО «Издательство «Э»», 2016.
33. No Limits to Learning: Pergamon International Library, 1976.
34. Wald Н. S., PhD Professional Identity (Trans) Formation in Medical Education: Reflection, Relationship, Resilience. *Academic Medicine*, Vol. 90, No. 6. 2015. 701–706.
35. European Skills/Competences, Qualifications and Occupations.
36. Горбач Т. Побудова Індивідуальної Траєкторії Навчання у Розподіленому Навчальному Середовищі. *Інформаційні системи та технології*: матеріали статей 7-ї Міжнародної науково-технічної конференції, Коблеве-Харків, 10-15 вересня 2018 року / наук. ред. А. Д. Тевяшев, Л. Б. Петришин, В. Г. Кобзєв. Харков: ХНУРЕ, 2018. 478 с.

**ЛЕБЕДИК Леся Вікторівна,**  
*доктор педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та суспільних  
наук Вищого навчального закладу Укоопспілки  
«Полтавський університет економіки і торгівлі»*

**СТРЕЛЬНИКОВ Віктор Юрійович,**  
*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки,  
фізичної культури та управління освітою  
Донецького національного університету  
імені Василя Стуса*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ**

Метою дослідження, зважаючи на аналіз наявних напрацювань з проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, є формулювання вимог до методологічних засад, на яких можна було б вибудувати власну концепцію впровадження науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури. Для цього, на основі аналізу теоретичних досліджень, розкриємо суть підготовки майбутніх викладачів до проектування дидактичних систем в умовах магістратури (далі – ПМВПДС), акцентуємо увагу на усвідомленні магістрантами сутності, мети, суб'єктів, об'єктів, предмета, продукту проектування, структури дидактичної системи.

Також викладемо концептуальні засади ПМВПДС, узагальнивши виклики сучасного суспільства комунікаційних й інформаційних технологій до зазначеної системи підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Головний виклик до ПМВПДС

полягає в тому, що магістри педагогіки вищої школи мають бути готові навчатися усе життя, освоївши „цифрову грамотність”, важливу для їхньої подальшої професійної діяльності. Це стосується усіх викладачів вищої школи, починаючи від асистента, і закінчуючи керівником ЗВО.

Перегляду усталеного змісту, технологій навчання, принципів, структури системи підготовки викладачів в умовах магістратури об’єктивно вимагає рух ЗВО України до загальноєвропейського освітнього простору. Вирішити це завдання має забезпечити ПМВПДС, яка гарантує досягнення високої її якості й результатів і становлення особистості магістранта. Підготовці викладачів до проектування дидактичних систем належить ключова роль у адаптації ЗВО України до світових і європейських стандартів, і на цей виклик сучасності повинна бути їхня адекватна відповідь.

Дидактична система, як найважливіший компонент логічної структури дидактики вищої школи, привертала до себе увагу багатьох науковців, особливо стосовно наукового статусу й проектування її компонентів, зокрема досліджувалися проблеми: проектування дидактичного матеріалу (Н. Брюханова); дидактичних аспектів педагогічного проектування (С. Висоцька); дидактичного інструментарію освітньої технології (В. Гузеєв); дидактичного проектування технологій і методів учіння у вимірах педагогічної дії (І. Зязюн); викладання дисципліни „Фізична культура та психофізіологічний тренінг” магістрантам спеціальності „Педагогіка вищої школи” (О. Ігнатюк); дидактичного проектування як напряму психолого-педагогічної підготовки викладачів (Г. Романова); теоретичних засад проектування професійно орієнтованої дидактичної системи (В. Стрельніков); ситуаційно-середовищного підходу до проектування особистісно розвивальних освітніх систем (А. Хуторський); дидактичних технологій у вищій школі (Д. Чернілевський) та ін. Дослідниками розкрито основні характеристики та історичний аспект підготовки

викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем, який дає змогу прогнозувати цю підготовку на певних етапах розвитку соціуму.

У ЗВО, як показує практика, переважають два суттєвих недоліки ПМВПДС: 1) акцент на розробці майбутніми викладачами ідеальних дидактичних систем, а не на їх реалізації, що породжує як утопії, так і повне ігнорування обмежень, які з'являються під час реалізації (Г. Прозументова); спроба розірвати зв'язок науки з практикою, звільнитися від теоретичного фундаменту, позбавити дидактику наукового статусу, що веде до помилкових і необґрунтованих дій (Н. Коршунова).

Вироблення концептуальних засад ПМВПДС мало в основі наявні у дидактиці досить обґрунтовані розвідки проблеми створення дидактичних теорій, серед яких дослідження:

- методологічних принципів побудови наукової теорії (В. Загвязинський);
- методології педагогіки, теорії і педагогічної логіки, застосування у побудові педагогічної теорії дедукції, індукції, формулювання гіпотези (В. Краєвський, С. Гончаренко та ін.);
- прогностичної функції і наукового статусу педагогічної теорії (Б. Гершунський, Ю. Громико та ін.);
- функції теорії у побудові логіки педагогічних досліджень (В. Краєвський, І. Лернер, Н. Яковлева та ін.);
- взаємозв'язку фактів і педагогічної теорії (Н. Гузій, Р. Гуревич, Л. Кравченко, В. Кремень, Л. Лук'янова, О. Набока, Г. Цветкова та ін.).

Досліджуючи концептуальні засади ПМВПДС, ми звернули увагу на майже однакову позицію фахівців з проектування дидактичних систем про залежність продуктивності і перспективності тих дидактичних систем, які орієнтовані на особистість студента, його професійні інтереси, схильності і здібності.

Оскільки відсутні дослідження, спеціально присвячені виробленню концепції ПМВПДС, ми взяли її за предмет нашого наукового пошуку, користуючись проектно-орієнтованим полівалентним інтегративним підходом до підготовки викладачів в умовах магістратури.

Сьогодні у дидактиці вищої школи назріла потреба в нових теоріях, зокрема, назріла проблема розробки й реалізації науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, яка відповідала б сучасному інформаційному суспільству. Ми погоджуємося з думкою тих дослідників, які вважають неправильним уживання визначення дидактики як теорії навчання лише за формальними ознаками, адже дидактика є окремою наукою (Б. Коротяєв [7]; В. Мижериков, П. Підкасистий [12]; В. Стрельніков [15, с. 130] та ін.). Як засвідчує словник-довідник з педагогіки, дидактична теорія є системою законів, принципів, понять, категорій, концепцій, яка описує закономірності розвитку і шляхи підвищення ефективності освіти [12, с. 377], а дидактична концепція – системою поглядів на явища і процеси в освіті, провідним замислом, що визначає стратегію дій у здійсненні реформ, проектів, програм, планів [12, с. 160–161].

Будуючи концепцію ПМВПДС, ми враховували те, що дидактика вищої школи, як плюралістична наука, послуговується різними засадами, з різних сторін вивчає об'єкт свого дослідження (у нашому випадку – ПМВПДС). Хоча, інколи дослідники не вважають дидактику (і навчання) наукою, а мистецтвом, висловлюють сумніви щодо стабільності дидактичних закономірностей (Д. Ільєсов [4, с. 15]). Для підтвердження стабільності дидактичних закономірностей, слід зважати на протиріччя дидактичних засад, уникати суперечливості теоретичних висновків. Ми запозичили з різних підходів найбільш раціональні ідеї, і на основі проектно-орієнтованого полівалентного

інтегративного підходу запропонували концепцію ПМВПДС, у якій всебічно розглядається досліджувана проблема, яка має своє експериментальне підтвердження.

Ми вбачали експериментальне обґрунтування якісної ПМВПДС у створенні належних для неї експериментальних умов, побудові прогнозованої науково-методичної системи підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури як упорядкованої множини взаємопов'язаних і взаємообумовлених функціональних і структурних компонентів, що становлять єдине ціле, поєднані спільною метою і завданнями, спрямованими на якісну ПМВПДС. Також ми зважали на застереження про гальмування розвитку концепції її надмірною „цілісністю”, відсутністю внутрішніх логічних протиріч (Д. Ільєсов [4, с. 16]).

Концептуальні засади мали відповідати ustalеним вимогам: бути ідеальною моделлю досліджуваної підготовки (у гносеологічному плані); враховувати загальні закони, принципи, пояснювати сутність досліджуваного явища (ПМВПДС); пояснювати передбачення ходу подій і їх наслідків; перевіряти на практиці істинність цих пояснень; використовувати для опису ПМВПДС специфічну мову цієї галузі знань („субмову”); виконувати функцію методу наукового пізнання, пов'язуючи істотні ознаки ПМВПДС з іншими явищами; бути системою доказових міркувань; не містити внутрішніх логічних протиріч, бути „цілісною”; керуватися відповідною системою методів пізнання; мати практичне застосування [15, с. 133].

Ураховувалися нами також межі застосування концепції ПМВПДС, адже теорія (концепція) може бути однобічною, що навіть буває корисним, висвітлювати особливо недосліджений аспект предмета, але практика по можливості має бути всебічною (К. Ушинський [16]).

Висновки щодо істинності концепції ПМВПДС робилися на

основі обов'язкового проходження експериментальної перевірки, та все ж навіть експериментальне підтвердження теоретичних висновків не є достатнім. Тому протягом трьох навчальних років (2014–2017 рр.) для підвищення надійності цих висновків проводилася кількаразова експериментальна перевірка ефективності ПМВПДС, вивчалася педагогічна практика для фактичного підтвердження одержаних теоретичним шляхом висновків. Однак гарантії правильності висунутих положень немає, адже зі зміною зовнішніх умов вони можуть бути спростовані.

Для побудови власної концепції ПМВПДС ми використали низку методологічних ідей, теоретичних принципів, які є продуктом мислення, заснованого на досвіді ПМВПДС. Хоча наша концепція є новою для ЗВО України, ми використали традиційну методологію, яку складають п'ять методів пізнання – аналіз, синтез, дедукція, індукція і редукція, і специфічну для дидактики методологію, в основі якої метод наукового пізнання й метод експериментального дослідження.

Для побудови нашої концепції, у якій проявляється своєрідний симбіоз емпіричних і теоретичних висновків, необхідною умовою став формувальний експеримент. У ньому формальну логіку презентували характерні для системного підходу способи моделювання ПМВПДС, а неформальну логіку – оцінки експертів. У масовому дослідженні взяли участь 1177 магістрантів ЗВО Сум, Черкас, Харкова і Полтави, тому математично-статистичне обґрунтування експертних висновків було коректним, адже вибірка була репрезентативною. Висновки характеризували вплив на результативність підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури експериментальної ПМВПДС.

Життєву необхідність концепції ПМВПДС підтверджує її використання у магістратурах ЗВО України, її постійне доповнення і збагачення новими ідеями. Перевагою концепції ПМВПДС є



використання різних методологічних засад, які покладені в основу її побудови – поєднання синергетичного, системного, діяльнісного, андрагогічного, акмеологічного, технологічного, особистісного, середовищного, культурологічного, аксіологічного, компетентнісного, деонтологічного підходів за пріоритету проектно-орієнтованого полівалентного інтегративного підходу.

Наведене теоретичне обґрунтування концепції ПМВПДС вважаємо важливим, адже ця концепція має позитивний творчий проектно-орієнтований потенціал, здатна змінити на краще практику ПМВПДС. Дослідження, проведені у дидактиці вищої школи, вбачаємо головною, системотворчою основою для наукового обґрунтування означеної концепції. Далі зупинимося на реальній її побудові з урахуванням вище викладених вимог до її створення.

Аналіз наявних наукових концепцій, у яких певною мірою досліджувалася проблема підготовки педагогів до проектування дидактичних і виховних систем (Л. Бережна, О. Винославська, Г. Ложкін, В. Докучаєва, І. Зязюн, О. Ігнатюк, О. Коберник, А. Лігоцький, Л. Лук'янова, В. Монахов, О. Набока, Т. Подобєдова, Г. Романова, С. Сапожников, Г. Селевко, В. Стрельников, О. Ярошинська та ін.) показав, що лише розпочалося всебічне дослідження феномену „підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури” як самостійної наукової проблеми. Бачимо підвищений інтерес науковців до проблематики підготовки педагогів до проектування дидактичних систем, однак цей напрям наукових досліджень перебуває у процесі становлення й узагальнення емпіричних фактів.

Поки-що залишаються слабо вивченими аспектами проблеми ПМВПДС, незважаючи на значні напрацювання вчених у напрямі підготовки майбутніх педагогів до проектування дидактичних систем, усвідомлення ними мети, результату, змісту, суб'єкта, об'єкта, методів, засобів, предмета і продукту, функцій і етапів

проектування. Розробити власну концепцію ПМВПДС, відмінну від наявних позицією стосовно вищезазначених категорій, дав нам змогу проведений теоретичний аналіз підходів до ПМВПДС.

Під підготовкою викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, на основі класичних уявлень про сутність і ключові особливості проектування, ми розуміємо цілеспрямовану системну діяльність суб'єктів ЗВО (магістрантів, науково-педагогічних працівників, адміністрації) над формуванням готовності майбутніх викладачів до створення проектів дидактичних систем, що ґрунтується на усвідомленні ними складників проектування.

ПМВПДС є багатокомпонентним, динамічним, етапним, послідовним процесом, цілеспрямованим творчим конструюванням програми спільної діяльності її суб'єктів та її подальшої реалізації й досягнення мети.

Магістрант не повинен ототожнювати проектування з процесами планування, розробки, прогнозування, конструювання, моделювання тощо. Проектування є самостійним процесом, а підміна цього терміну новим словом є необґрунтованою. Хоча в дослідженнях інколи під проектуванням дидактичних систем розуміють процедури, пов'язані з модернізацією освітнього процесу, що спотворює сутність цього поняття.

Гармонійне поєднання філософських, педагогічних, психологічних, історичних, соціологічних, правових, екологічних, технічних, інформаційних знань є важливим у ПМВПДС, адже у технічному проекті всі елементи, умови його впровадження і конструктивні вузли можна перерахувати й описати, а в педагогічному – це складно зробити через індивідуальні особливості його суб'єктів (викладачів і студентів) та багатофакторність педагогічних явищ. Хоча проблематиці психічного розвитку людини, культурного становлення, міжособистісних взаємин, процесам соціалізації, виховання,

перевиховання тощо присвячена досить значна кількість дисертаційних досліджень із педагогіки і психології, майбутній викладач вищої школи в принципі не зможе ефективно проектувати ці складні об'єкти.

Оскільки у ПМВПДС важливим є усвідомлення магістрантами мети, результату, змісту, суб'єкта, об'єкта, методів, засобів, предмета і продукту, функцій дидактичних систем, розглянемо докладніше ці компоненти його підготовки до проектувальної діяльності. Майбутній викладач вищої школи має навчитися так проектувати дидактичну систему, щоб: 1) можна було відтворити її на практиці; 2) забезпечити її структурну і змістову цілісність; 3) надати оптимальні технології і засоби навчання; 4) створити творче навчальне середовище; 5) забезпечити оперативний зворотний зв'язок і вчасну корекцію розвитку студента.

Стосовно *мети* проектування дидактичних систем, майбутній викладач вищої школи має розуміти, що мета, як основна передумова його проектувальної діяльності й ідеальне уявлення результату, задається соціумом (Закони України „Про вищу освіту”, „Про освіту” [2; 3] тощо). Метою проектованої ним дидактичної системи є створення й реалізація оптимального її проекту, побудованого на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, який найефективніше забезпечує запити суспільства і студента щодо реалізації мети його підготовки; компонування параметрів дидактичної системи як об'єктів подальшого управління; урахування чинників, що визначають якість цієї системи, а також засобів регулювання й корекції.

В уявленні майбутнього викладача вищої школи *результат* проектування ним дидактичної системи має ствердитися як певний педагогічний проект, функціональна специфіка якого залежить від: 1) стану освітнього середовища; 2) особливостей суб'єктів, зайнятих підготовкою цього проекту; 3) функціональних зв'язків елементів проекту; 4) можливостей його ефективного

використання; 5) очікуваних результатів. Він має зважати на нову філософію освітньої діяльності, нові принципи організації навчання, новий тип відносин між викладачем і студентом, нові технології навчання, унеможливлення репродуктивних технологій навчання, повну прозорість системи підготовки фахівця (А. Колот [6, с. 60]).

Майбутній викладач вищої школи *суб'єктом* проектування має вважати себе (або групу колег), володіти для цього: 1) здатністю до винахідництва, творчим мисленням; 2) високою працездатністю, захопленістю, професіоналізмом; 3) суспільно значимими ціннісними орієнтаціями; 4) здатністю передбачати наслідки реалізації свого проекту.

В уявленні майбутнього викладача вищої школи *об'єкт і предмет* проектування мають співвідноситися так: об'єкт є сукупністю властивостей і відношень, що існують незалежно від суб'єкта; предмет – елементи, зв'язки, відношення об'єкта (В. Загвязинський [1]); в об'єкті виділяється предмет, який позначає аспект розгляду (В. Краєвський [8]).

Таким чином, об'єкт дидактичного проектування майбутній викладач вищої школи може визначити, поставивши запитання „Що проектується?": зміст навчальної дисципліни, методи чи технології навчання, навчальні програми, освітнє середовище тощо. Як правило, основними об'єктами проектування викладачем вищої школи, вважаються: 1) навчальний процес, 2) навчальні, дидактичні, виховні педагогічні ситуації, які в ньому виникають, 3) дидактичні системи як більш складні утворення. Важливо, щоб магістрант розумів взаємозалежність проектування цих об'єктів, ураховував їхню внутрішню єдність і цілісність. У нашому експерименті здійснювалася підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проектування цілісної дидактичної системи, адже навчальний процес є таким, що відбувається у дидактичній системі, і від якості проекту дидактичної системи залежить результативність

навчального процесу, продуктивність навчальних ситуацій та взаємодії викладача зі студентами.

ПМВПДС передбачала усвідомлення майбутнім викладачем ідеального об'єкта проектування – цілісної дидактичної системи, а не її окремих компонентів: методу, технологій навчання, змісту освіти, навчальної програми тощо (Н. Яковлева [17]). Здійснюючи практичне проектування й реалізацію цілісної дидактичної системи, магістранти часто зіштовхуються з його малоефективністю, певними обмеженнями, пов'язаними з неоднозначністю, слабкою керованістю багатьох педагогічних процесів. Тут важливо, щоб у них з'явилося переконання, що об'єкт проектування (цілісна дидактична система чи її компоненти) має будуватися на принципово новій ідеї, адже актуальність проектування виникає тоді, коли пропонується нова можливість вирішення проблеми. Проектування вже відомих дидактичних систем загальнонавчанням способом робить їх звичайними методичними розробками.

Оскільки об'єктом проектування взята цілісна дидактична система, магістрант мав усвідомити її суть, складники, структуру, функції тощо. Наочно вони подані в універсальній природовідповідній формі [15, с. 140–142]. Природовідповідність форми дидактичної системи передана через образ „яйця”, яке символізує таїну, витoki життя, першопричину, душу людини; „зародком” у ньому є студент, який сам „прокльовується із яйця”; „жовтком”, цінним „будівельним” матеріалом, який відіграє вирішальну роль у процесі розвитку фахівця, ядром системи, що відображає всю цю систему, містить про неї основну „генетичну” інформацію, є технології навчання: засоби, методи, форми організації навчання, способи контролю і корекції; інші складники (викладач, мета і спільна діяльність обох суб'єктів, зміст навчання, навчальне середовище, дидактичні принципи й умови) також підпорядковані головному процесу. Є виведені за межі дидактичної системи зовнішнє освітнє середовище, яке буває сприятливим

(„квочкою”, позначене на схемі знаком „+”) і несприятливим („хижаком”, знак „-”), та її кінцевий результат – конкурентоздатний фахівець.

Магістрант має навчитися аналізувати дидактичну систему у соціальному аспекті – які вимоги соціуму до неї, та у структурному – якою є сукупність взаємозалежних елементів цієї системи та їхні характеристики. Прикладом для аналізу з цих позицій може бути наш об’єкт дослідження – науково-методична система підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, його інформаційне забезпечення (навчальний комплекс дисципліни „Дидактичні системи у вищій школі”), документальне оформлення, структура системи та її елементи.

Стосовно *предмета* проектувальної діяльності, магістрант як суб’єкт дидактичної системи має розуміти його як те, що підлягає трансформації в процесі діяльності в *продукт – результат* діяльності. У діяльності викладача предмет і продукт праці (інформація) співпадають, на відміну від виробничої сфери, де, наприклад, заготовка – предмет праці токаря, перетворюється у деталь, виточену з цієї заготовки – результат (продукт). Оцінити результат проектувальної діяльності викладача у вимірюваних величинах дуже складно, адже некоректно характеризувати її кількістю опрацьованої й навіть виданої інформації. У ході ПМВПДС кожен магістрант мав усвідомити, що предмет і продукт перебувають у тісному взаємозв’язку: предмет проектування дидактичних систем є майбутній продукт. Майбутній викладач, маючи до початку проектування певну інформацію про умови проектування дидактичної системи (інформаційну модель), аналізує її і перетворює на модель навчального модуля – продукту проектування. Отже, продуктом проектування магістрантом дидактичних систем є дидактичний проект – ідеальний образ, прогнозована модель реального процесу його взаємодії зі студентами у просторі і часі.

Розробкою проблеми оцінки *результату* інтелектуальної праці займаються окремі дослідники, лабораторії, інститути. Педагогічні аспекти проблеми розглянуто в працях В. Андрущенко, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, В. Загвязінського, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Новикова, С. Сисоєвої, В. Стрельнікова та ін. Аналіз цих праць дозволяє магістранту розуміти предмет свого проектування як інформаційну модель дидактичної системи, у якій у вигляді текстів, схем, ілюстрацій тощо відображена інформація про умови і чинники, які впливають на результат проектування магістрантами дидактичних систем та про зміст структурних елементів конкретної навчальної дисципліни чи модуля.

Магістрант має навчитися виявляти вихідні умови і чинники, від яких залежить проектування ними дидактичних систем, зокрема: загальну мету дидактичної системи, яка задана соціумом; зміст як визначальний складник дидактичної системи, який визначається на основі загальної мети; цілісну характеристику майбутнього фахівця як кінцевого результату дидактичної системи; матеріальні, часові, організаційні та інші зовнішні чинники.

Для визначення результату (продукту) спроектованої дидактичної системи магістранту важливо мати точні показники, а надалі й критерії. Показником є одна з характеристик процесу, об'єкта або явища, що виражає кількісно або якісно якусь із сторін його стану. Як правило, показники складають певний критерій, сукупність показників дозволяє визначити ступінь відповідності дидактичної системи конкретному критерію.

Таким чином, критерій – узагальнена характеристика стану об'єкта (дидактичної системи) або результативна характеристика процесу (підготовка фахівця). Критерій завжди базується на сукупності показників. Стосовно підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури ми можемо говорити про три пари критеріїв: магістрант „навчений

проектуванню дидактичних систем – не навчений”, „набув необхідного рівня – не набув його”, управління підготовкою викладачів до проектування дидактичних систем у магістратурі „ефективне – не ефективне”.

Широко застосовуване поняття „ефективність” характеризує процес, а поняття „якість” – результат. Таким чином, слід відрізнити критерії і показники ефективності ПМВПДС від критеріїв і показників якості підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Магістранту, вивчаючи теорію діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), важливо зрозуміти структуру діяльності, яка складається з окремих дій, а вони – з прийомів; а також, що дидактичні теорії описують діяльність (принципи, мету, мотиви, методи діяльності), методика характеризує дії, а технологія – прийоми (табл. 1).

Така побудова структури навчальної діяльності та її складників наочно показує майбутньому викладачу вищої школи, що *результатом* проектування слід вважати розроблений ним проект дидактичної системи, який ґрунтується на винаході, новому способі вирішення проблем підготовки фахівців і можливому її використанні. Проектуванням як процесом попередньої розробки програми спільної діяльності суб'єктів дидактичної системи створюється технологічний механізм, який забезпечує підготовку фахівця. Аналізуючи свої проектувальні дії, майбутній викладач вищої школи ми враховувати: якої якості і яка дидактична система ним створена, наскільки детально вона розроблена (кількість матеріалів); чи враховані у проекті всі складники дидактичної системи; які загальноприйняті показники і критерії використовуються, які з них є продуктом власного наукового пошуку. Створена магістрантом дидактична система має бути корисною для головних її суб'єктів – викладачів, які її застосовували, і студентам, які у ній одержали кращі можливості



для свого особистісно-професійного розвитку. Функціональна специфіка проекту дидактичної системи магістранта залежить від: його особливостей як суб'єкта, зайнятого підготовкою проекту дидактичної системи; стану середовища; функціональних зв'язків між елементами дидактичної системи; можливостей для їх ефективного використання, очікуваних результатів.

*Таблиця 1*

**Характеристика структури навчальної діяльності**

<b>Позиції для порівняння педагогічних наук</b>	<b>Дидактика – наука про навчання</b>	<b>Методики вивчення дисциплін</b>	<b>Технології навчання, розвитку, управління</b>
Що є предметом дослідження?	Діяльність навчання і викладання	Дії студента і викладача	Прийоми (операції) навчання
Що є основою для наукових висновків?	Критерії ефективності навчальної діяльності	Показники ефективності дій суб'єктів	Оцінка результату застосування прийомів навчання (якість)

Щодо *змісту* як складника проєктованої магістрантом дидактичної системи, важливо майбутнім викладачам вищої школи навчитися в умовах модульної організації навчального процесу проєктувати „різномасштабні” організаційно-змістові одиниці – окремі заняття, систему занять з теми, розділу, модуля, навчального предмета тощо. Але найперше магістранту треба навчитися проєктувати навчальний модуль, оскільки він є частиною навчального процесу, цілісним фрагментом його діяльності та містить усі структурні елементи: мету кожного навчального модуля у вигляді передбачуваного результату; варіанти змісту модуля (основний, базовий і розширений), як об'єкта засвоєння; навчальну

діяльність студента; викладацьку діяльність викладача; інструментарій навчання: форми організації, способи і засоби навчання, контроль, корекція й оцінювання рівня засвоєння змісту навчання. Проекти, підготовлені майбутніми викладачами, можуть оформлятися документально як: навчальні комплекси дисциплін, навчальні, тематичні і робочі плани викладачів, навчальні програми, методичні розробки, посібники і підручники (у т. ч. електронні). Найперше, магістранти склали важливий проект – свій індивідуальний навчальний план, чим досягалася суб'єктність підготовки викладачів у магістратурі, зростав їхній рівень.

В умовах магістратури викладачі вищої школи готуються проектувати такі інформаційні моделі: інформаційні пакети для абітурієнтів, структурно-логічні схеми підготовки фахівців для студентів, навчальні плани, змістові модулі, залікові кредити, шкали оцінювання навчальної діяльності студента, моделі моніторингу якості підготовки фахівців у ЗВО, тематичні і робочі плани викладачів, методичні розробки окремих занять тощо. Майбутні викладачі, як науковці, вчать розробляти і більш складні інформаційні проекти: навчальні програми дисциплін, звичайні і електронні підручники.

У ЗВО, де проводився формувальний експеримент, прагнули вирішити проблему навчально-методичного забезпечення, залучаючи магістрантів до підготовки проектів електронних підручників, посібників, методичних порад студентам щодо самостійного вивчення матеріалу дисциплін. Тим більше, що такий досвід ЗВО щодо навчально-методичного забезпечення електронними підручниками, посібниками, засобами технологій навчання та інтерактивними методами підготовки, вже існує (А. Колот [6, с. 65]).

Також проєктанту дидактичних систем важливо навчитися в умовах гуманізації ЗВО формувати у суб'єктів дидактичної системи демократичні, партнерські взаємини, забезпечити прозорість

навчального процесу. Майбутні викладачі вищої школи повинні усвідомити, що вже на початку семестру вони мають забезпечити своїх студентів знанням того, що вони будуть вивчати, до яких результатів прийдуть, які критерії оцінювання їхніх знань, яку кількість балів і за яку виконану роботу вони можуть одержати під час поточних та підсумкових контрольних заходів. Для того, щоб на відповідних сайтах ЗВО зі своєї навчальної дисципліни розмістити методичні матеріали, магістранти готують: зміст робочої програми дисципліни; приклади типових завдань, що виносяться на залік чи іспит; перелік завдань для поточного і підсумкового контролю знань; зразки екзаменаційних білетів; списки рекомендованої літератури тощо (А. Колот [6, с. 65]).

Майбутнім викладачам вищої школи треба глибше дослідити суть феномену проектування дидактичних систем, розглядаючи його з позицій різних галузей знань (не лише педагогіки). Зокрема, проектування дидактичних систем із позицій кібернетики є керованим процесом; з позицій інформатики – процесом одержання необхідної інформації і набуття знань, синтезу нових знань на основі відомої інформації та інновацій; з позицій менеджменту – багаторівневим процесом прийняття рішень, багатоплановим процесом активної міжсуб'єктної взаємодії студентів і викладача (у процедурному плані). Так, вивчаючи менеджмент педагогічних явищ і процесів, магістранти мали усвідомити механізм управління проектуванням дидактичних систем:

- спочатку слід оптимізувати формалізовану систему цілей ПМВПДС, узгодивши з нею особистісні цілі магістрантів та їхніх викладачів;
- оптимізувати її структуру і зміст, технології навчання і навчальне середовище;
- створити (формалізувати) ключові стандарти функціонування ПМВПДС, запропонувати методики об'єктивного оцінювання рівня готовності майбутніх викладачів вищої школи до

проектування дидактичних систем за системою визначених показників;

- реалізувати розроблену науково-методичну систему підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури, забезпечивши ефективну мотивацію усіх її суб'єктів (викладачів і магістрантів) до ПМВПДС.

Особливість ПМВПДС зумовлена її головною роллю у поєднанні теорії і практики. Досліджувана підготовка розглядалась як цілеспрямована творча реалізація програми спільної діяльності суб'єктів навчального процесу у руслі проектно-орієнтованого полівалентного інтегративного підходу для досягнення мети – забезпечення готовності майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем. Для цього магістранти мали зрозуміти характерні особливості проекту дидактичної системи: навіть найбільш детальний опис майбутньої дидактичної системи не є її проектом, якщо його не можна реалізувати на практиці; передбачає єдність теорії і практики навчання; основою проектування є особистісно-розвиваюча взаємодія; проект має бути нормативним, фіксувати певний рівень виконання відповідних дій (О. Коберник [5, с. 23]).

Магістрантам слід ураховувати, що практично неможливо точно спроектувати складну дидактичну систему, їхні проекти можуть реалізуватися лише частково, процес реалізації спроектованих ними дидактичних систем може вийти з-під його контролю через можливий вплив випадкових чинників. Та все ж магістранти мають усвідомити, що відмовлятися від проектування дидактичних систем не варто.

В уявленнях магістрантів має ствердитися усвідомлення *об'єкта* проектування (цілісної дидактичної системи, а не окремих її складників: мети, змісту підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, навчальних програм, підручників, технологій і засобів навчання, навчального середовища тощо), *предмета*

проектування (інформаційної моделі дидактичної системи, у якій у вигляді текстів, ілюстрацій, схем відображена інформація про зміст її структурних елементів, умови і чинники підготовки фахівців, а не лише її кінцевий результат – конкурентоздатний фахівець), *результату (продукту)* проектування (якісного проекту самої дидактичної системи, належного рівня професійної підготовки випускника), *глобальної мети* проекту дидактичної системи (сприяння вирішенню актуальної освітньої проблеми, підготовка конкурентоздатного фахівця), *основних характеристик* проекту (новизни, оптимальності, користі для масового використання, гнучкості, цілісності), *засобів* проектування (матеріальних – технічних засобів, документації, схем, рисунків, таблиць тощо; і духовних, які мали більше значення, – загальних засобів наукових досліджень, теоретичних положень суміжних наук тощо), *методів* проектування (способів проектування, які підтримуються відповідними засобами: методів наукових досліджень – аналізу, синтезу, формалізації, декомпозиції, моделювання; організаційних методів – дотримання плану створення проекту, підбір команди проектантів і організація її роботи, документування проекту, контроль за проектуванням, інформування зацікавлених осіб про стан проекту; модульного методу – вибір із багатьох відносно незалежних модулів програмного й інформаційного забезпечення найбільш оптимальних, синтез яких давав потрібну ефективність заданих функцій дидактичної системи; структурного методу – підтримка і збереження в адекватному стані структури дидактичної системи; методу постійного розвитку – внесення змін у систему із появою нових ситуацій і завдань).

Практичне застосування магістрантом знань про об'єкт, предмет, результат (продукт), глобальну мету, основні характеристики, засоби, методи проектування дидактичних систем сприяло появі у нього задоволення від виконаного проекту, підвищувало якість створюваного ним проекту, скорочувало час і

витрати на виконання проекту, спрощувало реалізацію і модифікацію спроектованої ним дидактичної системи. В умовах магістратури майбутній викладач вищої школи засвоював схему проектування як складну організаційно-технічну систему з комплексом технічних засобів (зокрема, комп'ютерних мереж), алгоритмів, методичних матеріалів, програм, які регламентували організацію створення проекту у дидактичної системи на всіх його стадіях і етапах. Спроектвана магістрантом дидактична система мала бути: модульною (пропонувати набір функціонально незалежних модулів, які можна використовувати), інформативною (уміщувати різні навчальні програми, інструктивно-методичні матеріали, інформаційні фонди, технічні засоби, сайти тощо), здатною до модифікації в інших предметних сферах, інтерактивною для користувачів і розробників. Загалом проект дидактичної системи магістранта повинен мати ґрунтовну наукову основу, виконувати соціальне замовлення, бути ментально зорієнтованим, узгоджуватися із загальноприйнятими цінностями і моральними нормами.

Таким чином, нами сформульовано вимоги до методологічних засад побудови концепції впровадження ПМВПДС, розкрито її суть як цілеспрямованого процесу управління творчою проективною діяльністю майбутніх викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання на основі усвідомлення ними сутності, мети, суб'єктів, об'єктів, предмета, продукту проектування, структури дидактичної системи. Перспективою подальших досліджень є розгляд структурних компонентів і функцій ПМВПДС, вимог до проектувальної діяльності її суб'єктів.

#### **Список використаних джерел**

1. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва : Педагогика, 1982. 160 с.
2. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. Київ, 2014. URL: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Київ, 2007. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru>
4. Ильясов Д. Ф. Проектирование педагогических теорий. *Педагогика*. 2004. №9. С. 13–21.
5. Коберник О. Управління виховним процесом на засадах психолого-педагогічного проектування. *Рідна школа*. 2004. №5. С. 22–25.
6. Колот А. М. Реалізація засад Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю. *Маркетинг в Україні*. 2004. №3. С. 59–65.
7. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. Москва: Просвещение, 1986. 207 с.
8. Краевский В. В. Основные характеристики и логика педагогического исследования. Волгоград : Волгоградский гос. пед. ун-т, 1994. 324 с.
9. Лебедик Л. В. Удосконалення форм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2016. № 5. С. 73–79.
10. Лебедик Л. В. Формирование общих и профессиональных компетенций магистра экономики как будущего преподавателя. *Теоретико-методические основы внедрения компетентного подхода в высшей школе* : коллективная монография с международным участием / под ред. д. пед. н., проф. В. Ю. Стрельникова. Харьков : Издательство Иванченко И. С., 2018. С. 167–177.
11. Романова Г. М. Підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : монографія. Київ : КНЕУ, 2009. 252 с.
12. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. Москва : ТЦ Сфера, 2004. 448 с.
13. Стрельников В. Ю. Акмеологічна компетентність викладача вищої школи. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. С. 71–74.
14. Стрельников В. Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія. Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. 375 с.
15. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки :

дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2007. 461 с.

16. Ушинський К. Д. Вибр. пед. тв. в 2-х т. К. : Рад. школа, 1983. Т.1. Людина як предмет виховання. 488 с.
17. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем. Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. 279 с.

**АРХИПОВА Світлана Петрівна,**

*доктор педдагогічних наук,  
професор кафедри соціальної роботи  
та соціальної педагогіки,  
Черкаський національний університет імені*

*Богдана Хмельницького*

**СТАВКОВА Софія Георгіївна,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри соціології та соціальної роботи,  
Національний університет "Львівська політехніка"*

## **НЕПЕРЕРВНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО СУПЕРВІЗІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Інтегрування вітчизняної системи освіти в європейський і світовий освітній простір стає надзвичайно важливим компонентом модернізації економічної, соціальної та гуманітарної сфер держави. Це актуалізує пошук шляхів розбудови системи освіти й освітньої діяльності взагалі і стимулює пошук та реалізацію інноваційних шляхів забезпечення якісного рівня професійної підготовки фахівців соціономічних (соціальних працівників, соціальних педагогів, соціальних психологів, андрагогів, геррагогів та ін.) спеціальностей.



Вимоги щодо наближення якості соціальних послуг до світового рівня поставили перед соціальною політикою держави питання впровадження в Україні стандартів якості надання соціальних послуг та встановлення системи контролю за їхнім дотриманням, що посилює вимоги до підготовки професійних фахівців соціономічних спеціальностей. Провідну роль у підготовці вітчизняних фахівців соціальної сфери, зокрема, до супервізійної діяльності, відіграють порівняльно-педагогічні дослідження. Значний науковий інтерес становить досвід Канади як країни, що демонструє високий рівень фахової неперервної підготовки фахівців соціальної сфери, що здійснюється системно і динамічно в умовах здобуття формальної, неформальної та інформальної освіти.

Основні концептуальні підходи щодо професійної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей впливають із сучасних теорій неперервної освіти, теорій про організацію професійної підготовки фахівців з урахуванням перспективних напрямів її модернізації відповідно до вітчизняних та світових стандартів. Питання неперервної освіти висвітлено у працях вітчизняних учених В. Андрущенка, С. Архипової, І. Бега, І. Зязюна, В. Козакова, В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало В. Огнев'юк, С. Прийма, Л. Пуховської, О. Романовського, С. Сисоєвої, Л. Сігасвої, М. Солдатенко, І. Фольварчній, М. Чобітько та ін.

Теоретико-методичні аспекти соціально-педагогічної роботи як наукової теорії і професійної діяльності фахівців соціономічних спеціальностей відображено в студіях багатьох учених (О. Беспалько, В. Бочарова, Р. Вайнола, Л. Завацька, І. Зверева, І. Зимня, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, Н. Олексюк, В. Поліщук, Ж. Петрочко, С. Харченко, О. Холостова та ін.). Питання професійної підготовки майбутніх фахівців розглянуті у наукових працях М. Васильєвої, О. Коваленко, М. Лазарева, В. Лозової, П. Манько, О. Романовського, В. Свистуна та ін.

Зважаючи на те, що в Україні супервізія у соціономічній галузі тільки починає розвиватися *метою даного розділу* було на основі цілісного міждисциплінарного і міжгалузевого аналізу та комплексного підходу науково обґрунтувати теоретичні і практичні засади вдосконалення неперервної професійної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей до супервізійної діяльності в Україні шляхом вивчення та адаптації прогресивних ідей та досвіду Канади у цій сфері.

В Україні роль і функції неперервної професійної освіти за останні півстоліття набувають нових ознак та якостей, змінюється мета й завдання, категорії споживачів і зміст освітніх потреб. Процес реформування неперервної освіти регламентований низкою законодавчих документів (Закон України “Про освіту”, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.) і відбувається відповідно до світових тенденцій її розвитку. Саме неперервна професійна освіта уможливує розвиток мобільного, компетентного, творчого фахівця, здатного до самореалізації в постійно змінюваних умовах[ 8;9;10;11;12].

Неперервну освіту розглядаємо як широке поняття, що охоплює не лише освітні, а й, по суті, усі соціально-педагогічні впливи на розвиток особистості в суспільстві, змінюючи формулу «освіта на все життя» формулами «освіта через усе життя», «навчання тривалістю в житті». Неперервність освіти – одна з найважливіших тенденцій сучасної філософії освіти, що передбачає якісно новий тип взаємодії особистості й соціуму, створення та функціонування системи державних і недержавних навчальних, культурно-освітніх, соціальних закладів, які могли б забезпечувати постійне надання освітніх послуг з огляду на можливості й потреби суспільства [ 1; 2 ].

Перегляд та зміни традиційних підходів до освіти, як інструменту суспільного розвитку та фактора зростання соціального добробуту, зумовлені вимогами часу. Нині освіту вважають ресурсом не лише особистості, а й країни, що сприяє накопиченню її соціального та економічного потенціалу. Однією із відмінних рис висококваліфікованого фахівця, зокрема, у соціальній сфері, вважають саме залучення його до неперервного процесу професійного навчання не лише задля особистої користі, а, передусім, задля надання найкращих послуг клієнтам.

Серед компонентів неперервної освіти сьогодні вирізняють *неперервну професійну освіту*, яку визначають у “Енциклопедії освіти” як “...постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини впродовж усього життя шляхом взаємодії між знаннями, здобутими на початкових етапах освіти, і знаннями, засвоєними на подальших етапах, а також взаємодією між теоретичними та практичними знаннями, що підтверджуються компетентністю в їхньому подальшому практичному використанні. Вона охоплює формальну професійну і подальшу освіту, передбачає послідовне поєднання навчальної і професійної діяльності в освітніх закладах, професійне самовдосконалення на різних життєвих етапах” [ 7 ].

Також неперервну професійну освіту розглядаємо як частину системи неперервної освіти, що має свою специфіку, і як складну поліфункціональну систему, спрямовану на задоволення фундаментальних потреб сучасного фахівця в освіті, культурі, саморозвитку, самореалізації її особистості і як сукупність різноманітних соціально-освітніх програм, стандартів різного рівня і спрямованості, які відповідають потребам фахівця, мережу закладів, які реалізують ці потреби, соціальні результати діяльності й умови їх досягнення.

Зважаючи на фрагментарний та несистематизований характер досліджень у вітчизняній науковій літературі питань, пов'язаних із застосуванням супервізії як технології соціально-педагогічної

роботи, відсутність програм навчання супервізорів у цій галузі, ми намагалися ґрунтовніше дослідити науково-практичний світовий досвід здійснення супервізії та підготовки супервізорів, зокрема, в Канаді, а також використати цей досвід в умовах України.

У Канаді сфери професійної освіти та професійної діяльності у галузі соціально-педагогічної роботи швидко реагують на вимоги часу та зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві. Професійна підготовка фахівців соціономічних спеціальностей спирається на низку взаємопов'язаних та взаємодіючих підходів, таких як: аксіологічний, акмеологічний, особистісно зорієнтований, інтегративний, рефлексивний, компетентнісний тощо.

Здійснення супервізії у галузі соціально-педагогічної роботи – важливий професійний обов'язок багатьох фахівців соціономічних спеціальностей, зокрема, й соціальних працівників, для яких посада супервізора є визнанням високого рівня фахової компетентності та свідченням кар'єрного зростання. Це відповідальна місія, яку виконують соціальні працівники у професійній кар'єрі, як зазначає С. Уоткінз [25]. Вважають, що у процесі супервізії супервізовані засвоюють нові знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та поведінкові стереотипи, що формують професійні компетентності, застосування яких впливає на життя клієнтів. Саме професійна компетентність супервізорів гарантує отримання позитивного результату професійного втручання, тобто задоволення потреб клієнтів.

Реалії сьогодення дають підставу стверджувати, що потреба у здійсненні регулярних супервізій у галузі соціономічної діяльності постійно зростає. Становлення супервізора відбувається шляхом оволодіння відповідними знаннями та навичками, які формуються і розвиваються у процесі здобуття формальної освіти шляхом вивчення як дисциплін загальної підготовки без урахування профілю обраної спеціальності, так і фаховоорієнтованих дисциплін на освітніх рівнях “бакалавр” та “магістр”, а також у процесі

практичної підготовки студентів, яка займає близько третини навчального часу, що дає змогу поєднувати теоретичні знання, отримані в аудиторії, із практичними навичками. В цілому професійна підготовка фахівців соціономічних спеціальностей вирізняється цілеспрямованістю, послідовністю та системністю, тобто нові знання, уміння та навички додаються до вже набутих у процесі вивчення відповідних курсів під час навчання у ЗВО. Згодом навчання переходить у площину неформальної та інформальної освіти задля розвитку та розширення компетентностей супервізорів відповідно до специфіки діяльності організацій соціальної сфери, в яких вони працюють. Подальше удосконалення відбувається вже на робочому місці впродовж усієї кар'єри.

На підставі теоретико-практичного дослідження констатовано, що процес формування компетентного фахівця-супервізора має властиву йому динаміку, представлену на рис. 1.

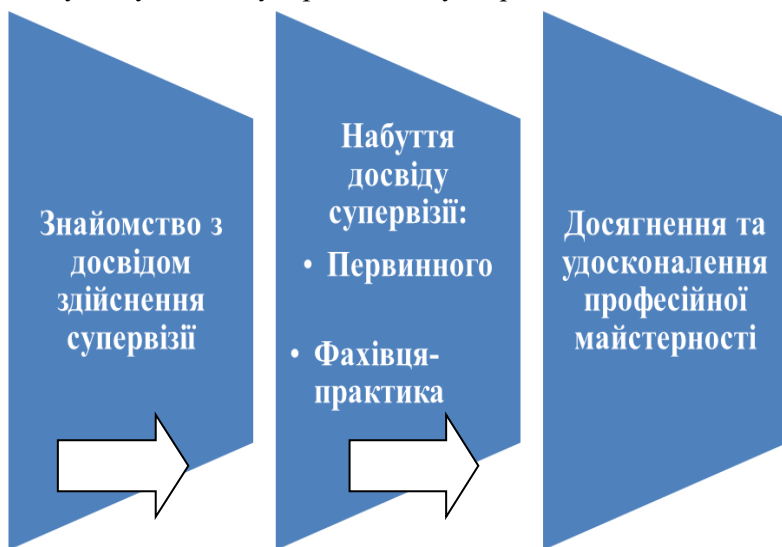


Рис. 1. Етапи формування професійної компетентності у здійсненні супервізії (розроблено С.Г.Ставковою)

Процес професійної підготовки має бути організований так, щоб сприяти постійному розвитку студента як фахівця, аби підготувати професіонала, здатного до розроблення стратегій і підходів до процесу саморозвитку та особистого вдосконалення через практичну роботу та професійний поступ, що триватиме впродовж усього професійного життя.

Заслуговує на увагу розроблена М. Лангом і А. Тейлором [18]. динаміка професійного зростання. Вона передбачає узагальнення існуючого досвіду у професійній сфері та подальше підвищення професійної кваліфікації. Цю динаміку, на наш погляд, можна брати за основу для ілюстрації процесу інтеграції теорії і практики на шляху професійного зростання фахівця та його неперервної професійної підготовки до супервізійної діяльності, яку формують такі етапи: супервізований → супервізор-початківець → супервізор-практик → супервізор-майстер-професіонал.

Соціологічний, соціокультурний, історико-педагогічний, теоретико-прикладний напрями дослідження обраної проблеми дали змогу виділити кілька провідних тенденцій у розвитку неперервної професійної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей: інтеграція державних освітніх установ, приватних навчальних закладів та громадського сектору; залучення до неформальної освіти університетів; трансформація інформальних і неформальних практик у нові освітні інститути, становлення і технологізація практик, спрямованих на конкретні завдання професійної галузі; розвиток інституціональних форм професійної підготовки та різноманітних програм щодо задоволення освітніх та дозвільних потреб, підготовка фахівців соціономічних спеціальностей будь-якого віку; розвиток мережевих форм освіти (конференції, форуми, вебіари, дистанційні курси, освітні портали тощо).

Виявлення соціально-освітніх потреб фахівців соціономічних спеціальностей дозволяє нам визначити нові цільові установки

системи неперервної професійної підготовки, нову стратегію, зміст, форми і методи роботи і переконує у тому, що форми підготовки фахівців, які створюються останнім часом це якісно нові структури, що орієнтовані на сучасні потреби [3].

Постійне підвищення якості неперервної професійної підготовки допоможе сучасному фахівцеві правильно розуміти життєві явища, дає відчуття впевненості в майбутньому, сприятиме консолідації фахівців соціономічних спеціальностей на основі загальнолюдських цінностей, соціальної і професійної мобільності, тобто дасть фахівцеві змогу визначити власне місце у соціумі, свій людський і громадянський обов'язок. Можна сказати, що освіта для сучасного фахівця є життям, а життя і є освітою, оскільки вона дозволяє йому залишатися в динамічному пошуку, незавершеності, відкритості, допомагає мотиваційно укріпити інтерес до пошуку «самого себе кращого» [1, с. 20].

Проте розвиток як незворотний у часі процес збагачення професійного і соціокультурного досвіду фахівця може мати різні форми: а) прогресивно-інтенсивну; б) прогресивно-еволюційну; в) регресивно-інтенсивну; г) регресивно-еволюційну [12;13;15]. Визначення форми розвитку певних властивостей особистості (інтелекту, знань, умінь, ціннісних орієнтацій тощо) може бути певним критерієм ефективності її життєдіяльності. Можна стверджувати, що форма розвитку залежить від взаємовпливу і значущості основних напрямів неперервної професійної освіти (формальної, неформальної та інформальної).

Формальна, неформальна та інформальна освіта формують ланцюг неперервної професійної підготовки. Неперервна професійна підготовка складається з цілої низки довгострокових курсів, метою яких є засвоєння знань у визначеній галузі різними методами, такими як лекції, читання відповідних джерел, самоосвіта із присвоєнням кваліфікації після завершення, на що вказують К. Мерфі та ін. [19].

Саме залучення фахівців до процесу неперервної професійної підготовки, на думку Дж. О'Саллівана, сприяє підвищенню рівня знань та удосконаленню навичок, що, відповідно, позитивно впливає на надання послуг[22].

Одна із дефініцій неперервної професійної підготовки визначає її як "...низку навчальних та практичних заходів, завдяки яким працівники сфер надання послуг "людина-людина", наприклад, сфери охорони здоров'я, підтримують і розвивають свої знання і навички протягом усієї кар'єри, аби гарантувати безпечне та ефективне надання послуг клієнтам відповідно до діючого законодавства" [21 ].

Відтак, професійна підготовка фахівців соціономічних спеціальностей є водночас процесом навчання та результатом або готовністю до соціально-педагогічної діяльності, що визначаються сукупністю вимог до фахівця. Іншими словами – це процес набуття знань, умінь і навичок, які формують компетенції як основу для якісного виконання професійних завдань, які оцінюються на основі компетентнісного підходу.

Зазначимо, що ми використовуємо термін "неперервна професійна підготовка", який, на нашу думку, характеризує процес формування фахівців соціономічних спеціальностей (наприклад, соціального працівника-супервізора), що починається зі здобуття вищої освіти на початковому рівні (в коледжі), на першому та другому освітніх рівнях в університеті ("бакалавр"; "магістр") та на третьому освітньо-науковому рівні в університеті (доктор філософії). Весь процес підготовки відбувається в рамках формальної освіти й подальшої неформальної та інформальної освіти та передбачає поєднання навчання із професійною діяльністю впродовж усієї трудової кар'єри.

Неперервну професійну підготовку фахівців соціономічних спеціальностей до супервізійної діяльності визначаємо як процес професійного зростання та самовдосконалення майбутніх фахівців,



складовими якого є формальна, неформальна та інформальна професійна освіта; його підґрунтям є набуття та реалізація професійного досвіду на засадах дотримання професійних цінностей.

На концептуальному рівні результатом неперервної професійної підготовки фахівців до супервізійної діяльності виступає їхня особистісно- професійна готовність як інтегроване утворення, що синтезує в собі складові компоненти, виокремлені відповідно до змісту цієї діяльності, особливостей і умов її здійснення на практиці.

У сучасних глобалізаційних умовах суспільного розвитку будь-яку проблему клієнта слід розглядати у соціополітичному контексті. Це означає, що фахівці соціомічних спеціальностей, відповідно, й супервізори як члени одного колективу, є агентами позитивних змін. Процес втручання у ситуацію клієнтів із мікрорівня переходить у площину відносин на мезо- та макрорівнях. Фахівці соціомічних спеціальностей можуть і повинні долучатись до формування практики і політики, які відповідають потребам широкого спектра клієнтів та містять потужну етичну складову.

Зазвичай інститут супервізії розглядають як технологію соціально-педагогічної роботи, тобто організацію і самоорганізацію різних видів соціальної діяльності та соціальної взаємодії, прогнозування і діагностики параметрів соціальних процесів [24]. Вона охоплює підготовку фахівця до супервізійної діяльності та подальше професійне зростання, запобігання професійним ризикам. Сьогодні науковці здебільшого притримуються думки, що в основу супервізії покладено ідею активного використання професійного досвіду, накопиченого під час практичної діяльності у галузі соціально-педагогічної роботи. Супервізор слугує рольовою моделлю для супервізованого у процесі його соціалізації у професію[18]. У середині ХХ століття у наукових колах супервізію почали розцінювати як метод професійного розвитку соціальних

працівників [23].

Супервізія – це не окрема професія, а вищий кваліфікаційний рівень, якого досягає фахівець соціономічної спеціальності (наприклад: соціальний працівник) у службовій кар’єрі. На шляху формування супервізора-професіонала постають важливі завдання, такі як: інтеграція теорії і практики, формування визначених навичок соціального працівника на засадах професійної етики та цінностей, сприяння досягненню соціальної справедливості методами соціальної роботи на засадах антидискримінаційного підходу. Вирішального значення набуває застосування компетентнісного підходу як у професійній діяльності, так і у сфері неперервної професійної підготовки фахівців до супервізійної діяльності.

У ХХІ ст. під впливом змін в організаційній, професійній та соціальній сферах відбувається еволюція супервізії від моноформату традиційної ієрархічної моделі до нових моделей та підходів. Відповідно, на думку К. Мансона, супервізори мають знайти “баланс між загальними і конкретними практичними аспектами цієї технології соціальної роботи задля досягнення найкращих результатів для клієнтів” [20].

Необхідність підготовки компетентних фахівців, здатних діяти на рівні вимог сучасних професійних стандартів, зумовлена також контекстом входження України у світовий освітній простір, який характеризується багатовимірністю та передбачає модернізацію системи неперервної освіти. На нашу думку, лише розвиток неперервної професійної підготовки загалом та неперервної професійної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей до супервізійної діяльності, зокрема, сприятиме підвищенню якості рівня підготовки фахівців-супервізорів, їхньому соціальному захисту в умовах ринкової економіки та інтеграції в міжнародне освітянське співтовариство.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми й результати вивчення практичного досвіду дозволили з’ясувати, що супервізія,

як сфера професійної діяльності, має чітко окреслені функції – адміністративну, навчальну та підтримувальну, що є рівноцінними, взаємопов'язаними, нерозривними та взаємодоповнювальними.

Супервізія як технологія соціально-педагогічної роботи, що базується, передусім, на ціннісно-етичних засадах даного виду діяльності. Визначено, що регулярна супервізія фахівців соціономічних спеціальностей сприяє засвоєнню нових знань і навичок, допомагає уникнути психологічних травм і професійних викликів та дотримуватись правил і політики соціальних організацій.

У ході дослідження конкретизовано характерні риси неперервної професійної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей: співпраця, діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку, надання необхідної свободи для ухвалення самостійних рішень у питаннях відбору змісту та способів навчання, співтворчість учасників освітнього процесу. Такий підхід ґрунтується на ідеях науковців-гуманістів, зокрема, А. Маслоу, К. Роджерса та ін., які проголошують повагу до особистості, прагнення розвивати освітній процес із урахуванням персональних особливостей та інтересів, створювати умови для саморозвитку і самоактуалізації особистості студента [16].

Доведено, що у системі неперервної професійної підготовки фахівців до супервізійної діяльності є інформаційно-освітні технології, які умовно поділені на два класи: «стаціонарні» інформаційні технології (традиційні технології комп'ютерного навчання; технології інформаційного ресурсу; технології штучного інтелекту; технології навчального комп'ютерного моделювання; комп'ютерні курси, записані на дисках, навчально-інформаційні аудіо- й відеоматеріали, електронні видання; комунікаційні технології) та «мережеві технології» (електронна пошта, телеконференції, онлайн-конференції, вебінари тощо).

Також у процесі дослідження ми дійшли висновку, що

навчання фахівців соціономічних спеціальностей у системі їх неперервної професійної підготовки має бути спрямоване на конструювання індивідуальних освітніх програм. Провідними принципами побудови таких програм слугують: принцип відкритості освітнього процесу, що дає змогу майбутньому супервізору самостійно формувати освітню траєкторію відповідно до своїх запитів і потреб; принцип навчання на основі нових педагогічних технологій, адаптованих до особливостей дорослих учнів; принцип доступності технологій навчання, що досягають завдяки застосуванню різноманітних засобів навчання (E-learning, комп'ютерні мережі, віртуальні тьютори тощо); принцип різноманітності форм навчання – стаціонарної (денна, вечірня, вихідного дня, змінна), заочної, очно-заочної, дистанційної, віртуальної; принцип гнучкості (можливість вільно обирати тривалість і порядок засвоєння програми); принцип модульності, що допомагає організувати процес навчання за різними ступенями; принцип нової ролі викладача (викладач-консультант, тьютор, модератор, фасилітатор); принцип конструювання програм, яким притаманний яскраво виражений індивідуальний характер і водночас інваріантність [ 1;2;3;6].

Результати проведеного дослідження підготовки фахівців соціономічних спеціальностей переконують у доцільності використання різних форм організації навчальної діяльності у підготовці до супервізії, серед яких, зазвичай, вирізняють навчання в групах, семінарські, практичні, лабораторні заняття тощо.

Серед оптимальних форм і методів неперервної професійної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей виокремлено *інтенсивні* (діалог, групова дискусія, тренінги, аналіз ситуаційних вправ, ділові, рольові, операційні, соціально-рольові ігри, мозковий штурм тощо) та *екстенсивні* (міні-лекції, лекція-візуалізація, лекція-конференція, аудіовізуальні презентації, конференції, зустрічі з фахівцями, усні журнали тощо).

Доволі популярними стають інтерактивні лекції, що поєднують лекційний формат викладача із активним залученням слухачів. У процесі діалогу сторони обговорюють актуальні проблеми соціальної роботи і супервізійної діяльності, висловлюють свої думки, погляди, відстоюють власні позиції.

Встановлено, що для ефективного розв'язання проблем неперервної професійної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей нині доцільно використовувати вебінари, веб-семінари або дистанційні семінари, тобто проводити онлайн заходи в мережі Інтернет або корпоративній мережі, на яких один або декілька доповідачів можуть проводити презентації, тренінги, уроки, наради для групи учасників.

Семінарські заняття проводять щораз частіше у дискусійному форматі. Тему заняття викладач оголошує заздалегідь, що дає змогу слухачам підготуватись. Практичні заняття передбачають поєднання знань, набутих слухачами під час участі в інтерактивних лекціях, із практичною діяльністю. Зокрема, викладачі використовують методи роботи з випадком (*англ.* case-study), тобто аналіз конкретної ситуації; рольові (навчальні) ігри, які дають змогу учасникам освітнього процесу безпосередньо включатись у процес конструктивної зміни. Застосування цих методів сприяє підвищенню рівня професійної компетентності фахівців соціономічних спеціальностей майбутніх супевізорів.

Особливої уваги заслуговують такі форми організації навчальних занять, як презентації, зокрема, у форматі Power Point, тренінгові заняття, групові дискусії, рольові (навчальні) ігри, написання та впровадження соціальних проєктів, написання есе, письмові форми контролю, наприклад, виконання тестів з альтернативними відповідями (*англ.* multiple choice) тощо. На цих заняттях майбутні фахівці розвивають навички критичного мислення, навички розв'язання проблем, навички навчання в групі, що сприяє їхній емоційній зрілості та персональній

відповідальності за навчальний процес.

Враховуючи прикладний характер діяльності фахівців соціономічних спеціальностей, практичну частину слід вважати основою освітнього процесу. Метою практичної складової процесу навчання є інтеграція знань та умінь студентів у середовище професійної діяльності. Такий підхід допомагає підвищити їхній рівень знань, умінь та емоційно-ціннісні орієнтації до рівня компетентностей кваліфікованого супервізора-практика.

Результати виконаного порівняльного аналізу канадського та українського досвіду неперервної професійної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей до супервізійної діяльності ілюструють суттєві відмінності щодо неперервної професійної підготовки соціальних працівників до здійснення супервізійної діяльності.

Наприклад, в умовах Канади:

- Важливу роль у здійсненні неперервної професійної підготовки, поряд із громадськими коледжами та університетами, діяльність яких є автономною, відводять також урядовим та неурядовим соціальним організаціям. Завдяки цьому фахівці-практики мають можливість для фахового розвитку та самовдосконалення, зокрема, у здійсненні супервізійної діяльності впродовж усього свого професійного життя.
- Важелем успішного процесу неперервної професійної підготовки працівників до супервізійної діяльності є формування мотивації щодо самовдосконалення. Сьогодні фахівці-супервізори у більшості соціальних організацій Канади мають реальні можливості для того, щоб бути інтелектуально незалежними, а не лише виконувати розпорядження. В таких організаціях створюють психологічно безпечний клімат, визнають право на помилку, цінують досягнення всіх членів персоналу. Це, своєю чергою, долучає кожного працівника до спільної справи. У такий спосіб забезпечують можливості для самореалізації кожного

працівника.

- Загальноприйнятою в Канаді є практика, що ґрунтується на дослідницьких засадах, у тому числі на основі емпіричних даних (*англ. evidence-based practice*).
- Існує досвід акредитації освітніх програм навчальних закладів та ліцензування фахівців-практиків. Відсутні стандарти освітньої діяльності на загальнонаціональному рівні, проте діє компетентнісний підхід із урахуванням потреб клієнтів на засадах наукового пошуку. Це дає змогу говорити про неперервну професійну підготовку в сфері супервізії, що, зокрема, апелює до потреб людини. Отже, за умови відсутності ієрархічної вертикалі формування “згори-донизу” змісту, форм, методів неперервної професійної підготовки у сфері супервізії, існує вертикаль формування компетентностей та, відповідно, змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки “знизу-догори”.
- Йдеться про двосторонній процес оцінювання викладачами рівня знань та вмій студентів, а студентами – діяльності викладача. Організація навчального процесу є студенто-центрованою.

В умовах України:

- Можливості формування компетентностей у сфері супервізійної діяльності в Україні для більшості фахівців обмежуються формальною освітою на етапі завершення навчання на освітньому рівні “бакалавр” або “магістр”. Натомість у вітчизняних умовах відсутній системний підхід до організації та проведення неперервної професійної підготовки саме в галузі супервізії.
- Досвід діяльності соціальних організацій, у сфері супервізії зокрема, засвідчує, що можливості для самореалізації працівників часто є доволі обмеженими. Теорія мотивації персоналу не знаходить належного практичного застосування.
- Практика, що ґрунтується на дослідницьких засадах, у тому

числі на основі емпіричних даних, ще не знайшла свого належного застосування. Така ситуація позбавляє як вітчизняних фахівців-практиків, так і освітян можливості врахування та задоволення потреб клієнтів на засадах наукового пошуку. Це, своєю чергою, негативно позначається на всіх рівнях управління неперервною професійною підготовкою у сфері супервізії зокрема.

- Існує потреба у розробленні науково-методичних рекомендацій із метою формування алгоритму організації та проведення науково-педагогічних заходів, спрямованих на професійне самовдосконалення впродовж професійної кар'єри.
- Процес оцінювання навчальної діяльності, здебільшого, односторонній і здійснюється переважно викладачем.

Порівняльний аналіз канадського та українського досвіду неперервної професійної підготовки супервізорів у галузі соціальної роботи засвідчив, що в Канаді фахівці-практики соціальної сфери, зокрема, і супервізори, мають змогу фахово розвиватися та самовдосконалюватися впродовж усього професійного життя. З'ясовано, що в Україні можливості формування компетентностей у сфері супервізійної діяльності для більшості фахівців обмежені формальною освітою на етапі завершення навчання на освітньому рівні “бакалавр” або “магістр”; відсутні мотиваційні чинники для подальшого розвитку на етапі професійного самовдосконалення. Виявлено, що в Україні система неперервної професійної підготовки у галузі соціальної роботи все ще переживає етап становлення і є неповною, передусім унаслідок відсутності у ній неперервної професійної підготовки фахівців до супервізійної діяльності. У Канаді існує вертикаль формування змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки “знизу” на засадах компетентнісного підходу з урахуванням потреб клієнтів шляхом наукового пошуку через відсутність стандартів освітньої діяльності на загальнонаціональному рівні та ієрархічної вертикалі



формування “згори” змісту, форм і методів неперервної професійної підготовки у сфері супервізії. Практика, яка ґрунтується на дослідницьких засадах, у тому числі на основі емпіричних даних, не надто поширена в Україні [ 4].

У Канаді організація навчального процесу є студенто-центрованою, а процес оцінювання на відміну від України – двостороннім. Атестацію проводять на підставі оцінки викладачем рівня досягнутих компетентностей та результатів навчання, з використанням методів комплексної діагностики.

Отримані результати демонструють обмежені можливості щодо наявності ресурсів неформальної та інформальної освіти, причому механізми мотивації до професійного самовдосконалення залишаються неактивованими, що не сприяє розвитку цих видів освіти в Україні у сфері супервізії в галузі соціальної роботи.

Констатовано, що неперервна професійна підготовка фахівців соціономічних спеціальностей у межах орієнтації на випередження передбачає реалізацію адаптивності, мобільності, конструктивності, суб’єктивної спрямованості, інституціональної та особистісної зумовленості добору форм навчання, соціально-економічної і соціально-культурної детермінованості змісту, інтерактивності, розширення видів діяльності, креативності в організації освітнього процесу [1;2].

Результати дослідження можливостей використання канадського досвіду підготовки фахівців соціальної сфери до супервізійної діяльності надають підстави щодо формулювання науково обґрунтованих методичних рекомендацій:

- формувати професійну діяльність у соціономічній галузі, в тому числі навчальну практику студентів на засадах компетентнісного підходу та наукового пошуку, що апелює до потреб клієнта;
- навчальним закладам впроваджувати освітні програми з наголосом на супервізійній діяльності та навчальні програми /модулі/ цикли підвищення кваліфікації для працівників

соціальних організацій;

- державним і громадським соціальним організаціям створювати психологічно безпечне середовище для професійної діяльності та навчальної практики майбутніх фахівців, для самовдосконалення і саморозвитку працівників;
- ініціювати створення міжгалузевої платформи науково-практичного і навчально-методичного спрямування задля формування професійної майстерності у супервізійній діяльності шляхом об'єднання зусиль навчальних закладів, соціальних організацій (державних і громадських), професійних асоціацій у розвитку системи неперервної професійної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей до супервізійної діяльності, її практичної складової зокрема, у проведенні науково-педагогічних заходів;
- створити нормативно-правову, організаційно-управлінську, навчально-методичну базу неперервної професійної підготовки фахівців соціономічних спеціальностей до супервізійної діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Архипова С. П. Соціально-педагогічні аспекти освіти різних категорій дорослих : монографія. Черкаси : ФОП Пономаренко Р. В., 2013. 354 с.
2. Архипова С.П., Д. Каменова. Проектування освітнього середовища в умовах компетентнісного підходу до професійної підготовки сучасного фахівця соціономічної сфери *Формування професійної компетентності сучасного фахівця в умовах євроінтеграції* : зб. наук. пр. / за заг. ред. С. П.Архипової. Черкаси, 2018. С. 20-31.
3. Архипова С.П. Формування ключових компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки. *Вісник ЧНУ*. 2018. №1. С.7-17.
4. Архипова С.П., Гайдук Н.М., Ставкова С. Г. Теорія і практика неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді: монографія. Черкаси : ФОП Гордієнко Є.І., 2019. 373 с.

5. Бирка МФ Розвиток концепції неперервної освіти в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34 (87). С. 69-73.
6. Горшкова В. В. Взрослый как субъект непрерывного профессионального образования: монография . СПб. : ИОВ РАО, 2004. 140 с.
7. Задорожна Н. Т., Кузнецова Т. В.. *Енциклопедія освіти* / Гол. ред В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008.С.45-87.
8. Закон про освіту [UBR]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Закон про вищу освіту (2014) [UBR]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/paran65>
10. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті : Проект. Міністерство освіти і науки України ; Академія педагогічних наук України. *Освіта України*. 2001. № 29. С. 4–6
11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [UBR]. Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>
12. Про затвердження Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176. Міністерство освіти і науки України. *Вища школа*. 2013. № 9. С. 103–113.
13. Социализация взрослых : учеб. пособ. / под ред. С. Г. Вершловского. СПб. : Спецлит, 2002. 270 с.
14. Ставкова, С. Г. (2017). Становлення супервізії як сфери професійної діяльності у соціальній роботі: зарубіжний досвід. *Вісник Луганського Національного університету ім. Тараса Шевченка*. 7 (312), 243–253.
15. Сухобская Г. С., Соколовская Е. А. Ориентация андрагогов на новые ценности в современном образовании. *Андрагог в открытом обществе* / под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. Иркутск : СПб., 2002. С. 22-26.
16. Тименко В. М. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і України: спільність і відмінності: автореф. дис. ... канд. пед. наук, Київ, 2003. С.11.
17. Bernard J. M. & Goodyear, R. K (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. (3rd ed.). Boston MA: Allyn & Bacon. P.7.

18. Lang, M. & Taylor, A. *The making of a mediator: Developing artistry in practice*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. 2000. P.32-56.
19. Murphy, Cross, & McGuire, Murphy, C., Cross, C., & McGuire, D. The motivation of nurses to participate in continuing professional education in Ireland. *J. Eur. Ind. Train*, 30, 2006. P. 365–384.
20. Munson, C. E.. *Handbook of clinical social work supervision*. (3rd ed.). New York: Haworth Press. 2002. P. 94.
21. Health and Care Professions Council. Health and Care Professions Council 2016. Retrieved from: <http://www.hcpc-uk.co.uk/registrants/cpd/> (Accessed 01.01.2017). P.23-54.
22. O'Sullivan, J. Continuing professional development: is it beneficial? *Physiotherapy*, 90,4. 2004. P. 174–175.
23. Rabinowitz, J. Why ongoing supervision in social casework: An historical analysis. *The Clinical Supervisor*. 5. 1987. P. 79–90.
24. Thomas, E. J. Generating Innovation in Social Work: The Paradigm of Developmental Research. *Journal of Social Service Research*, 2 (1). 1978. P 95–116.
25. Watkins C. Development of the psychotherapy supervisor: Concepts, assumptions, and hypotheses of the Supervisor Complexity Model. *American Journal of Psychotherapy*, 1, 1993. P. 58–74.

## **ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

*Інноваційні аспекти розвитку університетської освіти в Україні представлені системним теоретико-експериментальним обґрунтуванням модернізації професійної підготовки та індивідуального здоров'язбереження учасників освітніх процесів в системі класичних університетів; проектування і моделювання інформатизації управління плануванням освітнього процесу як інноваційної складової розвитку університетської освіти в Україні, використання інформаційних та інноваційних технологій, навчальних платформ для дистанційного доступу, математичного планування у умовах технологізації освітніх процесів.*

**ВОСКОБОЙНИКОВА Галина Леонідівна,**  
*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри управління якістю і безпеки  
застосування лікарських засобів,  
Київський Міжнародний університет*

**КІЙКО Тетяна Борисівна,**  
*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри біологічних основ фізичного  
виховання, здоров'я і спорту Національного університету  
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.*

### **Модернізація професійної підготовки та індивідуальне здоров'язбереження учасників освітніх процесів в системі класичних університетів**

Стрімкий розвиток науково-технічного прогресу зумовлює впровадження педагогічної інноватики, модернізацію форм і технологізацію освітніх процесів в системі магістерської підготовки в умовах університетської освіти. Організація дистанційного навчання зумовлює створення навчальних платформ для віддаленого доступу, проведення інтерактивних лекцій в режимі онлайн, проблемних вебінарів, розробки електронних навчальних курсів з відеосупроводом практичних занять, інформаційних контентів відповідно рівня розвитку науки і техніки галузі для забезпечення самостійної підготовки і професійного саморозвитку студентів.

Саме така організація за умови освітньої мобільності сприятиме в Україні належній сучасній професійній підготовці студентів на етапі магістратури в університетській освіті.

Розглянемо тенденції модернізації професійної підготовки студентів в системі класичних університетів.

З упровадженням інформаційних технологій наприкінці ХХ століття відбувся інформаційний стрибок, який характеризується масовою інформатизацією і комп'ютеризацією всіх галузей і сфер діяльності людини, отже новими формами, технологіями і засобами, які сприяють модернізації і технологізації освітніх процесів та

нових комунікативних спроможностей для досягнення ефективності професійної підготовки в системі вищої освіти.

Педагогічна інноватика ґрунтується на використанні інноваційних технологій (як педагогічних так і інформаційних і галузевих) в освітніх процесах для підвищення їх ефективності і забезпечення якості в системі вищої освіти.

В умовах неперервної професійної освіти технологізація навчального процесу сприяє підвищенню якості підготовки фахівців нової генерації, більш глибокому використанню наукового потенціалу закладів освіти, ширшому впровадженню інноваційних підходів, сучасних розвивальних засобів, методів, форм навчання у педагогічний процес

Тенденція запровадження елементів дуальної освіти в університетах України набуває подальшого розвитку. За ініціативою МОН України розпочало пілотний проект із дуальної освіти, в якому беруть участь 44 університети та коледжі з різних куточків країни. Тобто студенти будуть отримувати теоретичну підготовку в закладі освіти і водночас проходитимуть навчання безпосередньо на підприємствах обсягом до 60% часу програми. Таким чином студенти вже під час навчання отримують практичний досвід та будуть володіти необхідними навичками роботи з обладнанням, програмним забезпеченням та будуть знати виробничі процеси.

Впровадження елементів дуальної освіти особливо актуально для медико-біологічної та фармацевтичної підготовки в класичних університетах і галузевих ЗВО. Для магістерської підготовки це особливо актуально, оскільки професійна готовність до реалізації компетенцій дослідника формується в умовах сучасних наукових лабораторій підприємств і закладів охорони здоров'я.

Поряд з тим, в умовах постійного збільшення інформаційного навантаження, системного впровадження інформаційних технологій постає проблема індивідуально здоров'язбереження учасників освітніх процесів.

У сучасних умовах вивчення витоків індивідуально здоров'язбереження в освітніх процесах реалізується нами з використанням інноваційних педагогічних технологій, моделювання дидактичного процесу відповідно вікового розвитку збереження

індивідуального здоров'я його учасників на засадах освітнього партнерства.

Ідея побудови освітнього процесу на основі гуманістичного та оздоровчого спрямування вищої педагогічної освіти для удосконалення професійної підготовки учителя, а також освітньо-виховного процесу у освітніх закладах впроваджена Г. Вальтером, А. Володимирським, М. Пироговим, С. Русовою, І. Сікорським, С. Сірополком, С. Смаль-Стоцьким, О. Шкляревським.

Розгляд майбутніми педагогами освітньо-виховних проблем індивідуального здоров'язбереження всіх вікових груп та колективне вирішення проблемних ситуацій педагогічної діяльності є першочерговим у побудові успішних освітніх проєктів, тому означена тематика домінує у виборі індивідуальних творчих проєктів на магістерській підготовці.

Виконання індивідуальних завдань, що торкаються нагальних проблем індивідуального здоров'я дітей і підлітків та колективне обговорення їх вирішення на засадах соціально-освітнього партнерства виносяться на проблемні семінари. Наводимо приклад тематичних дискусій «Сучасний дитячий сиротинець та суспільні проблеми сирітства й виховної занедбаності», а також «Індивідуальне здоров'язбереження учасників освітнього процесу засобами арттерапії».

#### **Список використаних джерел**

1. Воскобойнікова Г. Л., Довжук В. В., Довжук Н. Ш., Коновалова Л. В., Рудик А. В. Менеджмент науково-педагогічної, науково-дослідної та оздоровчої корпоративної діяльності на засадах соціального й освітнього партнерства. Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції «Адаптаційні можливості дітей та молоді». Одеса, 2018. С. 40–42.
2. Дубасенюк О. А. Технологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки: пошуки та перспективи. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. Житомир. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка ; [за ред. О. А. Дубасенюк]. Житомир : ЖДПУ, 2001. Ч. 1 : Технології загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. С. 3–10.
3. Оргинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Види педагогічних технологій URL: [http://pidruchniki.com/17190512/pedagogika/vidi\\_pedagogichnih\\_tehnologiy](http://pidruchniki.com/17190512/pedagogika/vidi_pedagogichnih_tehnologiy).

4. Соломаха А. В. Тенденції розвитку дистанційного навчання У закладах вищої освіти УКРАЇНИ URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/3198/1/Solomakha\\_A\\_APPPND\\_13\\_FLMD\\_PI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/3198/1/Solomakha_A_APPPND_13_FLMD_PI.pdf)
5. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. 377 с.

**ВЕРБОВСЬКИЙ Ігор Анатолійович,**  
*начальник навчального відділу,  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

### **Інформатизація управління плануванням освітнього процесу як інноваційна складова розвитку університетської освіти в Україні**

Системний аналіз проблеми інформатизації управління плануванням освітнього процесу у ЗВО надає можливість констатувати наявність великої кількості інформації необхідної для управління навчальним процесом; визначеність джерел інформації. Поряд з цим, в менеджменті університетської освіти труднощі викликає розробка системи внутрішньо університетської інформації, зручних форм її збору та збереження.

Оцінювання ефективності системи інформатизації управління плануванням освітнього процесу у ЗВО проводиться на основі розроблених факторів і обґрунтованих критеріїв.

1. Наявність систематизованого змісту інформації, необхідної для управління плануванням освітнього процесу у ЗВО (систематизація управлінської інформації за певними ознаками; наявність баз даних; наявність банків даних).

2. Інформаційна достатність змісту інформації та її відповідність етапам інформатизації управління плануванням



освітнього процесу у вищому навчальному закладі, а також, поставлений на кожному етапі меті і завданням (достатність зовнішньої і внутрішньої інформації для управлінських рішень; відповідність змісту інформації структурним етапам управління; відповідність змісту інформації цілям і завданням на кожному етапі).

3. Вибір оптимальних технологій обробки, збереження і використання інформації, необхідної для управління плануванням освітнього процесу у ЗВО (чітке визначення джерел і каналів надходження інформації; наявність відповідальних за збір, обробку, збереження інформації; використання комп'ютерної техніки; раціональність форм зберігання інформації).

4. Організація системи інформаційного забезпечення управління плануванням освітнього процесу у вищому навчальному закладі (функціональна ефективність системи; оптимальне співвідношення між складовими елементами; організованість інформаційних зв'язків; задоволеність інформаційних потреб суб'єктів управління; оптимальність витрат часу суб'єктів управління).

Якість впровадження інформаційних технологій у навчальний процес ЗВО та прийняття рішень безпосередньо пов'язані з наявністю повної, актуальної, достовірної інформації, значні обсяги якої, нагальна потреба оперативних розрахунків, пошуку та надання суб'єктам управління відповідної інформації для прийняття рішень зумовлюють необхідність створення системи інформатизації управління плануванням освітнього процесу у ЗВО.

Високоєфективна управлінська діяльність може здійснюватися лише на основі бездоганного інформаційного матеріалу (причому ця діяльність завершується видаванням нової інформації). Тобто інформація є основою, яка пов'язує весь процес управління, оскільки сама вона містить відомості, необхідні для оцінки ситуації та прийняття ефективного управлінського рішення. Відсутність інформації позбавляє керівника можливості свідомих та аргументованих дій, оскільки вона служить вихідним матеріалом для теоретичної та практичної діяльності людини, розкриття механізму перетворення можливості в дійсність.

Потреба вирішення проблеми інформатизації управління плануванням освітнього процесу у ЗВО зумовлена: необхідністю впроваджувати освітні інновації та використовувати сучасні способи передачі інформації; модернізацію змістового наповнення управлінських інформаційних систем; потребою моделювання й запровадження автоматизованого інформаційного забезпечення управління; необхідністю фільтрації, відбору, оцінки, систематизації з усієї сукупності саме тієї інформації, що відображає реальну освітню ситуацію в університеті та задовольняє інформаційні потреби суб'єктів у вірогідній, вичерпній інформації для розв'язання задач управління навчальним процесом і виконання функціональних обов'язків.

За результатами системного аналізу стану інформатизації освітніх процесів у ЗВО було виявлено типові недоліки в організації управління навчальним процесом за допомогою інформаційних технологій: 1) неупорядкованість інформації, відсутність баз та банків даних; 2) відсутність чіткості у визначенні основних етапів управлінської діяльності, цілей на кожному етапі, невизначеність та значний обсяг інформації; 3) відсутність чітко визначених джерел та каналів надходження інформації, перевага надається окремим методам збору, обробки, збереження інформації, а не їх комплексу, низьке використання комп'ютерної техніки; 4) відсутність чітко визначених елементів, налагодженого прямого і зворотного зв'язку, недостатня функціональна ефективність інформаційного забезпечення, запізнення інформації й недостатня оперативність її збору та обробки.

Здійснено аналіз стану вирішення проблеми управління плануванням та інформатизації управління плануванням освітнього процесу у ЗВО, застосування інноваційних інформаційних освітніх технологій в системі управління освітнім процесом. Узагальнено теоретичне підґрунтя організації інформатизації управління плануванням освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Проаналізовано інформаційні технології, які покладно в основу проектування організації процесу інформатизації управління плануванням освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Встановлено, що розробка і впровадження моделі інформатизації управління плануванням освітнього процесу

комплексно вирішує ряд завдань, зокрема забезпечує корпоративний стиль застосування інформаційної системи, що дозволить підтримувати комплексність рішень; технологію єдності вводу даних в систему та її цілісність, достовірність; моніторинг оперативності доступу до даних різних категорій користувачів; механізмів взаємодії різних структурних підрозділів у єдиному інформаційному просторі; розподіл прав доступу на введення та модифікацію даних з урахуванням посадових інструкціями користувачів; підтримку обміну даними між підсистемами. Крім того, є можливість створення та підтримки середовища діяльності різних систем та необмеженої кількості користувачів; стандартних форматів даних збереження інформації (нагальні та архівні дані, операції тощо); забезпечення механізмів централізованої обробки операцій та підтримки адміністративних засобів управління.

Впровадження розробленої моделі також дозволяє розширити та удосконалити здатність до адаптації до задач, а саме забезпечити: налаштування системи на предметну область і задачі користувачів; можливість динамічно нарощувати функціональність; засобів формування і настроювання довільних звітів по проблемній області. Так, є можливість забезпечити віддалений доступ до інформації та підтримка механізмів вилученого доступу до баз даних; захист даних. При цьому, що є однією з важливих умов, впровадження даної моделі не вимагає особливих фінансових затрат, а може бути практично реалізовано на основі існуючого програмного забезпечення. Крім того, вона легко трансформується під вже впровадженні системи, як наприклад, інформаційно-управляюча системи «Деканат», «Університет» тощо.

Розроблена та апробована модель є інформаційною підтримкою відповідних виробничих, адміністративних і управлінських процесів, зокрема і корпоративної системи управління фінансово-економічною та господарчою діяльністю. Крім того, орієнтована на підтримку традиційної процедурної моделі навчання, забезпечує автоматизацію технологічних процесів аналізу та планування навчального процесу, моніторингу та внесення коректив в його заплановане протікання, обліку успішності студентів, тестування студентів у відповідності до тематичних планів з дисциплін, ведення документації навчального відділу та деканату, а також

адміністрування та підтримку інформаційних зв'язків по даних з іншими системами.

Використання розробленої моделі сприяло вдосконаленню управління навчальним процесом; інтенсифікації інформаційної діяльності керівників щодо управління впровадженням інформаційних технологій у навчальний процес; формуванню банків даних шляхом збору, автоматизації обробки й зберігання інформації та поєднанню зусиль для забезпечення організації ефективності співпраці всіх підрозділів, співробітників, фахівців у процесах збору, обробки та використання інформації; забезпечення вільного доступу користувачів до інформаційної бази навчального закладу, підвищенню інформаційної культури працівників, зменшення часових витрат на виконання завдань, збільшення швидкості обміну інформацією; посилилась відповідальність за об'єктивність контролю.

Впровадження у професійну діяльність моделі інформатизації управління плануванням освітнього процесу у ЗВО забезпечуватиме створення сприятливого освітнього середовища для формування управлінських компетентностей у кожного працівника, що в подальшому дозволить належним чином надавати якісні послуги та підтримувати імідж і рейтинг ЗВО.

Для перевірки ефективності впровадження моделі інформатизації управління плануванням освітнього процесу у ЗВО на етапі формувального експерименту проведено експериментальне тренінгове навчання. Наводимо зміст реалізованого освітнього проекту – тренінгу «Планування освітнього процесу у закладі вищої освіти на засадах інформаційних технологій».

Мета проведення тренінгу полягає у представлення наявних результатів та оцінюванні можливостей закладу вищої освіти, що сприяють якій організації підготовки висококваліфікованих спеціалістів; шаблону навчального плану, який створюється за допомогою Microsoft Excel та алгоритм його практичного використання.

Завдання тренінгу: сприяти виявленню бар'єрів в особистісному і професійному зростанні в керівників структурних підрозділів, завідувачів кафедр і науково-педагогічних працівників; забезпечити розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності

керівників структурних підрозділів, завідувачів кафедр і науково-педагогічних працівників; сприяти забезпеченню методичного арсеналу керівників структурних підрозділів, завідувачів кафедр і науково-педагогічних працівників.

Очікувані результати: підвищення інформаційної культури в керівників структурних підрозділів, завідувачів кафедр і науково-педагогічних працівників; розвиток в керівників структурних підрозділів, завідувачів кафедр і науково-педагогічних працівників готовності до вдосконалення та осучаснення власної діяльності; поглиблення знань і практичного досвіду, щодо вдосконалення навичок використання офісного пакету Microsoft Office та мережевого офісного пакету Google Docs при організації планування навчального навантаження.

Обладнання і матеріали: комп'ютери, офісний пакет Microsoft Office, мережевий офісний пакет Google Docs.

1. Вступ. В процесі організації та проведення тренінгу буде здійснено аналіз ресурсних компонентів закладу вищої освіти, які є визначальними елементами в організації підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Охарактеризовано шляхи послідовного реформування всіх сфер управління суспільством, серед яких особливе місце за своїм стратегічним значенням займає система освіти.

Планування освітнього процесу є обов'язковою і однією з найважливіших ланок діяльності закладу вищої освіти. При плануванні навчального процесу необхідно враховувати різноплановість діяльності професорсько-викладацького складу: виконання навчального навантаження, проведення наукової, виховної і методичної роботи, підвищення кваліфікації, профорієнтаційна робота та інші види діяльності.

Враховуючи наявний ресурсний потенціал закладу вищої освіти, в тому числі матеріально-технічне забезпечення та програмні ресурси, буде представлено технологію використання офісного пакета Microsoft Office, до складу якого входить програмне забезпечення для роботи з різними типами документів: текстами, електронними таблицями, презентаціями, базами даних тощо та мережевий офісний пакет Google Docs.

Впровадження описаної технології дасть можливість підвищити ефективність використання ресурсів закладу вищої освіти шляхом інформатизації управління плануванням освітнього процесу, зокрема на прикладі розроблення та впровадження шаблону навчального плану. Враховуючи, що навчальний план є однією з основних одиниць організації та планування освітнього процесу, він же вимагає найбільше зусиль у правильній і логічній побудові.

Розроблений та описаний шаблон навчального плану за допомогою можливостей Microsoft Excel, який би мінімізував час та сам процес розробки відповідного навчального плану. Представимо алгоритм заповнення поданого шаблону навчального плану.

Повністю розроблений навчальний план з усіма заповненими полями, дозволяє розробити та формувати робочі навчальні плани, на основі яких здійснювався розрахунок обсягу навчального навантаження по кафедрах та по факультетах, дирекціях.

Впровадження саме такого шаблону навчального плану в подальшому дозволить полегшити роботу з формування диплома та додатка до диплома європейського зразка кожного випускника університету.

Ефективна, логічна і послідовна його організація допоможе створити сприятливі умови праці кожного учасника освітнього процесу, полегшить різносторонню взаємодію керуючої та керованої системи закладу вищої освіти.

## 2. Знайомство

Вам необхідно поділитись на пари і за 5 хвилин часу дізнатися максимум інформації та представити свого колегу. Наприклад: багато хто знає, що він ... але мало хто знає, що він...

## 3. Представлення розробленого шаблону [1].

Навчальний план (*М. Фіцула, 2014*) – документ, складений закладом вищої освіти на підставі освітньої програми та структурно-логічної схеми підготовки, який визначає перелік і обсяг нормативних та вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і засоби здійснення поточного й підсумкового контролю.

На сьогоднішній день навчальний план закладу вищої освіти, на нашу думку, повинен містити наступні елементи: рівень вищої освіти: перший (бакалаврський), другий (магістерський) або третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий); галузь знань; спеціальність; форму навчання: денну, заочну, вечірню або дистанційну; назву освітньо-професійної або освітньо-наукової (наукової) програми; назву освітньої кваліфікації; назву професійної кваліфікації; тривалість навчання; вимоги до вступу; графік навчального процесу; зведені дані про бюджет часу; практики; атестація; план навчального процесу.

Провівши аналіз організації планування навчального процесу закладами вищої освіти України нами було виявлено, що під час розробки нових навчальних планів гарантими освітніх програм, завідувачами кафедр та викладачами закладів вищої освіти, виникає саме технічна проблема розробки планів. Тому нами було прийнято рішення розробити типовий шаблон навчального плану для підготовки здобувачів вищої освіти за допомогою офісного пакету Microsoft Office, а саме Microsoft Excel – табличного процесора, програми для роботи з електронними таблицями, який би мінімізував час розробки навчального плану та полегшив роботу розробнику.

Заповнення навчального плану починається із заповнення загальної інформації:

1) у верхній частині документу по центру вказується назва центрального органу виконавчої влади, власник (Міністерство освіти і науки України) повна назва закладу вищої освіти та назва документу (Навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти);

2) у верхньому лівому куті плану розміщується гриф затвердження керівника закладу вищої освіти та, при наявності, інформації про схвалення вченою радою закладу вищої освіти із зазначенням посади, підпису, ініціалів (ініціалу імені) і прізвища особи, яка затвердила (схвалила) документ, дати затвердження (Рис. 1);

3) праворуч від п.2) зазначаються: рівень вищої освіти, галузь знань, спеціальність, форма навчання та освітньо-професійна (наукова) програма;

4) праворуч від п.3) – поля для введення відповідно рівня вищої освіти, найменування галузі знань, найменування спеціальності, форми навчання та назви освітньо-професійної (наукової) програми (Рис. 2);

5) праворуч від п.3) зазначаються: освітня кваліфікація, професійна кваліфікація, тривалість навчання та вимоги до вступу;

6) праворуч від п.5) – поля для введення відповідно назви освітньої кваліфікації, назви професійної кваліфікації, тривалості навчання та вимог до вступу (Рис. 3);

"Затверджую"

\_\_\_\_\_

Ректор університету

\_\_\_\_\_ ініціали, прізвище

\_\_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_\_ р.

*Схвалено вченою радою \_\_\_\_\_ університету*

*протокол № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_\_ р.*

*голова вченої ради \_\_\_\_\_ ініціали, прізвище*

\_\_\_\_\_

*М. П.*

Рис. 1. Приклад затвердження керівником та схваленням вченою радою навчального плану.

<b>рівень вищої освіти</b>	
<b>галузь знань</b>	
<b>спеціальність</b>	
<b>форма навчання</b>	
<b>освітньо-професійна програма</b>	

Рис. 2. Фрагмент навчального плану.



Освітня кваліфікація:	
Професійна кваліфікація:	
Тривалість навчання:	
Вимоги до вступу:	

Рис. 3. Фрагмент навчального плану.

Задля уникнення технічних помилок, інформація, вказана в п. 1), п. 2), п. 3), п. 5) – блокується розробником шаблону навчального плану за допомогою можливостей Microsoft Excel, а п. 4) та п. 6) – заповнюються із внесенням відповідної інформації.

7) під вказаною вище інформацією формується перший, один з основних розділів навчального плану, - графік навчального процесу, в якому зазначаються: курс навчання, обсяг теоретичного навчання, види та терміни практик, екзаменаційних сесій, канікул, атестації здобувачів вищої освіти. Для заповнення графіку навчального процесу вводяться відповідні позначки, наприклад: Т – теоретичне навчання, С – екзаменаційна сесія, Н – навчальна практика, В – виробнича практика, А – атестація здобувачів вищої освіти, КР – виконання кваліфікаційної роботи, К – канікули та ін. Приклад заповнення графіку навчального процесу для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти показано на Рис. 4.

І. ГРАФІК НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ																																																																																				
Курс	Вересень							Жовтень							Листопад							Грудень							Січень							Лютий							Березень							Квітень							Травень							Червень							Листопад							Серпень						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31																						
I	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	С	С	К	К	К	К	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К																															
II	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	С	С	К	К	К	К	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К																															
III	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	С	С	К	К	К	К	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К																														
IV	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	С	КР	КР	КР	К	К	К	К	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	В	В	В	В	С	С	КР	КР	КР	А	А	А	А	А	А	А	А	А	А	А	А																												

ПОЗНАЧЕННЯ: Т – теоретичне навчання; С – екзаменаційна сесія; Н – навчальна практика; В – виробнича практика; А – атестація; КР – виконання кваліфікаційної роботи; К – канікули.

Рис. 4. Приклад заповнення графіку навчального процесу для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

8) Після формування графіку навчального процесу формується розділ II, а саме: «II. Зведені дані про бюджет часу», в якому здійснюється автоматичний обрахунок теоретичного навчання,

екзаменаційних сесій, навчальних практик, виробничих практик, атестації, виконання кваліфікаційної роботи, канікул, які були введені до розділу «І. Графік навчального процесу» на кожен навчальний рік.

Для автоматичного обрахунку ми скористалися можливостями Microsoft Excel та ввели формули для обрахунку у відповідні поля (наприклад для обрахунку кількості тижнів теоретичного навчання на І курсі: «СЧЁТЕСЛИ(С20:ВВ20;"Т")», для обрахунку кількості тижнів екзаменаційних сесій на І курсі: «СЧЁТЕСЛИ(С20:ВВ20;"С")», для обрахунку кількості тижнів навчальних практик на І курсі: «СЧЁТЕСЛИ(С20:ВВ20;"Н")», для обрахунку кількості тижнів виробничих практик на І курсі: «СЧЁТЕСЛИ(С20:ВВ20;"В")», для обрахунку кількості тижнів виконання кваліфікаційних робіт на І курсі: «СЧЁТЕСЛИ(С20:ВВ20;"КР")», для обрахунку кількості тижнів канікул на І курсі: «СЧЁТЕСЛИ(С20:ВВ20;"К")», де С20:ВВ20 – діапазон графіку навчання І курсу. Аналогічно були здійснені обрахунки і для інших курсів) та заблокували розділ «ІІ. Зведені дані про бюджет часу».

Приклад заповнення зведених даних про бюджет часу для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти показано на Рис. 5.

9) Розділ «ІІІ. Практика» та розділ «ІV. Атестація» автоматично заповнюється, відповідно до введеної інформації до розділу «V. План навчального процесу».

<b>ІІ. ЗВЕДЕНІ ДАНІ ПРО БЮДЖЕТ ЧАСУ (тижні)</b>								
	Теоретичне навчання	Екзаменаційна сесія	Навчальна практика	Виробнича практика	Атестація	Виконання кваліфікаційних робіт	Канікули	Всього
	30	5	5	0	0	0	8	48
	30	5	5	0	0	0	8	48
	33	5	2	0	0	0	8	48
	22	4	0	4	2	8	3	43
<b>РАЗОМ</b>	<b>115</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>187</b>

Рис. 5. Приклад заповнення зведених даних про бюджет часу для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Таким чином, титульна сторінка запропонованого нами шаблону навчального плану має вигляд, зображений на Рис. 6.

10) Одним з найважливіших і найвідповідальніших етапів формування навчального плану – є формування розділу «V. План навчального процесу». В даному розділі, відповідно до освітньої програми, обов'язково повинні міститись два цикли дисциплін: «1. Цикл загальної підготовки» та «2. Цикл професійної підготовки», які, в свою чергу, містять нормативну (обов'язкову) частину та варіативну частину: дисципліни самостійного вибору університету та дисципліни вільного вибору студента. Після зазначених циклів розміщуються розділи «3. Практики» та «4. Атестація». В кожен із зазначених циклів необхідно ввести назву навчальної дисципліни (практики, атестації, курсової роботи), зазначити семестровий контроль відповідної дисципліни, кількість кредитів ЄКТС, кількість аудиторних годин (лекції, лабораторні, семінарські/практичні), кількість годин на самостійну та індивідуальну роботу, кількість підсумкових модульних контрольних робіт та розподіл аудиторних годин на тиждень за курсами і семестрами. В кінці навчального плану вводиться загальна кількість кредитів ЄКТС, загальна кількість годин, загальна кількість аудиторних годин, загальна кількість годин на самостійну та індивідуальну роботу, загальна кількість підсумкових модульних контрольних робіт, загальна кількість аудиторних годин на тиждень за курсами і семестрами, загальна кількість екзаменів, заліків та курсових робіт за семестрами.

Також під час формування навчального плану необхідно врахувати наступне: 1 кредит ЄКТС складає 30 академічних годи; навчальний час, передбачений на аудиторне вивчення дисципліни, повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу годин, передбачених на вивчення дисципліни; нормативна кількість кредитів ЄКТС на один навчальний рік – 60 кредитів ЄКТС (30 кредитів ЄКТС – в семестр), кожна навчальна дисципліна повинна завершуватись заліком або екзаменом, сумарна кількість заліків та екзаменів в навчальний рік не повинна перевищувати 16, дисципліни вільного вибору студента повинні становити не менше, як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених для даного рівня вищої освіти та ін.

Міністерство освіти і науки України  
(назва закладу вищої освіти)

**НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН**

підготовки здобувачів вищої освіти

"Затверджую"			
Ректор університету	рівень вищої освіти	перший (бакалаврський)	Освітня кваліфікація: ввєдїть назву
_____ ініціали, прїзвище	галузь знань	ввєдїть назву	Професійна кваліфікація: ввєдїть назву
"__" ____ 20__ р.	спеціальність	ввєдїть назву	Тривалість навчання: ввєдїть термін навчання
Складено <i>аченою</i> _____ університету	форма навчання	ввєдїть форму навчання	Вимоги до вступу: ввєдїть вимоги до вступу
протокол № ____ від ____ р.	освітньо-професійна програма	ввєдїть назву	
_____ ініціали, прїзвище			

**I. Графік навчального процесу**

Курс	Вересень		Жовтень		Листопад		Грудень		Січень		Лютий		Березень		Квітень		Травень		Червень		Липень		Серпень		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
I	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T
II	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T
III	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T
IV	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T

**ПОЗНАЧЕННЯ:** T теоретичне навчання; A атеістація; H навчальна практика; B виробнича практика; ДА державна атеістація; КР ізовавання кваліфікаційної роботи; К каміпуси.

**II. ЗВЕДЕНІ ДАНІ ПРО БЮДЖЕТ ЧАСУ, ГОДИН**

Курс	Теоретичне навчання	Кваліфікаційна робота	Навчальна практика	Виробнича практика	Державна атеістація	ізовавання кваліфікаційної роботи	Кампуси	Всього
I	30	5	5	0	0	0	12	52
II	30	5	5	0	0	0	12	52
III	30	5	2	0	0	0	12	52
IV	22	4	0	4	2	8	3	43
<b>Разом</b>	<b>115</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>39</b>	<b>199</b>

**III. ПРАКТИКА**

Назва практики	Семестр	Години
Навчальна	-	*
Назва практики	-	*
Назва практики	-	*
Виробнича	-	*
Назва практики	-	*

**IV. АТЕІСТАЦІЯ**

Назва навчальної дисципліни	Форма організації (станція, кваліфікаційна робота)	Семестр
Назва екзаммену 1	екзамен: кваліфікаційна робота	8
Назва екзаммену 2	екзамен: кваліфікаційна робота	8

Рис. 6. Зразок титульної сторінки навчального плану для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Як бачимо, формування плану навчального процесу – це досить клопітка і відповідальна робота. Для спрощення роботи під час формування навчального плану нами було максимально враховано вимоги до розробки навчального плану, які стоять перед закладом вищої освіти, та розроблено шаблон розділу «V. План навчального процесу» за допомогою Microsoft Excel. Особі, яка формувала навчальний план необхідно було ввести: назву навчальної дисципліни, загальну кількість годин, відведених на вивчення дисципліни, кількість лекційних, лабораторних та семінарських/практичних (у годинах) і вказати семестр, у якому здобувач вищої освіти складатиме залік або екзамен. Після введення даної інформації автоматично розраховувалась: кількість кредитів ЄКТС з даної дисципліни: «N13/30», де N13 – загальна кількість годин з вивченої дисципліни; загальна кількість аудиторних годин: «СУММ(J13:L13)», де J13:L13 – діапазон годин, зазначених для вивчення лекцій, лабораторних та семінарських/практичних;

загальна кількість підсумкових модульних контрольних робіт: «ОКРУГЛ((I13/30);0)», де I13 – загальна кількість аудиторних годин, виділених для вивчення даної дисципліни;

кількість годин, відведених на самостійну та індивідуальну роботу: «Н13-I13», де Н13 - загальна кількість годин, виділених для вивчення даної дисципліни, I13 – загальна кількість аудиторних годин, виділених для вивчення даної дисципліни.

За межами друку – «Сіра зона» нами було створено додаткові 4 блоки, які обраховувались автоматично:

I. Відсоток аудиторних годи для контролю навчального часу, передбаченого на аудиторне вивчення дисципліни, який повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу годин : «I13\*100/H13», де I13 – загальна кількість аудиторних годин, виділених для вивчення даної дисципліни, H13 - загальна кількість годин, виділених для вивчення даної дисципліни;

II. Розподіл кредитів за семестрами наводимо на рис 7.

Розподіл кредитів за семестрами							
I курс		II курс		III курс		IV курс	
Семестри							
X8	Y 8	Z8	AA8	AB8	AC8	AD8	AE8
Кількість тижнів в семестрі							
8	2	7	3	7	6	4	
Формула							
якщо(або D13=\$X\$8;E13=\$X\$8;G13;"")	якщо(або D13=\$Y\$8;E13=\$Y\$8;G13;"")	якщо(або D13=\$Z\$8;E13=\$Z\$8;G13;"")	якщо(або D13=\$AA\$8;E13=\$AA\$8;G13;"")	якщо(або D13=\$AB\$8;E13=\$AB\$8;G13;"")	якщо(або D13=\$AC\$8;E13=\$AC\$8;G13;"")	якщо(або D13=\$AD\$8;E13=\$AD\$8;G13;"")	якщо(або D13=\$AE\$8;E13=\$AE\$8;G13;"")

Рис. 7. Розподіл кредитів за семестрами.

D13 – комірка для введення семестру складання екзамену; E13 – комірка для введення семестру складання заліку; X8, Y8, Z8, AA8, AB8, AC8, AD8, AE8 – комірки із номером семестру.

Таким чином, якщо з навчальної дисципліни підсумкова точка контролю була у 2 семестрі, то кількість кредитів, яка була виділена на вивчення даної дисципліни (наприклад: комірка G13 = 3 кредити) - переносилась у відповідний семестр (Рис. 7.).

Після остаточного заповнення навчального плану (введення всіх навчальних дисциплін, практик, атестації), в кінці даного розділу здійснювався загальний підрахунок кредитів ЄКТС по кожному семестру окремо (кількість кредитів ЄКТС в одному семестрі не повинна перевищувати 30 кредитів ЄКТС, у раз перевищення,- поле з сумою виділялось червоним кольором).

### III. Розподіл аудиторних годин семестрами:

Розподіл аудиторних годин семестрами							
I курс		II курс		III курс		IV курс	
Семестри							
X8	Y 8	Z8	AA8	AB8	AC8	AD8	AE8
	2						
Кількість тижнів в семестрі							
8	2	1	7	3	7	6	4
Формула							
якщо(або D13=\$X\$8;E13 =\$X\$8;I13;"")	(якщо(або D13=\$Y\$8;E13 =\$Y\$8;I13;"")	якщо(або (D13=\$Z\$8;E13 =\$Z\$8;I13;"")	якщо(або (D13=\$AA\$8;E I3=\$AA\$8);I13;	якщо(або (D13=\$AB\$8;E I3=\$AB\$8);I13;	якщо(або (D13=\$AC\$8;E I3=\$AC\$8);I13;	якщо(або (D13=\$AD\$8;E I3=\$AD\$8);I13;	якщо(або (D13=\$AE\$8;E I3=\$AE\$8);I13;
	0	5					

Рис. 8. Розподіл аудиторних годин за семестрами.

де D13 – комірка для введення семестру складання екзамену; E13 – комірка для введення семестру складання заліку; X8, Y8, Z8, AA8, AB8, AC8, AD8, AE8 – комірки із номером семестру.

Таким чином, якщо з навчальної дисципліни підсумкова точка контролю була у 2 семестрі, то кількість кредитів, яка була виділена на вивчення даної дисципліни (наприклад: комірка I13 = 50 годин) - переносилась у відповідний семестр (Рис. 8.).

Після остаточного заповнення навчального плану (введення всіх навчальних дисциплін, практик, атестації), в кінці даного розділу здійснювався загальний підрахунок аудиторних годин по кожному семестру окремо.

IV. Семестр, в якому буде точка контролю. В даний розділ переносились, відповідно, заліки та екзамени з кожної навчальної дисципліни, для подальшого обрахунку заліків та екзаменів по кожному семестру окремо.

Після введення дисципліни також до навчального плану в розділ «Розподіл аудиторних годин на тиждень за курсами і семестрами» автоматично вводилась частка аудиторних годин на тиждень з навчальної дисципліни, шляхом ділення кількості аудиторних годин з розділу «III. Розподіл аудиторних годин семестрами» на кількість тижнів.

Таким чином, після введення всієї інформації до «V. План навчального процесу» (Рис. 9.) в результаті автоматично рахувалась загальна кількість кредитів ЄКТС, загальна кількість годин, загальна кількість аудиторних годин, загальна кількість годин на самостійну та індивідуальну роботу, загальна кількість підсумкових модульних контрольних робіт, загальна кількість аудиторних годин на тиждень за курсами і семестрами, загальна кількість екзаменів, заліків та курсових робіт за семестрами в цілому по навчальному плану. Після розроблених навчальних планів, формувалися робочі навчальні плани, на основі яких здійснювався розрахунок обсягу навчального навантаження по кафедрах та по факультетах. Картки навчального навантаження були розроблені також за допомогою можливостей Microsoft *Excel*.

*Підведення підсумків:* учасники тренінгу сідають в коло та діляться враженнями від заходу. При цьому вони отримують

запитання від тренера і здійснюють самооцінку ефективності тренінгового навчання, заповнюють анкету.

За результатами здійсненого впровадження підтверджено, що невід’ємною складовою функціонування закладу вищої освіти, яка відіграє найважливішу роль є освітній процес та його організація. Ефективна, логічна і послідовна організація освітнього процесу допоможе не тільки створити сприятливі умови праці його учасників, а й надає переваги серед закладів-конкурентів.

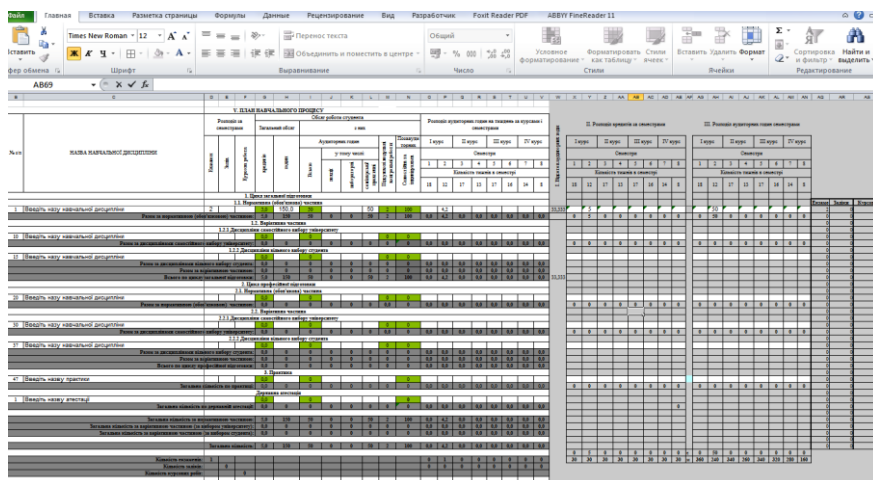


Рис. 9. Шаблон плану навчального процесу.

Процес інформатизації управління плануванням освітнього процесу закладу вищої освіти – це сукупність заходів упровадження різноманітних видів інформаційних систем. В подальшому у своєму дослідженні ми сформуваємо картки навчального навантаження та його виконання за допомогою можливостей мережевого офісного пакету Google Docs.

### Список використаних джерел

1. Вербовський І. А. (2019). Технологія впровадження моделі інформатизації управління плануванням освітнього процесу у закладі вищої освіти. *Витоки педагогічної майстерності* Вип. 24(258).Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава.С.26-33.



2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014. № 1556-VII. URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Фіцула М. М.(2014) Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. [2-е вид. доповн.] К. : «Академвидав», 2014.456 с.
4. Microsoft Office. URL.: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Microsoft\\_Office](https://uk.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Office)

**ВОСКОБОЙНИКОВ Сергій Олегович,**

*кандидат педагогічних наук,  
Навчально-військовий інститут інформаційної безпеки  
Національної академії Служби безпеки України*

**СТУПАК Дмитро Євгенович,**

*кандидат педагогічних наук, в. о. начальника  
кафедри електроніки та електротехніки  
Навчально-військовий інститут інформаційної безпеки  
Національної академії Служби безпеки України*

### **Використання платформ дистанційного навчання як інноваційних засобів модернізації освітніх процесів у ЗВО**

Формування інформаційного суспільства, що характеризується глобальними процесами інформатизації всіх сфер суспільного життя, зокрема освітньої сфери, спрямованими на її інформатизацію, запровадження системи навчання протягом усього життя та забезпечення доступу до національних і світових інформаційних ресурсів у свою чергу зумовлює випереджаючий розвиток комп'ютерних та комунікаційних технологій. За таких умов постійно зростають вимоги до підвищення якості вищої освіти. Одним із пріоритетних напрямів модернізації в цій галузі є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують перебудову навчального процесу у ЗВО та сприяють підвищенню його ефективності, інтеграції системи вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього простору.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій сприяє модернізації сучасної системи освіти. Сучасна дистанційна освіта – це розгалужена система передачі знань на відстані за допомогою

різних засобів і технологій, яка сприяє отриманню студентами необхідної інформації для використання у практичній діяльності.

Відповідно до Положення про дистанційне навчання, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466 [1] під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [3-5].

У сучасній університетській освіті дистанційне навчання відрізняється від інших форм навчання високою інтерактивністю та системою управління пізнавальною діяльністю студентів, передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання. У процесі впровадження платформ дистанційного навчання відбувається поєднання компетентності викладача, інформаційних технологій та мобільності з бажанням і цілеспрямованістю студента.

Вибір платформ дистанційного навчання є дуже важливим кроком. Платформа дистанційного навчання – це програмне забезпечення для підтримки дистанційного навчання, метою якого є створення та управління педагогічним змістом. Воно включає засоби, необхідні для трьох основних користувачів – викладача, студента, адміністратора.

Тобто платформа дистанційного навчання – це центральний елемент, навколо якого збираються учасники дистанційної освіти. Залежно від подання інформації, розмежування доступу до неї, ведення обліку існують різноманітні програмні рішення, які відрізняються ступенем складності. Авторські програмні продукти (Authoring Packages) забезпечують можливість розробки електронних навчальних матеріалів на основі деякої технології чи програмного продукту (HTML, PowerPoint, TrainerSoft, Macromedia Authorware). Більшість авторських засобів не містять засобів управління контентом, обмежуючись інструментарієм його створення.

Системи управління контентом/вмістом курсу (Content Management System, CMS) – комп'ютерні системи, що дозволяють

авторам додавати, редагувати і видаляти контекст (навчальні матеріали) у системі; дозволяють створювати каталоги графічних, звукових, аудіо-, відео-, текстових і ін. файлів і маніпулювати ними. Така система є базою даних, забезпеченою механізмом пошуку за ключовими словами, що дозволяє викладачам або розробникам курсів швидко знайти те, що йому потрібне.

Системи управління навчанням (Learning Management System, LMS)- спрощує адміністрування навчальної/тренінгової програми, управляє реєстрацією користувачів та їх правами доступу, відстежує статистичні дані успішності студентів, включаючи результати тестів, успішність вивчення матеріалів та інші параметри;

Система управління навчанням та контекстом (Learning Content Management System, LCMS) – комп'ютерна система, що дозволяє управляти як процесом навчання (успішність, відвідуваність і т.д.), так і навчальним контекстом (активація курсів/модулів адміністраторами, додавання, редагування, видалення авторами).

Learning Management Systems (LMS) і Learning Content Management Systems (LCMS) мають різну мету. Головне завдання LMS – автоматизувати адміністративні аспекти навчання, а LCMS зосереджена на управлінні контентом “навчальних об’єктів”.

Обидві системи, LMS і LCMS управляють змістом курсів і відстежують результати навчання. Обидва інструменти можуть управляти і відстежувати контент аж до рівня навчальних об’єктів. Але LMS, в той же час, може управляти і відстежувати змішане навчання, складене з онлайн-контента, заходів в навчальних класах, спілкування у віртуальних навчальних класах та інших джерел. На противагу цьому, LCMS не може управляти змішаним навчанням, проте може управляти контентом на рівні грануляції нижче за навчальний об’єкт, що дозволяє установі простіше здійснювати реструктуризацію і перенацілення онлайн-контента. Якщо обидві системи дотримуються стандартів XML (стандарт базових, лексичних та синтаксичних правил для написання мови розмітки), інформація може бути просто переміщена в LMS на рівні навчальних об’єктів.

Проблема вибору платформи, на якій буде побудоване віртуальне навчальне середовище є ключовою. Цей вибір залежить

від цілого ряду чинників: вимоги до середовища, функціональні характеристики, користувачі середовища, матеріальні ресурси для придбання і підтримки необхідної платформи. На сьогоднішній день у світі існує значне число e-learning платформ для організації електронного навчання, які поділяються на дві великі категорії: з закритим кодом (комерційні) та відкритим кодом (поширюються безкоштовно) [2].

Встановлено, що серед тенденцій розвитку дистанційного навчання у педагогічній теорії та практиці провідними є такі: поглиблення його зв'язку з модернізацією педагогічної освіти на сучасній науковій базі; використання у ролі засобу забезпечення швидкої реакції на результат світових глобалізаційних та інших процесів; підвищення якості навчально-методичного забезпечення організації дистанційного навчання.

Впровадження дистанційного навчання надає можливість підвищити інноваційність ЗВО, креативність його науково-педагогічного складу, сприятиме розвитку всіх форм навчання та підвищенню якості освіти до сучасного європейського рівня.

Проведений аналіз систем дистанційного навчання дозволяє стверджувати, що з наявних систем найбільше підходять системи управління навчанням (LMS) та системи управління навчальним контентом (LCMS). Оскільки саме вони дозволяють найбільш оптимально реалізувати дистанційне навчання та відповідають існуючим світовим освітнім стандартам і специфікаціям. Наявність стандартів та специфікацій для LMS/LCMS систем дає можливість імпортувати та експортувати навчальні матеріали, які створені у різних системах електронного навчання.

Таким чином, основна увага при розробці та впровадженні систем дистанційного навчання приділяється питанням управління навчальним процесом, обліку результатів навчання та тестування інтеграції з механізмами електронного спілкування і зовнішніми системами. З розвитком дистанційної освіти все більшу увагу починають приділяти розробці багатоплатформних систем, що відповідають міжнародним стандартам.

Інформаційно-комунікаційні технології постійно розвиваються і нові версії платформ дистанційного навчання будуть мати нові можливості для удосконалення навчального процесу.

### Список використаних джерел

1. Положення про дистанційне навчання, наказ Міністерства освіти і науки України 25 квітня 2013 р. № 466 URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13/>
2. Вишнівський В.В., Гніденко М.П., Гайдур Г.І., Ільїн О.О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Навчальний посібник. Київ: ДУТ, 2014. 140 с.
3. Дубасенюк О. А. Технологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки: пошуки та перспективи. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. Житомир. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка ; [за ред. О. А. Дубасенюк]. Житомир : ЖДПУ, 2001. Ч. 1 : Технології загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. С. 3– 10.
4. Мусієнко О. Л., Зелінська О.В. Дистанційне навчання у вищій школі : моделі і технології. Наука в інформаційному просторі : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф.; 29-30 верес. 2011 р. В 7 т. Д-к : Біла К.О., 2011. Т. 2. С. 66–72.
5. Distance learning as a modern educational technology Materials of the internship webinar on March 31, 2017.URL: [http://www.vtei.com.ua/images/VN/31\\_03.pdf](http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf)

**РУДИК Анна Віталіївна,**  
*аспірантка,*

*Київський Міжнародний університет*

### **Використання математичного планування у умовах технологізації освітніх процесів**

Математичне моделювання є сучасним потужним пізнавальним методом та ефективним засобом розв'язування прикладних задач. Він ґрунтується на застосуванні математичної моделі як засобу дослідження реальних об'єктів, процесів чи явищ і полягає у здійсненні певної послідовності етапів. Етапи математичного моделювання за суттю в усіх дослідників схожі й досить широко висвітлені в науковій та навчальній літературі. Для прикладу, В. О. Швець виділяє такі етапи розв'язування прикладної задачі у школі методом математичного моделювання [1]:

1. Створення математичної моделі – переклад задачі з природної мови тієї галузі, де вона виникла, мовою математики.

2. Дослідження математичної моделі – розв'язування отриманої математичної задачі.

3. Інтерпретація розв'язків отриманих результатів, тобто переклад розв'язку математичної задачі з мови математики мовою тієї галузі, де вона виникла.

Метод математичного моделювання дозволяє виключити необхідність виготовлення громіздких фізичних моделей, пов'язаних з матеріальними витратами; скорочувати час визначення характеристик (особливо при розрахунку математичних моделей з використанням комп'ютерних технологій та ефективних обчислювальних методів і алгоритмів) [2]

Класифікація математичних моделей за цілями моделювання

За переслідуваними цілями математичні моделі поділяють на: дескриптивні; оптимізаційні; управлінські

За методами реалізації математичних моделей поділяють на: аналітичні; алгоритмічні.

За оператором математичні моделі поділяють на: алгоритмічні; лінійні; нелінійні.

Класифікація математичних моделей за параметрами моделі полягає у тому, що в загальному випадку параметри, які описують стан і поведінку об'єкта моделювання можна розділити на такі множини: сукупність вхідних (керованих) впливів на об'єкт; сукупність впливу зовнішнього середовища (некерованих); сукупність вихідних характеристик.

Залежно від виду використаних множин параметри моделі можуть поділятися на: якісні і кількісні; дискретні і неперервні; змішані.

При побудові моделей часто приходиться стикатися з недоліком інформації. При цьому можливі такі варіанти опису невизначеності параметрів:

1. детерміноване – значення всіх параметрів моделі визначається детермінованими величинами (тобто кожному параметру відповідає конкретне число або функція). Даний спосіб відповідає повній визначеності параметрів

2. стохастичне – значення всіх або окремих параметрів моделі визначаються випадковими величинами, заданими щільностями ймовірностей

3. випадкове – значення всіх або окремих параметрів моделі встановлюються випадковими величинами, заданими оцінками щільностей ймовірностей, отриманими в результаті обробки обмеженої експериментальною вибіркою даних параметрів.

4. інтервальне – значення всіх або окремих параметрів моделі описують інтервальними величинами, заданими інтервалом, утвореним мінімальним і максимально можливими значеннями параметра

5. нечітке – значення всіх або окремих параметрів моделі описуються функціями належності відповідній множині.

Статистичні моделі будуються на припущенні про те, що модельований процес є випадковим і досліджується статистичними методами, зокрема методами Монте-Карло [3].

Одним із методів дослідження таких слабо структурованих систем є розроблений Т. Сааті [4] метод аналізу ієрархій, який дозволяє звести дослідження навіть дуже складних систем до послідовності парних порівнянь відповідним чином визначених компонент. Метод аналізу є замкнутою логічною конструкцією, що забезпечує за допомогою простих правил аналіз складних проблем у всій їх різноманітності.

Сучасні методики дисциплін природничо-наукового циклу підготовки майбутніх вчителів фізики поетапно здійснюють представлення природничо-наукових явищ у вигляді образної, символічної, звукової інформації, які відображають одну й ту ж сутність даного явища, що дозволяє певним чином кодувати різноманітну інформацію, надавати їй чітке словесне формулювання, математичне обґрунтування, експериментальне підтвердження, що принагідно відображає зміст методу моделювання у процесі навчання математики. Математичне моделювання є окремою міжпредметною галуззю знань, через використання якого розкривається єдність оточуючого світу і методу моделювання як методу пізнання. За визначенням А.А. Пінського навчання математичному моделюванню повинно відбуватися інтегровано до всіх природничо-наукових дисциплін [5].

Метод Монте-Карло – це чисельний метод, основу якого становить одержання великого числа реалізацій випадкового процесу, який формується так, щоб імовірнісні характеристики

(математичні очікування, імовірність деяких подій, імовірність попадання траєкторії процесу в деяку область) дорівнювали певним величинам задачі, яка розв'язується [6].

Однією з основних особливостей імітаційного моделювання за методом Монте-Карло є використання спеціальних комп'ютерних програм. Це відбувається тому, що на п'ятому етапі генерування випадкових сценаріїв реалізації проекту повторюються 500–1000 разів [6].

Було встановлено [7–9], що ідеї усереднення присутні у багатьох чисельних методах. Зокрема розрахункова формула, такого популярного методу, як метод скінченних різниць (МСР) представляє собою середнє арифметичне у випадку квадратної сітки, середнє зважене у випадку прямокутної сітки та адаптованого шаблону. Метод скінченних елементів (МСЕ) також використовує усереднення при побудові інтерполяційного поліному на окремому елементі. В схемах випадкових блукань методу Монте-Карло теж використовується зважене усереднення. Це дає можливість для створення нових моделей і методів.

Детерміновані моделі [10] передбачають жорсткі функціональні зв'язки між змінними моделі, а стохастичні – припускають наявність випадкових впливів на досліджувані показники.

У умовах технологізації освітніх процесів математичне моделювання набуває подальшої значущості, оскільки стає науковим підґрунтям проектування раціонального дизайну галузевих наукових експериментальних досліджень.

Відзначимо, що до основних тенденцій інноваційного педагогічного досвіду у шкільній математичній освіті країн Європейського союзу необхідно зарахувати: компетентісно орієнтовані активні методи та технології навчання, насамперед проектне навчання, дослідницькі методи та інтерактивні методи; посилення уваги до рефлексії учнів, зокрема через практику предметних щоденників; посилення питомої ваги засобів інформаційно-комунікаційних технологій (створення програм динамічної математики, розробка та впровадження хмарних технологій в освіті, систематизація освітнього контенту на сайтах спеціальних центрів); посилення ролі інтеграційної співпраці



організації вчителів та науковців практиків через співпрацю старших профільних шкіл та ЗВО, функціонування спеціалізованих центрів інновацій у математичній освіті та діяльність асоціацій вчителів математики; організацію та здійснення міжнародних проектів. Узагальнення інноваційного досвіду та впровадження окремих його елементів, беручи до уваги специфіку, тенденції та потреби вітчизняної системи шкільної математичної освіти, сприятиме, на нашу думку, подоланню наявних у ній проблем шляхом упровадження експериментального навчання майбутніх учителів математики з інтегрованим поєднанням інноваційних, інформаційних та інтерактивних технологій для формування професійної готовності до технологізації освітнього процесу у профільній школі.

#### Список використаних джерел

1. Швець, В.О. Математичне моделювання як змістова лінія шкільного курсу математики. Дидактика математики : проблеми і дослідження: міжнародний збірник наукових робіт. Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2009. № 32. С. 16-23.
2. Тиманюк В.О., Кокодий М.Г., Пенкин Ю.М., Рыжов А.А., Жук В.А. «Компьютерное моделирование в курсах физики и биофизики». Вид-во Запорізького державного медичного університету, 2011. 520 с.
3. Ульянченко О.В. Дослідження операцій в економіці. Харків : Гриф, 2002. 580 с.
4. Саати Т.Л. Принятие решений. Метод анализа иерархий М. : Радио и связь, 1993. 320 с.
5. Пинский А.А. Математическая модель в системе межпредметных связей. Межпредметные связи естественно математических дисциплин: сборник статей. М., 1980. С. 108-119.
6. Корнило І. М. Прогнозування показників організаційно-економічних процесів за допомогою математичних моделей. Журнал науковий огляд. 2015. № 8 (18). С. 1-6.
7. Хомченко А.Н. Вероятностные свойства кубических сплайнов. Прикладные проблемы математического моделирования. Вестник ХГТУ. Херсон: ХГТУ, 1999. С. 177- 179.
8. Хомченко А.Н., Валько Н.В., Литвиненко Е.И. Сглаженное усреднение граничных потенциалов на сирендиповых элементах. Научно техн. журнал "Автоматика. Автоматизация. Электротехнические комплексы и системы" 2004. №2(14). С. 79-81.

9. Хомченко А.Н., Наджафов М.Т., Валько Н.В. Две модели усреднения граничных потенциалов на адаптируемом шаблоне. Геометричне та комп'ютерне моделювання: Харків: Харк. держ. університет харчування та торгівлі 2004. № 8. С.26-31.
10. Лещинський О.Л. Економетрія: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. О. Л. Лещинський, В. В. Рязанцева, О. О. Юнькова. К.: МАУП, 2003.208с., с.13

**КОНОНЧУК Антоніна Іванівна,**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри соціальної педагогіки*

*і соціальної роботи Ніжинського*

*державного університету імені Миколи Гоголя*

## **ДІАГНОСТУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

На сучасному етапі в Україні соціально-економічні трансформації державного масштабу обумовлюють глибокі кризові процеси суспільства: бідність, безробіття, сімейне неблагополуччя, соціальне напруження, духовне зубожіння тощо. Саме тому перед соціальними працівниками постають важливі завдання оволодіння сучасними методами соціальної роботи, діагностування конкретних запитів соціального середовища, вивчення специфіки діяльності соціальних служб, соціально-виховних інститутів, державних і недержавних структур, спроможних підтримати, захистити і надати допомогу соціально незахищеним верствам населення, або ж тим, хто в складних життєвих обставинах потребує професійної допомоги. Діагностична діяльність у галузі соціальної роботи зумовлена актуальністю, гостротою та локацією соціальних проблем, вирішувати які покликані, насамперед, соціальні

працівники. Виконання цих завдань пов'язане з необхідністю професійної підготовки соціальних працівників до діагностики соціальних проблем, доцільність якої зумовлена потребами підвищення ефективності та дієвості фаху «Соціальна робота», його корисного внеску на благо та перспективу розвитку суспільства.

Процес професійної підготовки соціальних працівників у закладі вищої освіти повинен відповідати суспільним викликам і запитам, враховувати комплексність завдань підготовки фахівців цієї галузі, постійно удосконалювати технології освітнього процесу. Такі можливості сьогодні вища школа пов'язує з компетентнісним підходом до професійної підготовки фахівців соціальної сфери, згідно з яким пріоритетною метою навчання у закладі вищої освіти визначено формування професійної компетентності [5]. Тому освітні програми підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи мають забезпечувати формування професійних компетентностей як у процесі навчання, так і слугувати інтегративною характеристикою такої підготовки, що характеризує «рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції, галузі діяльності, яка має значення для ефективної роботи закладу, організації, підприємства, тощо загалом, де індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й професійно важливі якості» [3; с.57]. Однією з пріоритетних складових професійної компетентності соціального працівника є діагностична компетентність.

Важливе значення для професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах компетентнісного підходу мають праці С.Архипової, О.Безпалько, І.Богданової, Р.Вайноли, І.Звереві, І.Іванової, А.Капської, Л.Міщик, І.Миговича, В.Поліщук, А.Рижанової, Т.Семигіної, С.Харченка, Н.Чернухи та ін. Зокрема, теоретико-технологічну і специфіку практичної підготовки обґрунтовано у дослідженнях Т.Веретенко, О.Карпенко, І.Ковчиної, Г.Лактіонової, Ж.Петрочко, В.Сидорова, І.Трубавіної, З.Фалинської, Р.Чубука та ін.; особливості підготовки до виконання

окремих професійних функцій висвітлені у роботах С. Калаур, Г.Локаревої, Д.Пашенко, А.Первушиної, О.Пожидаєвої, В.Сидорова, Г.Слозанської та ін.; досвід професійної підготовки соціальних працівників у США і Канаді, Європейських країнах вивчали О.Бартош-Пічкара, Н.Гайдук, Н.Горішна, Л.Клос, С.Когут, Г.Лещук, Т.Логвиненко, О.Пришляк та ін., але проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до здійснення діагностичної роботи у цих наукових розвідках не були предметом окремого вивчення.

Досвід професійної підготовки соціальних працівників кафедрою соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя засвідчує дієвість залучення студентів до діагностування актуальних соціальних проблем своєї громади у формуванні діагностичної компетентності майбутніх фахівців, що і обумовило *мету нашого наукового пошуку* : представити застосування діагностування соціального середовища як засобу формування діагностичної компетентності соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Діагностична компетентність розглядається науковцями як одна із фахових компетентностей соціальних працівників (О.Безпалько, Т.Веретенко, О.Карпенко та ін.). Нам імponує точка зору Т.Веретенко, яка вважає, що зміст даної компетентності полягає « в умінні оцінити критичні стани і ризики, які можуть виникати у клієнтів, і надавати відповідну допомогу; визначати й оцінювати актуальні соціальні проблеми, прогнозувати наступні зміни та впливи на соціальні об'єкти, визначати шляхи подолання проблем; організувати й координувати партнерство та взаємодію з іншими соціальними інституціями, громадськими організаціями, залучати їх для проведення оцінки потреб особи та сім'ї; готовність здійснювати моніторинг та оцінку окремих втручань і програм; уміння готувати рекомендації для прийняття управлінських рішень і

соціального проектування в умовах, коли дослідницьке завдання важко піддається формалізації» [2, с.269-270].

Аналізуючи роботи зарубіжних та вітчизняних науковців, О.Безпалько виокремила у складі фахових компетентностей майбутнього соціального працівника володіння методикою соціологічного дослідження та методами статистики. Зміст даного складника, на її думку, полягає в оперуванні основними методами та техніками соціологічних досліджень, методами статистики; розумінні суспільних пріоритетів, соціальних процесів та соціальних відносин; здатності до проектування соціологічних досліджень, аналізу та інтерпретації їх результатів, використання у практичній діяльності [1, с. 9], що фактично складає сутність діагностичної компетентності. На сьогодні дослідження науковців знайшли своє відображення у Державних стандартах підготовки фахівців. Так, згідно галузевого Державного стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти встановлено обов'язкове оволодіння студентами відповідними фаховими компетентностями, а саме: здатністю до аналізу соціально-психологічних явищ, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади; здатністю до виявлення, соціального інспектування і оцінки потреб вразливих категорій громадян, у тому числі які опинилися в складних життєвих обставинах; здатністю оцінювати соціальні проблеми, потреби, особливості та ресурси клієнтів [6], а також: здатністю до виявлення соціально значимих проблем і факторів досягнення соціального благополуччя різних груп населення ; здатністю професійно діагностувати ...соціальні ситуації; здатністю до оцінки процесу і результату професійної діяльності та якості соціальних послуг [7 ].

У зв'язку з цим майбутнім соціальним працівникам важливо засвоїти теоретичні знання щодо організації та проведення

соціальних досліджень, діагностичних, прогностичних та моделюючих процедур соціальних проблем для здійснення базових професійних функцій, у першу чергу, діагностичної, з метою надання ефективної професійної допомоги різним категоріям отримувачів соціальних послуг [3, 9].

Діагностичну компетентність майбутніх соціальних працівників ми розглядаємо у трьох аспектах: 1) як універсальну професійну компетентність, яка формується протягом усього періоду навчання студента у закладі вищої освіти ; 2) як професійну компетентність, яка властива кожному фахівцеві і вимагає міжпредметного формування через вивчення як соціально-гуманітарних, фундаментальних навчальних дисциплін, так і навчальних дисциплін професійної підготовки; 3) як специфічну професійно-методичну компетентність спеціаліста, яка формується шляхом інтеграції спеціальних діагностичних (дослідницьких) знань, умінь та навичок з навчальними дисциплінами професійної підготовки.

Структурно-компонентний аналіз поняття «діагностична компетентність соціального працівника» дозволяє виокремити дослідницький, мотиваційний, етичний, когнітивний, технологічний, рефлексивний компоненти. Результати наших досліджень засвідчують, що діагностична компетентність формується у процесі професійної підготовки соціальних працівників і водночас є характеристикою одного із складників такої підготовки. Критерії сформованості діагностичної компетентності майбутніх соціальних працівників повинні нести інформацію про характер діагностичної діяльності, мотиви і ставлення до її виконання. Вищезазначене дозволяє стверджувати, що *діагностична компетентність* – це здатність діагностувати й оцінювати стани і ризики життєвих полів клієнтів (індивідів, сімей, груп, спільнот), міру вмотивованості клієнта на взаємодію зі

спеціалістом, а також моніторинг процесу взаємодії з використанням методів і технології соціальної діагностики.

У процесі професійної діяльності соціальному працівникові доводиться вирішувати широке коло комплексних завдань. Для ефективного виконання цих завдань необхідно отримати достовірні знання про об'єкт або соціальний процес у всій своїй складності та різноманітності, зокрема, дані для оцінювання потреб різних груп отримувачів соціальних послуг, характеристик їх вразливості, моніторингу процесу надання соціальних послуг соціальними службами та окремими фахівцями, оцінювання результативності та ефективності професійного втручання та соціальних програм, для визначення якості наданих соціальних послуг тощо. Такі знання можна отримати шляхом проведення соціальної діагностики. *Мета діагностики* стану соціального об'єкта – встановлення достовірної інформації про нього, соціальний процес та навколишнє середовище, прогнозування його змін і впливу на інші соціальні об'єкти, а також вироблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття організаційних рішень, соціального проектування дій з надання соціальної допомоги. Тому успішна професійна діяльність працівників соціальної сфери передбачає оволодіння майбутніми фахівцями технологією соціальної діагностики, яка містить принципи, алгоритм процедур і способів перевірки із застосуванням різних методів дослідження соціальних процесів і явищ. В основі діагностики лежить проблема аналізу й узагальнення факторів, що характеризують соціальний розвиток людини, соціальних груп, суспільства [3, с. 134-135]. Із урахуванням таких даних соціальний працівник зможе проаналізувати ситуацію та розробити план її вирішення, враховуючи, що найважливішим при цьому є реалістичність підходу до розв'язання завдання.

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що соціальна діагностика у галузі соціальних відносин і процесів є надзвичайно

важливою діяльністю фахівця та потребує високої кваліфікації для її проведення. Тому у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя включаємо навчальні дисципліни, які допомагають студентам оволодіти як конкретним інструментарієм вивчення, аналізу та оцінки соціальних проблем на індивідуальному рівні, рівні соціальної групи та суспільному рівні, так і розвивають теоретичне мислення, що забезпечує системність і комплексність «бачення» проблемних ситуацій та ефективне прогнозування їх вирішення. Такими навчальними дисциплінами є: «Методологія та організація соціальних досліджень», «Основи соціальних досліджень», «Технології соціальної роботи», «Гендерні дослідження». Лекційна складова цих дисциплін побудована за принципом «від загального до конкретного». Студенти спочатку знайомляться з теорією та методологією наукового дослідження, їх специфікою у сфері соціальної роботи, засвоюють сутність принципів, методів, технології соціальної діагностики (з урахуванням предмету вивчення кожної дисципліни). Таким чином систематизуються у майбутніх спеціалістів методологічні позиції щодо аналізу і професійного вирішення на практиці соціальних проблем. Наступним завданням є розкриття інтеграції теорії і практики, що завершується практичним застосуванням набутих в аудиторії теоретичних знань та практичних умінь у практиці проведення соціальних досліджень. Для цього на практичних заняттях студенти вправляються у організації, осмисленні і виробленні власної позиції щодо розуміння теоретичних положень (науковий апарат дослідження, методах збору, обробки інформації, формулювання висновків дослідження, прогнозування змін об'єкту дослідження і впливу на інші соціальні об'єкти, вироблення рекомендацій для прийняття рішень, соціального проектування дій тощо). Саме це допомагає «перекинути місток» між набутими знаннями і практичними діями. Для цього, відповідно,



формулюються питання та завдання до практичних занять. Наприклад, доведіть важливість застосування екосистемного підходу до аналізу соціальних проблем; охарактеризуйте етичні принципи як основу дослідницької роботи з людьми, визначення їх соціальної поведінки; підберіть методи і сформулюйте методологію з визначеної теми дослідження; сформулюйте вибірку для дослідження запитів конкретного соціального середовища тощо.

Як засвідчує наш досвід, особливо важливою умовою для ефективного формування діагностичної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення зазначених навчальних дисциплін є залучення студентів до проведення під керівництвом викладача дослідження, яке характеризується актуальною проблематикою, ґрунтовною методологічною основою, великою вибіркою та застосуванням різноманітних методів збору та обробки інформації. З іншого боку, необхідним є включення студентів у проведення колективної експериментальної роботи безпосередньо «у польових умовах», з максимальною самостійністю як майбутнього фахівця і дослідника. Наприклад, такою загальною для ролей дослідника, спостережуваного, практичного соціального працівника ми визначили тему: «Ставлення студентської молоді м. Ніжина до проблеми формування здорового способу життя». Таке потрібне включення студентів у дослідницьку роботу сприяє вправлянню студентів у організації та проведенні наукового дослідження, спостереженні з позицій суб'єкта за використанням дослідницького інструментарію, розробці конкретних рекомендацій за отриманими результатами. Зазначений підхід дозволяє сформувати у майбутніх фахівців як цілісне бачення проблематики соціальної сфери, так і вміння та навички визначення об'єкту, предмету, мети, завдань, оволодіння технологією соціальної діагностики та вибору оптимальних методів дослідження окремої особистості, мікро груп, соціальних процесів і явищ, з метою усунення певних недоліків у межах здійснення соціальної роботи з

різними категоріями клієнтів, тобто розвинути діагностичну компетентність майбутнього спеціаліста.

Проілюструємо реалізацію даної умови на прикладі залучення студентів до діагностування студентського соціального середовища щодо ставлення до проблеми формування здорового способу життя з метою розробки та впровадження системи заходів на рівні територіальної громади, спрямованих на формування здоров'язбережувальної поведінки молоді (як складової частини програми навчальної дисципліни «Основи соціальних досліджень»). Студенти безпосередньо взяли участь у розробці та проведенні дослідження та оцінці результатів, виробленні стратегії і тактики подальшої роботи. Програма дослідження, процедура його проведення постійно обговорювались на практичних і лабораторних заняттях, що, на нашу думку, дозволило підвищити інтерес студентів до діагностичної роботи, відпрацювати технологію соціальної діагностики. Це засвідчили результати опитування студентів після закінчення роботи, де вони вказали на те, практика такої дослідницької роботи навчила їх розробляти програму дослідження згідно з методологічними і методичними підходами, визначати мету і завдання дослідження, вибирати адекватні методи і застосовувати їх для вивчення соціальних проблем; здійснювати якісну та кількісну обробку результатів, а також їх аналіз, систематизацію та узагальнення; формулювати висновки та використовувати дані дослідження у практичній діяльності.

Представимо методику даного дослідження, спираючись на алгоритм соціального дослідження [4]. Слід зазначити, що алгоритм соціального дослідження відповідає структурі ведення випадку у роботі соціального працівника.

*Тема дослідження:* «Ставлення студентської молоді м.Ніжина до проблеми формування здорового способу життя».

*Актуальність дослідження* була обумовлена тим, що стан здоров'я молоді в Україні не може задовольнити суспільство, а

існуюча система виховання не спонукає значну частину юнаків та дівчат вести здоровий спосіб життя. Так, за результатами досліджень ЮНІСЕФ в Україні, серед учнівської молоді 12,5% хлопців і 7,1% дівчат палили протягом останніх 30 днів; марихуану та інші «легкі» наркотики протягом останнього місяця вживали 3,8% хлопців та 1,6% дівчат. Проте, найвищими є показники вживання алкоголю – 22,2% та 23,4%, відповідно [11].

Загальновідомо, що стан здоров'я на 10% залежить від рівня медицини, на 20% – від стану екології, на 20% – від спадковості і на 50% – від способу життя. Ступінь впливу останнього чинника на здоров'я людини значно перевищує дію інших, що дає підстави вважати його одним із основних [8]. Здоровий спосіб життя – це усвідомлення цінності, активне ставлення до власного здоров'я, його підтримка, зміцнення; життя без шкідливих звичок ; розвиток духовності; спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я [10, с. 191]. Цифри статистики роблять актуальним усунення дії факторів ризику та вивчення факторів, що впливають на формування моделей поведінки молоді у сфері збереження та підтримки здоров'я на місцевому рівні. Тому *тему* дослідження було сформульовано як «*Ставлення студентської молоді м. Ніжина до проблеми формування здорового способу життя*».

*Мета дослідження* – визначити ставлення студентської молоді міста до проблеми здорового способу життя та запропонувати підходи і рекомендації до її вирішення на рівні територіальної громади.

Поставлена мета досягалася вирішенням наступних *завдань*:

1. Вивчити розуміння студентами сутності здорового способу життя та факторів, що впливають на його формування.
2. З'ясувати усвідомлення студентами значимості здорового способу життя у порівнянні з іншими соціальними проблемами.

3. Розробити рекомендації органам місцевого самоврядування щодо організації системи роботи з молоддю у сфері збереження та підтримки здоров'я на рівні територіальної громади.

*Методи дослідження.* Під час вивчення досліджуваної проблеми ми застосовували теоретичні методи: аналіз наукової літератури, документів, синтез, порівняння та узагальнення даних. Для виявлення факторів, що впливають на формування поведінки молоді та її зв'язку зі здоровим способом життя, нами було проведено опитування, анкетування, а також використано методи спостереження та методи математичної статистики.

Вибірку склали студенти закладів вищої освіти м. Ніжина Чернігівської області, а саме: Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Ніжинського агротехнічного інституту, Ніжинського міського училища культури і мистецтв імені Марії Заньковецької та Ніжинського медичного коледжу. Загальна кількість респондентів під час дослідження становила 688 осіб, з яких - 210 хлопців та 478 дівчат.

При формуванні вибірки дослідження командою дослідників були враховані співвідношення між статями та частками респондентів кожного навчального закладу у генеральній сукупності. Саме тому ми можемо зробити висновок про репрезентативність вибірки та екстраполяції даних, отриманих за результатами дослідження, на генеральну сукупність – студентську молодь м. Ніжина. Це дало підстави для формулювання відповідних висновків та рекомендацій для органів місцевого самоврядування, соціальних служб та громадських організацій міста щодо удосконалення соціальної молодіжної політики, організації конкретних заходів, розробки і реалізації проектів відповідного спрямування тощо.

*Результати дослідження.* Запитання анкети з сьомого по тринадцяте включно були спрямовані на вивчення думки студентів щодо розуміння ними сутності здорового способу життя; факторів,

які здійснюють вплив на процес формування здорового способу життя; усвідомлення значимості даної проблеми порівняно з іншими соціальними проблемами тощо.

Як свідчать отримані дані, 398 опитаних вважають, що їх спосіб життя сприяє збереженню здоров'я. 100 респондентів вважають, що їхній спосіб життя не сприяє збереженню здоров'я, решта обрала варіант «важко відповісти», який, на нашу думку, є ближчим до варіанту відповіді «ні». Таким чином, можна припустити, що майже 59% студентської молоді м. Ніжина вважають, що ведуть здоровий спосіб життя (див. рис.1).

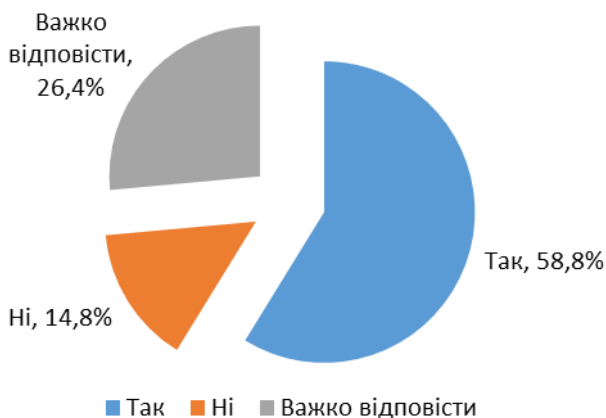


Рис. 1 Розподіл відповідей респондентів на запитання: «Як ти вважаєш, твій спосіб життя сприяє збереженню власного здоров'я?»

Аналіз відповідей на це запитання не виявив значних відмінностей між дівчатами та хлопцями (див. рис.2), а також між студентами різних закладів вищої освіти міста (див. рис. 3 ).

Відповідно до отриманих результатів найбільший відсоток студентів, спосіб життя яких, на їх думку, сприяє збереженню

здоров'я, навчаються у Ніжинському агротехнічному інституті (68,5%), найменший – в Ніжинському училищі культури і мистецтв (54,2%).

Зазначені результати дають підстави вважати актуальною реалізацію органами місцевого самоврядування, соціальними службами та громадськими організаціями міста проектів та програм, спрямованих на популяризацію цінності здоров'я та здорового способу життя у студентському середовищі.

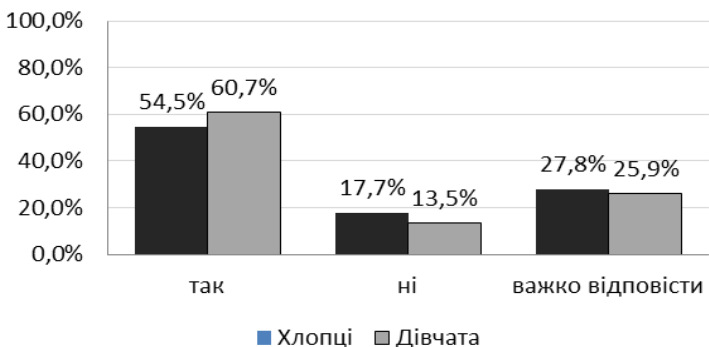


Рис. 2. Аналіз відмінностей між дівчатами та хлопцями у відповідях на запитання: «Як ти вважаєш, твій спосіб життя сприяє збереженню власного здоров'я?»

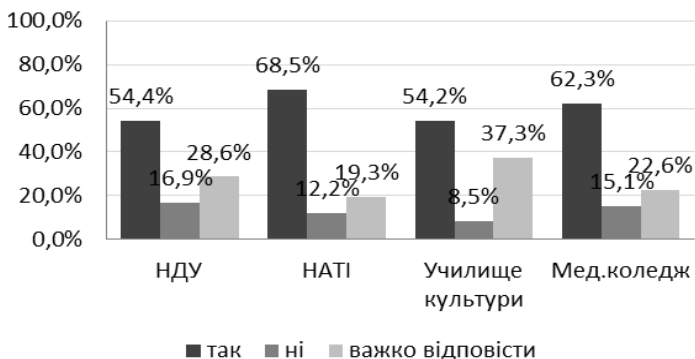


Рис. 3. Аналіз відмінностей між вишами у відповідях студентів на запитання: «Як ти вважаєш, твій спосіб життя сприяє збереженню власного здоров'я?»

Слід також відзначити певну динаміку зміни способу життя, яка прослідковується відповідно до курсів навчання студентів (див. рис. 4).

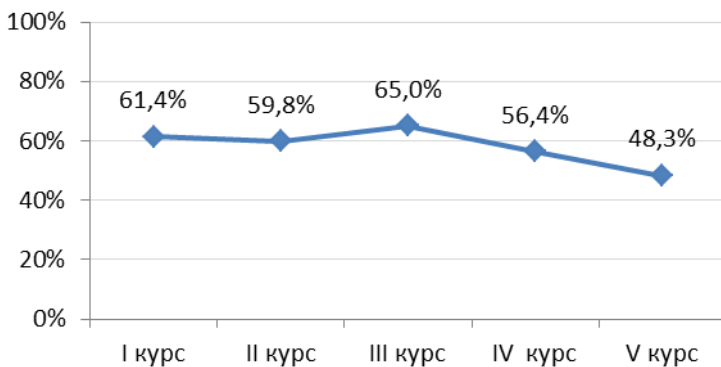


Рис. 4. Динаміка способу життя студентської молоді за курсами навчання

На рис. 4. відображено відсоток відповідей «Так» на запитання анкети: «Як ти вважаєш, твій спосіб життя сприяє збереженню власного здоров'я?». Така відповідь на дане запитання означає те, що респондент піклується про власне здоров'я реалізуючи це у власній поведінці шляхом, щонайменше, відмови від шкідливих звичок.

Як бачимо із наведених даних, на першому та другому курсах навчання різниця у відсоткових показниках є незначною. На третьому курсі спостерігається зростання кількості студентів, спосіб життя яких сприяє збереженню здоров'я, після чого, на четвертому та п'ятому курсах відбувається значне зниження даного показника.

На нашу думку, дана динаміка пояснюється наступним: по-перше, діяльність школи та сім'ї забезпечує формування у 60% дітей та молоді установки на здоровий спосіб життя, що і відображено в результатах дослідження на першому та другому курсах; по-друге, зростання кількості студентів, спосіб життя яких сприяє збереженню здоров'я на третьому курсі може бути пов'язане зі зростанням самостійності студента, початком сімейного життя тощо; по-третє, поступове зменшення аналізованого показника на випускних курсах пов'язане із поступовим оволодінням традиційними для суспільства моделями поведінки дорослих.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження можна зробити висновок про те, що майже половина студентської молоді, що навчається у вишах м. Ніжина веде спосіб життя, що сприяє збереженню її здоров'я.

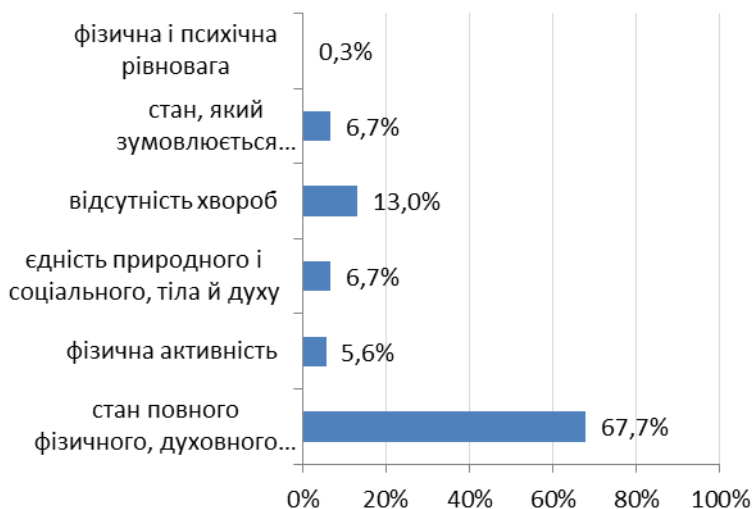


Рис. 5. Результати відповідей респондентів на питання :  
«Для тебе здоров'я – це...»



На рис. 5 відображено результати відповідей респондентів на запитання анкети: «Для тебе здоров'я – це...». З представлених даних видно, що студентська молодь м. Ніжина у своєму розумінні здоров'я дотримується найбільш комплексного за своїм змістом визначення, яке закріплене у науковій літературі по даній проблематиці. Правильне розуміння змісту поняття «здоров'я» студентською молоддю є одним із факторів, що впливає на формування здорового способу життя, адже поєднує в собі не лише фізичний, а й духовний та соціальний аспекти життєдіяльності людини. Така комплексність у підході до розуміння молоддю свого здоров'я може бути відправною точкою для розробки та реалізації на муніципальному рівні комплексних програм, спрямованих на вирішення культурних та соціальних проблем студентства: безробіття, створення можливостей для заняття спортом, організації змістовного дозвілля тощо.

Таким чином, можна сказати, що розуміння студентською молоддю змісту поняття «здоров'я» є одним із факторів, що визначають успішність діяльності органів місцевого самоврядування, соціальних служб та громадських організацій по формуванню здорового способу життя. До них ми також можемо віднести ціннісні орієнтації молоді та моду, вплив факторів соціалізації мезо- (соціальна політика держави, ЗМІ тощо) та мікрорівня (сім'я, групи однолітків, викладачі тощо), діяльність державних і недержавних установ та організацій.

Одним із визначальних факторів у даному переліку є молодіжна мода. Саме на її вивчення було спрямоване питання анкети: «Чи вважаєш ти, що сьогодні з-поміж однолітків існує мода на...». Результати відповідей респондентів на нього представлені на рис. 6.

Для відповіді на дане запитання респондентам було запропоновано сім варіантів, а саме: «крутий» одяг, паління, вживання алкоголю, сексуальний досвід, заняття спортом, вживання

наркотиків, татуювання. Відповідно до інструкції респонденти могли обрати кілька варіантів відповіді, тому загальна сума відсоткових показників перевищує 100%.

Найбільша кількість респондентів – 366 (53,2%) – зазначили, що сьогодні з-поміж молоді існує мода на «крутий» одяг. Це, на нашу думку, є відображенням у свідомості молоді традиційних для сучасного суспільства моделей самопрезентації, а також стереотипів і установок щодо формування першого враження про людину.



Рис.6. Результати відповіді респондентів на запитання: «Чи вважаєш ти, що сьогодні з-поміж однолітків існує мода на:...»

327 (47,5%) опитаних висловили думку, що серед сучасної молоді існує мода на паління, а 250 (36,3%) – на вживання алкоголю. Окрім того, 43 (6,3%) респонденти зазначили, що у молодіжному середовищі існує мода на вживання наркотиків. На противагу цьому, 224 (32,6%) респонденти переконані, що заняття спортом є одним із трендів сучасного студентства.

Слід також відзначити той факт, що, якщо думка дівчат в загальному збігається із представленими вище даними (див. рис. 7), то у хлопців найбільш модними є заняття спортом (97 респондентів – 46,2%) та паління (99 – 47,1%) (див. рис. 8). «Крутий» одяг для них стоїть лише на третьому місці у списку.



Рис. 7. Результати відповідей дівчат на запитання: «Чи вважаєш ти, що сьогодні з-поміж однолітків існує мода на: ...»



Рис. 8. Результати відповідей хлопців на запитання: «Чи вважаєш ти, що сьогодні з-поміж однолітків існує мода на: ...»

«Чи вважаєш ти, що сьогодні з-поміж однолітків існує мода на: ...»

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що молодіжна мода є вагомим фактором формування способу життя студентства. Тому важливою є діяльність, спрямована на формування цікавих для молоді трендів. Одним із шляхів їх формування є залучення молоді до занять різними видами спорту, робота зі ЗМІ, розробка соціальної реклами тощо.



Рис. 9. Результати відповідей респондентів на питання:

«Якою мірою особисто тебе турбують наведені нижче проблеми?»

На рис. 9 представлені результати відповідей респондентів на питання анкети: «Якою мірою особисто тебе турбують наведені нижче проблеми?». Щодо кожної із зазначених проблем респондент

мав обрати один із варіантів відповіді: «Дуже турбує», «Турбує у деякій мірі», «Зовсім не турбує». Для визначення рейтингу значимості проблем для студентської молоді нами були введені додаткові обрахунки, які дозволили отримати числове вираження відповідей респондентів: за кожну відповідь «Дуже турбує» нараховувалось 2 бали, «Турбує у деякій мірі» – 1 бал, «Зовсім не турбує» – 0 балів. Таким чином, для кожної із зазначених соціальних проблем нами було отримано число, що визначило її місце у загальному рейтингу.

Проблема здорового способу життя у даному рейтингу посіла лише восьме місце із 916 балами. Проблеми, що прямо пов'язані зі здоровим способом життя посіли наступні місця: зловживання алкоголем серед молоді (831 бал) – на 11 місці; поширення тютюнопаління серед молоді (735 балів) – 16 місце; недостатні можливості для занять спортом (707 балів) – 18 місце; низький рівень поінформованості про здоровий спосіб життя (639 балів) – 19 місце серед 21 із зазначених в анкеті соціальних проблем.

Найбільше турбує студентську молодь проблема майбутнього працевлаштування, що є зрозумілим в умовах складного економічного становища в Україні та світової економічної кризи. Друге місце у рейтингу посідає проблема низького рівня медичного обслуговування. Це, на нашу думку, пов'язане із негативним досвідом взаємодії із лікувальними закладами, який студенти могли отримати під час звертання за медичною допомогою, перебування там їхніх дідусів, бабусь, батьків та інших родичів, які знаходяться на вікових періодах зрілості та старості, що неодмінно пов'язане із погіршенням стану фізичного здоров'я.

Третє місце у цьому своєрідному рейтингу отримала проблема поширення ВІЛ/СНІДу. З упевненістю можна стверджувати, що основною причиною цього є початок активного статевого життя у студентському віці і, відповідно, зростанням особистісної значущості усього, що з цим пов'язане, а тим більше, з поширенням

невиліковної хвороби, яка може передаватися під час статевого акту.

Найменше хвилюють студентів проблеми проституції та поширення порнографії. Вважаємо, що це пов'язано зі звичністю цих явищ для сучасного українського суспільства та світової спільноти взагалі: серед європейських країн є досвід легалізації проституції, а розвиток та поширення Інтернету зробили легкодоступною порнографію. Окрім того, вагомий вплив на зменшення значимості цих соціальних проблем має загальна тенденція до лібералізації сфери інтимних стосунків у сучасному світі.

Слід також зазначити, що значних відмінностей у відповідях хлопців та дівчат не спостерігається. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена для них складає 0,75.

На рис. 10 представлені результати відповідей респондентів на питання анкети: «Якою мірою, на твою думку, на формування способу життя студентської молоді впливають наведені чинники?». Щодо кожного із зазначених чинників респондент мав обрати один із варіантів відповіді: «Абсолютно не впливають», «Впливають незначною мірою», «Впливають значною мірою» та «Важко відповісти».

Для визначення рейтингу значимості для студентської молоді запропонованих факторів нами були введені додаткові обрахунки, які дозволили отримати числове вираження відповідей респондентів: за кожену відповідь «Впливають значною мірою» нараховувалось 2 бали, «Впливають незначною мірою» – 1 бал, «Абсолютно не впливають» та «Важко відповісти» – 0 балів. Таким чином, для кожного із зазначених факторів нами було отримано число, що визначило його місце у загальному рейтингу.



Рис. 10. Результати відповідей респондентів на питання: «Якою мірою, на твою думку, на формування способу життя студентської молоді впливають наведені фактори?»

Виходячи із наведених вище результатів можна зробити висновок про те, що батьки, а отже і сім'я, на сьогодні залишається найбільш впливовим соціальним інститутом для молоді у сфері здоров'я. Це об'єктивно пов'язано з особливостями сімейного виховання, батьківським авторитетом, традиціями українського етносу. Саме внутрісімейне спілкування, взаємодія, приклад батьків відіграє визначальну роль у формуванні поведінки молоді у сфері здоров'я, показує переваги здорового способу життя.

На другому місці по значимості впливу на формування здоров'язбережувальної поведінки молодь визначила друзів і



знайомих. Це традиційні фактори впливу молоді один на одного, що пов'язано із засвоєнням та відтворенням соціальних норм, цінностей, моделей поведінки та взаємостосунків, притаманних молодіжній субкультури. Слід також зазначити важливість особистих якостей людини у цьому процесі. Саме цей фактор досліджувані розташували на третьому місці за значимістю.

Найменш вагомими факторами, на думку респондентів, є громадська думка, соціальна політика міста та держави, «зірки» мистецтва та спорту, а також соціальна реклама про здоровий спосіб життя.

Аналіз відповідей респондентів на питання анкети: «Які з нижчезазначених організацій міста займаються питаннями формування здорового способу життя? Які ще інституції, на твою думку, повинні займатися цією проблемою?» показав, що з усіх перелічених, на думку молоді, в даний час цими питаннями займаються лише підліткові клуби та служби планування сім'ї. Натомість, повинні займатися дитяча та доросла поліклініки, дитячі та молодіжні громадські організації, наркологічний диспансер та спортивні заклади, навчальні заклади та центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Більшість респондентів не змогли визначитись щодо ролі у формуванні здорового способу життя сучасної молоді таких служб, організацій та установ як телефон довіри, молодіжні клуби/кафе, громадські організації, а також депутатські комісії та анонімно-консультаційні центри.

*Висновки та рекомендації.* Переважна більшість студентської молоді міста вважає, що її спосіб життя сприяє збереженню здоров'я. Разом з тим, досить тривожним є результат, який засвідчує, що лише біля 50% студентської молоді веде спосіб життя, що сприяє збереженню здоров'я. Статевих відмінностей чи відмінностей між студентами різних навчальних закладів стосовно цього не спостерігається. Звертає на себе увагу тенденція до

зниження кількості молоді, спосіб життя якої сприяє збереженню здоров'я, з віком.

Спираючись на отримані результати, вважаємо доречними такі рекомендації, які, на нашу думку будуть сприяти формуванню здорового способу життя молоді:

По-перше, дотримання принципу «розумної достатності» у пропаганді здорового способу життя серед студентів. Тобто планування кількості заходів та інтенсивності роботи має відповідати запитам до нагальним проблемам студентської молоді: першочергове вирішення нагальних проблем (працевлаштування, організація змістовного дозвілля, створення можливостей для самореалізації та саморозвитку тощо), а вже потім - реалізація програм щодо пропаганди здорового способу життя.

По-друге, інтенсифікація діяльності щодо популяризації цінностей здоров'я та відповідних моделей поведінки з використанням інтерактивних технологій (проведення тренінгових занять, залучення до соціальних проєктів тощо), особливо на старших курсах навчання. Адже на сьогодні ми маємо скоріше зворотну тенденцію в цьому аспекті.

По-третє, переорієнтація програм пропаганди здорового способу життя від заперечення та залякування на підтримку вірності обраної моделі безпечної поведінки, створення молодіжної моди на здоров'я, відмову від шкідливих звичок. Такий підхід, внаслідок того, що майже 59% студентів вважають, що ведуть здоровий спосіб життя, знайде більше підтримки серед молоді і створить сприятливий ґрунт для формування громадської думки у молодіжному середовищі.

По-четверте, розроблення нових підходів до формування ціннісних орієнтацій молоді щодо здоров'я ми пов'язуємо зі створенням і діяльністю у місті молодіжного ресурсного центру. Це нові інституції, що забезпечують розвиток та реалізацію молодіжної політики в місцевій громаді відповідно до потреб молоді, підтримку

самореалізації та інтеграції молоді в сучасне демократичне суспільство. Одним із напрямів його роботи може бути розробка та реалізація програм по формуванню здорового способу життя молоді нашого міста. Проведене дослідження розглядаємо як основу ефективної діяльності молодіжного ресурсного центру у сфері збереження здоров'я молоді нашого міста.

Зазначений підхід у вивченні навчальних дисциплін у процесі професійної підготовки соціальних працівників дозволяє сформувати у майбутніх фахівців як цілісне бачення проблематики соціальної сфери, так і вміння та навички визначення об'єкту, предмету, мети, завдань, оволодіння технологією соціальної діагностики та вибору оптимальних методів дослідження окремої особистості, мікро груп, соціальних процесів і явищ, з метою усунення певних недоліків у межах здійснення соціальної роботи з різними категоріями клієнтів, тобто розвинути діагностичну компетентність майбутнього спеціаліста.

Таким чином, формування діагностичної компетентності забезпечує якісну професійну підготовку фахівців соціальної роботи, які мають бути здатні як осмислювати теоретичні положення щодо отримання інформації про об'єкт дослідження, оцінювати і аналізувати дану інформацію, розробляти програми соціальної допомоги і підтримки різних категорій клієнтів, так і володіти практичними вміннями і навичками діагностування соціальної ситуації клієнта, соціальних патологій і проблем та окреслювати стратегію їх вирішення.

У програмах професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота» передбачено вивчення комплексу навчальних дисципліни, які допомагають студентам сформувати діагностичну компетентність. До них, у першу чергу, відносимо: «Методологію та організацію соціальних досліджень», «Основи соціальних досліджень», «Технології соціальної роботи», «Гендерні дослідження».

Важливою умовою формування діагностичної компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки є безпосередня участь майбутніх фахівців у розробці і реалізації програм комплексних соціальних досліджень соціального середовища (від усвідомлення актуальності проблеми, яка досліджується, до розробки стратегій і програми її вирішення), а засобом – методика діагностування конкретного соціального середовища. Досвід проведення таких досліджень на прикладі діагностики студентського середовища засвідчує підвищення ефективності формування діагностичної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

#### Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Компетентності соціального працівника як базис побудови освітньої програми. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці: Рута, 2015. Вип. 738. С.8-15
2. Веретенко Т.Г. Сучасні підходи до якісної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. № 8 (52). С. 265-373.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І.Д.Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
4. Методологія та методи соціальних досліджень : навч.посіб. /укл. Ю.В.Борисова. Київ : ДЦССМ, 2003. 216 с.
5. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення : 28.09.2017. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
6. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського рівня) вищої освіти : наказ МОН України від 24.04.2019 р. №557. URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf>.
7. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського рівня) вищої освіти :

наказ МОН України від 24.04.2019 р. №556.  
URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf>.

8. Селезньова, О.О. Здоров'я молоді та формування здорового способу життя. *Народна освіта*, 2014.С.12-16. №3(24). URL [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2513](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2513)
9. Сидоров В.Н. Деятельность социального работника: ролевой подход. Вінниця: «Глобус – експресс», 2006. 480 с.
10. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за ред. Т.Ф.Алексееенко. Вінниця: Планер, 2009. 542 с.
11. UNICEF. (2018). *Health programme*. Retrieved from <https://www.unicef.org/ukraine/health-programme>

УДК 338.54

**СПИЦИНА Ангеліна Євгенівна,**  
*кандидат педагогічних наук,*  
*доцент кафедри економіки,*  
*Національний транспортний університет,*  
*м. Київ*

## **ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА В ФОРМУВАННІ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ОСВІТИ**

У сучасних умовах розбудови України, коли економіка розвивається на ринкових засадах, з'являється ринок праці і зростає сектор освітніх послуг, який вимагає якісних змін у концептуальній базі професійної підготовки майбутніх викладачів. Вища освіта України, орієнтуючись на європейські стандарти і принципи Болонського процесу, потребує інноваційних технологій. Актуальною постає проблема розроблення ефективних педагогічних технологій і впровадження їх у навчальний процес.

Суть проблеми полягає в підготовці студентів до активної творчої діяльності на професійній ниві. Важливо, щоб уже під час навчання у вищій школі у студентів формувалися необхідні професійно–педагогічні знання, уміння та навички. Досвід підтверджує: цю проблему можна вирішити, власне, не за рахунок збільшення аудиторного навчання, а насамперед шляхом удосконалення організаційних форм навчальної роботи, використання й удосконалення в навчальному процесі активних методів навчання як головної складової інноваційних технологій.

Сьогодні виявлено протиріччя між динамікою економічного розвитку країни, які висуває вимоги до системної організації процесу економічного навчання та виховання підростаючого покоління, і сформованою практикою економічної освіти; між реальним рівнем економічної культури та соціально-економічним запитом суспільства щодо соціально сформованої та економічно адаптованої особистості; між зростаючим реальним обсягом інформації економічного змісту та обмеженими можливостями особистості до її сприйняття і засвоєння.

Економічна культура є найважливішою складовою загальної культури, одночасно з тим виступає її специфічною формою та видом. Деякі автори вважають економічну культуру певною проекцією загальної культури на сферу економіки [1]. Тобто, культурна складова економічної діяльності залежить безпосередньо від самої діяльності, є її необхідною передумовою та здатна активно впливати на неї, посилюючи або стримуючи розвиток економіки.

Економічна культура - це структурна якість особистості, що розвивається в процесі навчання та виховання і синтезує в собі знання основ функціонування економіки та вміння індивіда використовувати ці знання в процесі життєдіяльності та підвищення конкурентоздатності [2].

Поняття економічної культури можна розкрити через її структурні елементи, зокрема, національні стереотипи та норми образу життя, рівень й структура потреб, організаційні форми

господарської культури, ціннісно-мотиваційне ставлення до праці й багатства, ступінь реалізації економічної цілі та інтенсивності оволодіння економічним простором. Усі вищеперераховані елементи (в різних комбінаціях) входять до переліку визначень економічної культури, наведених різними авторами.

Економічну культуру, на наш погляд, можна представити як один із інститутів інституціональної економіки [1], який здійснює взаємодію індивідів у сфері економіки та культури. На відміну від інституціоналізму, неінституціоналісти головною вважають проблему мотивації людської поведінки, а саме процес прийняття рішень людиною, передумови та умови людської поведінки.

Економічна культура виступає регулятором економічної поведінки людей. Будь-яка поведінка, будь-який вчинок завжди мають певні причини, сукупність яких і складає мотивацію нашої поведінки. Знання, а також духовні та соціальні цінності, які є елементами культури, також входять до механізму мотивації економічної поведінки, впливають на вибір способів економічної поведінки. За допомогою механізму мотивації духовні цінності і норми культури регулюють економічну поведінку людей, впливаючи на вибір способів економічної поведінки. Можна розглянути такі основні типи і форми економічної поведінки людей.

Економічна культура відображає економічний досвід, накопичений попередніми поколіннями людей; цей досвід використовується в сучасному економічному житті. Економічна культура накопичує норми, правила, образи економічної поведінки, що склалися в минулому, відбирає їх, вилучивши ті, які вже не відповідають новим умовам; передає, транслює ці «відібрані» правила і зразки економічної поведінки від минулих поколінь сучасним (через механізми соціалізації); одночасно з'являється багато нових зразків економічної культури й економічної поведінки в нових, сучасних умовах (інноваційна функція). У той же час виникають нові, затребувані сучасними умовами, зразки

економічної поведінки, основу мотивації яких становлять цінності, властиві західній економічній культурі, відбувається їх запозичення.

Економічні успіхи Заходу, високий рівень життя більшості людей в цих країнах неможливо пояснити, залишивши без уваги особливості економічної західної культури, ті фундаментальні цінності, які визначають мотивацію економічної поведінки більшості людей в цих країнах. Одним із наріжних каменів, що забезпечили зростання економік розвинених країн, є трансфер технологій освіти. Трансфер передбачає не тільки передачу інформації про нововведення, але і її освоєння за активної позитивної участі і джерела цієї інформації (наприклад, автора винаходу), і реципієнта (приймача), і реалізатора інформації про нову технологію, і кінцевого користувача продукту, виробленого за допомогою цієї технології. Економічна культура спрямована в майбутнє й в процесі розвитку спонукає залучати до відтворювальних процесів способи діяльності людського суспільства, накопичені цінності культури, справжні та очікувані досягнення соціально-економічного та науково-технічного прогресу.

За сучасного стану розвитку національної економіки, а саме її трансформаційних перетворень, одне з ключових місць посідають інновації в загальній структурі економічних відносин. Такі перетворення спонукають до визначення як нових підходів щодо наукового трактування самої трансформації, так і до появи нових методів регулювання національною економікою. Ринок праці, як один з головних елементів розвитку виробничих відносин, а отже і національної економіки, також зазнає як зовнішніх, так і внутрішніх змін. Впровадження інновацій на ринку праці України дає можливість створення конкурентного середовища на ньому та якісної трансформації національної економіки.

Постановка проблеми зумовлена соціально-економічними,



політичними, інноваційно-освітніми трансформаціями в житті України, її орієнтацією на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою, кризовими явищами в економіці, що посилили проблеми зайнятості в усьому світі, високої конкуренції на ринку праці серед випускників ЗВО.

Сьогодні на молодь припадає майже 40% світового безробіття. За статистикою Україна посідає друге місце в Європі з падіння рівня зайнятості серед молоді. Результати досліджень міжнародного кадрового порталу свідчать про те, що кількість запитів роботодавців щодо студентів порівняно з докризовим періодом знизилася вдвічі, набір кандидатів без досвіду роботи впав у 4,5 рази.

Зазначені трансформації спонукають до здійснення реформаційних освітніх процесів, модернізації професійної підготовки та підвищення рівня економічної культури у вищій школі. На перший план висувається проблема управління процесом формування конкурентоздатних фахівців певної галузі, затребуваних на ринку праці, здатних до самостійної професійної діяльності, гнучкої адаптації до мінливих умов професійного середовища, самооцінки й розвитку своєї конкурентоздатності, побудови професійної кар'єри.

Аналіз досліджень і публікацій. У центрі уваги сучасних науковців перебувають такі питання: управління конкурентоспроможністю вищої освіти (Н. Верхоглядова [8]), забезпеченість управління конкурентоздатною фахівців (С. Светунькова [10],) організація і управління навчальним процесом у навчальному закладі (Р. Вернидуб [7]) управління процесом формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця (Ю. Завалевський, Т. Дем'янюк [9]) та ін.

Незважаючи на різнопланові дослідження, названі підходи лише частково розкривають питання управління процесом формування конкурентоздатного фахівця і не враховують сучасні

освітні процеси, які зумовлюють нові механізми управління формуванням конкурентоздатності особистості, висувають якісно нові вимоги до нього.

Водночас нерозв'язаними залишаються суперечності між: економічними і соціокультурними вимогами конкурентного середовища та реальними особистісними й професійно орієнтованими якостями випускників закладів вищої освіти, низьким рівнем сформованості конкурентоздатності майбутніх фахівців; сучасними запитами щодо організації процесу формування конкурентоздатних фахівців та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад управління цим процесом у вищій школі; необхідністю підвищення якості управління процесом формування конкурентоздатних фахівців усіх структурних підрозділів закладу вищої освіти та недосконалістю системи управління зазначеним процесом.

В умовах розширення академічних свобод, самостійності, варіативності та альтернативності заклади вищої освіти отримали можливість змінювати стратегію управління процесом формування конкурентоздатних фахівців через оновлений зміст, методи і форми управління зазначеним процесом та відповідне організаційно-педагогічне забезпечення.

Виникнення ринку праці в умовах ринкових відносин актуалізувало у вітчизняній освіті поняття «конкуренція», «конкурентоспроможність закладу вищої освіти».

Це пов'язано перш за все з тим, що сьогодні характерною ознакою ринкових відносин стала наявність ринку праці, де праця як категорія ринкової економіки є найбільш складним у використанні економічним ресурсом. Як і будь-який інший ресурс, праця продається, купується та має ціну, яка відображає особливості і стан ринку праці, співвідношення на ньому попиту та пропозиції. На ринку праці конкуренція визначається як суперництво між учасниками ринку, зацікавленими у вигідному

продажу й придбанні робочої сили.

Конкурентоспроможність закладу вищої освіти - це його здатність зайняти своє місце на ринку освітніх послуг завдяки надання студентам якісної освіти. Якість досягається не стільки відповідністю освітнім стандартам, скільки «відповідністю потребам суспільства та забезпеченням конкурентоздатності випускників на ринку праці» [5, с. 13]. Затребуваність випускника на ринку праці - один з вирішальних критеріїв оцінювання якості освіти і спеціальної підготовки. Механізмом реалізації даної ідеї є комплекс організаційно-педагогічних заходів: перехід від позиції «викладач - інформатор» до позиції «викладач - мислитель», «викладач - інтегратор знань», що забезпечує цілісний розвиток фахівців; виховання потреби й умінь науковим змістом дисципліни у подальшому навчанні та практиці як засобом цілісного вирішення пізнавальних та професійних проблем; виховання спрямованості на неперервну самоосвіту, підвищення власної конкурентоздатності.

Творча активність, самостійність, економічна культура, конкурентоздатність випускників ЗВО здатна виявлятися лише за умови демократичних свобод. Дане положення змінює погляд і на характер педагогічної взаємодії, яка має бути спрямована на створення нових відносин між суб'єктами освітнього процесу: студент, як споживач освітніх послуг, заклад вищої освіти - виробник цих послуг, а студент стає менеджером процесу набуття професіоналізму і конкурентоздатності. На перше місце виходить: індивідуальний досвід студента, його самостійність; активний діалог викладача зі студентом, сумісний пошук методології інтелектуального пошуку, що забезпечує навички отримання нового знання для підтримки власної конкурентоздатності.

Тісна і тривала співпраця в системі «ЗВО - роботодавець» передбачає розробку та актуалізацію компетенцій певних напрямів та спеціальностей відповідно до сучасних потреб ринку праці, а разом з тим і навчальних програм ЗВО. Спостереження роботодавця

згідно з домовленостями чи угодами ЗВО за майбутніми випускниками, їх навчанням на старших курсах, під час захисту ними практик, а за можливості, і під час проходження практики, захисту курсових і магістерських робіт надає можливість активної взаємовигідної взаємодії у тріаді «ЗВО - роботодавець - студент (тобто майбутній фахівець)». Для роботодавця йдеться про відбір найкращих майбутніх фахівців, для випускника - про гарантоване перше робоче місце, а для ЗВО - про стабільний розвиток, що базується на відповідності базовому правилу конкурентоспроможності «попит - пропозиція». Головним завданням спільної праці організацій, підприємств та закладів вищої освіти з підготовки майбутніх економістів є навчання їх самостійному прийняттю рішень, вмінню відповідати за свої дії, забезпечення глибоких професійних знань, економічної культури.

За останнє десятиріччя на ринку праці України впроваджено ряд заходів інноваційного плану, які позитивно впливають на його кон'юнктуру. Зокрема, це інноваційні технології державної служби зайнятості, які забезпечують якісне надання послуг незайнятому населенню та роботодавцям. Головною серед них є ЄТОНН - єдина технологія обслуговування незайнятого населення, яка реалізується через ЄІАС - єдину інформаційно-аналітичну систему. Створення єдиного інформаційного простору дає можливість формувати і підтримувати всеукраїнську базу оперативних вакансій і резюме шукачів роботи.

Дослідники все частіше конкурентоздатного випускника розглядають не лише як продукт навчального закладу, а й як особистість, яка має певні якості, може досягти високих результатів у своїй діяльності та зробити внесок у досягнення тієї організації, де він працюватиме. Зазначені молоді спеціалісти мають бути мобільними, прагнути до безперервного підвищення професійної майстерності та володіти високою адаптаційною й професійною мобільністю; спроможними до створення й використання високих

технологій; мати сформовані міцні моральні засади, розвинену цивілізаційну та економічну культуру, відповідальність і толерантність; готовими до нового типу громадських відносин, які знаходяться в постійній динаміці та виявляються в переходах від однієї соціально-професійної ролі до іншої [5, 8].

Конкурентоздатний фахівець має бути глобально свідомою людиною інноваційного типу і водночас патріотом України.

Сутнісні глобалізаційні зміни потребують нових підходів до управління всією освітньою сферою, яка є інтегральною сукупністю освітніх структур, відносин, діяльності та свідомості, що забезпечує відтворення і розвиток інтелектуального потенціалу суспільства.

В основу розробленої Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.) покладено прогностичні ідеї, у змісті яких враховано стан і прогнози розвитку економіки, ринку праці України, а також об'єктивні потреби оновлення змісту і форм організації підвищення конкурентоздатності вітчизняних науково-педагогічних працівників.

Постійне вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників зумовлене зміною ролі людини у сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також численних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів.

Розвиток освіти має відбуватися відповідно до таких вимог: фундаменталізація (забезпечує формування та підсилення науково-базисних компонентів професійної освіти); наступність та інтеграція (поетапне ускладнення міждисциплінарного освітнього континууму з урахуванням наявних знань, умінь та навичок); завершеність та повнота (засвоєння нового рівня освітньої програми після якісного оволодіння попереднім); доступність (вибір студентами освітньої програми відповідно до потреб, можливостей

та здатностей особистості); адаптивність (забезпечення можливостей перепрофілювання кваліфікації, спеціалізації, працевлаштування), уніфікація (забезпечення можливостей мобільності згідно з вимогами Болонського процесу).

Результатом спільної діяльності ЗВО з економічними партнерами, роботодавцями є надання можливості академічній спільноті відстежувати кар'єру випускників, здійснювати моніторинг професійно-особистісного зростання конкурентоздатності майбутніх фахівців і трудової діяльності випускників. На сьогодні кар'єра випускників, їх конкурентоздатність, рівень економічної культури є значущими складовими репутації закладу вищої освіти на ринку праці. Для абітурієнтів та їх батьків не існує більш переконливого показника якості підготовки фахівців, як позиція на ринку праці та рівень заробітної платні. Стеження за кар'єрним зростанням випускників необхідне університету не лише для виконання PR-завдань, але й для оцінки та кращого розуміння якості своєї діяльності. Окрім цього, аналіз кар'єрних траєкторій випускників окремих спеціальностей чи університету в цілому дозволяє зрозуміти динаміку ринку праці та коригувати стратегію і тактику взаємовідносин бізнесу та освіти.

Актуальність формування конкурентоздатного ресурсного потенціалу країни, зокрема конкурентоздатних економістів полягає в тому, що ринок праці, що знаходиться у стані динамічного розвитку, та «ринку особистостей» висувають до спеціалістів високі вимоги. Основний закон вільного ринку - «попит визначає пропозицію».

Розв'язання завдань управління процесом формування конкурентоздатних фахівців неможливе без дослідження його сутності та структури.

На думку японських дослідників, конкурентоздатність фахівців визначає наявність в них трьох основних груп навичок:

технологічні (пов'язані із засвоєнням професійних знань та навичок), комунікативні, концептуальні (мистецтво прогнозувати події, планувати діяльність, аналізувати, приймати відповідальні рішення), а також прагнення до самовдосконалення [13].

Американські дослідники Джексон Грейсон і Карл О'Дейл вважають, що досягнення конкурентоздатності можна визначити за п'ятьма критеріями: 1. Ентузіазм. 2. Гнучкість. 3. Постійне поліпшення. 4. Постійне навчання. 5. Загальне розуміння мети змін.

Науковці (А. Андреев, Н. Борисова, Б. Гребенюк, Ю. Завалевський, Д. Орешина, Д. Родіонов, А. Романовський, І. Саратцева) до структури конкурентоздатної особистості включають професійні, психологічні і особистісні характеристики; якості пізнавальні, виробничі і соціальні; індивідуальні здібності; ціннісні орієнтації; професійні компетентність і кваліфікацію. Акцентують увагу на необхідності формування у майбутніх фахівців на рівні особистісних якостей (мобільність, адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації та установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухомість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, оточуючого середовища.

Конкурентоздатні фахівці мають володіти глибокими знаннями з самомаркетингу, самоменеджменту, економічної культури, іміджевої політики тощо. Роблячи кар'єру на ринку праці, особистість виконує роль творця та продавця власної робочої сили. Для того, щоб отримати престижну, добре оплачувану роботу, майбутній фахівець повинен знати, як запропонувати себе на ринку праці, що потрібно роботодавцям; володіти стратегією працевлаштування (вміти надати інформацію про себе так, щоб

отримати роботу; володіти технологіями проведення і проходження співбесіди, поведінки під час співбесіди) і самоменеджменту.

На наш погляд, конкурентоздатність фахівця - це не лише відповідність або невідповідність (конкурентна перевага) його трудового потенціалу вимогам, що висуваються, але й ступінь відповідності попиту роботодавця, критеріям та мінливим вимогам ринку праці стосовно професійно-освітнього рівня, кваліфікації, віку, статі, ділових та особистих якостей порівняно з відповідними характеристиками інших працівників, які теж пропонують себе на ринку праці. Отже, конкурентоздатність фахівців показує, якою мірою їх вікові, професійні, кваліфікаційні, фізіологічні, соціально-побутові характеристики відповідають умовам його найму на ринку праці, що відображають кон'юнктуру попиту і пропозиції на фахівців певної якості. Саме від рівня конкурентоздатності залежить специфіка трудового потенціалу за ринкових умов. З огляду на викладене зазначимо, що конкурентоздатність фахівців визначається як складна, багаторівнева інтегральна властивість, яка дозволяє особистостям відповідно до їх індивідуальних властивостей, потреб, прагнень брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній сфері професійної діяльності. Конкурентоздатні фахівці - орієнтовані на успіх професіонали з яскраво вираженою потребою в досягненні успіху, збагаченні знань і їх застосуванні у професійній діяльності, оновленні професійного досвіду, економічної культури, творчому самовираженні, відрізняється самостійністю прийняття рішень і дій, розвинутим емоційним інтелектом, здатний до адаптації у професійному конкурентному середовищі, адекватної оцінки дійсності, рефлексії власної діяльності. Конкурентоздатність фахівців визначається ступенем задоволення потреб споживача робочої сили, виявляється у професійній діяльності, проектується на всі сфери життєдіяльності людини.

Процес формування конкурентоздатних фахівців є більш



результативним, якщо управління ними є планомірним та систематичним. Проаналізувавши здобутки науковців, зазначимо основними чинниками управління процесом формування конкурентоздатних фахівців є визначення мети і концепції (підходів, принципів, функцій), організація процесу управління (методи, форми, педагогічне забезпечення), діагностування рівня даного процесу та конкурентоздатності студентів. Тому впровадження в практику закладів вищої освіти системи управління зазначеним процесом та відповідного організаційно-педагогічного забезпечення нині є актуальним.

Професійна підготовка майбутніх фахівців - педагогічний процес, результатом якого є формування професійної компетентності, що є важливою характеристикою діяльності фахівців, їх інтегративною якістю, синтезом професійних компетенцій та особистісних професійно важливих якостей.

Науковці стверджують, що ділові ігри, які спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів, на їхню самостійність у постановці й розв'язуванні нетрадиційних завдань, сприяють більш швидкому й міцному засвоєнню матеріалу, соціалізації особистості в цілому. Доведено, що ділова гра дає можливість збільшити обсяг засвоєної інформації на 70% (з 20% після лекції і до 90% після ділової гри), уможливило скорочення часу на вивчення деяких дисциплін - на 30-50% [14].

Компетентність економіста і його конкурентоздатність на ринку праці залежать від того, наскільки він володіє практичними умінями і навичками математичного моделювання, може застосовувати у своїй професійній діяльності інформаційні й телекомунікаційні технології. Це змушує вдосконалювати систему підготовки майбутніх фахівців, у тому числі розробляти і впроваджувати сучасні інтегровані технології навчання.

Гра активізує студентів, підвищує пізнавальний інтерес. Він викликає в них емоційний підйом, підвищує працездатність, що

переходить у творчість. Нове завжди викликає цікавість і допитливість, за умов прояву яких майбутні фахівці прагнуть до одержання нових знань.

Досвід показує, що ігрові технології допомагають студентам відчувати впевненість у собі, підвищити рівень економічної культури. Потрапляючи в ситуації реального життя, ситуації успіху, створювані ігровими технологіями, вони краще засвоюють будь-якої складності матеріал.

Гра часто розглядається як інструмент розв'язання суперечностей між характером мотивації, пізнавальною спрямованістю особистості та об'єктивною необхідністю оволодіння новими знаннями, між сприйняттям явищ та усвідомленням їх як наукових фактів, між знаннями, що мають студенти, і тими, що повинні бути, між усвідомленням одиничного і загального, елементарного та систематичного та ін.

Ігрова форма занять забезпечує особистісне включення учасників у процес оволодіння предметним змістом професійної діяльності. Ділова гра служить насамперед «інструментом» розвитку і практичного мислення майбутніх фахівців [8, с.75].

Якщо гра проводиться економістами, то вона називається діловою грою (business game), рідше - управлінською (management game) або операційною.

Класифікація ділових ігор може проводитися за різними напрямками.

За цільовою спрямованістю:

- ситуаційні ігри — спрямовані на аналіз запропонованих ситуацій, подолання виявлених у них проблем, розв'язання даних ситуацій і оволодіння способами дій у даних ситуаціях;
- рольові (позиційні) ігри — вирішують переважно завдання формування комунікативної складової професійної діяльності, визначення рольової позиції, формування стереотипів професійної поведінки та її корекції в спілкуванні з іншими;

- комплексні ігри — поєднують у собі цільову спрямованість перших і других;
- організаційно-діяльнісні ігри — спрямовані на навчання принципам методологічної роботи з рішення різних завдань: системних способів виділення й аналізу виробничих проблем, організації розумової діяльності, що забезпечують їхнє рішення.

За ступенем «закритості» або «відкритості» або творчої спрямованості:

- імітаційні ігри, в яких здійснюється жорстке моделювання деякої стандартної реальної або уявлюваної ситуації із закріпленням визначених ролей, мета якої — прийняття відповідного професійним вимогам рішення в даній ситуації (за типом розв'язуваних задач вони є ситуаційно- дидактичними);
- інноваційні ігри — ігри відкритого типу, які мають складну організаційну структуру, передбачають можливість саморозвитку їхніх учасників, перерозподіл ними ролей у процесі розв'язання поставлених завдань. Застосовуються для розв'язання нестандартних задач і дій у проблемних, складних ситуаціях.

За наявністю або відсутністю конфлікту в сценарії виділяють:

- ігри в безконфліктних (кооперативних) ситуаціях, у яких реалізується принцип «індивідуальних внесків». Дані ігри характеризуються частковим або повним збігом інтересів гравців, спільною розробкою різних аспектів проблеми (наприклад, розслідування економічного злочину в ролях);
- ігри з нестрогим суперництвом, засновані на конкуренції, суперництві в розробці однієї проблеми, що робить гру гострішою і забезпечує творчу активність студентів у висуванні нових ідей і підходів;
- ігри зі строгим суперництвом, засновані на повній протилежності ігрових інтересів суперників (наприклад, ділова

гра «балансова комісія»).

За ступенем участі студентів у підготовці ділової гри виділяють:

- ігри з попередньою підготовкою студентів, що формують уміння аналізувати й систематизувати вихідний матеріал і проектувати можливі дії і ситуації. Різновидом таких ігор є ігри, засновані на включенні студентів в активну дослідницьку діяльність уже на етапі підготовки (пошук додаткової інформації, збір і аналіз виробничих документів, консультування у фахівців-практиків, створення портфоліо);
- ділові бліц-ігри без попередньої підготовки студентів, що дозволяють створити умови для розвитку здатності до імпровізації, оперативного застосування знань, оволодіння досвідом прийняття рішень в екстремальних ситуаціях.

За тривалістю ігри можуть бути нетривалими, що займають частину заняття, або тривалими, що проводяться протягом цілого заняття або навіть кількох занять.

За способом створення і вирішення проблемних ситуацій розрізняють:

- ділові ігри із заданою проблемною ситуацією, що може бути розв'язана на стадії групового обговорення і спільного ухвалення рішення;
- ділові ігри з проблемними ситуаціями, що виникають у процесі самої гри. У таких випадках сценарій не розписаний цілком, а лише намічає основні контури гри і можливі позиції учасників, що остаточно уточнюються вже в грі, в ситуації рольової взаємодії. У ситуаціях імпровізації найбільш яскраво виявляються ціннісні орієнтації і творчі можливості особистості, розвивається здатність до прийняття нестандартних, творчих рішень.

За дидактичними цілями і сферою застосування можна виділити ігри, які використовуються:

для створення проблемної ситуації, що забезпечує мотивацію і цілепокладання студентів під час вивчення нового матеріалу;

для організації дослідницької роботи студентів (наприклад, для розробки ідей і основних аспектів курсової роботи, реферату);

для забезпечення систематизації й узагальнення вивченого навчального матеріалу на основі його застосування в конкретній виробничій ситуації;

для контролю - це ігри, спрямовані на перевірку рівня засвоєння навчального матеріалу, з'ясування ступеня готовності студентів до професійної діяльності («творчий залік», «творчий іспит» у вигляді ділової гри, в процесі якої студенти моделюють ситуації професійної діяльності, що вимагають комплексного застосування і творчого використання засвоєних знань, умінь, навичок).

Аналіз практики впровадження ділових ігор у підготовці фахівців показує, що досвід їхнього застосування розрізнений, багато в чому носить емпіричний характер, що ускладнює впровадження та поширення ігор в інтересах ефективної і всебічної підготовки випускників. Разом з тим, у практиці навчальних закладів відзначаються наступні тенденції: по-перше, елементи ігор сполучаються з традиційними методами навчання; по-друге, проводяться комплекси дидактичних ігор протягом одного-двох занять з визначеної теми у відповідності із заздалегідь визначеними дидактичними цілями; проводяться й тривалі за часом ігри на базі спеціально обладнаних ігроцентрів (навчальних центрів).

Авторитарна педагогіка робить студента пасивним, знижує навіть в обдарованого студента відсоток засвоєності навчального матеріалу до нижньої планки пізнання, пригнічує його права і гідність, гасить творчі поривання й інтелектуальний зліт [7, с.49].

В умовах розширення академічних свобод, самостійності, варіативності та альтернативності заклади вищої освіти отримали можливість змінювати стратегію управління процесом формування

конкурентоздатних фахівців через оновлений зміст, методи і форми управління зазначеним процесом та відповідне організаційно-педагогічне забезпечення. Водночас нерозв'язаними залишаються суперечності між: економічними і соціокультурними вимогами конкурентного середовища та реальними особистісними й професійно орієнтованими якостями випускників закладів вищої освіти, низьким рівнем сформованості конкурентоздатності майбутніх фахівців; сучасними запитами щодо організації процесу формування конкурентоздатних фахівців та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад управління цим процесом у вищій школі; необхідністю підвищення якості управління процесом формування конкурентоздатних фахівців усіх структурних підрозділів закладу вищої освіти та недосконалістю системи управління зазначеним процесом.

Однак система вищої професійної освіти майбутніх фахівців в основному ґрунтується на використанні традиційних форм навчання у ЗВО (лекційно-семінарських занять), які спрямовані, здебільшого, на забезпечення студентів необхідними знаннями, вміннями і навичками.

Визначаючи основні напрями оптимізації навчального процесу у вищій освіті, Г. Ковальчук акцентує увагу на необхідності застосування нових форм навчання й інформаційно-методичного забезпечення для навчально-технологічного проектування, активізації пізнавальної діяльності та організації самостійної роботи студентів, проведенні комплексної діагностики успішності майбутніх фахівців [11, с.21].

Сучасні інноваційні тенденції в освіті відкривають перед викладачем широкий вибір шляхів вирішення практичних завдань. Відбувається перехід від навчання фактам до оволодіння смислом подій, розвитку світогляду, набуття навичок застосування в житті накопичених знань, що уможливується за умов і завдяки використанню таких засобів інтерактивних технологій, як іґри.

У процесі навчальної гри відбувається включення студента до наукової моделі теорії професійної діяльності, що перетворює її в освітню імітаційну модель. Студент входить до світу навчальної гри, як у життя: починає діяти, пізнаючи невидиму межу між реальністю й умовністю, засвоює оптимальні зразки професійних дій, продукує більш ефективні варіанти професійної діяльності, що допомагає йому в пошуку її смислу і формуванні професійної компетентності та економічної культури.

Таким чином, моделювання професійної діяльності в умовах дидактичних ігор, які є «навчальним полігоном» для відпрацювання практичних умінь і навичок, дає змогу апріорно, ще до безпосередньої практики на підприємствах, трансформувати отримані знання під час вивчення окремих дисциплін, у системний комплекс професійних дій, з якими майбутній фахівець може приступати до професійної діяльності, удосконалюватися, підвищувати рівень економічної культури, професійно зростати, а не навчатися азам професіоналізму методом спроб і помилок на реальному робочому місці.

Гра є універсальною формою навчання, завдяки якій відбуваються потужні процеси самовизначення, самовиявлення, самоствердження і самоперевірки. Ігри розвивають кмітливість, логіку, просторову уяву, спонукають до вияву креативності, тобто навчають творчості. Тому ігри використовуються в різних галузях суспільного життя (скажімо, теорія ігор є розділом математики, в якому вивчаються моделі прийняття оптимальних рішень в умовах конфлікту [14]).

Оскільки існують різні види ігор, що застосовуються в навчальному процесі (ділові, рольові, дидактичні, імітаційні, організаційно-діяльнісні тощо), і кожний із цих видів має свою методику й технологію реалізації [14] та зумовлюється процесом підготовки до її впровадження (ігрове проектування [6], можна вести мову про різні ігрові технології. Водночас усі ігрові

технології передбачають інтерактивну взаємодію її учасників і потребують застосування ігрового проектування як ще однієї «інтерактивної дидактичної технології підготовки фахівців» [14].

Важлива особливість інтерактивних ігор - їх здатність мотивувати навчання студентів, сприяти їх професійному розвитку. Навчання за допомогою інтерактивних ігор супроводжується процесом «присвоєння знань». Тому навчальний вплив інтерактивних ігор дає можливість студенту самому визначати стандарти, якими він вимірює ступінь задоволення власною поведінкою для досягнення певного рівня конкурентоздатних фахівців.

На основі досвіду та аналізу літературних джерел з проблем застосування ігрових технологій у навчанні можна виокремити такі переваги інтерактивних ігор, які:

- сприяють розвитку особистості, адже в оптимальному варіанті викликають тривалу зацікавленість у саморозвитку й у розкритті свого людського потенціалу;
- мотивують до навчання, оскільки збуджують допитливість студентів до способів вирішення професійних і навчальних проблем в ігровому середовищі та посилюють інтерес до міжособистісної взаємодії;
- спонукають краще зрозуміти і навчитись використовувати всю складність психічних, економічних і організаційних процесів спілкування між людьми;
- у процесі гри студенти опановують досвід діяльності, подібний до тієї, яку вони будуть реалізовувати в професійному житті, тому гра створює потенційну можливість перенесення отриманих знань та досвіду діяльності з навчальної ситуації у реальну професійну діяльність;
- спонукають учасників тренувати певні особистісні навички, необхідні в груповому навчальному процесі, а саме: диференційованого сприйняття, відкритої комунікації,



постановки вимог, прийняття рішень, допомоги іншим, співробітництва, пошуку можливостей самопомоги, особистісної відповідальності тощо;

- полегшують введення нових комунікативних і поведінкових норм, які у повсякденному житті уникають, тому інтерактивні ігри допомагають відокремити життя в групі від культури зовнішнього світу, щоб згодом запровадити до повсякденного життя лише окремі перевірені на практиці норми поведінки;
- можуть сприяти появі в учасників нових уявлень і ціннісних орієнтацій, котрі ґрунтуються на отриманому досвіді;
- знижують тривожність учасників, особливо на початковій стадії роботи;
- сприяють зняттю деяких захисних механізмів, оскільки інструкції та дотримання групових норм дозволяють моделювати в грі складні форми поведінки;
- балансують активність усіх студентів, оскільки в роботу включаються навіть пасивні члені групи, адже гра дозволяє самими студентам вирішувати складні проблеми, а не залишатися пасивними спостерігачами;
- результатом інтерактивних ігор може бути навіть зміна життєвих установок учасників: вони стануть більш толерантними до думок і ціннісних орієнтацій інших, у них може змінитися уявлення про себе, виникнути розуміння, що вони можуть більше й ефективніше вчитися, здатні створити щось важливе не лише в межах групи, але й у майбутній професійній діяльності й навіть у суспільстві.

Для ефективного використання інтерактивних ігор викладач має усвідомлювати, що:

- застосування ігрових технологій потребує відповідної теоретичної та методичної підготовки, що вимагає витрат енергії і часу;
- інколи ігри вимагають більших витрат часу порівняно з

економнішими методами (читання, лекція, розповідь);

- часто в іграх акцентується увага на тому досвіді діяльності, який не є основним у вивченні того чи іншого теоретичного матеріалу;
- використовуючи готові методики проведення ігор, викладач повинен адаптувати їх до вивчення конкретної теми, дисципліни, професійної спеціалізації студентів;
- у процесі ігрової взаємодії можливі емоційні спалахи студентів, тому викладач має передбачати такі випадки і спрямовувати гру до толерантного руслу взаємодії її учасників;
- застосування ігрових технологій передбачає обмежену кількість учасників, тому доцільно використовувати такі інновації на практично-семінарських заняттях.

Використання інтерактивних ігрових технологій у навчальному процесі вимагає врахування мети проведення гри, завдань, які вона вирішує, логіки побудови гри, технології ігрової взаємодії та аналізу отриманих особистісних результатів.

Управління процесом формування конкурентоздатних фахівців є діяльністю керуючої підсистеми, що спрямована на створення умов ефективного функціонування й розвитку навчально-виховного процесу закладу вищої освіти та забезпечує його перехід у якісно новий стан з метою підвищення рівня конкурентоздатності студентів.

Суб'єктами управління процесом формування конкурентоздатних фахівців виступають представники ректорату, декани, завідувачі кафедр, викладачі, співробітники закладу, роботодавці, керівники громадських організацій, студентські лідери. Ефективність управління процесом формування конкурентоздатних фахівців залежить від активної взаємодії суб'єктів управління зі студентами, ступеня інформаційного забезпечення управління, своєчасності реакції системи управління на виклики середовища, збалансованості функцій та цілей

управління.

Тренінгові технології об'єднують всі засоби інтерактивних технологій у комплексний засіб підготовки майбутніх конкурентоздатних фахівців. У зв'язку з цим, набуває особливого значення й актуальності розкриття сутності та структури методики застосування навчальних тренінгів, інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Світовий досвід показує, що для успішного функціонування ринку та господарського механізму необхідно обґрунтоване поєднання юридичних норм, компетентне та ефективне державне регулювання, певний стан суспільної свідомості, культури та ідеології.

Державне управління економічною культурою представляє собою формування певних загальнонаціональних цілей, політики та стратегії, обов'язкових для економічної активності в країні та підтримуючих розповсюдження нових форм господарського життя й збереження корисних традицій [1].

В Україні внаслідок слабкої взаємодії науки і бізнесу розвиток системи трансферу технологій відбувається повільно. Через недостатнє розповсюдження прогресивних технологій країна втрачає можливість використання інноваційного потенціалу в пріоритетних напрямках НТП, що призводить до використання екстенсивної моделі розвитку економіки.

Стан економіки відображає той рівень культури, який може репрезентувати окремий індивід і все суспільство в цілому. Визначаючи політику економічного розвитку нашої країни, та конкретні кроки економічних реформ слід також враховувати особливості економічної культури, що історично склалася, як підґрунтя, на якому має формуватися система трансферу технологій в Україні.

#### **Список використаних джерел**

1. Стасюк Ю.М. Формування економічної культури молодого фахівця. Особистість у просторі культури: Матеріали Всеукраїнського

- науково-практичного симпозиуму 24 вересня 2009 р. Севастополь: Рібест, 2009. С. 100-102.
2. Иванов Г.П., Шустров М.А. Экономика культуры: учеб. пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-Дана, 2001. 183 с.
  3. Медянцева С. Г., Кавкаева Н. В. Экономическая культура студентов в условиях рыночной экономики. *Знание. Понимание. Умение*. 2005. № 4. С. 74-79.
  4. Крупський О.П., Стасюк Ю.М. Особистість у просторі економічної культури. *Особистість у просторі культури: Матеріали II Севастопольського Міжнародного науково-практичного симпозиуму 23 вересня 2010 р.* Севастополь: Рібест, 2010. С. 45-46.
  5. Бикова В. О. Формування конкурентоздатності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. ; редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2011. Вип. 21 (74). С. 250 - 256.*
  6. Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : дис. . канд. пед. наук :13.00.04 / Любов Іванівна Бондарева. Київ, 2006. 250 с.
  7. Вернидуб Р. М. Організація і управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі : навч. посіб. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 111 с.
  8. Верхоглядова Н.І. Управління конкурентоспроможністю вищої освіти в процесі формування людського капіталу: дис. ... д-ра екон. наук: 08.02.03. Дніпропетровський національний ун-т. Дніпропетровськ, 2005. 503, [74] арк. : рис., табл. Бібліогр.: арк. 473-503.
  9. Завалевський Ю.І., Дем'янюк Т.Д., Завалевський Ю.І. Управління процесом формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця: посібник для керівників експериментальних навчальних закладів, методичних кабінетів, навчально-методичних центрів відділів освіти районних держадміністрацій. Київ; Рівне : РДГУ, 2007. 346 с.
  7. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / [под ред. Е. А. Левановой]. - СПб. : Питер, 2006. - 208 с. : ил. - (Серия «Практикум»).
  10. Информационное обеспечение управления конкурентоспособностью / под ред. проф. С.Г. Светунькова // [www.marketing.spb.ru](http://www.marketing.spb.ru)
  11. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб.

[вид. 2-ге, доп.]. Київ : КНЕУ, 2003. 298 с.

12. Pascale R.T. The art of Japanese management / R.T. Pascale, A.G. Athos (Eds). Penguin Books, 1982. 138 p.
13. Соціальні пріоритети ринку праці: методологія, практика, шляхи забезпечення. Київ: РВПС НАН України, 2001. 260 с.
14. Спіцина А. Є. Проблеми застосування засобів інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* 2013. Вип. 77. С. 166-171.

**СМЕРЕЧАК Леся Іванівна,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
соціальної педагогіки та корекційної освіти,  
Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка*

## **ІНКЛЮЗИВНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Упродовж останніх років активізувалось питання щодо визнання інклюзії як ключової передумови для забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю. Інклюзивна освіта має пріоритетне значення для забезпечення якісної освіти усіх дітей, у тому числі дітей з ООП, а також для побудови інклюзивного суспільства [6, с. 12].

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що інклюзивне навчання це:

- Фундаментальне право усіх дітей з особливими освітніми потребами. Причому важливо, що це право належить кожній конкретній дитині, а не батькам чи опікунам. Зокрема, при виборі закладу та форми освіти батьки мають керуватись потребами та можливостями дитини, а не власними інтересами.

- Принцип забезпечення благополуччя дітей, поваги до їхньої гідності та самостійності, визнання індивідуальних особливостей дітей та їхньої спроможності до ефективної участі в суспільному житті.
- Засіб реалізації інших прав. Це першочерговий засіб, за допомогою якого особи з особливими потребами реалізують своє право на працевлаштування та повноправну участь у житті своїх громад. Це також основний засіб для побудови інклюзивних суспільств.
- Результат удосконалення державної політики у сфері освіти разом з відповідними змінами у практиці роботи закладів загальної освіти з метою створення відповідних умов для навчання усіх учнів [6, с. 12].

Реалізація таких освітніх інновацій, спрямованих на підвищення продуктивності навчання дітей з особливими освітніми потребами, передусім ставить завдання ґрунтовного аналізу, усвідомлення та осмислення причин, від яких залежать ефективність, успішність і якість інклюзивного навчання та розробки й обґрунтування на цій основі організаційно-педагогічних умов, за яких їх запровадження стає ефективним. Однак широке запровадження ідеї інклюзії в загальноосвітні школи України значною мірою залежить від кваліфікації педагогічних кадрів, а в тому числі – соціальних педагогів.

М. Чайковський на основі системного аналізу особливостей професійної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу доходить висновку, що інклюзивна компетентність є обов'язковою складовою професійної компетентності. «Вона включає необхідний обсяг знань і вмінь для учасників процесу інклюзії різних категорій та виражається у здатності здійснювати професійні функції з урахуванням особливих потреб молоді з вадами здоров'я і забезпечувати їх включення в середовище ЗОШ і ЗВО, створюючи умови для їх розвитку і саморозвитку» [10, с. 20]. Погоджуємося,

що певним рівнем інклюзивної компетентності мають володіти всі учасники інклюзії – від педагогічних працівників (а в нашому випадку – соціальних педагогів) до адміністративного персоналу.

Наголосимо, що єдиної класифікації інклюзивних компетентностей педагогів (соціальних педагогів) у європейському освітньому просторі на сьогодні ще не укладено, але з цього приводу ведуться активні дискусії. Загалом, виокремлюють такі групи компетентностей: предметно-спеціальні (фахові) компетентності (subject specific competences) та загальні компетентності (generic competences, transferable skills) [8, с. 4-5; 12, с. 273].

Дослідженням питання інклюзивної освіти займалася низка авторів, які розглядали різні її аспекти, зокрема:

- психолого-педагогічні основи ранньої діагностики і корекції вад психофізичного розвитку висвітлюють Л. Маруніч, М. Матвєєва, В. Ремажевська, А. Сороківський та ін. Дослідники наголошують на тому, що організація ранньої корекційної допомоги вимагає спеціальних умов та методів діагностики і корекції. При цьому ефективність корекційного впливу визначається значною мірою віком дитини [7, с. 4];
- сутність дефініції «інклюзивна компетентність» (Ю. Бойчук Т. Бондар, О. Бородіна, С. Максимюк, О. Микитюк, Н. Мойсеюк, М. Чайковський та ін.);
- вивчення проблем інклюзивного навчання і впровадження його в освітній простір (З. Ленів, І. Мартиненко, С. Миронова, Л. Прохоренко, І. Хозраткулова та ін.);
- професійна компетентність педагога інклюзивного класу (О. Гордійчук, В. Гафткович, О. Кучерук та ін.);
- змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти (О. Ворошук, Л. Міщик, О. Рассказова, Т. Соловей, М. Чайковський та ін.);

- теорія та методологія неперервної педагогічної освіти (В. Олійник, А. Молчанова, Л. Сергєєва, О. Щербак та ін.);
- професійний розвиток соціальних педагогів в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти (Т. Абрамович).

Задля підвищення кваліфікації фахівців у сфері інклюзії Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України було розроблено навчальний курс та навчально-методичний посібник до нього «Вступ до інклюзивного навчання», який включено до навчальних планів інститутів післядипломної педагогічної освіти. Окрім іншого, розроблено навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти» та навчально-методичний посібник «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання», «Основи інклюзивної освіти», «Лідерство в інклюзивній школі» та практичні посібники «Інклюзивна освіта», «Як зробити школу інклюзивною», «Український жестівник для батьків» тощо [4, с. 68].

Незважаючи на важливість цих досліджень, питання формування інклюзивної компетентності соціального педагога в умовах післядипломної освіти залишаються недостатньо вивченими.

Мета дослідження полягає в аналізі особливостей формування інклюзивної компетентності соціальних педагогів в умовах післядипломної освіти.

Основою для організації соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі є Закон України «Про освіту» (1996 р.), в якому визначений статус провідного фахівця із соціального виховання – соціального педагога – в школі (ст. 22). Соціальний педагог є спеціалістом із виховної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами, який покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для їхнього розвитку та соціалізації [4]. Важливою сутнісною характеристикою соціально-



педагогічної діяльності є усвідомлення соціальним педагогом цінності і неповторності життя кожної дитини; її права на отримання якісної освіти; визнання необхідності створення оптимальних умов для навчання тощо.

Головними завданнями соціального педагога у роботі з даною категорією дітей є:

- адаптація дитини до школи;
- постановка соціального діагнозу та визначення методів компетентного втручання;
- інформаційно-консультативна допомога з правових питань, захист інтересів і законних прав дитини та її сім'ї;
- забезпечення соціальної справедливості стосовно кожної дитини з особливими освітніми потребами, створення оптимальних можливостей для становлення її суб'єктності;
- соціальне виховання особистості;
- допомога батькам розширити їхню компетентність і здатність власними силами вирішувати проблеми;
- сприяння взаєморозумінню між учнями, між учнями та вчителями, між учителями та батьками;
- турбота про здоров'я сім'ї, її моральні загальнолюдські цінності, своєчасне вирішення проблем, що виникають;
- розвиток соціальних ініціатив, спрямованих на покращення умов навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Аналіз нормативних документів, праць дослідників із проблем інклюзивної освіти, проведене анкетування шкільних соціальних педагогів дають підстави виокремити такі критерії сформованості інклюзивної компетентності соціального педагога :

*Когнітивний.* Соціальні педагоги мають знати:

- категорії дітей з ООП та їх класифікаційні ознаки (порушення психофізичного розвитку; особливості навчальної діяльності;

особливості встановлення контактів із соціальним середовищем; особливості, зумовлені впливом соціального середовища);

- офіційні засади інклюзивної освіти в Україні;
- фактори впливу соціального середовища на дитину;
- завдання та функції ІРЦ;
- зміст, форми та методи роботи з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Соціальні педагоги мають бути компетентними у питаннях забезпечення соціально-психологічного клімату в школі, налагодженні конструктивних взаємин між дітьми; співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами, розподілу доручень між учнями (як із типовим розвитком, так і дітей з особливими психофізичного розвитку) із урахуванням її особистісних характеристик і можливостей тощо.

*Практичний.* Знаходить свій прояв у здатності соціального педагога виконувати конкретні професійні завдання соціально-педагогічної діяльності, застосовувати способи й досвід успішного сприяння процесові інклюзії дітей та молоді з особливими потребами в соціум загальноосвітнього закладу, розв'язувати соціально-педагогічні ситуації, використовувати прийоми самостійного виконання професійних завдань, провадити пошуково-дослідницьку діяльність [9, с. 223].

*Мотиваційний.* Представлений системою мотивів, потреб, цінностей особистості соціального педагога, є детермінантою професійної компетентності й фактором її успішного формування. Рівень сформованості мотивації впливає на розвиток інших компонентів професійної компетентності соціального педагога. Мотивація шкільного соціального педагога передбачає позитивну орієнтацію на діяльність в умовах включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес, сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку й самоутвердження та ін.), спрямованих на процес інклюзії [3, с. 158].

Соціальні педагоги повинні систематично працювати над розширенням кола знань із питань корекційно-реабілітаційної роботи та соціально-психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти; бути готовими до співпраці з іншими фахівцями, які здійснюють соціально-психологічний супровід дитини тощо.

Для оцінки рівнів сформованості інклюзивної компетентності соціальних педагогів нами був використаний рівневий підхід. Для цього були виділені такі рівні: високий, достатній, середній та низький.

З метою визначення рівнів сформованості інклюзивної компетентності соціальних педагогів ми розробили протоколи, анкети; здійснили тестування; провели бесіди з соціальними педагогами. У своєму дослідженні ми використали адаптований варіант анкети, розробленої Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.

Вивчалась думка соціальних педагогів про рівень навчально-методичного забезпечення школи до роботи з такими дітьми. З'ясувалося, хто надає додаткову допомогу чи консультації щодо специфіки роботи з дітьми з різними нозологіями, які чинники заважатимуть успішній інклюзії дітей з особливими освітніми потребами.

Зупинимося більш детально на результатах емпіричного дослідження рівнів сформованості інклюзивної компетентності соціальних педагогів за визначеними критеріями. Загалом, нами було опитано 76 соціальних педагогів.

Достатній рівень сформованості зазначеного когнітивного критерію зафіксовано у 25 % учасників емпіричного дослідження, а високий продемонстрували лише 15 %. Середній рівень виявлено у 34% респондентів.

На низькому рівні сформованості компоненту знаходиться 26 % досліджуваних.

Високий рівень сформованості практичного критерію зафіксовано у 13 %, а достатній у 15 %. На середньому рівні сформованості практичного критерію знаходиться 48 % фахівців. Низький рівень сформованості практичного критерію мають 24 % соціальних педагогів.

З'ясовано, що 51% соціальних педагогів вважають, що недостатній досвід підготовки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами ускладнює процес запровадження інклюзивного навчання; на думку 64% соціальних педагогів, успішність навчання дітей з особливими освітніми потребами залежить від компетентності асистента вчителя (вказують на особливу значимість володіння методикою викладання фізики, хімії, алгебри, геометрії); 13% опитаних не дали чіткої відповіді на це запитання.

Нами вивчалася думка соціальних педагогів щодо особливостей співпраці зі спеціалістами інклюзивно-ресурсних центрів. 75% респондентів зазначають, що така співпраця є дуже важливою; 11% опитаних вказали, що брали участь у спільних заходах, що проводяться з ІРЦ; 14% соціальних педагогів вказали, що самостійно можуть знайти літературу де висвітлюється специфіка роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Окрім іншого, соціальні педагоги вказували, що для ефективності роботи з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно дотримуватися рекомендацій фахівців ІРЦ, розвивати навички міжособистісного спілкування, працювати в команді.

Високий рівень сформованості мотиваційного критерію зафіксовано у 19 %, а достатній у 38% учасників емпіричного дослідження. На середньому рівні сформованості мотиваційного критерію знаходиться 34% респондентів. Низький рівень сформованості зазначеного критерію виявлено у 9 % фахівців.

Однак, значна частина соціальних педагогів, попри недостатнє навчально-методичне забезпечення, займають активну позицію в

пошуку шляхів підвищення якості соціально-психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

Кількісний аналіз результатів анкетування показав, що 80% опитаних використовують у роботі науково-методичну літературу з питань інклюзивної освіти; 60% соціальних педагогів користуються посібниками, присвяченими інклюзивній освіті дітей, фаховими періодичними виданнями, збірниками наукових праць, які містять статті про проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Аналіз проведеного дослідження доводить необхідність підвищення рівнів сформованості інклюзивної компетентності соціальних педагогів. Важливу роль у цьому процесі відіграє підвищення кваліфікації фахівців в умовах післядипломної освіти. Погоджуємося, що «освіті України необхідна принципово інша система післядипломної освіти, що відповідає сучасним реаліям розвитку суспільства, гнучка, що має достатній запас надійності, адаптивної до соціальних змін та науково-технічного прогресу, здатної до саморозвитку тощо» [5, с. 9].

На значимості підвищення кваліфікації фахівця в умовах післядипломної освіти наголошує О.Щербак: «Особливого значення набуває оновлення змісту неперервного підвищення кваліфікації, що визначається вимогами суспільства до якості освіти педагогічних кадрів, новітніми досягненнями вітчизняної і світової науки і практики з урахуванням особистих потреб працівників освіти. В основу неперервного підвищення кваліфікації працівників освіти покладено перспективні педагогічні технології, які формують зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань як засобу розв'язання практичних завдань професійної освіти і навчання» [11, с. 2].

Для цього доцільно віднести уточнення методологічних аспектів проблеми – підвищення інклюзивної компетентності

педагогічних працівників (в нашому випадку – соціальних педагогів), як фундаменту системи нормативно-правового та організаційного забезпечення інклюзивного навчання.

Проходження курсів підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти надає можливість для самореалізації індивідуальних здібностей кожної особистості незалежно від віку, місця праці та проживання тощо. Це актуалізує проблему саморозвитку особистості фахівця, готовність самовдосконалюватися, прагнути до підвищення рівня інклюзивної компетентності.

Так, О. Щербак справедливо зазначає, що «ефективність навчання дорослих значною мірою залежить від таких чинників, як: створення умов для їх самовизначення; організація освітнього процесу з урахуванням принципів, що дають змогу долати стереотипи і бар'єри сприйняття; навчання дорослих ефективних методів освітньої діяльності; створення атмосфери, що сприяє зняттю психологічної напруги і тривоги, пов'язаних із залученням дорослих в освітню діяльність» [11, с. 4].

Нам імпонує наукова позиція Т. Абрамович, котра вивчаючи особливості професійного розвитку соціальних педагогів в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти, наголошує на необхідності вдосконалення навчального матеріалу, використання елементів проблемного навчання, введення в програми авторських спецкурсів із застосуванням рольових ігор, використання комп'ютерних технологій тощо [1, с. 30 – 31].

Процес формування інклюзивної компетентності фахівців соціальної сфери в умовах післядипломної освіти, на наше глибоке переконання, буде успішним за дотримання таких організаційно-педагогічних умов:

- розробка та реалізація спеціальної програми для соціальних педагогів;
- формування нового професійного досвіду;

- формування когнітивного, практичного, мотиваційного, компонентів готовності соціальних педагогів до роботи в умовах інклюзії;
- урахуванням тенденцій розвитку інклюзивної освіти в зарубіжній і вітчизняній практиці.

Отже, формування інклюзивної компетентності соціальних педагогів в умовах післядипломної освіти потребує упровадження організаційно-педагогічних умов підвищення фахового рівня (розробка та реалізація спеціальної програми для соціальних педагогів; формування нового професійного досвіду; формування когнітивного, практичного, мотиваційного, компонентів готовності соціальних педагогів до роботи в умовах інклюзії; урахуванням тенденцій розвитку інклюзивної освіти в зарубіжній і вітчизняній практиці) та здійснення моніторингових досліджень якості надання освітніх послуг.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у перевірці ефективності організаційно-педагогічних умов формування інклюзивної компетентності соціальних педагогів в умовах післядипломної освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Абрамович Т. Професійний розвиток соціальних педагогів в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 2 (90). С.29 – 31.
2. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. 117 с.
3. Бондар Т. І. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7 (41). С. 153 – 162.
4. Ворошук О. Д. Підготовка соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Електронний ресурс : URL : [znpkr\\_sp\\_2016\\_27\\_9%20\(7\).pdf](#)

5. Олійник В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. № 1. С. 1 – 22.
6. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
7. Психолого-педагогічні основи ранньої діагностики і корекції вад психофізичного розвитку / Е.Коса, Л. Маруніч, М.Матвєєва, С. Миронова, В.Ремажєвська, А.Сороківський; за заг. ред. В.Ремажєвської. Львів: «Апріорі». 2011. 92 с.
8. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / В.М. Захарченко та ін.; за ред. В.Г.Кременя. К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
9. Соловей Т. В., Чайковський М. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2013. № 1 (7). С. 220-224.
10. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 15 – 21.
11. Щербак О. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. № 1. С. 1 – 22.
12. Удич З.І. Інклюзивна складова професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* Міжнародний форум управлінської діяльності (18-19 травня 2019 року, м. Тернопіль). Тернопіль. КРОК, 2019. С. 273-278.



**НОЖКО Ігор Олегович,**

*кандидат педагогічних наук, науковий співробітник  
навчально-науково-виробничого-відділу  
Черкаського інституту пожежної безпеки  
імені Героїв Чорнобиля Національного університету  
цивільного захисту України*

**РОТАР Василь Борисович,**

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри  
техніки та засобів цивільного захисту  
Черкаського інституту пожежної безпеки  
імені Героїв Чорнобиля Національного університету  
цивільного захисту України*

## **ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства, випускники вищих технічних закладів освіти повинні вміти здійснювати аналіз, узагальнення і розробку стратегічно важливих проблем для забезпечення науково-технічного супроводу інноваційної економіки в Україні. У зв'язку з цим актуалізується потреба формування науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей як готовності та здатності до науково-дослідницької діяльності.

Орієнтація вітчизняної системи вищої освіти на компетентнісний підхід закріплена на законодавчому рівні Національною доктриною розвитку освіти, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законом України «Про вищу освіту» [1] та Законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [2]. Із позицій означеного підходу основним результатом підготовки в законодавчих документах визначено формування компетентного спеціаліста,

здатного використовувати здобуті знання в різних професійних ситуаціях. Також, слід зазначити, що підготовка компетентного інженера визнається метою вищої технічної освіти на рівні складників державних галузевих стандартів.

Аналіз науково-педагогічної літератури з питань організації науково-дослідницької роботи студентів на сучасному етапі переконує, що науковий інтерес зарубіжних та вітчизняних учених спрямований на вирішення таких питань: організації та методики науково-дослідницької діяльності (Т. Голуб, О. Дезинський, В. Кузнецова, М. Золочевська, О. Микитюк, Н. Пузирьова, В. Шейко); розвитку та реалізації творчого потенціалу студента (В. Труш); формування готовності до науково-дослідницької діяльності (І. Бопко, П. Горкуненко, А. Курганов, Л. Султанова); формування науково-дослідницьких умінь (М. Гладішева, Г. Омеляненко, І. Раєвська, Л. Таренко); концептуальних положень теорії і практики науково-дослідної діяльності магістрів (Л. Бондаренко, С. Вітвицька, Р. Гуревич, І. Драч, О. Кисла, В. Майборода, Н. Мачинська, Р. Павлюк, Н. Щербакова та ін.); психолого-педагогічні чинники успішності науково-дослідницької роботи студентів (Л. Авдеєва) тощо.

Актуальність порушеної проблеми, доцільність наукового висвітлення змісту дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі їх професійної підготовки визначили мету нашої статті, яка полягає у визначенні науково обґрунтованих педагогічних умов та визначенні змісту, форм, методів і засобів формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі їх професійної підготовки.

Серед ключових дефініцій дослідження ми виокремлюємо поняття «науково-дослідницька діяльність», «освітнє середовище ЗВО», «науково-дослідницька компетентність».

Аналіз наукових публікацій з означеної проблеми (В. Андрєєв, Т. Дьячек, М. Князян, М. Колдіна, О. Прохорова та ін.) переконав, що в теорії поки що відсутнє однозначне визначення науково-дослідницької діяльності. Нам імпонує визначення О. Курганова, який пропонує науково-дослідницька діяльність студентів розглядати як форму організації освітнього процесу, спрямованого на отримання знань, що мають об'єктивну новизну, а також на формування дослідницьких умінь і навичок [3]. Якісна відмінність поняття «науково-дослідницька діяльність», на його думку, полягає у тому, що воно визначає «динамічну систему специфічного виду взаємодії суб'єкта зі світом, яка включає сукупність мотивів, цілей, форм, методів і засобів пошуку нового об'єктивного, системно-організованого й обґрунтованого знання» [3]. Дослідники з проблем науково-дослідницької діяльності студентів (М. Архипова, В. Белкіна, О. Курганов, З. Слєпкань та ін.) визначають завдання, на виконання яких вона має бути спрямована:

- ✓ формування наукового світогляду, оволодіння студентами методологією та методами наукового дослідження;
- ✓ розширення теоретичного світогляду й наукової ерудиції майбутнього фахівця;
- ✓ розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у розв'язанні теоретичних і практичних завдань;
- ✓ прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності; залучення їх до розв'язання наукових проблем;
- ✓ поглиблення знань у певному науковому напрямі, формування вмінь виконання курсових робіт і випускних кваліфікаційних проектів, підготовки наукових публікацій;
- ✓ створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, підготовка й виховання у вищому навчальному закладі резерву вчених-дослідників, вчених-викладачів [3; 4; 5; 6].

У ході наукового пошуку з'ясовано, що дослідницька компетентність майбутніх фахівців технічних спеціальностей є інтегративною якістю особистості, що поєднує у собі знання, уміння, здатності до оволодіння сучасними технологіями проектування і організації наукового дослідження на основі комплексного підходу до розв'язання проблем професійної діяльності; сформованість особистісно значущих якостей фахівця; здатність до визначення мети, завдань, стратегії професійної діяльності; готовність використовувати результати наукових досліджень із метою забезпечення ефективності власної професійної діяльності; здатність до розв'язання професійних завдань шляхом розуміння фундаментальних основ діяльності інженера.

Крім того, будемо враховувати, що у структуру дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей мають бути включені елементи трьох рівнів – загальнонаукового, галузевого і предметного [7]. Отже, дослідницька компетентність майбутніх фахівців технічних спеціальностей може бути представлена як сукупність таких компонентів:

*Ціннісно-мотиваційний компонент* включає мотиви й потреби організації власної дослідницької діяльності; здатність до самоорганізації навчальної та позанавчальної діяльності; орієнтування на особистісний підхід і позитивне ставлення до дослідницької діяльності; адекватне оцінювання власних навчальних досягнень; нетерпимість до нелегітимних оцінок і наполегливість щодо розв'язання поставлених дослідницьких завдань.

*Когнітивний компонент* передбачає знання професійної термінології; правила наукової етики; сучасних методів та інструментальних засобів досліджень і прогнозів виникнення ризиків і можливих причин виникнення пожеж.

Для *діяльнісного компонента* характерний комплекс дослідницьких умінь і навичок, основними з яких є володіння:

навичками оцінки й контролю рівня пожежної безпеки об'єктів; методами вирішення завдань оптимізації конструкторських рішень; системою керування базами даних (MS ACCESS); навичками публічного мовлення і сучасними системами мультимедіа для представлення інформації; уміннями акцентовано формулювати думки в усній та письмовій формі; дотримання правил наукової етики; принципів і методики проектування [8;9].

Організацію навчально-дослідницької діяльності будемо розглядати на основі єдності таких підходів: компетентнісного (відображає прагнення учасників освітнього процесу до підвищення його ефективності на основі генералізації та екстраполяції знань у практичну діяльність; змінює мету і вектор змісту освіти від передачі знань і вмій предметного змісту до формування сучасного фахівця з розвиненими життєвими, професійними, соціальними й дослідницькими компетентностями) [8], особистісного (розвиток особистості, набуття і збагачення дослідницького досвіду), технологічного (реалізується шляхом добору або розробки навчально-дослідницьких задач на основі програмного матеріалу відповідних дисциплін) та діяльнісного (формування способу дій на основі керування навчальною діяльністю) [6, с. 42–43].

В процесі дослідження з'ясовано, що ефективність дослідницької діяльності майбутніх фахівців технічних спеціальностей залежить від таких чинників: інформаційного наповнення змісту навчальних дисциплін; рівня складності дослідницьких завдань; урізноманітнення форм і методів позааудиторної роботи; забезпечення можливості проходження закордонної практики; урахування дослідницьких інтересів майбутніх інженерів; постійного оновлення бібліотечних фондів довідковою і науково-методичною літературою, методичними вказівками щодо організації самостійної роботи студентів; розширення мережі електронних бібліотек (навчання із використанням електронного посібника (підручника); навчання із

використанням електронної лекції, конспекту; навчання з використанням електронного навчально-методичного комплексу); пролонгованої дії контролю за виконанням науково-дослідницьких завдань[8; 9; 11].

Емпірична діагностика дозволила з'ясувати стартовий рівень дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей, мотивацію їхньої діяльності, сформованість означених компонентів у їх виявах.

У процесі дослідження [9;11] було обґрунтовано доцільність упровадження педагогічних умов, що забезпечують формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у професійній підготовці. Визначено й охарактеризовано три групи педагогічних умов: організаційні, психолого-педагогічні, методичні. Розроблено модель як варіант педагогічного конструювання процесу формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей в професійній підготовці, що складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: *змістового, технологічного, діяльнісного, контрольньо-оцінного*.

*Змістовий* блок наповнений базовими поняттями й категоріями, віддзеркалює зміст професійної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, зумовлюється конкретними цілями й особливостями формування компонентів дослідницької компетентності, в тому числі і для самостійної роботи; включає нормативні документи, навчально-методичні матеріали, що визначають і репрезентують зміст навчальних дисциплін, регламентують перебіг освітнього процесу, визначають його результат.

*Технологічний* блок відображає специфіку формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей, полягає у реалізації оптимально доцільних форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи, що сприяють

формуванню дослідницьких знань, умінь і навичок, активізації мотиваційної сфери, професійного вдосконалення.

*Діяльнісний* блок зумовлений необхідністю підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей до компетентного виконання професійних завдань, а відтак – до здійснення дослідницької діяльності.

*Контрольно-оцінний* вміщує критерії, рівні й показники сформованості дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Ефективне функціонування розроблених педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей досягається взаємозв'язком і взаємодією її структурних і функціональних компонентів. Розроблена модель характеризується наявністю інваріантної (конкретна мета, завдання, принципи) і варіативної (засоби досягнення мети) складових. Вона є цілісною, оскільки всі зазначені блоки є взаємопов'язаними та взаємообумовленими, спрямованими на досягнення основного результату – формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі професійної підготовки.

З метою забезпечення педагогічних умов у процесі дослідження було визначено пріоритетні сфери наукових досліджень; розроблено програми роботи наукових гуртків і проблемних груп, факультативних курсів; критерії оцінювання дослідницьких знань і умінь; оновлено тематику індивідуальних завдань; розроблено механізм оцінювання дослідницької діяльності майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Щодо формування емоційно-вольового складника дослідницької компетентності, варто вказати на необхідність пробудження інтересу студента не до яскравих візуальних ефектів, що супроводжують ті чи інші процеси чи явища, а до пошуку наукових пояснень причин та механізму виникнення цих ефектів.

Ефективне використання педагогічного потенціалу практичних занять для формування дослідницької компетентності студентів можливо, якщо його організація здійснюється з урахуванням зауваження О. Крушельницької, котра вважає, що для проведення будь-якого експерименту необхідно розробити методологію, тобто загальну структуру (проект) експерименту, постановку і послідовність виконання експериментальних досліджень [12, с. 72].

Визначальну роль у формуванні дослідницької компетентності майбутнього інженера, як показала практика, відіграють розрахункові роботи, що передбачені програмами практичних занять. При цьому умови навчальних задач переважно є результатами експериментальних досліджень, тому з метою формування дослідницької компетентності нема потреби в розробці принципово нових завдань, але дуже важливо організувати навчальну діяльність студента щодо розв'язання таких задач відповідно до логіки обробки й аналізу експериментальних даних.

Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей була реалізована шляхом доцільного відбору змісту освіти й освітніх технологій, форм і видів практичної діяльності магістрів; стратегій та підходів до саморозвитку й самореалізації магістра, їх раціонального синтезу в єдиний комплекс педагогічних впливів.

У ході реалізації педагогічних умов та моделі формування дослідницької компетентності особлива увага зверталася на застосування інноваційних технологій навчання, створенню веб-портфоліо магістрів, наголошувалося на важливості процесу комунікації, оприлюдненні власних наукових розвідок в Інтернеті шляхом створення веб-сайтів, публікацій у збірниках матеріалів конференцій тощо; проведенню майстер-класів; залученню майбутніх магістрів до участі в міжвузівських, регіональних, всеукраїнських і міжнародних наукових заходах; активізовано роботу наукових семінарів кафедр.



Використання спеціальних рефлексивних вправ сприяло усвідомленню мотивів і потреб організації власної дослідницької діяльності; підвищенню здатності до самоорганізації навчальної і позанавчальної діяльності; формуванню адекватної самооцінки навчальних досягнень, наполегливості при розв'язанні дослідницьких завдань.

У ході експериментальної роботи було оновлено тематику індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, що дало змогу поглибити й узагальнити дослідницькі знання та вміння майбутніх інженерів.

Після формувального експерименту в експериментальній групі відбулись позитивні якісні зміни, кількісні показники значно перевищили відповідні показники на етапі констатувального експерименту. У майбутніх фахівців технічних спеціальностей сформувалась здатність до пошуку, обробки та аналізу наукової інформації; підвищився рівень знання принципів і форм організації дослідницької діяльності; поглибилось усвідомлення принципів академічної доброчесності, відповідальності за використання плагіату в науковій діяльності, в тому числі відповідальності щодо запобігання академічного плагіату осіб, що здобувають освіту.

У контрольній групі також відбулися позитивні якісні й кількісні зміни, однак показники цих змін були суттєво нижчі відповідних показників експериментальної групи.

Вірогідність отриманих результатів підтверджена методами математичної статистики (перевірка якісної однорідності досліджуваних груп (за критерієм Вілкоксона), порівняння дисперсій (за критерієм Фішера-Снедекора) та середніх арифметичних (за критерієм Стьюдента).

Узагальнені дані про сформованість компонентів дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей після формувального експерименту наведено на рис.

1.

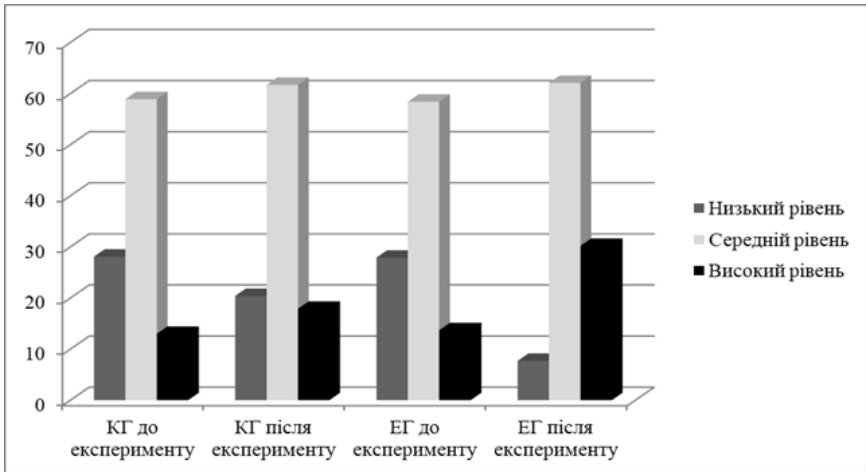


Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості компонентів дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей після формувального експерименту.

Отже, результати педагогічного експерименту засвідчили доцільність запровадження у процес професійної підготовки моделі й окреслених педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів.

Здійснене дослідження дало можливість проаналізувати особливості формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей в професійній підготовці та зробити такі висновки:

- ✓ ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей зумовлена рівнем сформованості дослідницьких знань, умінь, розвитком особистісно-професійних якостей, нагромадженням досвіду дослідницької діяльності;
- ✓ ефективність дослідницької діяльності майбутніх інженерів залежить від ряду чинників: інформаційного наповнення змісту навчальних дисциплін; рівня складності дослідницьких завдань;

урізноманітнення форм і методів позааудиторної роботи; постійного оновлення бібліотечних фондів довідковою і науково-методичною літературою; розширення мережі електронних бібліотек; навчання з використанням електронного навчально-методичного комплексу; пролонгованої дії контролю за виконанням науково-дослідницьких завдань;

- ✓ реалізація моделі формування дослідницької компетентності сприяє ефективному формуванню дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальних. Подальшого розроблення, зокрема, потребує порівняльно-педагогічний аналіз зарубіжного й вітчизняного досвіду підготовки фахівців технічних спеціальних.

#### **Список використаних джерел**

1. Про вищу освіту: Закон України URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України. URL : <http://zakon.rada.gov.ua>.
3. Курганов А. В. Формирование готовности студентов гуманитарного вуза к психолого-педагогическому исследованию : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 Казань, 2008. 21 с.
4. Леман Г. Способные студенты и работа с ними. *Современная высшая школа*. 1989. № 4. С. 29-40.
4. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навчальний посібник Київ: Вища школа, 2005. 239 с.
5. Белкина С. Д. Формирование исследовательской компетентности будущих инженеров в процессе преподавания учебных дисциплин цикла естественно научной подготовки. *Професійна освіта. Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2015. №3 Наукові записки. Серія: педагогіка. 2015. №3, с. 19-24
6. Архипова М. В. Модель формування дослідницької компетентності майбутнього інженера педагога. *Вісник Чернігівського державного*

*педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 76. С. 93–96.*

7. Вінник М. О. Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів-програмістів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/М.О.Вінник. Херсон, 2016. 20 с.
8. Ножко І. О. Науково-дослідна та дослідно-конструкторська робота курсантів як умова їхнього професійного становлення. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 1. Ч. II. С. 152–158.*
9. Ротар В. Б. Формування правової компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки в умовах ВНЗ МНС України: . автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ В.Б.Ротар.- Переяслав-Хмельницький, 2014.-20с.
10. Золочевська М. В. Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики: метод. посібник / М. В. Золочевська. – Харків: ХГПІ, 2009. – 92 с.
11. Ножко І. О. Формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів з пожежної безпеки у професійній підготовці. автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ І.О.Ножко.-Переяслав-Хмельницький, 2018-.20с.
12. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посібник. Київ: Кондор, 2006. 206 с.
13. Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 5 (23). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 196–205.*

**ЛЕЩИНСЬКИЙ Олександр Петрович,**  
*доктор педагогічних наук,  
професор кафедри соціальної  
роботи і соціальної педагогіки,*

**ЯРМОЛЕНКО Олександр Дмитрович,**  
*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціальної  
роботи і соціальної педагогіки  
Черкаський національний  
університет імені Богдана  
Хмельницького*

## **РОЗВИТОК ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ**

У сучасних умовах відбувається швидкі зміни суспільства під впливом глобальних проблем. У відповідь на нові виклики важливим є досвід країн, у яких ці проблеми та способи їх вирішення з'явилися раніше. Організація та використання дозвілевої діяльності в соціальній роботі стали предметом уваги науковців і практиків Європи та Північної Америки ще в середині ХХ ст. Розвиток дозвілля привернув увагу соціологів і філософів зазначених країн у зв'язку з новими процесами в суспільстві.

### **Розвиток досліджень з дозвілля**

У 1970-х рр. почався бурхливий розвиток різних видів дозвілля у приватному та суспільному секторах, спричинений суспільною та економічною ситуацією. У Великій Британії, США та Канаді формуються юридичні засади держави добробуту. Приймаються відповідні закони, які включають дозвілля як необхідну частину добробуту громадян. Визнається роль держави в забезпеченні умов волонтерської роботи, створення груп впливу. Проходить

інституціоналізація волонтерського сектору, створення національних організацій у сфері дозвілля. Це відображається в соціальних програмах. Дозвілля додається до переліку соціально гарантованих послуг. Суспільна ситуація стимулює розвиток консультативних послуг з дозвілля, його організації та досліджень у цій галузі. У цей час вперше з'являється журнал досліджень з дозвілля (Journal of Leisure Research), низка досліджень з дозвілля та визнання спеціальності з консультаційної допомоги у виборі дозвілля. У праці Л. Фінфера 1974 р. розглядається історія розвитку соціальної роботи як організації дозвілля в кінці ХІХ- першій чверті ХХ ст. [16].

Водночас визнається, що існує зв'язок між профорієнтаційною орієнтацією та дозвілевою орієнтацією. У 1981 р. такий авторитетний журнал як «Консультаційний психолог» (The Counseling Psychologist) присвятив окремий номер проблемі дозвілля. Було офіційно визнано суспільну потребу у професійній допомозі в консультиванні та організації дозвілля. Дозвілева діяльність визнається важливим інструментом у різних видах реабілітації, роботі з сімєю, профілактиці негативних явищ.

У 1970-80-х рр. ведуться дослідження з розробки методик вивчення дозвіллевих інтересів.

Починається робота з розробки методик, які можна використовувати в дослідженні, консультиванні та організації дозвілля. У 1979 р. Мітчелл виокремлює 18 розроблених методик. У 1981 р. у докторській дисертації Дж Фрішбі цей список уточнюється і зменшується до 5 найбільш уживаних: опитувальники Е.Хуберта, Дж. Макишні, Дж. Міренди, Ч.Макдоуела, П. Едвардса, К. Макденіела [17]. На базі цих методик Фрішбі створює та перевіряє у дослідженні свій опитувальник. Усі методики використовуються в практиці з консультивання дозвілля та підготовці фахівців у цій галузі. Значного поширення у різних країнах отримує методика визначення дозвіллевих інтересів Дж.

Холланда [18]. Перевага методики Холланда полягає в тому, що професійні інтереси особистості не відокремлюються від дозвіллевих. Тому для пошуку типів дозвілля, які підходять конкретній людині, використовується той самий опитувальник професійних інтересів. Холланду вдалося класифікувати відомі у США види дозвілля (біля 600) за типами, які запропоновані в теорії професійного вибору Холланда. Ця методика почала широко використовуватись в усьому світі, спочатку в англomовних країнах, згодом і в Європі [19]. Цей підхід інтегрується в напрям, який одержав назву «Дозвілева освіта» [20]. На жаль, ця методика ще не була адаптована для використання в Україні, але вона має значний потенціал в контексті сучасних тенденцій розвитку дозвілля.

### **Постіндустріальне суспільство та дозвілля**

Наприкінці 20 ст формуються наступні напрями соціальної роботи у сфері «Дозвілева освіта»: освіта громади з дозвілевого потенціалу; розвиток громади за допомогою дозвілевої освіти; дозвілля для людей з обмеженими можливостями; дозвіллеве консультування для окремих груп громади, що адаптує їх до життя у громаді; серйозні види дозвілля для людей з обмеженими можливостями; дозвілля як напрям профілактики проблемних груп молоді; дозвілева освіта для людей похилого віку.

Дозвілля розглядається як одне з таких фундаментальних прав людини як робота, освіта, медична допомога [21, с. 2]. Водночас дозвілля є важливим ресурсом у подоланні проблем, з якими стикається людина. Дослідники поділяють ці ресурси на особистісні та ресурси громади. Ці ресурси є важливими сучасними напрямами соціальної роботи. Розвиток громади в цьому напрямку розглядається як освітній процес, який ставить метою змінити відношення всередині громади, яке уможливило використання необхідних ресурсів та організацію дій. Процес дозвілевої освіти включає аудиторні заняття, тренінги, популярні публікації, експертну оцінку можливостей і консультування. Процес розвитку

група передбачає організацію зацікавлених груп, встановлення зв'язків. Соціальна робота можлива за напрямками: розробка програм; проробка юридичних питань; розробка та захист проєктів; встановлення існуючих потреб і проблем; робота з організаціями, які можуть мати відповідні ресурси та можливості.

Водночас дослідження нових тенденцій розвитку дозволя висвітлювали проблеми, до роботи з якими необхідно готувати соціальних працівників [22, с. 8-9]. Серед цих проблем варто назвати наступні: нові форми радикального дозвілля – насилля, секс, ризиковані експерименти, які поширюються в Інтернеті та викликають приклад повторення; явище посилення зануреності в роботу та витіснення дозвілля із приватного життя; роль нових форм дозвілля, що створюють поверхове спілкування, збільшуючи фактичну ізолюваність; дозвілля як засіб подолання ізолюваності певних груп (підлітки; люди похилого віку); профілактика расизму, етнічної ненависті та ксенофобії за допомогою дозвілля; вплив технологій на дозвілля, особливо нових технологій (додатки геосоціальних мереж та ін.).

Новим явищем постіндустріального суспільства, яке одержало відображення в дослідженнях, є інтеграція роботи та дозвілля, або їх взаємоперехід [23]. Зміна характеру роботи професіоналів веде до гнучкого графіку роботи, творчого характеру роботи, збільшення долі дистанційної роботи, вивільняє роботу індивіду з жорсткого контролю. Робота перетворюється на особисту справу, засіб самореалізації. Це веде до збільшення частки дозвілевої діяльності в житті людини та стирання меж між роботою та дозвіллям. Чергування між роботою та дозвіллям перетворює роботу на перерву в дозвіллі. Відбувається збільшення особистісного значення роботи, зв'язок роботи з особистими інтересами. Останнє перетворює роботу на вид дозвілевої діяльності. Цікавий вид дозвілевої діяльності, який одержав назву «серйозного дозвілля», має значний потенціал розвитку в постіндустріальному суспільстві



[24]. Дослідженню цього виду дозвілля були присвячені праці Р. Стебінса [25]. У цьому виді дозвілля, як відзначає Стебін відбувається інтегрування звичайного, повсякденного дозвілля та дозвілля як здійснення певного проекту. У серйозному дозвіллі спостерігається висока ступінь зосередженості, відданості справі. Знання та уміння виходять поступово на такий високий рівень, що зникає різниця між улюбленою справою та професійною справою. Таке дозвілля має серйозне майбутнє як в особистісному сенсі, так і в суспільному. Різні види волонтерської діяльності стають саме серйозним дозвіллям. У такий спосіб дозвілля дозволяє реалізувати особистісний потенціал людини та збагачує творчі можливості суспільства [26]. Оскільки сутність соціальної роботи полягає в допомозі соціалізації та ресоціалізації людини, серйозне дозвілля потребує вивчення та використання в соціальній роботі та відповідної підготовки до цього фахівців.

Останнім часом спостерігаються нові тенденції у розвитку досліджень сімейного дозвілля та використання отриманого матеріалу в підготовці соціальних і педагогічних працівників [27].

### **Підвищення рівня готовності соціального працівника до організації дозвілля**

Останнім часом в Україні активно досліджується зарубіжний досвід підготовки фахівців до організації дозвілля. Так, порівняльне дослідження І. Романюк присвячено зіставленню досвіду підготовки соціально-педагогічних працівників до організації культурної і дозвіллевої діяльності у Великій Британії та Україні [28]. Необхідно зазначити, що ця підготовка відбувається в контексті змін у системі вищої освіти. У багатьох Європейських державах відбулись якісні зміни у розвитку системи вищої освіти відповідно до вимог Європейської мережі забезпечення якості (ENQA). Європейські країни мають давні традиції організації системи вищої освіти, це завжди привертало увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників наприклад досвід професійної підготовки у

Франції показує, що саме французькі заклади передбачають таку побудову програм, що дають можливість оволодіння фундаментальними психолого-педагогічними знаннями в єдності з досвідом педагогічної діяльності.

Сучасна модель підготовки педагогічних кадрів Франції передбачає більш сконцентрований підхід до педагогічної освіти майбутніх учителів, використання дискусій, вправ комунікативно-діалогічного характеру, експериментальних вправ, аналіз педагогічних ситуацій. Останнім часом набули підтримки «проблемні методи», що передбачають постановку проблемних питань та самостійного пошуку рішень. У підготовці педагогів широко використовуються такі методи: демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікрОВикладання, «міні-курси», рольові ігри, презентації проектів тощо [1, с. 13]. Дослідження проблем розвитку й саморозвитку особистості в різних країнах світу, їх порівняльний аналіз із вітчизняними дослідженнями є надзвичайно актуальною проблемою, що потребує постійної уваги і системного наукового аналізу.

С. Синенко, яка займається проблемою педагогічної освіти в країнах Західної Європи, наголошує, що у Франції основна увага професійному саморозвитку вчителя приділяється в дослідженнях щодо післядипломної освіти, яка покликана допомогти вчителям відновити їхні професійні знання і в той же час переорієнтувати їх відповідно до реальних проблем школи і суспільства. Серед пріоритетних напрямів реформування системи неперервної освіти Франції – значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня [2, с. 12]. Особливістю системи підвищення кваліфікації Франції є особиста зорієнтованість професійного розвитку та саморозвитку вчителя. Якщо в континентальній Європі історично підтримується концепція вчителя-службовця і його освіта

організовується та контролюється працедавцем, зауважує науковець, то в Англії за романською традицією поширюється концепція вчителя-професіонала, який повністю здійснює контроль за своїм професійним розвитком. На наявність істотних відмінностей характеру саморозвитку на Заході і Сході звертає увагу С. Кузікова, пояснюючи це, перш за все, різною роллю культурних цінностей людини Заходу і Сходу в процесі саморозвитку. Так, наприклад, якщо людина Заходу активно опановує зовнішній світ, поводячи себе в ньому як перетворювач, підпорядковуючи його собі, самостверджуючись, то людина Сходу прагне до вищих цінностей і сенсів буття через самозаглиблення, орієнтацію на ідеал, що знаходиться за межами зовнішнього, чуттєвого, реального світу [3, с. 13]. Науковець стверджує, що особистість можна розуміти як соціальний феномен вираження самості людини у духовному самоосмисленні, самоствердженні й самореалізації її в суспільстві. Інтегруючи себе у суспільство, особистість відкриває власний духовний світ, внутрішнє життя у зовнішній самореалізації (екстеріоризація як механізм саморозвитку). Поняття особистості виражає подолання людиною своєї обмеженості і характеризує, констатує її безперервний саморозвиток [3, с. 18].

Система організації самостійного навчання в американських педагогічних коледжах забезпечує кожного студента індивідуальною програмою взаємодії з викладачем (система консультування) й акцентує увагу на розвитку особистості майбутнього фахівця [4, с. 14]. Така система організації навчання сприяє професійному саморозвитку майбутніх фахівців.

З останніх зарубіжних досліджень, які присвячені проблемі саморозвитку особистості, варто назвати наступні: А. Дакна (А. Dachner) (самостійно керований розвиток); К. Діосалі (К. Deosthali) (емпірична оцінка діяльності саморозвитку); К. Овіс (К. Orvis)

(наглядний зворотній зв'язок як каталізатор високоякісного професійного саморозвитку) [5].

Необхідно зазначити, що серед них немає досліджень, присвячених підготовці майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Необхідність детального огляду, зіставлення й аналіз англійських і вітчизняних термінів, зумовлені низкою причин. Це необхідність з'ясування неточності перекладу праць зарубіжних дослідників, потреба уніфікації термінологічного апарату, [6]. Для позначення підвищення кваліфікації використовується англійський термін «professional development». Навчальна діяльність спрямована на вдосконалення, формування готовності працівника до виконання більш складних трудових функцій, вона передбачає освоєння нових загальнотеоретичних і спеціально-технологічних знань, розширення спектра вмінь і навичок, поглиблення розуміння зв'язку між наукою і технологією [7, с. 99].

В українському психолого-педагогічному осмисленні домінує багатогранне розуміння концепту професійний саморозвиток. За «Енциклопедією освіти», це формування суб'єкта професійної діяльності, етапами й результатами якого є професійне самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність, культура фахівця. Натомість інші дослідники вважають, що професійний саморозвиток особистості передбачає процес всебічної підготовки до професійної діяльності, особистісного професійного зростання на основі мотиваційного й системного саморозвитку і саморегуляції особистості як суб'єкта діяльності та життєтворчості, а стадії професійного саморозвитку вчителя характеризують більш універсалізовано: самовизначення, самовираження і самореалізація [8]. Феномен професійного розвитку позначається у світовій науковій літературі різними термінами, зокрема, «професійний розвиток» (professional development), «кар'єрний розвиток» (career

development), «розвиток персоналу» (staff development; employee development, workforce development), «розвиток людських ресурсів» (human resources development), «післядипломна освіта» (postgraduate education). Перелік іншомовних термінів можна продовжити і більш узагальнюючими мовними конструктами, такими як «навчання» (training), «навчання та розвиток» (training and development), «підвищення кваліфікації 133 персоналу» (human performance technology), так і більш вузькими поняттями, які підкреслюють лише окремі аспекти професійного розвитку: «навчання технічним навичкам» (technical training), «розвиток навичок лідерства та керування» (executive and leadership development) [6]. З ґрунтовними положеннями щодо перспективного розширення і поглиблення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів виступила міжнародна група дослідників (Б. Авалос, Р. Болам, П. Хрісті, М. Дадс, Х. Дей, Дж. Елліотт, С. Граундвоте-Сміт, С. Граді, К. Харлеу, А. Харріс, Г. Келчтерманс, Г. Ліндсей, Ф. МакМахон, Д. Мюїджіс, А. Пенні, Дж. Робінсон, Дж. Сакса, С. Шугруе, В. Тріпп, Дж. Літл), яка опублікувала «Міжнародний підручник з неперервного професійного розвитку вчителів» [9]. Одним із ключових завдань Європейського та світового освітніх просторів є створення умов для професійного розвитку, необхідного для успішного реформування освітніх систем. Зважаючи на ключову роль учителів у процесі реформування системи освіти України, проблема їх професійного розвитку є зоною посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків і практиків освіти [10].

Серед групових форм професійного розвитку доцільно виокремити: кваліфікаційні атестаційні курси взаємозв'язаної теоретичної та практичної підготовки для присвоєння вищого категоріального рівня; спеціалізовані проблемні курси й семінари з метою підготовки до освоєння конкретних нововведень у практику; спеціалізовані курси і семінари, які мають на меті підготувати до

виконання нових професійних функцій; предметно-методичні конференції; предметні конкурси та науково-популярні сесії; інформування про найновіші наукові досягнення у конкретному регіоні, правові й організаційні зміни; цикли лекцій; окремі доповіді; симпозіуми та наукові конференції; семінари і курси для підготовки до додаткового екзамену з метою отримання нової спеціальності [11, с. 717]. Загалом система підвищення кваліфікації в США надзвичайно поширена, оскільки має під собою матеріальне підґрунтя: фахівець, який продовж року навчався за будь-якою формою, має можливість отримати надбавку до зарплати. Раз на п'ять років учителі проходять обов'язкову сертифікацію для підтвердження учительської ліцензії, що вимагає постійного професійного саморозвитку. Україна потребує створення нової системи не лише післядипломної освіти вчителя, яка враховувала би кращий зарубіжний досвід, а й розробки системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки. Таким чином, здійснений нами аналіз вітчизняної й закордонної педагогічної практики професійного саморозвитку дав можливість виокремити важливі ідеї для визначення концептуальних засад й окремих компонентів технології підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в Україні.

Професійна підготовка фахівців дозвіллевої сфери здійснюється в зарубіжних країнах на спеціальних курсах та в навчальних закладах. Кадрова політика децентралізована і підпорядковується органам освіти (штату, муніципалітету, регіону), а тому й має свої відмінності та специфіку в кожному з них.

В Канаді професію працівника дозвіллевої сфери здобувають на факультетах більш як двадцяти університетів. Випускники з дипломами бакалавра, магістра, а далі — доктора соціальних наук, мають змогу працювати у приватних, добровільних та комерційних структурах, державних органах. Під час навчання увага

акцентується на засвоєнні знань з дисциплін гуманітарного та соціального профілю: соціології, політології, психології, порівняльної етнології; на темах про розвиток людини будь-якого віку, її соціальний статус, стать.

У Франції підготовка спеціаліста культурно-дозвіллевої діяльності триває щонайменше три роки. Навчальний цикл включає загальноосвітній курс, практику та випускні заліки. Загальноосвітній курс складається з п'яти спеціалізованих дисциплін (по 160 годин кожна та ще 200 годин практичного стажування). У спеціальних курсах вивчаються принципи керівництва, організації, управління, педагогіки, специфіки міжособистісних стосунків, техніки анімації, соціального середовища і економіки; є спецкурси за вибором. Практичне стажування передбачає не менше 200 годин практики під керівництвом педагога-спостерігача.

Практикування після навчання безпосередньо у соціально-культурній сфері триває 9 місяців. На цьому етапі студент має набути навичок адаптації в групі, застосування власних знань в “анімаційній ситуації”.

Після трьох місяців практики студент звертається до регіональної комісії за дозволом про складання вступних екзаменів. Така система навчання стимулює державних службовців, працівників центру, представників громадськості до збалансованості практичного та академічного навчання, до засвоєння молодим спеціалістом техніки анімації. Навчальний процес в зарубіжних країнах ґрунтується на єдності практичного і теоретичного курсів. Практичні заняття можуть бути різними за тривалістю: суцільними (п'ять днів на тиждень) або паралельними (по кілька днів на практиці і в навчальному закладі). Практичному навчанню відводиться значна частина навчального процесу. Викладачів навчальних закладів, які надають допомогу

студентам під час проходження практики в організаціях та агентствах, називають тьюторами (tutor).

За австралійськими вимогами студент перебуває на практиці щонайменше 140 днів, причому, як мінімум, у двох агентствах. Акредитацією навчальних курсів за спеціальністю “Соціальна робота” опікується Австралійська асоціація соціальної роботи, повний курс навчання триває 4 роки. В Новій Зеландії повний курс навчання триває від 2 до 4 років, причому, практика починається через два місяці після початку навчання.

У Північній Америці практичне навчання не відіграє значної ролі. Теоретичні та практичні аспекти навчального процесу розглядаються нарівні з викладанням інших компонентів: соціальної політики, соціологічних досліджень, психолого-педагогічних основ поведінки людини.

Найбільше уваги навчанню на практиці приділяється у Великобританії, а педагогів-наставників призначає Центральна Рада з підготовки кадрів соціальних працівників, хоча на початку 80-х років ХХ ст. в країні ще не було поняття “програма практики”, а педагогів-наставників називали супервізорами. Сьогодні ж Центральна Рада з підготовки соціальних працівників відповідає за створення умов для набуття студентами академічних та практичних знань і сприяє співпраці навчальних закладів та організацій, де студенти проходять практику. Центральна Рада опікується й належною підготовкою педагогів-наставників, які організують практичну діяльність студентів. Кожен студент має на базі практики педагога-наставника (у Великобританії це *practive teacher*, в США — *field educator*). Тому у Великобританії атестацію проходять не лише студенти, а й викладачі. На початку 90-х років ХХ ст. створено Національну організацію викладачів практики для практичного навчання молоді, атестації та акредитації педагогів-наставників і проведення спеціалізованих курсів для підвищення професійної компетентності. До педагога-наставника ставляться



великі вимоги, адже сфера його діяльності передбачає поєднання в його особі трьох ролей: викладача, вихователя і психотерапевта, “а його найважливіша функція полягає у тому, щоб допомогти студентам стати самостійними професіоналами” [12, С. 157]. Маріон Бого (Канада) підкреслює важливість проведення регулярних спеціальних занять з викладачами, метою яких є обмін думками, консультації, взаємна підтримка, а також можливість не лише контролювати, а й удосконалювати практику підготовки молоді у агентствах [12, С. 136].

У процесі практики педагоги-наставники фіксують результати діяльності студентів, оцінюють рівень засвоєних ними знань, професійну майстерність практиканта, міру задоволення студентом свого професійного вибору, психологічної відповідності обраній спеціальності.

Популярною у навчальних закладах Великобританії є концепція вченого Дональда Шона (Schon D. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey-Bass, 1987), спрямована на сприймання й усвідомлення студентом змісту діяльності у процесі її здійснення. На думку науковця, умінь можна набути, лише спостерігаючи за діями досвідченого фахівця, аналізуючи власні практичні дії, спільно обговорюючи помилки, досягнення та проблемні ситуації. Така теорія передбачає виховання справжнього професіонала, а не просто грамотного виконавця. Конкурентною перевагою практичного навчання є поєднання досвіду та професіоналізму викладачів з енергією і талантом молоді.

Педагоги-наставники використовують у практичній підготовці студентів методики простого копіювання та навчання досвідом. Просте копіювання застосовується на початковій стадії практики і полягає у спостереженні студента за роботою педагога, в наслідуванні окремих дій та виконанні нескладних завдань.

Навчання досвідом передбачає спільну участь в соціально-культурній діяльності закладу, аналіз та узагальнення зробленого, а далі — й самостійне виконання дорученої роботи.

Педагоги-наставники вважають, що практична підготовка розвиває у студентів такі навички:

- комунікативні вміння (здатність спілкуватися та налагоджувати контакти із споживачами соціально-культурних послуг, розвиток поваги, співпереживання, співчуття, коректності);
- інструментальні вміння (результативне володіння письмовими та усними прийомами захисту інтересів клієнта);
- аналітичні вміння (здатність сформулювати проблему, розробити план дій, спрямований на вирішення цієї проблеми, реалізувати його та оцінити результати);
- зміцнення професійної самосвідомості (глибоке усвідомлення ролі своєї професії та завдань спеціаліста; впевненість у правильному виборі професії, професійна повага) [13].

На думку англійських вчених, якісне практичне навчання передбачає активну роботу студента та педагога; вміння та можливість педагога скоординувати і організувати студентську роботу; організацію навчання на принципах відвертості, довіри та взаємоповаги.

Практичне навчання є суттєвою складовою професійної адаптації і виявляє рівень здобутих у навчальному закладі знань, вмінь та навичок самостійної діяльності студента; формує його професійну готовність до вирішення реальних практичних завдань.

Вчені Великобританії вказують і на такі переваги практичного навчання, як: формування власного робочого стилю, критичного ставлення до своєї діяльності; розуміння взаємозв'язку переконань та вчинків; засвоєння навичок спілкування та їх застосування в життєвих ситуаціях; вміння чітко сформулювати свою точку зору та врахувати погляди інших, відстоювати власні інтереси та інтереси клієнта для досягнення поставленої мети; вміння використовувати

необхідні методи для дотримання у своїй роботі певної системи; вміння організувати свій час протягом робочого тижня; удосконалення знань студентів у галузі майбутньої професії, можливість використання у практичній діяльності дослідницьких моментів. “Практика безпосередньо в агентствах соціальної роботи багатоманітна за своїми освітніми функціями... Навчання на робочому місці дає можливість студентам не тільки оволодіти конкретними навичками, а й поєднати теорію з практикою, відчути себе спеціалістами і по справжньому усвідомити цінності соціальної роботи” [12, С. 16].

На практичних заняттях використовуються різні навчальні методи: апаратурні (аудіо, відео, слайди, комп’ютери, кіно, інтернет); письмові (щоденники, опис та аналіз випадків, які трапилися із студентами у ході виконання ними навчальних завдань, листи, звіти, протоколи, результати спостережень та опитувань); “досвідчені” (вправи, рольові ігри, дискусії, розробка програм, моделювання); графічні (схеми, діаграми, малюнки, графіки, фотокартки); друковані (книги, періодичні видання, доповіді, офіційні та статистичні документи, інструкції).

Сутність та специфіка професійної підготовки спеціаліста визначається в обґрунтованих навчальних планах та програмах.

Студентам пропонується перелік основних та факультативних дисциплін, необхідних для набуття фаху. Програму та план занять студент складає самостійно, при необхідності звертається за порадою до педагога-організатора. Однак відвідування занять із професійно-орієнтованих дисциплін є обов’язковим.

У навчальних закладах зарубіжних країн поширені різноманітні форми контролю за навчальним процесом студентів: обов’язкове відвідування занять з основних дисциплін, семінари, курсові роботи, ділові ігри, дискусії, науково-дослідна робота. Кожна з цих форм має свої особливості. Наприклад, семінарські заняття проходять у формі “презентацій” — доповідей студентів із

обговоренням запропонованої проблеми. Обов'язковою вимогою до змістового наповнення презентації є розкриття студентом всього обсягу та глибини засвоєних знань, відстоювання власної точки зору, формулювання висновків з проведеного дослідження.

Важливим чинником, що детермінує освітню політику, є адекватність навчального процесу стану сучасних наукових розробок проблем дозвіллевої сфери. Тому для вітчизняних науковців та практиків може бути корисним аналіз проблематики, що розробляється в зарубіжній галузевій науці і, відповідно, відтворюється в освітній діяльності. Звернемо увагу на деякі анотації до дисциплін та напрямів навчальних і наукових досліджень, що знайшли своє відображення у планах навчальних закладів зарубіжних країн в останні роки. Розглянемо систему підготовки кадрів для дозвіллевої сфери на прикладі навчання спеціалістів з терапії рекреацією (therapeutic recreation specialists - TRSs) у Мерілендському університеті (США). На факультеті рекреації здобуває освіту молодь, яка бажає займатись рекреаційною діяльністю у лікарнях, соціальних агентствах, парках, культурно-дозвіллевих центрах. Їх навчальна програма охоплює нормативні дисципліни (вони є обов'язкові для всіх студентів), навчальні курси, з обраної студентом спеціалізації, елективні курси (за вибором студента), поглиблені курси для обдарованої молоді. Кожна дисципліна, що викладається у вищому навчальному закладі, має кілька рівнів складності: від елементарного до поглибленого. Тому термін навчання студента у навчальній установі залежить лише від його наполегливості. У навчальних закладах США практикується самостійна робота студента над виконанням навчального плану, обсягу навчальних дисциплін та відвідування елективних курсів у зручний для нього час.

В університеті м.Білефельд навчаються майбутні педагоги вільного часу. До загальноосвітніх дисциплін належать такі як загальна психологія, психологія виховання, соціальна психологія,

соціологія, педагогіка. До спеціальних - вступ до спеціалізації, дослідницькі методи і теоретичні концепції педагогіки вільного часу та культурної роботи; практичний аналіз педагогіки вільного часу та культурної роботи; диференційована педагогіка вільного часу та культурної роботи; теорія та педагогіка вільного часу; культурна робота, культурне адміністрування. До елективних курсів — медіапедагогіка. Практичне навчання передбачає обов'язкову участь студента у практичних заходах та професійно орієнтованих проектах, проходження неперервної восьмитижневої практики у соціально-культурних установах та чотиримісячної паралельної практики.

У Фулдівському університеті студенти здобувають фах “соціальний педагог” (спеціалізація “Дозвілля та туризм”). До загальноосвітніх дисциплін належать: статистика, педагогіка, психологія, соціологія, філософія, антропологія, право та управління у соціальній сфері, дидактика та методика соціальної роботи. Серед спеціальних дисциплін - педагогіка дозвілля, дозвіллева терапія, управління у сфері дозвілля й туризму. Соціально-педагогічна комунікація, мистецтво, музика, спорт, мова та література вивчаються як елективні дисципліни. Практичне навчання передбачає проходження студентом двох шеститижневих загальних практик, а також однорічну профорієнтаційну практику в соціально-культурній установі.

У Гьоттінгенському університеті імені Георга Аугуста готують педагогів вільного часу, викладаючи такі нормативні дисципліни, як педагогіка дозвілля, вільний час як освітньо-виховне середовище, диференційована педагогіка дозвілля. Практична підготовка студентів передбачає шеститижневий практикум у спеціалізованій установі, обов'язкову участь студента в проектах та дозвіллевих заходах.

Отже, у зарубіжних країнах значна увага надається інтеграції теорії і практики: з теоретичного курсу, що викладається у

навчальному закладі, та практичного, що здійснюється в соціально-культурних закладах, закладах інтернатного типу та агентствах соціальної роботи. Це становить необхідну умову професіоналізації спеціаліста. Якщо навчання зосереджене лише на оновленні навчально-методичної документації, а не вплітається в комплекс практичних заходів, така модель кадрової підготовки не дасть очікуваних результатів. Практичне навчання формує у студентів здібності до саморозвитку, самореалізації та особистісного удосконалення. Загалом, навчання має ґрунтуватися на принципах: логічності та послідовності; профілювання наукових дисциплін на конкретні спеціальності; оптимального співвідношення занять та загальних, спеціальних і спеціалізованих дисциплін; раціонального розподілу навчального часу студентів (факультативних та обов'язкових занять, індивідуальних та практичних, самостійної і творчої роботи).

Поширеною в західноєвропейських країнах є форма дистанційного навчання, що передбачає:

- модульний принцип організації навчального процесу;
- використання спеціалізованих технологій та засобів навчання;
- систему підготовки тьюторів;
- постійний оперативний та динамічний зв'язок між студентом і викладачем;
- гнучкий графік навчального процесу;
- перелік спеціальностей для навчання;
- навчальні програми.

Характерними ознаками дистанційного навчання є: створення “відкритого освітнього простору”; можливість вибору шляхів для підвищення освітнього рівня особистості та поглиблення кваліфікації; доступність навчального процесу; визнання попереднього досвіду навчання, тобто врахування набутого людиною досвіду у процесі навчання; підтримка студента (консультації з викладачами та студентами, зустрічі з практиками,

робота в бібліотеках); адміністративний контроль за ефективністю навчання [14].

У зв'язку із зростанням потреби в спеціалістах дозвілєвої сфери, їх підготовку здійснюють не лише навчальні заклади, а й молодіжні об'єднання, клуби, музеї, приватні організації. Так, у Німеччині при університетах мм.Трір та Білефельд функціонують курси педагогів вільного часу; австралійська система освіти передбачає надання культурно-дозвілєвих знань шляхом організації курсів, створення літніх шкіл, проведення семінарів.

Здобути знання для роботи в дозвілєвій сфері США можна на курсах, що мають два етапи: на першому (тривалістю близько двох місяців) вивчається специфіка діяльності з різними віковими та соціальними верствами населення, теорія та історія питання, методи і принципи керівництва молоддю, підлітками, дитячими організаціями, розробка та шляхи реалізації культурно-дозвілєвих та мистецьких програм; на другому етапі (тривалістю більше місяця) формуються практичні навички в культурно-дозвілєвих центрах, клубах мікрорайону, інших установах культурно-мистецького або соціального спрямування.

У Великобританії діє розгалужена мережа спеціальних курсів для підготовки фахівців до роботи у дитячих та молодіжних організаціях, у громадських центрах та дозвілєвих закладах. Діють курси молодіжних керівників тривалістю від 3 до 6 місяців для підвищення кваліфікації осіб, які мають вищу освіту, працюють у Службі молоді, але хотіли б поглибити свої знання. Курси тривалістю від 1 до 3 років дають право на отримання сертифіката або диплома професійного працівника Служби.

Цікавими є навчальні програми, розроблені університетами Великобританії для керівництва молодіжних об'єднань.

При всій багатогранності діяльності керівника молодіжних організацій, ця спеціальність має стрижневу основу, що поєднує в собі комплекс професійних знань, вмінь та навичок. Такою основою

є соціально-культурна програма для молоді, що охоплює всі види молодіжної діяльності — від творчого задуму до його практичного втілення. Тому робота над реалізацією конкретного молодіжного проекту систематизує теоретичні й практичні знання, стимулює інтерес студентів до конкретного виду професійної діяльності, дає можливість розвивати театральне мистецтво, ораторську майстерність, організовувати змагання, налагоджувати роботу в гуртках, готувати та проводити ігрові конкурси.

В межах Інституту управління у сфері дозвілля та розваг Великобританії (Institute of leisure and amenity management) діють семінари та курси підвищення кваліфікації з паркової справи та дозвіллевой сфери; за програмою діяльності Нідерландської Асоціації керівників муніципальних парків та садів (Association of heads of municipal parks and gardens) здійснюється підготовка спеціалістів паркової індустрії. Засобом покращання дозвіллевой практики є постійне професійне зростання фахівця. Це зумовило прийняття у більшості країн світу програм професійного удосконалення; розробку механізмів для визначення рівня компетентності фахівця (реєстрація, ліцензування, посвідчення тощо).

Фахівець дозвіллевой сфери у США повинен кожні два роки проходити переатестацію, яка передбачає два курси обов'язкового навчання (по 10 годин участі фахівця в організованому неперервному навчанні під керівництвом висококваліфікованого професіонала). Вважається, що така вимога може гарантувати удосконалення дозвіллево-рекреаційних послуг.

Неперервне навчання спеціалістів дозвіллевой сфери ґрунтується не на суб'єктному чи змістовому підходах, а на проблемному. На думку зарубіжних науковців та практиків, такий підхід є цілком виправданим і пояснюється визнанням професійних потреб “дорослого” учня, якому необхідно час від часу переглядати набуті раніше навички та вміння, поновлювати свої знання. Тому



проблемно орієнтований підхід дозволяє оволодіти тими методами роботи, що відповідають сучасним запитам суспільства, набути необхідні знання та вміння. Неперервне навчання повинно передбачати доступність, можливість навчатися, доцільність та змістовність навчальних програм. Навчальні програми передбачають такі форми діяльності як курси, семінари, засідання, соціально-культурні заходи, конференції та ін. Такі програми дозволяють стежити за соціально-культурними змінами, що відбуваються як у зовнішньому середовищі загалом, так і в кадровій політиці зокрема, вчасно реагувати на актуальні проблеми.

Основою програм неперервного навчання є систематичні дослідження громадської думки про рівень та якість дозвіллевої роботи, оцінки дозвіллевих заходів у конкретному населеному пункті, пропозицій споживачів дозвіллевих послуг. Наприклад, неефективна організація дозвілля молоді, нарікання підлітків та юнацтва на нецікаві розважальні програми, неврахування потреб молодого покоління працівниками дозвіллевого закладу у плануванні роботи установи свідчить про необхідність підвищення якості молодіжного дозвілля.

Взагалі зарубіжні вчені підкреслюють, що з набуттям професійного досвіду фахівець може відмовитись від підвищення кваліфікації, однак, ухиляючись від подальшого навчання, спеціаліст ризикує опинитися у ситуації “кваліфікаційної некомпетентності”.

Будь-яка дозвіллева, соціальна, рекреаційна установа розвивається саме завдяки професійному зростанню своїх працівників. Джерелом розвитку та ефективної діяльності кожної дозвіллевої установи є інтелектуальний потенціал та практичний досвід спеціалістів дозвіллевої сфери. А основними принципами підвищення кваліфікації кадрів дозвіллевої сфери є активність, розвиток, удосконалення.

Велике значення у підготовці фахівців відіграє проведення студентами свого вільного часу. У навчальних закладах зарубіжжя діють наукові студентські товариства, форуми, географічно-красознавчі, хореографічні гуртки, гуртки графіків та аніматорів, мультимедійних технологій, комп'ютерних систем, програмування, клуби полеміки та ораторської майстерності, спортивні секції.

Особливої уваги потребує й організація дозвіллевої, суспільно-корисної, соціальної діяльності молоді. В зарубіжних навчальних закладах заохочується робота різноманітних клубів, гуртків, секцій, творчих лабораторій, громадська робота молоді. Наприклад, організацією добровільної громадської роботи студентів США опікується Студентська ліга добровільної допомоги (СЛДД), заснована випускником Гарвардського університету Майзелом Уейном.

Питання підготовки спеціалістів дозвіллевої сфери тісно пов'язане з особливостями соціокультурної практики вцілому.

Кадрова політика кожної країни формується з урахуванням її соціальних, економічних, наукових, культурних чинників. Тому одна й та ж система підготовки кадрів дозвіллевої сфери може мати різну ефективність в умовах іншого суспільства.

Кожна зарубіжна країна має власну концепцію підготовки спеціалістів дозвіллевої сфери. Її основні форми та методи відображають національну культуру, традиції, специфіку суспільно-історичного розвитку. Наприклад, в Канаді та США діють певні вікові обмеження та вимоги освітнього характеру; у Австралії — необхідність університетської освіти; в Індонезії, Новій Гвінеї,

Швейцарії, США — вимагається практичний досвід дозвіллевої роботи; в Австрії діє вимога психологічного допуску. “Місцеві університети та національні академії відіграють особливу роль у збереженні культурної спадщини і традицій, маючи величезні ресурси у тих галузях, що перестали бути частиною всезагально-го знання, однак необхідні для розуміння соціальних процесів у

суспільстві. Було б необачно у гонитві за новомодними віяннями втрачати цей найцінніший досвід ” [15, С. 90].

Проаналізувавши досвід підготовки фахівців для дозвіллевої сфери у зарубіжних країнах, можна констатувати, що освітня система демократичних країн світу має культуротворчу модель, метою якої є не лише споживання і трансляція знань, а й генерація здатності людини до відновлення знання у різних формах дозвіллевої практики.

Цей досвід дозволить удосконалити професіограму фахівця дозвіллевої сфери в Україні, сформулювати вимоги, що висуваються суспільством на сучасному етапі, визначити об’єктивні можливості та умови покращання підготовки спеціалістів дозвіллевої сфери. При цьому варто підкреслити, що сліпе копіювання зарубіжних технологій освіти є недоречним і заздалегідь приреченим, адже освіта — це передусім джерело власної культури, її унікальності та багатства.

Отже, спільними рисами у підготовці зарубіжними країнами спеціалістів дозвіллевої сфери є функції реалізації дозвіллевого, культуротворчого потенціалу реалізуються лише фахівцями, які мають університетський рівень освіти, а також отримали додаткові знання у галузі соціальної роботи, соціальної педагогіки, інших суміжних дисциплін.

Складність підготовки спеціаліста для дозвіллевої сфери полягає в тому, що характер його діяльності вимагає від нього знань широкого кола питань: від основ соціальної та культурної політики держави, загальної організації системи соціального забезпечення, специфіки функціонування культурно- дозвіллевої інфраструктури, демографічних особливостей до конкретних методів роботи з різними верствами населення. Фахівець дозвіллевої сфери повинен володіти багатьма професійними навичками, які дозволяли б вирішувати проблеми у сфері соціології культури, педагогіки, психології, соціальної роботи.

Практична діяльність педагога-наставника — складний процес, що полягає у постійному пошукові неординарних творчих рішень виховних завдань. Педагог-наставник здійснює навчання професії, контроль над професійною підготовкою спеціаліста, визначає пріоритетні завдання у практичній діяльності студента, контролює ведення творчих щоденників та звітів.

Характерними ознаками дистанційного навчання є: створення “відкритого освітнього простору”; можливість вибору шляхів для підвищення освітнього рівня особистості та поглиблення кваліфікації; доступність навчального процесу; визнання попереднього досвіду навчання, тобто врахування набутого людиною досвіду у процесі навчання; підтримка студента (консультації з викладачами та студентами, зустрічі з практиками, робота в бібліотеках); адміністративний контроль за ефективністю навчання.

Модель спеціаліста дозвіллевої сфери відрізняється від інших суміжних спеціалізацій своїм творчим характером. Тому важливою складовою в його підготовці є здатність використовувати набуті знання у практичних ситуаціях, синтезувати їх, творчо підходити до вирішення поставлених завдань. Його діяльність характеризується багатоаспектністю, міждисциплінарністю та гуманістичною спрямованістю. Враховуючи те, що працівник дозвіллевої сфери підтримує зв'язки з різноманітними соціальними інститутами, доцільно виділити чинники, що визначають специфіку його професії:

- особливості дозвіллевої сфери у системі людської життєдіяльності;
- особливості клієнтів, яким надаються дозвіллі послуги;
- особливості діяльності працівника дозвіллевої сфери, його особистісного та професійного потенціалу.

### Список використаних джерел

1. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 20 с.
2. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 21 с.
3. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : МакДен, 2011. 149 с.
4. Сулим-Карлір І. Ф. Організація самостійного позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2008. 20 с
5. Millera M.K. Using Constructivist Self-Development Theory to Understand Judges' Reactions to a Courthouse Shooting: An Exploratory Study / M.K. Millera, D.M. Floresa, B.J. Pitcherb // *Psychiatry, Psychology and Law*. 2010. – V. 17. – No. 1. – P. 121–138.
6. Бабушко С. Р. Теоретичні та методичні засади професійного розвитку фахівців туристичної сфери США і Канади : дис. ... д-ра пед. наук; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ. 2015. 496 с.
7. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / Т. М. Десятов; за загал. ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Видавництво «АртЕк», 2009. 192 с.
8. Курс лекцій з основ теоретико-методичної підготовки науково-педагогічних кадрів системи післядипломної освіти / [І. Ю. Регейло, В. І. Саюк, М. І. Скрипник, Г. О. Штомпель]; НАПН України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Київ, 2015. 128 с.
9. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* / ed. By C. Day, J. Sachs. Reprinted 2008, 2009. London : Open University Press. – 320 p.
10. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів : рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*: наук. журнал; голов. ред. Н. М. Бідюк. Київ; Хмельницький: ХНУ, 2011. Вип. 1. С. 97-106
11. Häring L. Die Akademie für Lehrerfort bildungin Dillingen. *Dieberufs bildende Schule* 48 (2000)12. P. 716-723.

12. Доэл М., Шадлоу С. Практика социальной работы: Упражнения и методические разработки для обучения повышения квалификации социальных работников. — К., 1998.
13. Обучение практике социальной работы: Международный опыт и перспективы / Под ред. М.Доэла и С.Шадлоу; Пер. с англ. под ред. Б.Ю. Шапиро. Москва: Аспект Пресс, 1997.
14. Реймонд Дж. Відкрите навчання в підготовці соціальних працівників. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2000. № 3-4.
15. Манди С. Образование и профессиональная подготовка. *Культурная политика в Европе: выбор стратегии и ориентиров*. Сб.материалов. Составители: Е.И.Кузьмин, В.Р.Фирсов. М.: «Издательство Либерейя»,
16. Finfer Lawrence A. Leisure as Social Work in the Urban Community: The Progressive Recreation Movement, 1890-1920. Michigan State University., 1974 - 630 p.
17. George R. Frisbie. Development Of A Leisure/Work Interest Inventory. Dissertation. for the degree of Doctor Of Education. Virginia Polytechnic Institute and State University, 1981. – 157 p.
18. Holmberg, K., Rosen, D., & Holland, J. L. (1999). The leisure activities finder. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
19. Jennifer A. Greene; Melissa A. Messer; Amy M. Kovacs. Development and Use of the Leisure Activities Finder. *Journal of Career Development*, v43 n4 (2016): 308-318.
20. Leisure Education, Community Development, and Populations with Special Needs. Edited by Atara Sivan, Hillel Ruskin. CAB international. – 2000. 198 p.
21. 40 years of Leisure Sciences. (2018). *Leisure Sciences*, vol.40. 1-2, 1–8.
22. Lewis S. The integration of paid work and the rest of life. Is post-industrial work the new leisure? *Leisure Studies* (2003). 22. 343–355.
23. Stebbins, Robert. Serious leisure and Work. *Sociology Compass* 3/5 (2009): 764–774.
24. Stebbins, R. A. (2012). *The idea of leisure: First principles*. New Brunswick, NJ: Transaction.
25. Stebbins, Robert. *Serious leisure : a perspective for our time*. Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey. 2015. 156 p.
26. Melamed S. E. I. Meir; A. Samson. The Benefits of Personality-Leisure Congruence. *Journal of Leisure Research*, v27 n1 (2018). 25-40.

27. Trussell DE, R Jeanes, E Such. (2017). Revisiting family leisure research and critical reflections on the future of family-centered scholarship. *Leisure Sciences*. 39(5). 385-399.
28. Romaniuk I. (2018). Training Social Educators To Organize Cultural And Leisure Activities: British And Ukrainian Experience. *Comparative Professional Pedagogy*. 8(4).47-53.

**КОЛОМІЄЦЬ Олена Германівна,**  
*доктор філософських наук, професор,*  
*Черкаський національний університет*  
*імені Богдана Хмельницького,*  
**Демиденко Тетяна Миколаївна,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,*  
*Черкаський національний університет*  
*імені Богдана Хмельницького*

## **ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ**

Сучасна соціальна допомога спирається не стільки на розв'язання проблем людей, скільки на підтримку їх внутрішнього потенціалу життєстійкості, особисту відповідальність та бажання піклуватися про своє фізичне і психічне здоров'я з використанням внутрішніх та зовнішніх ресурсів. Саме терапевтичні технології активізують зовнішні ресурси (природу, культуру, спілкування, творчу діяльність) для відновлення здоров'я, гармонізації стосунків та підтримки творчої природи клієнтів.

Активний розвиток соціальної терапії сьогодні сприяє входженню терапевтичних технологій до професійного репертуару соціальних працівників. Терапевтичні практики і методики впроваджуються в соціальну роботу з метою підтримки фізичного, психічного і духовного здоров'я клієнтів.

Арт-терапевтичні та ігротерапевтичні методи, методики і вправи ширше використовуються у соціальних проектах і програмах.

Крім того, терапевтичні методи застосовують з метою профілактики професійного (емоційного) вигорання та гармонізації психофізичного стану фахівців «допомагаючих» професій, зокрема соціальних працівників.

Залучення терапевтичних технологій у систему соціальної роботи як перспективного підходу до розв'язання соціальних проблем окремих клієнтів та їх груп викликає необхідність підготовки майбутніх соціальних працівників до такої діяльності у закладах вищої освіти.

Значущість досліджуваної проблеми підсилюється виявленими суперечностями, зокрема між:

- зростанням вимог до соціальних працівників щодо застосування терапевтичних технологій в умовах реформування освітньої та соціальної сфер та недостатнім усвідомленням працівниками доцільності та ефективності їх використання у соціальній роботі;
- потребою у формуванні компетентних фахівців, здатних до використання на практиці терапевтичних методик у розв'язанні широкого кола проблем клієнтів та недосконалістю освітніх програм, навчально-методичного забезпечення цього процесу, домінуванням традиційних методик у професійній підготовці працівників соціальної сфери.

Актуальність зазначеної проблеми, необхідність подолання визначених суперечностей та недостатній рівень її розв'язання в теорії та практиці зумовили вибір теми дослідження – «Терапевтичні технології в системі підготовки фахівців соціальної сфери».

У сучасних умовах реформування соціальної сфери відбувається розширення галузей діяльності соціальних працівників та диверсифікація їх професійних функцій. На думку Г. Лещук [12],



крім базових (діагностична, організаційна, розвивальна, інформативна, комунікативна, соціального супроводу) та спеціальних (адаптивна, фасилітативна, управлінська, виховна, посередницька, превентивна, анімаційна, соціально-економічна, координаційна, адміністративна), дедалі актуальними стають терапевтична, промоційна, моделювальна, проєктивна, медіативна, функції моніторингу, експертизи тощо, які виходять за межі соціального захисту.

Соціально-терапевтичну функцію у діяльності соціального педагога вивчали А. Капська [8], І. Трубавіна [27], Н. Коношенко, А. Свинобой [10] та ін. На думку А. Капської, функція спрямована на вчасне подолання кризових ситуацій та проблем дитини на основі самоусвідомлення нею ставлення до себе, оточення та навколишнього середовища [8, с. 45]. Н. Коношенко, А. Свинобой підкреслюють, що реалізація цієї функції можлива за умови володіння теоретичними засадами психолого-педагогічної терапії, особливостями надання соціально-терапевтичної допомоги, умінням проводити індивідуальні, групові консультації, терапевтичні зустрічі, залучати працівників різних соціальних інституцій до надання допомоги особистості.

Для нашого дослідження становить інтерес терапевтична функція соціального працівника, зміст якої полягає у: наданні клієнту підтримки у вирішенні його проблем під час ведення випадку, відстоюванні його інтересів та потреб, сприянні його соціальному розвитку, розкритті можливостей і здібностей, ресурсів для оптимізації його життєдіяльності. При розв'язанні конкретної проблеми клієнта часто виникає необхідність зміни його ставлення до існуючих цінностей, трансформації системи ціннісних орієнтацій. Для реалізації цього завдання соціальним працівником застосовуються терапевтичні технології.

Терапевтичні технології розглядаються у науковій літературі і як інструмент реалізації основних функцій соціального працівника:

діагностичної, корекційної, соціально-педагогічної підтримки, реабілітаційної та ін. [14].

У зв'язку з реалізацією професійних функцій соціального працівника аналізуються його функціональні ролі, серед яких чільне місце займає роль соціального терапевта (І. Зимня, І. Трубавіна та ін.). Т. Веретенко [3] наголошує на необхідності формування у майбутніх працівників соціальної сфери здатності здійснювати соціальну терапію (володіння основними терапевтичними та практичними методами надання першої психологічної допомоги особі чи групі осіб у вирішенні певних емоційних проблем, розвитку соціальних навичок подолання стресу, зміні ціннісних орієнтацій, спрямуванні асоціальних орієнтацій у конструктивне русло; володіння терапевтичними загальними й конкретними технологіями соціальної терапії (трудова терапія, терапія самовиховання, арт-терапія, ігрова терапія тощо).

Розширюється коло клієнтів, для яких можливе застосування соціальної терапії, зокрема: особи, окремі соціальні групи, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, учасники збройних конфліктів, люди похилого віку, мігранти і біженці, діти, підлітки, молодь, неповні сім'ї, особи, що повернулися з місць позбавлення волі тощо.

М. Кісельовою [9], О. Копитіним [11] виділені основні завдання соціальної арт-терапевтичної практики з різними категоріями населення, які ми розглядаємо як завдання соціальної терапії:

- 1) попередження і пом'якшення проблем психосоціального характеру, посередництво у конфліктах;
- 2) підвищення ефективності діяльності, якості життя і стосунків людей на основі фактору творчої активності;
- 3) використання мистецтва як каталізатору позитивних соціальних змін;

- 4) подолання або пом'якшення негативних психосоціальних наслідків психічних і соматичних захворювань – стигматизації, маргіналізації, а також психогенних реакцій і станів дезадаптації, що виникають на їх основі;
- 5) реабілітація та соціальна інтеграція (інклюзія) людей з інвалідністю та представників групи ризику;
- 6) розвиток організацій, особистісний і професійний розвиток, духовне збагачення і розвиток людей.

О. Копитіним запропонована соціальна модель арт-терапії, яка відрізняється від психоаналітичної та медичної:

- 1) чітка громадянська позиція арт-терапевта щодо реалізації позитивних соціальних змін через творчість і спілкування людей, підвищення їх соціальної, політичної, культурної компетентності, свідомості і активності, прийняття відповідальності за свою поведінку, розвиток самосвідомості і самоідентичності;
- 2) ініціатива проведення соціальної терапії з боку державних об'єднань, громадських організацій, недержавних фондів, недержавні джерела фінансування заходів;
- 3) партнерських стосунків між спеціалістами та тими, хто одержує ці послуги, які відрізняються від стосунків спеціаліста і клієнта (пацієнта) в інших напрямках арт-терапевтичної роботи.

Становлення такої моделі, на думку О. Копитіна, створює можливості для розвитку нових форм соціальної арт-терапії: посередництво в конфліктах; тренінг впевненої поведінки, організація і розвиток співтовариств (тренінг лідерства і управління), організація і методи соціальної підтримки, розвиток корпоративного партнерства, робота з малими групами і зміна політики закладів, філантропія.

Питання застосування арт-терапії в діяльності фахівців «допомогаючих» професій досліджувались Л. Злочевською, М. Кисельовою, І. Олійник (арт-терапія як інноваційна психолого-

педагогічна технологія у професійній діяльності соціальних працівників), О. Сорокою [25] (арт-терапевтична компетенція у структурі професійної компетентності фахівця соціальної сфери), М. Докторович, Г. Рурик, І. Хозраткулова [6] (арт-терапія в діяльності соціального педагога), Л. Полторак [21], Л. Фірсовою [29] (арт-терапія в соціальній роботі) О. Пилипенко [19] (образотворча терапія як метод соціально-профілактичної роботи) та ін. Тенденції розвитку арт-терапії в Україні проаналізовані О. Вознесенською [4].

У контексті нашого дослідження становлять інтерес дисертаційні роботи, присвячені використанню терапевтичних технологій у освіті: О. Сороки [26] (теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій), соціальній роботі з різними групами клієнтів: І. Лисенкова [13] (арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку). У окремих дисертаційних роботах вивчалися питання підготовки майбутніх соціальних працівників до використання терапевтичних технологій у професійній діяльності: О. Філь [28] (Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності).

Теоретичні і практичні аспекти застосування арт-терапії та інших терапевтичних технологій у соціальній сфері досліджувалися науковцями: А. Капською, Г. Локаревою, М. Лукашевичем, О. Наконечною, Л. Полторак, О. Сорокою, О. Титаренко, Є. Холостовою та ін.

Заслужують на увагу наукові розробки основ арт-терапії у соціальній роботі, в яких акцентовано увагу на застосуванні терапевтичних технологій для різних груп клієнтів: І. Садова [24] (арт-терапія у соціальній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку), Л. Тимків, У. Пушак (арт-терапія в соціальній реабілітації молодших школярів з особливими

потребами), Г. Коваль (ігротерапія у практиці соціальної роботи з дітьми з психофізичними вадами), Л. Юрчук (особливості арт-терапії у соціальній інклюзії), А. Ісаєнко, Т. Скорик (форми та види арт-терапевтичної соціальної роботи з людьми похилого віку) та ін. Особливості використання ігрової терапії у соціальній роботі з дітьми шкільного віку досліджені О. Васильченко [2].

Застосуванню терапевтичних технологій у профілактиці та подоланні синдрому професійного вигорання соціальних працівників присвячені роботи М. Авраменка [22], І. Лисенкової [13], Р. Чубука [30] та ін. Т. Тамакова вивчала роль арт- та тілесно-орієнтованих технік у процесі усвідомлення та поглиблення професійної ідентичності. Л. Подкоритовою [20] досліджені особливості застосування арт-терапії для розвитку рефлексії фахівців соціономічної сфери, студентів.

Аналіз наукової літератури свідчить про зростаючий науковий інтерес у соціальній роботі до ігро-, арт- та казкотерапевтичних методик, їх високий потенціал для розкриття творчих здібностей, підвищення самооцінки, впевненості клієнтів у власних силах, спрямованість на налагодження втрачених емоційних зв'язків між дитиною та дорослими, можливостей організації ефективної взаємодії, співпраці, співтворчості дорослих та дітей.

Обґрунтуємо теоретичні основи впровадження терапевтичних технологій у процес підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти.

З метою підготовки майбутніх соціальних працівників до застосування ігро-, арт- та казкотерапевтичних технологій у соціокультурній реабілітації клієнтів (дітей та молоді, сімей, безробітних, людей похилого віку, людей з інвалідністю) для студентів спеціальності 231 Соціальна робота викладається курс «Методи соціокультурної реабілітації».

Курс включає декілька модулів: прикладна творчість у соціальній роботі, ігротерапія, арт-терапія, казкотерапія.

На основі компетентнісного підходу до професійної підготовки у сучасній вищій школі виділяємо професійні компетентності та результати навчання, які формуються у процесі вивчення курсу: здатність застосовувати методи ігротерапії, арт-терапії, казкотерапії з метою діагностування проблем клієнта, відхилень у поведінці та емоційному розвитку дітей, здатність до розробки програм соціокультурної реабілітації клієнтів засобами декоративно-прикладного мистецтва, здатність до проведення ігротерапевтичних, арт-терапевтичних та казкотерапевтичних вправ і занять.

Кожен модуль курсу має чітку структуру, знайомить студентів з основними поняттями декоративно-прикладного мистецтва, ігро-, арт- та казкотерапії, цілями та завданнями терапевтичних технологій, їх видами, підходами до організації та етапами терапевтичного процесу, змістом останнього, формами, методами, основними техніками, вправами, вимогами та принципами роботи ігро-, арт- та казкотерапевтів. Вивчаючи курс «Методи соціокультурної реабілітації», студенти мають змогу порівняти ці терапевтичні технології, знайти спільне та відмінне у змісті, формах, методах та організації терапевтичного процесу за різними технологіями.

Студенти вивчають поняття навчальної дисципліни – «реабілітація», «соціальна реабілітація», «соціокультурна реабілітація», завдання, принципи, зміст, методи і форми соціокультурної реабілітації. Соціокультурну реабілітацію тлумачать як спосіб залучення клієнтів до активного життя суспільства, культурних, духовно-моральних цінностей, здорового способу життя тощо. Вона передбачає створення умов для задоволення потреб клієнтів в організації культурного дозвілля засобами культури, мистецтва, творчої діяльності.

На заняттях акцентується увага студентів на соціальному контексті реабілітації, тобто необхідності відновлення втрачених

(зруйнованих) зв'язків індивіда та соціуму, соціального розвитку особистості, інтеграції представників різних категорій дезадаптованого населення у суспільство (Т. Нікіфорова, Р. Левашов).

Вивчаються психологічні та психотерапевтичні терміни, зокрема: «запит», «сесія», «психотерапевтичний процес», «відчуття», «емоції», «почуття», «метафора», «експресія», «інсайт», «сублімація», «катарсис», «рефлексія», «перенесення», «контрперенесення».

Головними цілями ігро-, арт-та казкотерапії є допомога людині у вираженні себе, своїх емоцій, почуттів, у активному пошуці нових форм взаємодії зі світом; виявленні і проявленні клієнтами власної індивідуальності, природної неповторності; підвищенні адаптивності у навколишньому світі. Незважаючи на певні відмінності, всі ці терапевтичні технології спрямовані на досягнення людиною внутрішньої гармонії із собою та світом.

Студенти вивчають зміст етапів терапевтичного процесу, вчать відстежувати його динаміку на трьох рівнях: внутріособистісному (зміни стану, установок, способів психічного реагування клієнта і терапевта); міжособистісному (зміни у стосунках клієнта і терапевта); соціальному (зміни у стосунках клієнта з сімейним, професійним та іншим соціальним оточенням).

Модуль «Ігротерапія» спрямований на формування у студентів системи теоретичних знань про її сучасні напрями (терапія сенсорно-моторної інтеграції, пальчикова, гудзикова, лялькотерапія, пісочна, манкотерапія та ін.), основи ігротерапевтичного процесу, можливості використання ігротерапії у соціальній роботі з дітьми, сімейному вихованні; соціально-педагогічну допомогу батькам в організації ігрової взаємодії з дітьми, ігрової співтворчої діяльності; практичних умінь та здатностей до організації ігротерапевтичних занять з дітьми дошкільного та шкільного віку.

Вивчаючи модуль «Арт-терапія», студенти набувають знань з основ арт-терапії, ознайомлюються з понятійним апаратом, методиками та процедурами арт-терапевтичної роботи, специфікою використання арт-терапії під час роботи з різними категоріями клієнтів, навчаються організувати творчу діяльність різних груп клієнтів.

Останній модуль курсу «Методи соціокультурної реабілітації» – «Казкотерапія» систематизує одержані у процесі вивчення попередніх модулів знання, сформовані вміння та здатності.

Модуль «Казкотерапія» формує у студентів знання з основ казкотерапії, знайомить з видами казок, які використовуються в ній, формами, методами роботи з казкою, особливостями застосування казкотерапії у соціальній роботі, здатності до проведення казкотерапевтичних занять. Казкотерапія дозволяє клієнту осмислити закони життя, основні цінності, шляхи соціальної реалізації людини. Моделюючи на практичних заняттях групові казкотерапевтичні заняття, зокрема, заняття з ігротерапевтичного атракціону, студенти мають змогу поєднувати методи ігротерапії, арт-терапії та казкотерапії.

На думку Н. Роджерс, експресивне використання мистецтва в терапії означає входження у власний внутрішній світ, світ емоцій, усвідомлення переживань, вираження цих переживань з допомогою художньої форми. Проговорювання власних переживань також є важливим способом усвідомленого самовираження і самопізнання особистості [23].

Таким чином, ігротерапія, арт-терапія та казкотерапія як різновид бібліотерапії поєднують невербальні та вербальні способи відображення дійсності, через художні образи (метафори) допомагають клієнтам у пізнанні себе і світу (суб'єктивної, тонкої та соціальної реальностей) та взаємодії з ним.

Ігротерапевтичні, арт-терапевтичні та казкотерапевтичні заняття діють на психоемоційну сферу людини, створюючи



можливість для відображення її внутрішніх переживань образною мовою (особливою мовою підсвідомості) з допомогою метафор. На заняттях увага студентів акцентується на змісті цього поняття – «метафора», її властивостях. Метафора використовується для опису, структурування та трансформації досвіду клієнтів, сприяє терапевтичним змінам.

Спілкування з клієнтами багате на метафори, які передають не тільки уявлення про об'єкти, явища, процеси, але й містять емоційну оцінку, ставлення до цих об'єктів з боку клієнта. Метафори мають особистісний сенс для клієнта, характеризують внутрішній світ особистості, її життєві сценарії, цінності, принципи та переконання.

У процесі ігро-, арт- та казкотерапевтичних сесій можуть виникати інсайти, інтуїтивні осяяння у клієнтів у процесі осмислення символів і метафор творів щодо цінностей свого життя, власних життєвих сценаріїв і соціальних ролей.

Під час опанування студентами діагностичними та корекційними ігротерапевтичними, арт-терапевтичними, казкотерапевтичними методиками звертається увага на розвиток їх емоційного інтелекту та емоційної компетентності.

Емоційний інтелект визначається науковцями (Д. Гоулмен, П. Саловей, К. Стайнер та ін.) як сукупність здатностей: відстеження та аналізу власних почуттів, переживань, емоційних станів; емоційної саморегуляції, уміння «проживати», відреагувати емоції соціально прийнятними способами, керувати емоційними імпульсами; емпатійних здібностей для розуміння почуттів інших людей. І. Андрєєва вважає, що на відміну від емоційного інтелекту, який передається спадково, емоційна компетентність набувається під час соціальної взаємодії [1].

З метою розвитку емоційного інтелекту та емоційної компетентності майбутніх фахівців у курсі використовуються

вправи та завдання на розпізнавання власних емоцій, почуттів, відчуттів та аналогічних переживань інших людей.

Враховуючи, що однією із складових емоційного інтелекту є здібність до самоспостереження, відстеження, усвідомлення та аналізу власного емоційного стану, на заняттях з ігротерапії, арт-терапії та казкотерапії підбираються вправи на розвиток цих здібностей.

Вивчаючи ігротерапевтичні методики, студенти навчаються проводити вправи та ігри на знайомство з емоціями і почуттями («Коло емоцій» Р. Плутчика), їх розпізнавання та імітацію, спостереження за власними емоційними станами (наприклад «Назви емоцію», «Відгадай емоцію», методика «Чарівна країна почуттів» [7] та ін.).

На заняттях з арт-терапії використовуються завдання на відображення емоцій і почуттів через колір та художні образи з подальшим вербальним описом (методики «Малюємо емоції пальцями», «Музика та емоції», «Чарівна країна почуттів» та ін.); завдання на перехід з одного емоційного стану до іншого («Словник почуттів»); усвідомлення сили емоцій («Термометр гніву (Г. Кассинова та Р. Тафрейта), страху, суму»). При цьому у студентів формуються навички відстежувати власні переживання, називати їх та адекватно відреагувати. З метою відреагування почуттів страху, пригніченості, роздратування, гніву проводяться відповідні ігри та вправи. Для формування здатності швидкого відновлення стабільного емоційного стану проводять вправи та ігри на трансформацію почуттів і переживань.

Розвиток у студентів емпатійних здібностей щодо усвідомлення почуттів інших людей, відкритості, конгруентності до клієнта або групи, навичок активного слухання, фасилітації відбувається у процесі обговорення робіт учасників групи, набуття досвіду організації індивідуальної та групової взаємодії з клієнтами

у процесі моделювання ігротерапевтичних та казкотерапевтичних занять.

Емпатія терапевта допомагає клієнту підсилити самого себе; спиратися на власний потенціал в умовах безпеки і підтримки; використовувати аутотерапію для відновлення власної цілісності (особливо після психологічної травми), усвідомити власні переживання, які стають джерелом самопізнання і творчості; відчути свої нові можливості, а отже поглиблювати і збагачувати власний соціокультурний досвід.

На етапі обговорення робіт студенти виконують роль ігро-, арта казкотерапевтів, вчать ефективно взаємодіяти з клієнтами, будувати довірливі стосунки, надавати зворотній зв'язок, називаючи власні відчуття (холоду, тепла, звуків, запахів), почуття, інтуїтивні припущення щодо образів та символів художніх творів, ставити запитання клієнту для спонукання його до «інсайтів» та трансформації художніх образів. Враховуючи, що практичні заняття проходять з групою студентів, на цьому етапі важливого значення набувають принципи і правила групової роботи: повага до особистого простору інших людей, «безоцінне» ставлення до робіт та висловлювань учасників групи.

Безоцінний зворотній зв'язок доволі часто використовується терапевтом для спонукання клієнта до вільного вираження власних почуттів або допомоги клієнту у формулюванні власної думки, при цьому терапевт не втручається у дії співрозмовника. Студенти опановують правила та прийоми надання безоцінного зворотного зв'язку: уточнення, перефразування, прояснення, відображення почуттів; звертається увага на міміку, жестикуляцію, інтонацію та проксеміку терапевта та клієнта. У студентів розвиваються навички нереклексивного, рефлексивного та емпатійного слухання співрозмовника.

Під час практичних занять студенти опановують традиційними та нетрадиційними техніками прикладного мистецтва: малювання

фарбами, олівцями, фломастерами, масляною пастеллю, колаж, декупаж, оригамі, торцювання, квілінг, ліплення з глини, пластиліну, солоного тіста, фольги, сухе та мокре валяння шерсті, малювання шерстю, розпис тканини, робота з природними матеріалами, техніка «ебру», монотипія, діатипія, кляксографія, малювання піском на підсвіченому планшеті, малювання зім'ятим папером, пластилінографія тощо. Ці техніки широко використовуються в арт-терапевтичній роботі з клієнтами, особливо з дітьми.

Послідовне вивчення модулів курсу сприяє закріпленню і поглибленню умінь та здатностей, які формувались на перших заняттях. Так для гармонізації функціонування лівої та правої півкуль мозку, інтелектуальної та емоційної сфер використовуються різноманітні вправи ігротерапії (манкотерапія, пальчикова терапія), далі для розв'язання цього завдання використовуються арт-терапевтичні вправи (синхронне та асинхронне малювання обома руками).

Казкотерапевтичні методики, які вивчають студенти, використовують для діагностування проблем дітей і підлітків; корекції емоційно-вольової сфери дитини, її поведінки; розвитку міжособистісних стосунків з однолітками і дорослими, соціальних умінь і навичок у поведінці.

Використання казки у психотерапевтичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку спирається на роботи Е. Берна (прототипи «життєвих сценаріїв» особистості у казках і міфах), К. Г. Юнга (архетипний аналіз міфів і казок), І. Вачкова (метафоричні ресурси казки), Т. Зінкевич-Євстигнеєвої, Т. Грабенко (інтегральний підхід у казкотерапії), А. Гнезділова (авторські психотерапевтичні казки), О. Захарова (казкотерапія у корекції дитячих страхів) та ін.

Для діагностування проблем дитини у казкотерапії використовуються методики, які поєднують можливості

казкотерапії та ізотерапії. Наприклад арт-терапевтичні малюнкові методики з казковою тематикою, запропоновані Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Кудзіловим [7]. Дітям пропонують виконати серію «символічних» малюнків на теми: «Ілюстрація до улюбленої казки», «У що мене зачарував би злий Чарівник?», «У що мене зачарував би добрий Чарівник?», «Сім'я в образах казкових героїв» та малюнків, моделюючих ситуації майбутнього: «Мапа казкової країни», «Мудрець на краю Всесвіту». Під час аналізу малюнків враховують сюжети казок, характеристику окремих героїв, особливості персонажу з яким ототожнює себе автор малюнків, тіньову сторону героїв, можливість її компенсації, характер відносин між героями.

Казкотерапія відкриває широкі можливості для розвитку особистості дитини, самопізнання і вивчення навколишнього світу, опанування моделями гармонійної взаємодії з іншими людьми та світом у цілому. Метафорична мова казки, яскраві образи, персонажі та казковий сюжет дозволяють транслювати інформацію, яка легко сприймається і засвоюється дитиною. Студенти опановують різні форми роботи та відомі у казкотерапії методи роботи з казками: слухання і аналіз казок, їх переказ, дописування (доповнення) казки, складання, інсценування.

Під час навчання відбувається паралельне засвоєння студентами окремих вправ та технік різних терапевтичних технологій; аутотерапія (концентрація та відстеження власних почуттів, переживань, самоусвідомлення, самоідентифікація, самоприйняття, розвиток креативності) внаслідок самостійного виконання методик; формування умінь роботи з клієнтами під час індивідуальних та групових сесій на практичних заняттях.

Сформовані здатності до застосування терапевтичних технологій студенти закріплюють під час волонтерської практики у центрах дитячої творчості, молодіжних об'єднаннях, громадських організаціях, територіальних *центрах соціального* обслуговування населення (*надання соціальних послуг*).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Набуті студентами знання, навички та здатності з курсу «Методи соціокультурної реабілітації» дозволяють використовувати ігротерапевтичні, арт-терапевтичні, казкотерапевтичні методи у процесі діагностування та оцінювання проблем, потреб, ресурсів клієнтів; для профілактики та корекції відхилень у їх поведінці, міжособистісних стосунках, розв'язанні конфліктів тощо.

#### Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388с. URL: <http://www.psu.by/images/stories/spf/personal/andreeva/emocionalnyj-intellekt-kak-fenomen-psihologii.pdf>.
2. Васильченко О. А. Використання ігротерапії в соціальній роботі зі старшими підлітками. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2013. Вип. 58. С. 54–61. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/stapttp\\_2013\\_58\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/stapttp_2013_58_9).
3. Вертенко Т. Г. Сучасні підходи до якісної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8. С. 265–273. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2015\\_8\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_8_32).
4. Вознесенская Е. Л. Особенности и перспективы развития арт-терапии в Украине. *Наукові праці (серія: педагогіка): науково-методичний журнал*. Миколаїв : вид-во чду ім. Петра Могили, 2009. Вип. 95. Науковий вісник Ужгородського університету. серія: «педагогіка. соціальна робота». 2017. Випуск 2 (41) 44 т. 105. с. 19–24.
5. Грабенко Т., Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д. Волшебная страна внутри нас. Программа эмоционально-волевого развития для детей / Тренинг по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2004. С.11–34.
6. Докторович М., Рурик Г., Хозраткулова І. Арт-терапія в діяльності психолога та соціального педагога. Київ: Редакції загальнопедагогічних газет, 2014. 97 с.
7. Зинкевич Евстигнеева Т.Д., Кудзилов Д.Б. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. СПб.: Речь, 2004. 144 с.
8. Капська А. Й. Соціальна педагогіка: підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.

9. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб.: Речь, 2007. 336 с.
10. Коношенко Н. А., Свинобой А. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до реалізації функцій соціально-педагогічної роботи в умовах реабілітаційного центру. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 1(1). С. 246–252. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup\\_2017\\_1\(1\)\\_\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_1(1)__33).
11. Копытин А. Социальная и клиническая арт-терапия. *Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн.* 2013. № 2 (2). С. 234–236 URL: <http://medpsy.ru/climp>
12. Лещук Г. В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.
13. Лисенкова І. Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03. Миколаїв, 2012. 20 с.
14. Олійник І. В. Арт-терапія як одна з інноваційних психолого-педагогічних технологій у професійній діяльності соціальних працівників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 61. С. 208–213. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23790>
15. Опалюк О. М., Мартинюк Л. П. Особливості впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в арттерапевтичні методики соціальної роботи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Вип. XXXIII. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2019. С. 69–77.
16. Опалюк О. М., Опалюк Т. Л. Особливості впровадження художніх технік в прикладні методики соціальної роботи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені*

- Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 22(2). С. 149–156. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2013\\_22\(2\)\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_22(2)_20)
17. Опалюк О. М. Техніки образотворчого мистецтва в прикладних методиках соціальної роботи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2015. Вип. 25. С. 120-128. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2015\\_25\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2015_25_15)
  18. Опалюк О. М. Особливості впровадження прикладних методик в соціальну сферу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2016. Вип. 27. С. 156-166. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr\\_sp\\_2016\\_27\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2016_27_19)
  19. Пилипенко О. І. Образотворча терапія як метод соціально-профілактичної роботи. Профілактика і терапія засобами мистецтва. Київ: А.Л.Д., 1996. 124 с.
  20. Подкоритова Л. О. Особливості застосування арт-терапії для розвитку рефлексії фахівців соціономічної сфери. *Проблеми сучасної психології.* 2016. Вип. 34. С. 431–445. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl\\_2016\\_34\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2016_34_35).
  21. Полторак Л. Роль методів арт-терапії у професійній діяльності соціальних працівників. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки.* 2013. Вип. 11. С. 261–265. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm\\_2013\\_11\\_59](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_11_59)
  22. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери : методичні рекомендації / за заг. ред. М. Л. Авраменка. Львів : Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. 53 с.
  23. Роджерс Н. Путь к целосности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств. *Вопросы психологии.* 1995. №1. С. 132–139. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1995/951/951132.htm>
  24. Садова І. І. Арт-терапія як сучасний метод у системі соціальної роботи педагога з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Електронний ресурс. URL : [file:///C:/Users/Downloads/apko\\_2012\\_3\\_26.pdf](file:///C:/Users/Downloads/apko_2012_3_26.pdf).
  25. Сорока О. Використання арт-терапевтичних технологій у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Миколаївського*



- національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2016. № 3. С. 87–92.*
26. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій. дис.... д-ра пед. наук, спец.: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534с.
  27. Трубавіна І. М. Професійні функції соціального педагога з сім'єю. *Наукові записки кафедри педагогіки. 2010. Вип. 24. С. 190–199. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr\\_2010\\_24\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2010_24_28).*
  28. Філь О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 20 с.
  29. Фірсова Л. С. Арт-терапія у соціально-педагогічній роботі. *Вісник Черкаського університету: [зб. наук. ст.]. Вип. 144: Серія Педагогічні науки. Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. С. 160–164.*
  30. Чубук Р. В. Подолання синдрому професійного вигорання у майбутніх соціальних працівників. *Наукові праці. Соціологія. 2012, Випуск 172. Том 184. С. 102–105.*
  31. Хіля А. Арт-терапія як об'єкт наукового дослідження у працях зарубіжних та вітчизняних учених. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. №5. С. 394-405. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2016\\_5\\_52](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_5_52).*

*Kamenova Dimitrina,  
Prof., PhD,*

*Silvena Dencheva ,  
Assoc. Prof., PhD*

*Varna University of Management-Bulgaria*

## **INOVATIVE EDUCATION FOR LEADERS ON THE WORKING PLACE**

**Abstract:** The survey presents the current tasks of vocational secondary education today in accordance with the normative framework

in the Republic of Bulgaria for achieving quality by awarding the title "innovative school". The results of a study of the attitudes towards acquiring the profession of new students in Bulgarian Innovative High School of Agriculture have been discussed. An analysis has been made and managerial decisions have been made that are implemented by management and teachers to prepare students according to the requirements of the European workplace. It is proven that innovative education provides the student with employability. On the other hand, the workplace is a factor in the well-being of the individual, ensuring his / her continuous improvement of professional competence. Thus, the modern legal framework unlocks the resources of innovative secondary vocational education in Bulgaria through the conditions for autonomous choice of each school how to improve the quality of the services it offers. One such opportunity is to mobilize the school community to work to make the school the prestige of an innovative school. The exhibition presents the experience of Todor Rachinski Professional High School of Agriculture, how to discover problems, to create an innovative concept and how to implement it as an educational innovation. The project idea "Leaders at school, leaders in the European workplace" introduces innovative practices for solving organizational and content problems in the educational process. The innovation presented and the process of its creation are applicable not only to vocational high schools and provide opportunities for multiplication in an international context.

**Key words:** *tasks of vocational education, quality of professional education, innovative ,educational innovation, leadership at school*

### **Introduction. For the tasks and status of the professional high education**

In the dynamically changing world, education should give security to the individual (Drucker, 4, 5) It can be fully achieved by the professional education. The sustainable individual development requires:

- To give a clear notion to the individual about skills, knowledge and competences, summed up in an *individual professional portfolio* that he/she possesses;

- To form *flexibility, initiative, striving for continuous self-training for leadership* position in the workplace through *creative problem solving skills that build leadership competence* (for details 11 12, 13);
- To develop leadership skills and to apply both a recognized portfolio of professional ('hard' skills) and leadership competencies for managing people ('soft' skills)) (2, 16, 17, 22, 23).

On the other hand, the status of vocational education is constantly increasing in the global world. It is characterized by the opportunities it gives to the individual to develop, the requirements that he or she sets for high potential. They can be seen as dynamism, flexibility, creative thinking, and critical approach to the ever-increasing information, praxiological competence for fast and adequate "removal". of actual knowledge transformed into skills, into practice, etc.

The need to fulfill its main objective - *“to prepare citizens to be employable to work in the economy and in other sectors of public life - is becoming increasingly visible, creating the conditions for acquiring professional qualification and for its continuous improvement.”* (7, чл. 2). In different European countries, the professional education plays an important role. It has two **main objectives**:

- *To make sure that the individual is employable and prosperous on the basis of economic growth and wealth;*
- *To meet wider challenges by promoting cohesion between people in work.*

The attractive professional education in the European Union is focused on providing the following three opportunities to young people:

- 1) **To provide them with job opportunities;**
- 2) **To develop practical skills in them**
- 3) To open new horizons to the student to **higher levels of qualification, known as Lifelong education** (see strategies in s. 15).

The main tasks set out in the Vocational Education and Training Act of the Republic of Bulgaria (VET) relate to raising and maintaining the high status outlined above, expressed in:

1) *Ensuring the right to vocational education and training of citizens, in accordance with their personal interests and opportunities;*

2) *Meeting the needs of a skilled workforce competitive in the labor market;*

3) *Providing conditions for the functioning and development of the system of vocational education and training based on cooperation between its institutions and executive bodies and local self-government and social partners;*

4) *Validation of professional skills, knowledge and competences.*  
These tasks in the school vocational education and training system are linked to the general education system through the Pre-school and School Education Act, its implementing regulations and state educational standards..

#### **The main research questions are:**

- 1) Is it possible today to carry out two main tasks at school - *vocational education to provide the individual with the "right to vocational education and training according to his personal interests and opportunities" and to meet the needs of a skilled workforce competitive in the labor market;?*
- 2) Which are the instruments to achieve professional education and to provide leadership of the individual on the working place?

**The main objective of this study is to** discover the attitudes of new coming students in the eighth grade to acquire a profession in the Todor Rachinski High School of Agriculture, General Toshevo. The expectation is that the students' initial attitudes toward the school as a professional will be true to their true motives. Based on them, comparing them with the vocational education tasks outlined above, to find innovative strategies that, organized in a concept, will, on the one hand, model the school itself as innovative and, on the other, contribute to a guaranteed achievement by the school community sufficiently developed personal potential for leadership (top) pursuit of a profession.

#### **Theoretical framework of the study**

The main tasks for the institutions of the High professional educational and training as pointed in the Law for Vocational education are:

1. Acquiring a professional qualification;
2. Acquiring competency for professions, the pursuit of which requires such, including the pursuit of regulated professions (those from the List of vocations for vocational education and training under Article 6 of the VET, for which there is an expected shortage of specialists in the labor market)
3. Constant improvement of the professional qualification;
4. Forming motivation system for realization in the citizen community;
5. Formation of a common culture based on national and universal values (7, Art. 3 (1)).

Three questions arise from the tasks presented above: 1. Is it possible today to acquire the professional qualifications and competencies to exercise it (Tasks One and Two) that are actually being continuously improved by the individual acquiring them, and what is needed to ensure this improvement (Task Three)?

**FIRST RESEARCH HYPOTHESIS:** *If the school today motivates enough students to take up a profession since the school, then it can be expected that even outside it the individual will do their best to improve his / her professional competences.*

The second question that arises from the tasks given above is: Is there today a motivational system for such acquisition of professional qualifications and competences (task four) that the individual in civil society can actually be realized by pursuing his or her profession?

**SECOND RESEARCH HYPOTHESIS:** *If the school can diagnose the individual motives, interests and abilities of the student when entering it, then a solid motivational system can be formed in him/her. This system will help the student to acquire and to practice his/her profession so that he/she can be a part of the civil society.*

The third question is related to interest: Is it possible today, on the one hand, to carry out education providing the acquisition of professional qualification and competence to pursue the chosen profession (task first) and, on the other, to combine this synergistically with the formation of a common culture based on national and universal values (task five)?

**THIRD RESEARCH HYPOTHESIS:** *If a school (in the meaning of Professional High school) develops innovatively and focuses synergistically to achieve those relatively "distant" goals, it could develop an individual, on the one hand, with a high professional qualification, suitable for the requirements of the modern economy in the global context outlined above and, on the other hand, to create conditions for it to acquire a high common culture based on national and universal values.*

The research questions are linked to the tasks in the VET law. The positive answer makes the professional high school successful by giving a direction of what is “quality of professional education and” what is innovative school” (see 18, 20).

We will say it again, on the one hand, the diagnosis of the individual's initial motives and opportunities for learning a profession chosen by him and supported by his parents gives him an opportunity to think about how the school (vocational high school) can fulfill its task of turning them into a motivational system for practicing it in civil society through continuous improvement of professional qualifications, based on a common culture based on the global synergy between national and universal values these three research questions form the theoretical framework for the research. On the other hand, they define the problem for the quality of professional education. According to Ordinance No. 2 of September 8, 2015 on the Quality Assurance of Professional Education and Training (issued by the Ministry of Education and Science, promulgated in State magazine No. 70 of September 11, 2015), quality is understood as “a set of characteristics of professional education and training that are in line with the expectations and needs of the individual and the community” (18, Art. 2, Paragr. 1). Although the said ordinance was repealed by Ordinance No. 16 of 08.12.2016 on quality management in the institutions (Renewed - SG, vol. 100 of 16.12.2016 year., issued by the Minister of science and education). We cite it here to define the term for quality of professional education and training.. Whereas Ordinance No. 16 rather sets out the goals, tasks and principles of quality management itself and treats the quality of education as “the

degree of compliance of the provided public educational services with: 1) the regulatory requirements (laws, state educational standards and other legal acts); 2) the expectations of citizens and users of educational services (students, parents, employers); 3) expectations of other interested parties' (18, Art. 3, item 1,2,3).

The theoretical framework for the study of the problems posed in this way, outside the regulatory framework for quality management and directly related to the problem of the students' professional and career future, raises several operational issues, addressed in the language of the socio-economic personal life of the teachers and parents:

- Can we and how can we help our children grow happy, be emotionally healthy, responsible and reasonable our prolongation?
- Do we want them as citizens to contribute to the world with a clear picture of themselves?
- Can we learn them to become so good parents too?
- Can we give them hope for the future?
- Can we take care not only for their survival, but also for their development?
- Do we know how to support them in their search for prosperity combined with a rich common culture?

The recent study tries to give positive answer to these important questions how all can happen.

### **Methodology of the study**

The constructs that outline the theoretical framework, systematized by the main tasks of vocational education today and the imposed assumptions for their study, are linked to a focus on the interests and abilities of students to master and pursue a profession. **The first stage of the study is to understand the motivation and interests.** The results from diagnostics are used in the second stage of the study to define the main problems that Professional High school of Agriculture “Todor Rachinski” have.

**The third** stage involves building an innovative concept whereby the school board can apply for an Innovative School before the Council of Ministers of the Republic of Bulgaria. (for details see part 8. A) for the main components of innovative process – innovation, types of innovations, components of the innovative process, management of innovations, components of innovative process, qualities of the manager

of innovations. We believe that the teacher can be perceived as innovative manager), innovative organizational culture).

The initial diagnostics of the students' attitudes from the 8th grade for learning a profession becomes the foundation for the School's innovative program entitled "Leaders at school, leaders in the European workplace". Reading the message of innovation, without going into details about its presentation, is related to the five professional education tasks identified above and the three constructs of the theoretical framework of the study, respectively.

The diagnostic survey has been conducted in the period from 10 September 2018 to 18 Sep 2018 (and repeated in the same period of 2019 year) in the first days of the new academic year. It took part among the students, future economists and IT specialists and laboratory workers in the agriculture. 38 students took part from two specialties IT and laboratory specialist in the agriculture. Diagnostics itself involves the participation of each student in 5 centers of interest in order to highlight their strengths in a special Map of Achievements, through which teachers can move them, and themselves, towards a leadership position in the workplace. The results of the diagnostics are used in the next two stages to develop strategies for implementation of the tasks of the professional education in a united innovative concept for development of school. The main focus on the first stage is the questionnaire among 38 students. The students are asked: „What do you expect from your new school (Professional High school in agriculture)?“.

The second stage of the survey is focused to study the managerial policies, carried in the high school and to find the problems. Based on problem zones, an innovative concept to achieve high quality of professional preparation of the students will be developed. The tasks on the second stage are:

1. To create an Innovative school board (ISB). The board will study the past experience the teachers have had in order to find the strengths of the teachers.
2. The Innovative school board will highlight the strengths in the work of the pedagogical college, but also to identify problem areas through the results of the first stage diagnostics to achieve higher quality vocational education.



3. ISB will organize the development of an innovative concept based on the strengths of the high school and applying to the Ministry of Education and Science within the time limits required by the regulations.

Thus, the subject area of the research is the achievements and problematic points in the work of the vocational high school, through which an innovative concept for higher quality of education should be built..

The research methods used by the ISB are study of documents, of organizational culture (the history, symbols and heroes at school), analysis and synthesis, observation, creative writing in teams, results assessment.

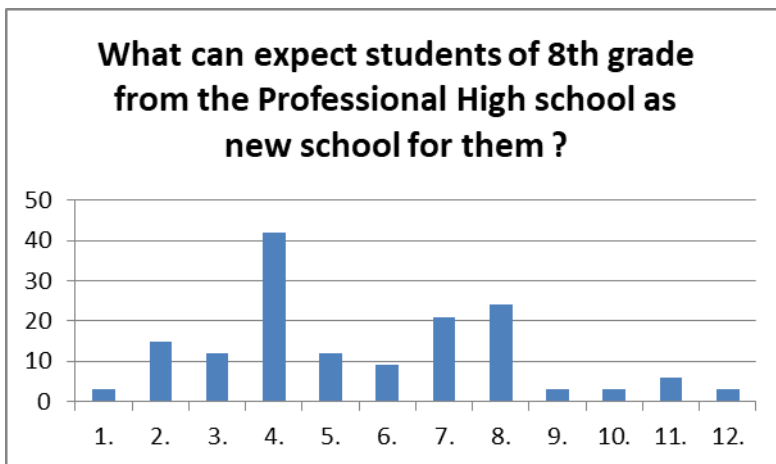
The stages of the study follow the performance of the main tasks.

The main research methods in the first stage are designed tasks for involving students in the work of the centers, active methods for inclusive education, analysis and synthesis of the Map of Achievements, abstracting of educational problems. In the second stage are used mainly analysis of results and synthesis of the main strategic directions. In the third stage are used mainly systematization, theoretical forming of innovative educational concept through which the school's college will apply for Innovative school.

### **I. Results from the study from the diagnostic stage. Analysis of results**

The questionnaire has been with 38 newly comers students in the Professional High school of Agriculture” Todor Rachinski” General Toshevo city. The study includes one question, linked to their expectations in the next five years „What do you expect from your new school (Professional high school in Agriculture)?“.

The data is the following:



**Fig. №1:** Distribution of results from the questionnaire.

Legend :

1. I want to know all, to understand of all.
2. I want to learn new things.
3. I want to meet new friends.
4. I want knowledge.
5. I want to succeed in life.
6. I want to make business with this profession.
7. I want to have a steady future.
8. I want good education and diploma, to continue my education.
9. I want to have opportunities for future growth.
10. I want to repair the playground at school.
11. I want to learn well a foreign language.
12. I do not want anything, I have no expectations.

As it can be seen by fig. 1, the biggest percent of students expect (42%) to receive knowledge. This answer is not directly linked to the profession that students will acquire in the high school. In the primary school, the focus is acquiring of knowledge, not so much on forming skills. That's why, even at the beginning of the eighth grade, although they have already made their professional choices, students continue to expect the acquisition of knowledge, not acquiring skills.

24%, of the respondents have answered that „*I want good education and diploma so that I can continue it*“. One third of the students realize

the importance to continue their education even at the beginning of eight grade. This percent, even not so big “promises” fulfillment of the second and third tasks of the professional education.

The next position is occupied by the common answer: „*I want to have good (steady) future“* by (21%). 12 % of the respondents have replied that „*I want to succeed in life with time*”. In other words, 33% of the students have the ability to see themselves in future time, after they graduate school. The most important is that they see themselves as successful people, which is a good sign. These people should be supported, motivated. Efforts should be made to solidly master the standard of their chosen profession, so that they do not get disappointed. Others should be engaged also in vocational education. In addition, another conclusion can be drawn that, although not formulated, a "stable future" is linked to vocational education.

15 % of the students have replied that „*I want to learn new things“*. *By new things they mean acquiring a profession*. These students do not have inclination for professional education at the beginning of eight grade. It also means that there is no qualitative professional orientation nor parents play important role for choosing the right school for their children. New things can be learnt by friends, from Internet, etc. It may be useful to revive the meetings of vocational high school teams with high school students in order to provide future high school students with reliable information about the Program to be taught. The involvement of volunteer students in these teams, as in the case of the Professional High School of Agriculture, would help newcomers to build a credible picture of the learning process, of the types of specialties, subjects and professions, of teaching and production practices contributing to the full ori the profession. Otherwise, there is no way to build a solid motivation system.

12 % of the respondents have answered that „*I want to meet new friends“*“. It shows that students prefer to satisfy their social needs, a strong motivation for 15-16-years old students. These students are not interested in acquiring profession.

4% of students replied that „*I want to have future growth opportunities“*“. It can be said that these student express self-awareness linked to mastering a profession, but more emphasis can be placed on attitudes specifically to one's own development. On the other hand, the

response, and even more low rates, direct the task of deep work in school on ways of self-development to be carried.

Each of the three answers ( numbers 1, 10, 12), “*I want to understand all, to learn all*“, „*I want to repair the playground at school*“and „*I do not want anything, I do not expect anything*” are given by 3 to 4% of all students. They show complete lack of interest to acquiring new profession..

9 % of the students replied „*I want to make business through my profession*“. It means that these students show positive attitude towards acquiring profession. Indeed, if only one-tenth of the students make a conscious choice for a profession, a vocational education institution and have a vision for themselves as business creators through a profession, then the main tasks of vocational education could not be achieved as innovatively as , a qualified and ambitious pedagogical team and its management. On the other hand, it can be concluded that only one in ten students is interested in entrepreneurial activity. Probably by identifying the strengths of particular students, they can individually develop the development of entrepreneurial skills.

## **II. Results on the study on the second stage**

The school team of lecturers makes conclusions on the results presented above regarding the readiness of students to master profession and regarding the pedagogical decisions for sustainable motivational system. As it can be seen from the results, only 10 % of students know exactly that they want to acquire a profession and to have the right to perform it (see task 1 and 2 of the professional education according to the Law of, given above).

30% of them see that the profession will give the opportunity to develop themselves and make their own business and have successful future (task 3a). The first research hypothesis: *If the school motivates enough students, then it can be expected that outside it the individual will strive to improve his professional competencies* has been confirmed partly (about 1/3 of the4 students).

The mastership of the teacher as the first example for the student has the following skills such as: flexibility (to adapt to the situation), opportunities to adapt (to accept the new), to integrate (to be devoted to the interests of his students), skills to define mutual goals with students, skills for job enrichment, for career growth, to take responsibility, etc.

The second research question is related to the motivation of acquiring professional qualification and competence (task fourth) that the actual realization of the individual in civil society through the exercise of the acquired profession. According to the results, about 45% of pupils see themselves as successful people or having successful future. So the second research question: *if the school diagnoses what the individual motives, interests and opportunities of the individual are when he enters school, then a solid motivational system can be established in him / her for learning and even more for the pursuit of the chosen profession* is half confirmed. Students need to be more supported to build their own professional vision.

Probably the skills to achieve results should be developed in the both groups, with the one group that perceive themselves as successful and with the other group that does not have a clear vision for success. These skills include also problem solving skills, creative and innovative thinking, decision making skills, conceptual skills, negotiating skills, team building skills, conflict solving skills and skills for career growth (These group of skills are part of the social, so called transitive or “soft” skills– see more at s.26).

Creativity has two sides:

- Divergent thinking;
- Convergent thinking;

The divergent thinking presents generation of many ideas, many solutions to a certain problem. The convergence thinking is the opposite approach. At first, we need to be divergent in our thinking, and then to apply convergent thinking. The goal of the convergent thinking is to move from all given ideas or suggestions developed before and to focus on the most interesting ideas. To begin this step, it is important to remember the aim of the reflection and the goal to reach. People must improve and develop the ideas with constructive judgment with the view to find things that are innovative (Yordanova, 2019).

Creative problem solving can use one of the following techniques. There are some drawing techniques to aid creativity of students:

1. Mind mapping is a technique in which words are used and linked by arrows or lines. It’s better to be used to present a lot of data that is related. For this reason, people use it as a tool when presenting new product or new ideas. As a technique, it begins with a word, placed in the

center and other words linked to (<https://www.skillsyouneed.com/ps/creative-thinking.html>)

2. Rich pictures are better to be used for visualization. In this case, the person is asked to imagine certain situation. The words that can be used are not related and linked together as in the mind mapping. The idea is that the person is going to be more creative if focuses on the pictures. All kind of colors and symbols can be used to enhance the creativity in the person. <https://www.skillsyouneed.com/ps/creative-thinking.html>).

Current strategies at school for maintaining a motivational system for learning a profession are those that are related to adapting the systems of knowledge and skills to transform them into a Student Achievement Standard.

The progress of the student can be measured by Student portfolio of competency or by educational-professional student portfolio. These two documents are used in The Professional High school of agriculture. They also become the final document of student success and can be prepared in one subject, for a group of subjects, or selectively.

The third question, which the survey seeks to answer, states: Is it possible today, on the one hand, to provide education for acquisition of professional qualifications and legal capacity to pursue a chosen profession (task first) and, secondly, that to combine synergistically with the formation of a common culture based on national and universal values (task five)? The third research question states that: *if the school is innovative (on the example of professional high school) and focuses on achievement of these 'distant goals', then it could develop the individual with high professional qualification, suitable for the requirements of the modern economy, and on the other side to have high common culture, based on national and human values.*

As can be seen from the results of the study presented, there is no reason to confirm this assumption so far. That is why the school board mobilizes its innovative potential in the next five years of vocational high school students' ability to create, promote and implement school innovation that guarantees every student to be leader in the workplace tomorrow.

It will definitely help each of the students to develop their individual talents and from outside the professional field, to enrich themselves with experience in different spheres of culture, in which to

show their interests and real opportunities. An important emphasis on combining a strong professional suitability and a common culture with the modern professional is the acquisition, although at a later stage, in higher education of the so-called professional mobility, the foundations of which are laid in secondary education (see more in section 24).

The intelligent interaction between parents and children (students) and teachers is next important moment leading for qualitative education and prosperity in grownups with the profession they acquire.

Such intelligent interaction contains a number of modern values, such as impartiality to the student - his only goal is his progress and development towards progress; providing useful knowledge and skills - to understand that what he or she is learning is personally useful; non-judgmental attitude at all times of the student's development and belief in his / her powers, commitment to his personal needs, etc. The school should support parents, should promote strategies for common support, expressed in communication. It should also train each child to achieve the maximum of his or her potential for optimal individual progress through partnership, to know the strengths and to support the child and through them in what appears to be a deficit, joint discussion of the student's decisions and alternatives, joint rules making to encourage keeping a log file of his development, and with his consent to discuss the progress already achieved.

The summary findings on the three research questions give hope that school vocational education can successfully achieve the objectives set out in the VET. The innovative approach of the professional High School of Agriculture in the town of General Toshevo, which set out to diagnose the initial motives and opportunities of the individual to acquire a profession chosen by him and his parents, enables the school to fulfill its task: to turn the initial attitudes into motivational ones. a system for the pursuit of the chosen profession in civil society through the continuous improvement of professional qualification, based on a common culture based on the global blue ergy between national and universal values.

### **III. Results of the study from the third stage. Developing a concept for Innovative Professional High school**

At the third stage, the Innovative School board is invited to include the results of diagnostics of attitudes for professional education of the

students (from the first stage),to include strategies for innovation( on second stage) them in a united innovative concept for truly achievement of the tasks of professional education. It includes the steps that school takes to innovate.

They construct the innovative process not only in this high school, not only in the professional education, but in all educational institution that proactively manages strategically them and to be competitive with the most attractive educational institutions.

The Law on Preschool and School Education, as well as Articles 70 and 71 of Ordinance No. 9 of 19.08. 2016 for the institutions in the system of pre-school and school education (promulgated - SG, issue 68 of 30.08. 2016) ordered that an opportunity to apply for an innovative school be ordered, with approval by the Council of Ministers of the Republic of Bulgaria (6 , 18, 19). Developing an innovative concept is focused on introducing innovative elements in educational philosophy, methodology and organization of the educational process. Therefore, one of the tasks of this paper is to present an attempt to explore the possibilities of choosing school innovation, to build a concept and planning of the main activities - a process, labor intensive, requiring high professional intelligence, and responsible (see 14, 21, 25, 26). In addition, tailored to the achievement of person-centered education, with curricula for the professions fully relevant to national educational standards for the organization of school education activities, subject to the European Reference Framework for the Quality of Vocational Education (10, 23, 28). Last but not least, innovation must be presented through the European directives for cooperation in vocational education and training through the Europe 2020 strategy”.

### ***1. Factors for developing school innovation***

In the first stage of the research, the ISB conducts a thorough study of the strengths of the high school, highlighting the weaker positions that emerge as problems to solve or factors to create an innovative concept. The strengths in the studied High school are:

1) *Pedagogical team includes very responsible people, tolerant, careful to students, innovative, oriented to form students as competitive, knowing and able citizens of Republic of Bulgaria, EU and the world .*

2) *Adequate goals, oriented to future.* For more than 30 years, the p5rofessional High school prepares human resources having high



professional and intellectual preparation for key sectors of the economy as well as culture, ready for academic career and work on the high standards of the working place.

The government educational standards and European Union standards are leading. The school board and the pedagogical team react adequately to the requirements of the civil society in our country. They form very competent human resources, creative people, who are ready to find the new, to take initiatives, to be leaders and to take responsibility.

The school becomes institution leader in the region. It upbrings people with high national and human values. The school develops individual and creative abilities of students too. The school's mission expresses a common understanding of priorities and objectives, assessment procedures and responsibilities for the quality of vocational education in a European context.

3) In the dynamically changing world the High school is supposed to attract as much as possible stakeholders. Parents, social partners, business organizations, non-profit organizations, universities and colleges, involved in real-world school work, create a School Professional Network of Business and Parents, Business and the Local Community. The main focus in this direction is the establishment and proper functioning of the Public Council at the school.

4) Being proactive to changes instead of waiting them to come, requires every member of the school community to strive for innovation, thereby fulfilling the mission of the high school to create the conditions for everyone to reach their fullest potential: "We are developing every potential."

5) Guided by the mission of the high school (see above), the management seeks to use the tools of strategic, not just operational, management by developing useful and real strategies created with the common efforts of the participants - students classes, the whole pedagogical team, interested from the work of high school parties.

6) The strategy directed to leadership is the most suitable to be applied according to the mission given above. The leaders can be teachers and the followers are their students.

The difference between effective leaders and effective followers has been summarized in the table below.

Table 1 Difference between effective leaders and effective followers

Quality Leader Attributes	Quality Follower Attributes
Competent, talented, skillful	Competent, talented, skillful
Demonstrate a strong work ethic. they work by the project rather than by the hour	Demonstrate a strong work ethic. they work by the project rather than by the hour
Good listening and communication skills	Good listening and communication skills
Able to provide clear and concise direction	Able to provide clear and concise direction
Able to communication vision and goals	Able to convert vision and goals into detail tasks and action
Provide clear, reasonable and concise schedules and success/quality criteria	Provide clear, accurate and concise schedule for their detail tasks and report accurate against their success/quality status.
Open to other people's ideas and willing to follow at the appropriate	Confident to speak ideas, and willing to lead at the appropriate times. But also open enough to support whatever direction is taken
Focus on the future	Passionate about the same future vision
See change as an opportunity	See change as an opportunity
Live values, lead by example	Live values, lead by example
Have and create a positive selfimage	Adhere to high expectations of self and possess high positive selfregard.
Build infrastructure	Build infrastructure for their detail tasks and part in the project
Leverage diversity	Leverage teammates and diversity
Build teams	Concentrate on the common goal of the organization--that of being a team player.
Direct emotions	Project optimism. Possessing a good attitude is an essential aspect of being an enthusiastic optimist.

	Occasionally, followers are given an assignment for which they question the purpose or with which they disagree. They should think in terms of do's rather than don'ts. Focus on possibilities and solutions rather than on impossibilities and problems.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Source: Rose, L(2000). A leader among followers as cited by Yordanova, 2019

As teacher and student interact, they depend on each other. We compare interaction in the school in the classroom similar to the relationship follower- leader. The interaction between leader and follower has been presented very carefully by Winston (2003). In his paper he presents an extension to Patterson's (2003) model and propose that the circular nature of leaders and followers. Winston extended the model of Patterson by adding commitment to the leader and the follower's own self-efficacy. To sum up, higher levels of commitment and self-efficacy results in a higher level of intrinsic motivation that leads to a higher level of altruism toward the leader and the leader's desire to see the organization do well. This leads to higher levels of service to the leader (Yordanova, 2019).

The type of leadership affects the willingness of followership. For example, teacher can be seen also as transformational leader, who supports their followers and create a working culture that is productive and profitable. It is confirmed in the studies of Ho (2012), he has outlined those transformational leaders who actively engage followers inspire affective commitment and job satisfaction in their followership. Leadership to follower's relationship depends not only on the characteristics that good followers must possess but predominantly on the leadership style. In the management and organizational behavior theory, there are numerous styles presented, though the focus of most of them is the leader. (Yordanova, 2019) sums up the theories in leadership can be grouped like this:

- The first group pays attention to the characteristics or traits that the leader must possess. According to the trait theory, the leader is born;

- The second group of theories focuses on the behavior of the leader. According to Michigan studies, Tannenbaum, the leader can be oriented to the task (production), or oriented to people. In the theories, the attention is given to the displayed behavior of the leader. The followers are not presented at all, as they are considered to be the passive side of the relationship.

- The contingency theories draw attention that there is no best leadership style, and it is function of the situation, and the leader's behavior. In other words, the academicians are looking for a style in which there will be a fit between the leader and the characteristics of the situation.

If the teacher has leadership skills, then students are ready to follow him. Readiness in the situational leadership is defined as the extent to which a subordinate demonstrates the ability and willingness to accomplish a specific assigned task. Hersey, Blanchard and Johnson (1996) suggested four leadership styles that reflect behaviors along two dimensions. The first dimension, task behavior, consists of one-way communication and activities that are highly directive. The second dimension is relationship behavior, focuses on the leader's facilitative ability to reach desired goals, and consists of two-way communication, providing support, encouragement and positive psychological feedback (Yordanova, 2019).

It is very important the behavior that followers have and its impact on the leader. In this regard, the study of Safitri et al. intends to determine how followers can positively influence the leader's trust on them by behaving by the leader's expectations. According to Safitri. and Fahmi, 2012, followers who adopt proactive followership behavior (taking the initiative, voicing concerns, taking ownership, and offering a solution) regarding leader are likely to assist leader to trust on them in achieving targets. Furthermore, this study tries to explain the underlying mechanism and contingency in this relationship. Perceived follower support is suggested as mediating variable because the proactive behavior of follower is supposed to print positive impression in the minds of leaders so that they might be considered by the leader as supportive followers. Secondly, this study reveals that the political skill of follower plays a moderating role between proactive behavior and perceived follower support. Political skill also moderates the relationship

between perceived follower support and leaders' trust. It refers that proactive actions of the politically skilled followers are more likely to be viewed as more supportive as compared to other followers and the right reputation caused by those highly politically skilled followers (Yordanova, 2019).

The teacher can be seen as a charismatic leader too. In this regard, if charismatics tend to be dispositionally happier and generally in more positive affect than are non-charismatics, it follows that they should also display overtly positive behaviors, such as smiling, laughing, and being warm and affable, more so than non-charismatics. In the context of the school, if the teacher is positive, happier than students will display the same emotions too. Indeed, Erez et al. found that charismatic leaders expressed more positive emotions in a written vision statement and more behaviors indicating positive emotions, as observed in videotaped speeches. The relationship between leader and follower is very dynamic and two-sided. In this regard, therefore, more attention, recognition, and possible investment should be given to follower development either in an organizational or educational level. In their study, Tsai and Yung (2013) declare that the courageous followership should be embraced in the culture, especially in the milieu of a cult of leadership (Yordanova, 2019).

What stands between the explanation of the behavior in the follower-leadership exchange are the emotions and mood. The emotions driving such followers' behaviors are often linked to injustice, frustration, and lack of autonomy particularly in relation to perceived management practices. Kupers (2007), in a focus on the impact of emotion on followership and leadership behavior, concluded that "the process of making a judgment of whether to follow or not involves the intelligent use of emotions". Should a person choose not to follow; they have to either comply, ignore, or subvert the person holding the leadership role. There seems to be a growing call for more holistic practices that integrate the four fundamental arenas that define the essence (Kupers, 2007). To explain the behavior of followers and leaders in their interaction, he has developed an integrative model consisting of 4 quadrants. Related to the business context; this quadrant comprises the readiness and self-management for motivation and commitment to self, to a goal, or to an organization. In this quadrant, the focus is on helping

organizational members see what their leadership and followership style might be so that they get more insight into themselves and their impact on others. It also deals with the psychological, cognitive, emotional, and volitional dimensions of an individual leader or follower. The emotions that leaders feel exercise a huge role on the followers. In this regard, the effect that charismatic leaders have on followers' affect should be more positive than negative according to Erez et al (2008). People, in general, like to be around those who make them feel good and find negative and volatile people aversive (Erez et al, 2008). According to the authors, the charismatic leaders experience more positive emotions than do non-charismatic leaders. In other words, the charismatic leader has several personality characteristics that are strongly related to positive emotionality. The emotions that leader feel are transmitted to the team he leads as he is the central figure in it. The results of the study of Erez et al. show that charismatic leaders "touch" followers is by enhancing followers' positive affective states. In Study 1 (lab study involving college students), it was found that leader charisma was positively associated with the positive affect of followers and negatively associated with the negative affect of followers. Study 2 showed, in a field setting, that firefighters under the command of charismatic officers reported a higher level of positive affect than did followers of non-charismatic officers. Charisma in this second study was also negatively associated with the negative affect of followers, although this result was found only when other leader variables were included in the model Erez et al. (2008)

To sum up, the followers decide to stay in the organization if they are satisfied with the job they perform and the relationship with their leader( Yordanova, 2019).

Followers and leader in the form of lecturers and students have been studied by Johnson, 2003. The followership style according to the study depends on the power and charisma of leader possesses. As education is a mutual process of exchange of values, students as followers play a vital role in it not only as recipients of information but also with the values, culture they possess (Yordanova, 2019).

7) In pursuit of innovative models and approaches for achieving the mission of the high school and for securing its vision as a school of high quality vocational education, the strategic task of achieving leadership in

its three-dimensionality - the students, teachers and school is said to be the most adequate. It requires the creation of an environment and culture in which everyone, according to their strengths, has the opportunity to take a leadership position with which to influence others. The student leaders are the ones who want and wish to work to make their school life to be attractive, various and preferable for their classmates.

Key factor for the success is the opportunity different teachers to form leadership skills in students and to make leaders among them. Each student is unique with his/her qualities, abilities. That's why the school works on project "We want to be the first", aiming to motivate creativity, desire to succeed at school and to win prestige

„In my high school – student of the year". Unique and different parents become part of the School Innovative Board and thus take care for the prosperity and success of their children.

8) The professional High School in Agriculture needs modern educational environment in order to become preferred. Opportunities for renovation and enrichment of the building stock and equipment, adaptation to the modern requirements for vocational education are provided by the National and European programs. The high school has implemented projects under the program "Modernization of the system of vocational education" and in 2016 the machine-tractor park was renewed with a new bus, and in 2017 - with a new tractor and a car for effective teaching practice. In addition, a school uniform is being introduced through the National Program "School, Student Territory" in the Professional High school of Agriculture.

It shows young people's high school membership and develops a sense of identity and commitment to the school. Under the National Regions for Growth program, the entire building is completely innovated, as is the learning environment. The microbiological laboratory established under the European Integration System for Sustainable Agriculture project is the only one in the country where students conduct experiments in organic and inorganic chemistry, in biology and plant production, in plant protection and agrochemistry.

9) The students from the Professional High school in Agriculture take actively part in many competitions, a key factor for its application for innovative school. Under the Operational Program "Science and Education for Intelligent Growth" 2014-2020, the Debit-Credit Club

achieves excellent results at the National Student Competitions organized by the Academy of Economics D. A. Tsenov”, Svishtov and in the National Student Accounting Competition, organized by the University of Economics, Varna, which won prizes in competition from students from all over the country. Based on the knowledge shown and the practical results achieved in the competitions, the participants of the Professional High school in Agriculture teams are accepted as full-time students in different Higher education institutions in the country. On the same project, the representatives of the club "My profession - my way to the world", take part in the National competition "Young farmer" and go up the ladder of honor. In 2016, The Professional High school in Agriculture hosts the regional round for Northern Bulgaria of the Young Farmer National Competition.

The students and teachers not only demonstrate their skills and professional knowledge during competitions but also show their talents in music, arts, theater, etc. Business partners, universities and local community support them too.

10) Another factor proving the school's ability to follow the chosen strategy and the choice of innovation is to invest in continuing teacher training (see 6, 9,17).

The teachers took actively part in the forum of pedagogic innovations, during the master class on topic: „Innovative school: mission and vision. Philosophy and steps in developing a project. And on topic: „The changed student of XXI century. The practical innovative results are linked to many won competitions, and Olympiads.

11) An effective combination of methods- word, practical, dialogic and didactic are applied in the educational process. Interactive methods of teaching are stimulated with use of practical case studies.the main methods of teaching are: case based learning, experiment, problem based learning; use of school projects (one discipline or many disciplines; learn by experience; context learning; individual learning; discussion; role game plays (role games, simulation exercises, drama, situational games and theatre). Various organization of the activities is performed-individual work, work in teams, group and collective too. The development of individuals with critical and creative thinking benefits from dialogical forms such as conversation, discussion, debate. In practice, the integrative, cross-curricular approach is tolerated.



Developing school innovation must ensure focus: *the student is at the center of learning and therefore the process itself is dynamic* and leading. Synthetic and integrative lessons imply the freedom of choice and action on the part of the students, who, in the learning process, cooperate with each other and with the teacher or the team of teachers. 12) The high school's priority is to carry out the student practice with the aim of providing real jobs and internships in the country and abroad. The active and interactive teaching methods with case studies are stimulated in a real work environment through the established School-Professional Network of companies and parents professionals, banks, institutions, local community and others interested in the high professional suitability of students.

The in-depth study of the strengths of high school, which will become the foundation for the choice of educational and school innovation, outlined the factors outlined above. That is why the innovative team, engaged in the task of developing the innovation, adopts and proposes to the pedagogical council the wording

## **LEADERS AT SCHOOL, LEADERS AT THE EUROPEAN WORKING PLACE**

**The expected result** of the implementation of the theoretically developed innovation is to achieve a new quality of agricultural education in The Professional High School in Agriculture. It is expressed in the development of students' skills for flexible critical thinking, creativity, sense of usefulness and argumentation of their own position. These skills, combined with linguistic and mathematical literacy, provide a solid base for self-confidence in the European workplace to absorb more knowledge and practical intelligence.

### **2. Concept for educational institution in the Professional High school**

**The innovation aims** to show and prove the high professional preparation of each student, to create personality with leadership position, to create person ready to change himself and the environment too, to be ready and suitable for internships In Europe.

Student leaders are those who can and want to work for the sake of making school life diverse, attractive and preferred for their classmates,

to foster creative personalities with the skills, abilities and attitudes to innovate and change needed to succeed them in the future workplace by European standards.

**Innovation solves problems as:**

1) **Creating a methodology**, environment and organization to train each student to the maximum of their abilities through initial diagnosis of strengths and critical but also creative thinking.

2) **Use of holistic approach against** fragmentation and partiality in education through the Integrated System of Knowledge and Skills (CSIS), “dismantled” as Student Achievement Standards (STS), which itself has an interest in learning and self-assessment.

3) Ensuring maximal individual progress through the Student Competency Portfolio (personal training portfolio) and engaging in internships and in real business practice too.

The ultimate goal of innovation is *quality of the vocational education for every student* - finding talent and fully stimulating both students with high intellectual capacity and supporting those with cognitive disabilities.

The pedagogical team unites around that the education to be a person-centered education. In this way, education will provide a greater opportunity for the development of the student's professional and social potential, will limit the approaches leading to dropping out of school or to the achievement of educational and moral deficits.

Innovation helps to build the vision of the high school with:

1) The idea of school leadership as a goal will contribute to a clearer self-assessment at the institutional and personal level, increase the motivation for inclusion and partnership in the educational process and school life of students and their teachers

2) Improving the quality of teaching practice and the opportunity for each student to intern in a real business environment both in our country and in the European Union will increase the chance of a smooth transition from school to work;

3) Enhanced cross-curricular links will give a clearer picture of the profession under study and its relationship with the real workplace and the world. The new curricula together with interactive teaching methods will provide every student with complete professional

competence and motivation to participate in today's business and world with a clear civic position.

Having in mind that quality of human resources in every country is important for to the economy and social progress, making high school a laboratory to prove that there are effective ways to build leaders, a new type of personalities with high knowledge and morals , citizenship and social sensitivity of drivers - true leaders in the workplace.

The leading principles in the education are:

- ✓ *Academic and psychological empirical diagnostics* to detect, develop and provide opportunities to demonstrate progress in each student's talents,
- ✓ withdrawal of educational standards in the *Student Achievement Standard, reflected indirectly in his / her Student Competency Portfolio* and
- ✓ respectively refining the content and dynamics of the applied methods,

*the main goal is to build self-confident professionals, ready to work creatively in more than one field, to lead their followers in their chosen profession, with high moral qualities, effectiveness through leadership approaches in school management, organization of the learning process and educational content.*

### **Discussion**

The Innovation *Leaders at school, leaders in the European working place* requires clear defining of the main instruments in front of the School innovative board, in front of the main college and parent's community.

#### **I. Methodology: innovative product**

Methodological instrument is a prerequisite to achieving new quality of the professional education. It is linked to the work of the School Innovative board with the first step: Development of a concept of innovation *Leaders at school, leaders in The European working place.*

The concept is focused on the personal oriented professional education, providing success on the working place. It includes:

1) *Preparation of a school methodology for diagnosing the personal and educational potential of students applying for and training in the profession "Economist - agricultural economy" and "Economist - informatics".* The methodology is based on placing the student in a work

or simulated work environment to highlight his strengths and educational deficits. Its implementation is carried out at the beginning of the school year, even when applying for a student in high school. The results of the application are reported at the beginning, intermediate, after the first term and at the end of the school year.

2) The results of the diagnosis relate to a pre-prepared Comprehensive Knowledge and Skills System for each profession as a Student Achievement Standard, through which he or she creates his / her *Student Competency Portfolio*. The portfolio includes "hard" (*professional skills*), as well as „soft“ (*social and personal*), forming the personal portfolio of the student leader in the selected by him area. The portfolio plays the role of a final document (gauge) at the final stage of the diagnosis of the student's progress. *A student's portfolio can be prepared in one subject, for a group of subjects or selectively, so it is created for teachers.*

3) The innovative product fills the gap between the knowledge and skills for professional and personal development by introducing a set of new subjects under the common name "Leadership in the workplace and career". The kit includes authoring curricula and teaching books. Subsequently, the standards are updated in examinations, assessment and teaching practices: tests, projects, oral interviews, interviews, participation in competitions, exhibitions of the profession, work in a real workplace, internships, including in European Union countries, etc.

Each of the new subjects is linked to the goal of the innovation: **forming adaptable, innovative people, leaders who can change themselves and the world around them.**

The school programs are directed to form the ability in students to find, to develop and use their own resources as well of other people. The main basic aim today is to form young people as citizens who know themselves, their potential, to be initiative to use it for personal and common goals.

The educational content in the professional subjects is enriched with respect to the principles and objectives of the national and European educational priorities, as well as with the goals set in the presented project for an innovative school. An innovative approach to learning that enhances the motivation to learn is the compulsory cross-reflection of

what the Standards have achieved by the students in the portfolio in accordance with their age characteristics.

The curricula of the compulsory cycle are enriched with leadership . They are focused on development of professional competence, in other cases - towards the development of leadership skills in relation to the share of social (soft) skills included in the *Integrated School a system of knowledge and skills*. Foreign language learning is enriched with texts thematically related to the necessary leadership values and skills. The focus is placed on Business English and how to deal in a multicultural environment on the work place.

### **II. Methodological instrument:** *innovative process*

The innovative process uses methods to ensure teacher and student participate in the educational process. It has major measurement criteria such as:

1) high motivation for learning activities, measured through initiatives that have been launched, proposed and implemented, such as student innovation;

2) guidance and continuous support for the personal progress of each student - measured by the introduction of a tutoring system - each teacher in the team is a tutor (supporting and responsible for the success) of a group of students;

3) practical applicability of knowledge and skills, which supports the development of professional competence with focus

### **III. Praxiological:** *innovative practice*

The third component is related to forming an Integrated school system for school practice „ *The success on the European working place starts with leadership at school* “. Preliminary design creates monitoring conditions for the recurrence or lack of key professional skills needed for practice of the profession. The expectation is that recurrence time will free up teaching time for integrative activities and team work. If deficit is detected, then new subjects will be introduced as mentioned above..

The tool involves the planning of real activities across a very wide range of areas of human development. It is measured by indicators such as:

1. The School Network of Business Enterprises by Specialty and Attracting More Business Partners, and Creating a Network of Related Schools and Businesses in Europe;

2. Monitoring from the School Innovative board of the student practices and detecting the contributions of students on skills from the Standard of student's achievements.

3. Number of working days/hours in the internship,

The main steps in the activity are: acquainting the partners with the innovation, the System of professional suitability, the Guideline for tracking personal progress through the Student Competency Portfolio; assessment of student workplaces and observation by members of the School Innovative Board of Practice; comparison of training standards for the profession and the jobs related to it (as a standard); providing internships and intercultural relations with partners from European countries

### **Organization of the learning process**

Innovation is planned for 3 years. It is related to the specifics in the learning process (VIII – X/ XII ).

### **Application of the innovation**

Innovation is suitable for the professional high schools and can be multiplied. *It gives qualitative education for each student and zero tolerance to ignorance.* The key is to find and to develop and sustain the strengths of each student.

Curricula for both general education subjects and new subjects can be implemented in other schools.

The pedagogical team should develop many competencies, according to the European reference. By using extra subjects and by applying innovative active methods of learning will be formed:

- Initiative and entrepreneurship
- Civil competencies

However, an important emphasis in the work of all subjects is the development of skills for life in civil society through lifelong learning, self-learning skills and the creation of a culture based on the pursuit of success. In order to introduce a holistic approach to education, the following will also be developed:

- Communication skills in native language
- Foreign language skills
- Cultural awareness and creativity

- Public and civic competences with a desire to identify areas where entrepreneurial skills are fully manifested - e.g. at home, at work, in the community.

### **Conclusion**

The main goal of the study is to start discussion on the tasks of the professional high education. One of the reasons is the increasing problem of individual talent - its early detection, development and use, professional suitability, and the transformation of the individual's potential into human capital in the workplace, designed to ensure his or her well-being. This problem is related to the study of the attitude of eighth grade students in an innovative vocational high school as a readiness to learn their chosen profession.

The results of the survey open perspectives for future work in many aspects.

First, to increase the awareness and counseling work in the vocational guidance of students in primary school. Second, the marketing activities of secondary vocational schools should include explanatory work regarding the benefits of vocational education and the modern application and reliability of their professions. Thirdly, on the List of Professions to reconsider the professions involved and to carefully analyze the professions of the future, presented on a number of occasions, and in various forums, the so-called "professions of the future", some of which no longer relate to the future but have become more necessary today. The mission of the school is to prepare students for the future. To work for the future!

Last but not least, the parents should have tools to find early the talents in their children. To be sure that the professions their children choose will give them success and prosperity in future.

The most important conclusions are related to the life and work of the innovative school. Innovative educational concept will provide not only accepting the name of „innovative school“ but will help to make the institution preferred than others.

There must be a team to develop the concept in time systematically and consequently.. The concept should encompass the introduction of three innovative elements into the system through educational

methodology, methodology, and training - it is clear that if one changes, the change will affect the others!

Key factor for the success of the students is the opportunity to develop leadership skills on the work place and to form leaders among students and on the work place. The project idea „*Leaders in school, leaders in the European work place*” is an innovative practice to solve organizational and content problems in the educational process. The final aim of the innovation is to improve the quality of the educational services in accordance with the law.

In addition, the innovative concept must be consistent with the Curriculum of the Professions, to be fully in line with the National educational standards for the organization of school education activities, and be subject to the European Reference Framework for the Quality of Vocational Education. Innovation must also be broken through the European Directives for cooperation in vocational education and training through the Europe 2020 strategy”.

The introduction of new methods of person-centered care and responsibility for success require a sustained policy of continuing teacher qualification. The introduction of the tutoring system supports the emerging innovative task. Without a dynamic in its development, curious about the possibilities for the development of the human teacher's college, any innovative idea is doomed, high-risk to turn into another good but unfulfilled wish.

#### **Reference list:**

1. Arhypova, Sv., Ivanova, K. Kamenova, D. (2019) The tasks of vocational secondary education, Annual Book of VUM, vol.12, p. 54-65.
2. Vatsov, Sv. (2016) New challenges to management. Shumen: Book. Innovations in education.
3. Drucker, P. (1992). Innovation and entrepreneurship, Sofia
4. Drucker, P.(1997). Management of future, KARIVA, Varna.
5. Law of School and Preschool education, in force from 01.08.2016., published in SG. vol.79 /13.10.2015y.
6. Law of vocational education and learning, SG., vol.108 of 29 Dec 2018 y.
7. Ivanova, K., kamenova, D. (2018) leaders at school, leaders in the European work place: an innovation in the professional education. Annual Book of VUM, vol. 11,p. 49-59.



8. Iliev, V. (2016). In favour of innovation management of SMEs. Cases from experts of Enterprise Europe Network and their customers, Bulgarian Chamber of commerce.
9. Kamenova, D., Dimitrakiev, D. (2010). A model for developing the innovative human potential – Eight International conference „*Management of innovations*” (1 - 2. 07. 2010 y.), (p.6.)
10. Kamenova, D., Kamenova, K. (2012). A model for teaching through inspiring in Leadership and management, IX International conference „*Management in education*” (29 - 30. 06. 2012), p. 348 -351.
11. Kamenova, D. (2012). How to become a leader? Three fundamental changes. Manual book., Publish.Nilekta.
12. Kamenova, D. (2012). The model: „idea–inspiration-impulse” in the education of Leadership and management, Book *Innovations and interactive technologies in education*, S., 2012, p.. 116-124.
13. Kamenova, D. Stoyanova, S., C. (2014). Master class- an innovation of the Department of modern educational methods in
14. Комюнике от Брюж относно засилването на европейското сътрудничество в областта на професионалното образование и обучение за периода 2011—2020 г. Комюнике на министрите от ЕС, отговарящи за професионалното образование и обучение, европейските социални партньори и Европейската комисия от заседание, проведено в Брюж на 7 декември 2010 г. за преразглеждане на стратегическия подход и приоритетите на процеса от Копенхаген за 2011—2020 г.
15. Кръстева, Антония (2014) *Инвариативни методи и техники за вземане на решение и критическо мислене* сп. Педагогически алманах, № 1, с. 197-217.
16. Кръстева, Антония (2016) *Иновации в училищното образование*. Астарта, Пловдив.
17. Наредба № 2 от 8 септември 2015 г. за осигуряване на качеството на професионалното образование и обучение в сила от 11.09.2015 г. Издадена от Министерството на образованието и науката Обн. ДВ. бр.70 от 11 Септември 2015г.
18. Наредба № 9 от 19 август 2016 г. за институциите в системата на предучилищното и училищното образование (Обн. – ДВ, бр. 68 от 30.08. 2016 г.,
19. НАРЕДБА № 16 от 8 декември 2016 г. За управлението на качеството в институциите, Издадена от Министерството на образованието и науката, Обн. ДВ. бр.100 от 16 Декември 2016 г.
20. Стоянова, С., Каменова, Д. (2015). Мениджърската компетентност в урока, класната стая и училището. Свитък с материали, предназначен за

участниците в VII Майсторски клас за новатори в образованието - 26-28 април 2015.

21. Totseva, Y. (2012) Educational innovations and the modern Bulgarian education, Sofia: Innovations and interactive technologies in education
22. Tsukev, D.. (2016) Education- universal vision of social growth: Annual book of VUM, volume IX.
23. Arkhipova, S. (2018) Formation of social and professional mobility of future socio-economic specialists in higher school. Yearbook of Varna University of Management, Volume 11, pp. 37-42.
24. Kamenova, D., Todorova, M. (2014). The role of International University College for the development of managerial competence in education - X International conference of VUMK „Educational management –effective practices“ – 23-25 september 2014 y. (plenary paper).
25. Kamenova, D., Arkhipova, S. (2017) “SOFT” skills development of young entrepreneurs through educational-training enterprises, Вісник Черкаського Університету, серія педагогічні науки, 2017 (2), pp. 47-53. Ukraine.
26. The Boston Consulting Group (2006). Measuring innovation 2006. The Boston Consulting Group Inc., Boston, USA.
27. McGraw-Hill. (2004). Innovation and imagination at work, 2nd Edition. Australian Institute of Management.
28. Yordanova, S.(2019) Followership and leadership in the medium sized enterprises, chapter 14 „Strategic Optimization of Medium-sized enterprises in the global market, 2019, 21 pages, DOI: 10.4018/978-1-5225-5784-54.
29. Yordanova, S. (2019). Creative problem solving. (60 pages).SMART project.(to be published

**Oleksandr (Sasha) Kondrashov,**

*Prof., PhD,*

*Thompson Rivers University (Canada)*

## **FIRST WAVE OF UKRAINIAN IMMIGRATION TO WINNIPEG, CANADA: SOCIO-ECONOMIC AND SOCIO-CULTURAL ADAPTATION**

### **Abstract**

The focus of the review is to examine the causes, socio-economic and socio-cultural dimensions in the adaptation of the first wave of

Ukrainian immigration in Winnipeg, Canada. The review attempts to extract the main problems and perspectives of Ukrainian immigrants' adaptation experience and to develop an understanding of their initial settlement process and formation of a new Diaspora community of immigrants who have moved to Winnipeg, Canada from Ukraine before the start of World War I.

The study's findings strongly indicate that the problems encountered by Ukrainian immigrants during the first wave of immigration to Winnipeg, Canada in the process of socio-economic and socio-cultural integration are both personal and societal. The reasons for the first wave of migration are related to improving socio-economic conditions. This research makes a contribution to knowledge about the situation of first wave Ukrainian immigrant's to Canada and ability to future comparison with other ways of immigration from Ukraine to Canada.

### **Introduction**

The first wave of Ukrainian immigration to Canada covered a period from the end of the 19<sup>th</sup> century to the beginning of the First World War. The primary reason for mass migration of Ukrainians to Canada at this time was to improve their socio-economic conditions. This influenced researchers such as Marunchak (1991a) and Martynovych (1991) to name this migrant wave as the "labour" wave of Ukrainian immigration.

The lack of material possession was not the only reason for migration. Although Stechishin (1992) named poverty as the number one reason for leaving the country, the author also discussed social, national, political, religious, and even psychological factors, which caused immigration. He noted that "many motives, either separately or in combination, played significant role for Ukrainian people in making their decision towards immigration" (Stechishin, 1992, p.82).

### **Canadian Realities during First Wave of Ukrainian Migration**

From the Canadian side at the end of the 19<sup>th</sup> century, the historical conditions of country's development were instrumental in making Canada an active recipient of immigrants. A whole number of factors were involved in the growth of European immigration to Canada, particularly to the Canadian West. Two factors which were outlined by numerous researchers as the key motivators for immigration were the

existence of “free lands” (homesteads) and the building of railways. The improvement of agricultural techniques also vastly enlarged the potential of the prairie lands.

The formation of confederation in 1867 and industrial revolution opened wide possibilities for economic development in Canada. The high rates of industrial development required the permanent wave of new workers, which Canada was lacking due to a very small population at that time.

In view of the powerful proprietors of the Pacific Railway, pressure was placed on the Canadian government and parliament. Due to their actions, a final decision about lifting restrictions on Eastern European immigration was accepted in 1885. Up to that time immigrants from Eastern Europe were considered to be the immigrants of the “second sort”, and a Conservative Press named them as "ignorant, dirty, priest-ridden moral degenerates, unfit to become citizens of a democratic state" (Lehr, 1987, p.3).

The special actions in the direction of attracting new immigrants to Canada were initiated by the Minister of Labour Clifford Sifton. It was his idea to bring Ukrainian immigrants to the Western part of Canada. The actions of the Minister directed the encouragement of Eastern European immigration, and were based on the Minister’s belief that immigrants from Eastern Europe could easily adjust to the Canadian reality than those who were coming from Western Europe. He asserted that: “East-European element, including Ukrainians which named itself "Galychany" are more adjusted for settling in the West of Canada, than people from Western Europe" (Marunchak, 1991a, p.69).

However Sifton’s tolerance toward Eastern European immigration where not based on the concept of equal treatment among the immigrants in Canada. He only believed that Eastern Europeans were more hard-working people than other immigrants. Sifton expressed his view on Ukrainian immigrants in such a way: “I think a stalwart peasant in a sheepskin coat, born on the soil, whose forefathers have been farmers for ten generations, with a stout wife and half-a-dozen children, is good quality” (Marunchak, 1991a, p.69).

Clifton’s statement established a peasant-oriented attitude toward Ukrainian immigrants from the Canadian Anglo-Saxon population. This type of attitude was maintained and reinforced by Canadian government

officials and researchers during the time when first and second waves of Ukrainian immigrants were settled in Canada. It made the process of the first and second wave of Ukrainian immigrants adaptation very complicated, through putting immigrants in the framework of the working rural population, such as farmers and did not allow them to fully realize themselves in other areas of Canadian economy.

At the same time some Ukrainians from the first wave immigration to Canada chose to settle in urban areas such as Winnipeg, which also served as the central immigration depot for most incoming immigrants. Within a relatively short period of time the Ukrainians established a sizable ethnic community in the "North End" of the city and maintained their roots throughout the whole period of immigration.

The earliest statistical data regarding the Ukrainian population in Winnipeg dated back to the 1911 census year. The major source on Winnipeg Ukrainian census data as well as the general Ukrainian immigration to Canada was Darcovich and Yuzyk's (1980) "Statistical Compendium on Ukrainians in Canada 1896-1976". This compendium provided comprehensive statistical data on Ukrainians in Canada. It covered near twenty subject matter fields beginning from the age, gender, and provincial distribution of the population to various cultural and economic characteristics, including language knowledge and use, education and training based on the Statistics Canada. The researcher used information from this Compendium to illustrate various issues in the development of the Ukrainian Diaspora community in Winnipeg. According to the Compendium in 1911 there were 3,599 Ukrainians residing in Winnipeg making up 2.6 percent of the city's population of 136,035 (Darcovich & Yuzyk, 1980, p.66). This showed how extensive the first wave of Ukrainian immigration was to Winnipeg.

### ***Socio-economic and Socio - cultural adaptation***

It is generally believed that immigration in large numbers from Ukraine to Canada began with the arrival of Ivan Pylypiw and Wasyl Eleniak in 1891. However this did not mean that no Ukrainians could have come to Canada prior to this date (Stechishin, 1992, p.50).

The historical works of Oleskiv (1895) "About immigration" and "About free lands" provided a helpful description of the initial Ukrainian immigration in Canada. During Oleskiv's three months journey to Canada in 1895, he established contact with Canadian government

authorities, with the purpose of advocating for the better treatment of immigrants from Western Ukraine. This included the Ministry of Internal Affairs, under which immigration was housed at that time. The material Oleskiv collected on Canada and published in his works incorporated data on the latest Canadian census, free homesteads, and employment opportunities, location of homestead and railway lands, climate, and precipitation, vegetation, and livestock prices (Kaye, 1964, p. 12).

Oleskiv's works were devoted to giving advice to Ukrainians who were mostly peasants from Galychyna and Bukovyna, about the ideas of where to immigrate, and what benefits people would receive after their immigration in Canada. Oleskiv's main intention was to establish some kind of order in a migratory process, which at that time was spontaneous, and to protect migrants from abuses from the immigrant agents, provide them with the satisfactory conditions while settling in "The New Lands", as Canada was named at that time, unlike "The Old Lands", from where they moved (Marunchak, 1991, pp. 31-40).

Oleskiv was conscientious in his attention to immigrant problems and after publishing his works continued to press the Canadian government for changes in dealing with issues, which Immigrants from Ukraine were faced with during their settlement in Canada. However, the Canadian government continued to be dilatory.

Though most of Oleskiv's recommendations included useful economic measures to aid settlers, he also focused on Ukrainian immigrants spiritual needs. In one letter Oleskiv asked the Canadian government to subsidize the support of a priest but received another refusal (Stechishin, 1992, p.98). But even Oleskiv, who was called "the father of the Ukrainian mass immigration movement to Canada", at that time, did not leave any record of the time of arrival of the first immigrants or of the area where they had settled (Stechishin, 1992, p.72).

However, Kaye (1964) created a valuable reference work entitled "Early Settlements of Ukrainians in Canada, 1895-1900". The author provided comprehensive analyses of Oleskiv's works, including numerous letters, which were sent to the Canadian government in order to support Ukrainian immigration to Canada (Kaye, 1964 p. 12). Based on his activities, Oleskiv was recognized to be the first Ukrainian immigration consultant and a high promoter of Ukrainian immigration to

Canada. His first work "About Free lands" which was published in Lviv contained 38 pages and was divided into three chapters with the headings: "Is your native soil unable to support you?", "Only not to Brazil" and "Where should one turn?" was a great example of promotional material which stimulated the immigration to Canada. All his future works were examples of the information on the resettlement services for Ukrainians newcomers.

Other Ukrainian originated books on this topic included a few small editions prepared by Metropolitan Andrey Sheptitskiy. The best known one was the brochure under the title "To Canadian Rusyny" (Sheptitskiy, 1911), (in translation Rusyny was the name of Ukrainians in the old times), which was written by Sheptitskiy right after his journey to Canada in 1910. The book was printed in Zhovkva, Ukraine. In "To Canadian Rusyny", the author discussed the basic needs of Ukrainian immigrants in Canada, mainly focusing on the needs in their spiritual life. Sheptitskiy (1911) also touched on other important sides of life of the Ukrainian settlers, including education, social and political life.

During the first wave of Ukrainian immigration, the Ukrainian immigrants' adaptation topic became one of the discussed themes in the works of authors who were from non-Ukrainian origin. In particular, John Woodsworth published a book in 1909 "Strangers within Our Gates or Coming Canadians". Another publication where he touched on Ukrainians was – "My Neighbour". It was first published in 1911. The researcher located reprints made by the University of Toronto Press in 1972. Both original works were published before the First World War. They were devoted not only to Ukrainians but also to all new immigrants to Canada.

In "My neighbour" there was a section under the eloquent name "The seamy side or social pathology" (Woodsworth, 1972a, pp. 130-153), in which the author described the incidents of criminality among different immigrants groups in Canada based on the materials he collected from police and newspaper reports. The section contained tables of criminality incidence after 1910 among representatives from 36 nationalities. The author discovered on the whole 6,024 various crimes. From Woodsworth's data Eastern European immigrants committed 403 (6%) of all crimes (Woodsworth, 1972a, p.p. 133-134).

During the first wave of immigration Ukrainians were found registered as Galychany, Bukovynians, Austrians, Romanians, Hungarians, and Russians; some were registered as Poles and Russniaks. Many of these people were classified as Russians because of the interpretation attached to the word "Rusyn" and "Ruskyj." The term "Ukrainian" did not come into general use until after World War I. In the period between the World War I and World War II, Ukrainian immigrants were classified as "non-preferred," because of the Canadian government policy of encouraging immigration from the British Isles and from northern Europe (Yuzyk, 1953, p.36).

In "Strangers within Our Gates" Woodsworth (1972b) described Ukrainians as "people with a very small percentage who can read or write"; "the unskilled labour for which contractors and railway builders have been loudly calling" (p.111). Woodsworth (1972b) also admitted that as farmers they made progress in their adaptation. "They were settled in the poorest districts, where they have succeeded in making their way, despite their disadvantages. They are purchasing modern machinery, and are gradually adopting Western machinery, and are gradually adopting Western methods" (pp. 111-112).

Swyripa (1978) summarized in the introduction to his book entitled "Ukrainian Canadians: A Survey of their Portrayal in English-language Works" that the English-speaking writers in their works described the first wave of Ukrainian immigration "as a movement of peasant agriculturists, who were conservative in outlook, mostly illiterate, attached to the soil, and who were alienated culturally, linguistically, and religiously from the rest of Canadian society" (p.xii). They also characterized the Ukrainian settlers as "the most conspicuous and foreign of the "new Canadians" for their adaptability to British Canadian norms and standards". (p.xii). Motivated by a concern for Canadian national progress, these writers did not see Ukrainians as a legitimate collectively in themselves, and revealed little of value to an understanding of the historical development of Ukrainian community life in Canada.

As already mentioned, the specific characteristic for the first wave of Ukrainian immigration was its labour feature. Many Ukrainians, who arrived in Canada, settled on homesteads in the Prairie Provinces. The newly arrived immigrant had a right to own the homestead with a preliminarily payment of 10 dollars. An immigrant was also required to



reside on the homestead for at least three years, build a house, utility buildings and develop of 30 acres of land before it was considered his/her own property (Kaye & Swyripa, 1982, pp.43-47).

The move from homesteads stimulated the process of urbanization and assimilation among Ukrainian immigrants. During the first wave of Ukrainian immigration these tendencies were still insignificant. Ukrainian immigrants were primarily trying “to eke out an existence on land hitherto untouched by the plough, and coping with unfamiliar socio-cultural and socio-economic factors” (Kaye & Swyripa, 1982, p.47).

Stechishin (1992) also characterized the first wave of Ukrainian immigrants to Canada as being predominantly village peasant-farmers. He noted that they were driven by the misery of their conditions and left their native villages to seek a better destiny in foreign lands:

After they had reached Canada and filed on their homesteads, they began farming with almost no resources: the majority did not even have sufficient capital to provide food for themselves and their families for the first year in the new land. After building a shelter, the man usually left their families for a short while to seek work in the cities, on the railways, in the mines, or on the farms of more prosperous neighbours of other nationalities. (Stechishin, 1992, p.184)

According to Woodsworth (1972b), young Ukrainian immigrant populations were adapting well to Canadian culture and customs intermingling with the people of other nationalities. Gender differences were also noted in the Ukrainian life of living in Canada in a way that “young men often find their way into the major towns, while the girls as a rule, make good domestics” (p.112).

By 1905, the model of Ukrainian settlement on the Canadian Prairies was definitely established; thereafter, settlement started to expand. Ukrainian colonies extended in a belt "north from south-eastern Manitoba to east of Winnipeg, and from there to Edmonton along the line of the Canadian National Railway" (Young, 1931, p.58).

The Ukrainians were the most rural-minded immigrants in Canada and that was not a surprise that the great majority of them were settled and continuously were moving in the rural areas of the country, mainly known as Prairie Provinces. In rural areas of the Canadian prairies the Ukrainian

immigrants were known to favour "block" type settlement model, which facilitated adaptation to the new setting by providing the security of membership in one's own ethnic group and familiar institutions (Kaye & Swyripa, 1982, p.48).

The same type of settlement pattern repeated itself in Winnipeg for the same reasons. After settling in Winnipeg, Ukrainian immigrants began to look for work. Not knowing the language, and having no resources, they took whatever jobs were available, even though they often didn't pay very well.

The majority of Ukrainian immigrants in Canada started their economic life at the lowest occupational level. Families arrived in Canada, mainly as rural settlers with little or no cash reserve. Thus it was a common occurrence that the new homestead would be left in care of the wife and children, while the husband, was looking for a job to sustain his family (Woycenko, 1968, p.49).

The first wave of Ukrainian immigration had limited job prospects for a number of reasons: their skills were primarily in the agricultural field, they have limited ability to speak English and they were unfamiliar with Canadian customs. These limitations held them back from obtaining higher paid jobs. Ukrainian pioneer settlers were usually hired to work at the roughest jobs on railroads or construction. They were forced to move on from job to job, especially those who had no homestead to return to (Woycenko, 1968, pp.49-50).

From a review of these sources it was easy to get the impression that life in Canada was filled with many hardships for the Ukrainian immigrants. This was true regardless of whether Ukrainian immigrants settled in cities or on farms. In rural areas the work involved clearing the land and planting the first crops. Those who chose not to farm usually had to perform physical construction labour in order to earn a living. The harshest conditions were encountered by those who worked in mines, lumber camps and on the railroad. They had minimal to no social protection and could only rely on their own.

Even though this was the pioneering generation of Ukrainian immigrants to Canada, there was already a tendency toward native language loss among the Ukrainian Canadians. Even Woodsworth (1972b) noted that the assimilation of the Galicians into the Canadian mainstream was already beginning through interconnection with other

community groups. There were, therefore, the beginnings of a very real fear that the Ukrainian Canadian community would not be able to sustain its separate ethnic identity in Canada.

Anderson (1981) defined the principal components of ethnic identity where ideally the traditionally bound ethnic group member will “value his/her ethnic origin, be fluent and primarily speak his/her traditional mother tongue, attend ethnic oriented church and follow various customs and traditions of his/her group”(p.37). Since the retention of the mother tongue was generally considered to be the most important of these components, the fear of loss of ethnic identity appears to have been justified.

The second largest issue related to the language was illiteracy rate among Ukrainians immigrants. Himka (1982) stated that "the great majority of Ukrainian peasants remained illiterate into the twentieth century" (p.22).

The loss of Ukrainian language and high illiteracy rates forced some immigrants, who identified themselves as Ukrainian community leaders, to develop specific programs to keep the Ukrainian community together and improve the quality of life and open new possibilities for Ukrainian immigrants that had been previously closed to them due to their inability to effectively communicate and maintain their culture.

The center of Ukrainian organizational and community life became Winnipeg as it had the largest Ukrainian urban population in Canada. Ukrainian immigrants wanted to keep organizations, which they formerly had in Ukraine and build new organizations to satisfy their needs. Ukrainian pioneers re-established Chytal'ni Prosvita (Ukrainian Reading "Enlightenment" Associations) which were common in Ukraine at that time and in 1905 build a Cultural and Educational organization to serve their educational needs (Martynovych, 1991).

Education, like socio-political concerns, was of paramount importance to the Ukrainians. The school system in Manitoba was highly centralized with the provincial Department of Education in charge of such things as curriculum development, textbooks and teacher education. It created barriers for maintaining and promoting Ukrainian culture and language. Lupul (1982) noted “the problems regarding Ukrainian immigrants’ education were much deeper, as their examination in the most provincial jurisdictions shows” (p.216).

In order to promote Ukrainian culture, first wave Ukrainian immigrants put their efforts in the development of different libraries and reading associations, albeit with modest holdings, to attest to a definite interest in education among them. Ukrainian leaders in many communities also began to organize public schools on their own, since none existed in the early settlements. Realizing some of the difficulties which would have to be faced by organizing new educational system, other Ukrainian community leaders sought to convince the government that public schools needed teachers who could understand the newcomers and who were also willing to teach in the pioneer communities (Stechishin, 1992, p.188).

Manitoba's language act of 1897 allowed for the establishment of bilingual schools "when ten of the pupils in the school speak the French language or any language other than English as their native language" (Lupul, 1982, p.216). Ukrainians Canadians thus had an opportunity, when numbers warranted it, to educate their children in Ukrainian. As a result in 1905 the Canadian government opened the Ruthenian Training School in Winnipeg. It officially existed less than ten years when Canadian government decided to discontinue a bilingual system. As Lupul (1982) noted "Bilingualism was clearly not the weak link in Manitoba's school system, but so sensitive was the issue that no legal provision for any second language existed for almost forty years" (p.221). Although bilingual schooling was officially abolished, in some schools Ukrainian teachers continued to teach the Ukrainian language after regular school hours.

### **Conclusion**

From the above analysis it was clear that the first wave of Ukrainian immigration were coming to the land where no one lived before and immigrants were forced to develop their own housing, school, ethnic community and other support systems. Through numerous pitfalls, some of the achievements made by the first immigrants from Ukraine needed to be acknowledged such as development of an initial education system, ethnic community life and maintaining Ukrainian national identity. The first wave of Ukrainian immigration created the initial base for the future waves of Ukrainian immigration to Canada.

## References

- Anderson, A. (1981). *Ethnicity in Canada: Theoretical perspectives*. Toronto: Buttersworth.
- Darcovich, W. & Yuzyk, P. (1980). *A statistical compendium on the Ukrainians in Canada, 1891-1976*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Himka, J.P. (1982). The background to emigration: Ukrainians of Galicia and Bukovyna, 1848-1914. In M. Lupul (Ed.), *A heritage in transition: Essays in the history of Ukrainians in Canada (pp.11-31)*. Toronto: McClelland and Stewart Limited.
- Kaye (Kysilewsky), V. & Swyripa, F.(1982). Settlement and Colonization. In M. Lupul (Ed.), *A heritage in transition: Essays in the history of Ukrainians in Canada (pp.32-58)*. Toronto: McClelland and Stewart Limited.
- Kaye, J. (1964). *Early Ukrainian settlements in Canada 1895-1900: Dr. Josef Oleskow's role in the settlement of the Canadian northwest*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lehr, J. C. (1987). Government perceptions of Ukrainian immigrants to Western Canada, 1896-1902. *Canadian Ethnic Studies* 19, 1-12.
- Lupul, M. (1982). Ukrainian language education in Canada's public schools. In M. Lupul (Ed.), *A heritage in transition: Essays in the history of Ukrainians in Canada (pp.215-243)*. Toronto: McClelland and Stewart Limited.
- Martynowych, O. (1991). *Ukrainians in Canada. The formative period, 1891-1924*. Edmonton: Canadian Institute of Ukrainian Studies Press.
- Marunchak, M. (1991). *History of Ukrainians in Canada (Vol. 1)*. Winnipeg: Ukrainian Free Academy of Sciences in Canada. Available in Ukrainian Історія Українців Канади.
- Oleskiv, O. (1895). *About emigration*. Lviv: Kachkovskij Society. Available in Ukrainian Про еміграцію.
- Oleskiv, O. (1895). *About free lands*. Lviv: Prosvita. Available in Ukrainian Про вільні землі.
- Sheptitskiy, A. (1911). *To Canadian rusyny*. Zhovkva: Pechatnya OO. Vasiliyan. Available in Ukrainian Канадійські русини.
- Stechishin, J. (1992). *A history of Ukrainian settlement in Canada*. Saskatoon: Ukrainian Self-Reliance League of Canada.

- Swyrypa, F (1978). *Ukrainian Canadians a survey of their portrayal in English-language works*. Edmonton: The University of Alberta Press.
- Woodsworth, J. (1972a). *My neighbor: A study of city conditions a plea for social service*. Toronto: The Missionary Society of the Methodist Church.
- Woodsworth, J. (1972b). *Strangers within our gates or coming Canadians* (2nd ed.). Toronto and Buffalo: University of Toronto Press.
- Woycenko, O. (1968). *The Ukrainians in Canada*. Winnipeg: Trident Press.
- Young, C.H. (1931). *The Ukrainian Canadians: A study in assimilation*. Toronto: Thomas Nelson and Sons.
- Yuzyk, P. (1953). *The Ukrainians in Manitoba: A social history*. Toronto: University of Toronto Press.

**ЗІНЧЕНКО Тетяна Василівна,**  
*асистент кафедри соціальної педагогіки  
і соціальної роботи Ніжинського  
державного університету імені Миколи Гоголя*

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ У СФЕРІ ЗАЙНЯТОСТІ НАСЕЛЕННЯ**

Сучасні заклади вищої освіти України з підготовки фахівців соціальної сфери перебувають на етапі свого становлення і підлягають постійним змінам та удосконаленню навчального процесу, в тому числі його змістового компоненту. Надзвичайно важливо сьогодні врахувати тенденції розвитку в політичному, соціальному та соціально-економічному житті держави.

Сьогодні до фахівця соціальної роботи суспільство висуває високі вимоги до рівня готовності до його майбутньої професійної діяльності. Одним із важливих завдань сучасної вищої професійної освіти є підготовка висококваліфікованого працівника відповідного

рівня, здатного до ефективної роботи та готового до постійного професійного самовдосконалення й зростання.

Соціальні проблеми населення часто породжуються низьким рівнем матеріального забезпечення особи та членів її родини. Саме запровадження інноваційних підходів у процес професійної підготовки сприятиме підвищенню рівня готовності майбутніх соціальних працівників до вирішення соціальних проблем різних верств населення. Однією з вагомих причин зниження рівня матеріального забезпечення населення є недостатня поінформованість різних категорій громадян у сфері працевлаштування та зайнятості на ринку праці. Це, в першу чергу, стосується осіб без професійної освіти, осіб, які не виявляють бажання працювати за отриманим фахом чи за низьку заробітну плату, осіб із неблагополучних сімей, осіб з проявами девіантної та делінквентної поведінки тощо. На сьогодні коло користувачів соціальними послугами розширили такі категорії, як внутрішньо переміщені особи, учасники АТО/ООС, іноземці тощо. Для покращення матеріального стану чималої когорти населення у підготовці соціальних працівників варто приділяти увагу ознайомленню студентів з особливостями роботи центрів зайнятості на місцевому та державному рівні та їх співпрацю з іншими структурами.

Вивчення досвіду соціальної роботи центрів зайнятості з різними категоріями населення є одним з інструментів розробки та впровадження ідей, які сприятимуть глибшому осмисленню специфіки практичної соціальної роботи та впровадженню їх в освітній процес. Важливою умовою успішного вирішення соціальних проблем населення є усвідомлення необхідності професійного підходу до їх вирішення та належної підготовки відповідних фахівців.

Актуальним питанням професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів присвячені праці А. Капської, І.

Козубовської, Л. Міщик, В. Поліщук та ін. Досвід зарубіжної професійної підготовки соціальних працівників висвітлено Л. Вінніковою, Н. Гайдук, С. Когут, В. Козубовським, Г. Лещук, О. Ольхович, Л. Романовською, О. Пічкарь, В. Тименком та ін. Питанню підготовки соціальних працівників також приділяли увагу і такі зарубіжні дослідники, як: Х. Брунс, Д. Крамер, Є. Холостова та ін. Проблема соціальних аспектів безробіття присвячені праці Т. Семігіної, О. Беца, О. Киричук, В. Лютого та ін. Питання регулювання зайнятості та безробіття як соціально-економічного явища знайшли відображення у працях вітчизняних науковців, таких як: С. Бандури, В. Близнюк, І. Бондар, Е. Лібанової, Ю. Маршавіна та ін. Дослідження безробіття здійснювали іноземні вчені Дж. Акерлоф, Л. Гроган, П. Дайамонд, Р. Джекман, А. Сміт, К. Терел та ін. З огляду на динамічність процесів на ринку праці та враховуючи особливості розвитку та становлення українського ринку праці дана тема потребує більш вичерпного вивчення. Крім того, недостатньо дослідженою залишаються особливості вияву безробіття у різних регіонах України.

Обґрунтуємо соціальну спрямованість діяльності центрів зайнятості з подолання безробіття в системі підготовки майбутніх соціальних працівників.

Підвищення ефективності змістової підготовки майбутніх соціальних працівників можливе завдяки постійному аналізу сучасного суспільного розвитку, умінням об'єктивно оцінювати соціальну політику держави, чіткій класифікації форм і методів соціальної роботи в реальній практиці, розробці технологій та моделей ефективного функціонування соціального працівника та ін.

Зростання вимог до професійної підготовки соціальних працівників викликано постійними соціально-економічними змінами в суспільстві, розширенням кількості категорій населення, які потребують соціальної допомоги та захисту. Актуальність вивчення професійної освітньої сфери соціальної роботи зумовлена



також процесами інтеграції та модернізації вищої освіти, що активізує перегляд змісту професійної підготовки соціальних працівників.

Вагомим компонентом вирішення соціальних проблем серед населення є співпраця працівників соціальних закладів на місцевому рівні. Для покращення матеріального стану окремих категорій населення соціальний працівник, виступивши в ролі посередника, може сприяти отриманню чи підвищенню рівня професійної освіти на пільгових умовах або працевлаштуванню за різними формами трудової діяльності, а саме: 1) трудова діяльність з метою виробництва товарів і послуг для власного використання; 2) зайнятість як форма трудової діяльності здійснюється в обмін на винагороду: на оплату праці чи прибуток – найпоширеніша форма працевлаштування серед населення; 3) неоплачувана праця стажистів або осіб, які проходять професійно-технічну підготовку, передбачає трудову діяльність, яка виконується для задоволення потреб інших осіб з метою набуття трудового досвіду або професійних навичок; 4) трудова діяльність волонтерів - це необов'язкова трудова діяльність, яка виконується безоплатно в інтересах інших осіб; 5) інші види трудової діяльності – обов'язкові роботи, які виконуються безкоштовно в інтересах інших осіб [4, с. 8]. Незалежно від форми трудової діяльності працевлаштована особа зможе покращити свій добробут і матеріальне забезпечення, а значить, - зможе вирішити або звести до мінімуму власні проблеми соціального спрямування.

Безробіття як економічна та соціальна проблема призводить до виникнення різних суспільних явищ. Соціальна спрямованість наслідків безробіття може проявлятися як тенденція до зниження рівня життя особи та її сім'ї (сприяє розвитку бідності); веде до втрати самоповаги, занепаду моральних цінностей та принципів, зниження рівня самооцінки, деградації особистості; спричиняє неблагополуччя та розпад сімей; погіршення фізичного та

психологічного стану зумовлює підвищення рівня виникнення соціальних захворювань (серцевих захворювань, алкоголізму, наркоманії, самогубств тощо); поява різноманітних зловживань веде до проявів алкоголізму, наркоманії тощо; підвищує рівень загострення злочинності та інших антисоціальних явищ; при цьому спостерігається спад рівня професійної кваліфікації безробітних; на державу покладається обов'язок здійснення соціальних виплат та допомог по безробіттю; сприяє проявам громадського та політичного безладдя, соціальної та політичної напруженості в суспільстві.

Усвідомлення негативних проявів наслідків безробіття може сприяти уникненню таких проблем та сприятиме розвитку активної життєвої позиції щодо самостійного вирішення власних проблем.

Досвід зарубіжних країн продемонстрував, що саме соціальна підтримка безробітних є одним із шляхів уникнення багатьох проявів у повсякденному житті громадян. Однією з форм соціальної підтримки безробітних є створення та діяльність системи установ Державної служби зайнятості України. Соціальні працівники також включаються до здійснення соціальної допомоги особам, які втратили роботу з різних причин, в першу чергу тим, хто тривалий час не має роботи або перебуває у не вигідній матеріально ситуації на ринку праці. Накопичена українськими дослідниками інформація щодо наслідків безробіття підтверджує, що проблема безробіття є також і сферою соціальної роботи, яка спрямована не лише на допомогу людині у подоланні щоденних проблемних ситуацій, а й на розвиток у неї навичок самостійного подолання перешкод, життєвих труднощів, самоорганізації на подальшу перспективу.

Основоположним призначення соціальної роботи як професійної діяльності з безробітними полягає у розширенні можливостей людини повернутися знову у професійне середовище, підвищенні рівня матеріального становища родини на фоні зниження рівня соціально-психологічної напруги в сім'ї, подоланні

особистісних проблем (невпевненості у собі, безпорадності, розчаруванні, постійній пригніченості, стурбованості, втраті мотивації, фрустрації, зловживанні алкоголем, проявах агресивності по відношенню до членів сім'ї та близьких, друзів, уникненню спілкування тощо); сприянні доступу до ресурсів та засобів щодо гідного працевлаштування згідно чинного законодавства.

Тривалі періоди відсутності роботи часто ведуть до відвикання від напруженого робочого ритму. Це може привести до виникнення страхів та небажання знайти достойну роботу. Безробітну особу, яка тривалий час не мала роботи, можна охарактеризувати як особу з високим рівнем тривожності, песимізму, недовір'я, що, в свою чергу, веде до зниження рівня соціальної активності особистості. Особливої уваги з боку соціального працівника потребує ситуація, коли отримання грошової допомоги (по безробіттю, малозабезпеченості та ін.) сприяє збереженню бідності, оскільки особі економічно вигідніше отримувати незначну державну допомогу і не працювати, ніж мати низькооплачувану роботу з високим рівнем податків і відрахувань.

Додатковими соціальними проблемами безробіття можуть бути також відсутність постійного місця проживання, необхідних документів; наявність інфекційних, соціальних та хронічних захворювань тощо. Наприклад, особи, які звільнилися з місць позбавлення волі, часто не можуть влаштуватися на роботу через декваліфікацію та десоціалізацію. Тому проблеми безробітних потрібно вирішувати комплексно з обов'язковим залученням клієнта, починаючи з мотиваційної сфери.

Надання соціальної допомоги безробітним та членам їх сімей може здійснюватися, по-перше, як консультування безробітних щодо успішного працевлаштування та способів заробітку, вселення надії на позитивні зміни; по-друге, як допомога в оформленні необхідних документів; по-третє, як сприяння в оформленні різних видів державної допомоги, пільгових виплат тощо; по-четверте, як

посередництво у наданні гуманітарної допомоги з різних джерел для придбання засобів праці (купівля або оренда засобів праці, наприклад, швейної машинки, обладнання для теплиці тощо), а також долучення людей до груп самопомоги тощо.

Вибір засобів вирішення ситуації працевлаштування та покращення матеріального становища в родині безробітного залежить не тільки від можливостей соціальної установи, яка надає допомогу, а й від адаптаційних якостей людини, яка втратила роботу. Адаптивна життєва активність /пасивність є особливістю саморегуляції безробітним своєї поведінки на ринку праці відповідно до власних успадкованих і набутих життєвих диспозицій, актуалізованих потреб, потенційних можливостей, самосприйняття тощо [3, с. 346].

Активність безробітного може бути і конструктивною, і деструктивною: конструктивна активність передбачає співпадання цілей особи з бажанням працевлаштуватися, при деструктивній активності вони не співпадають.

Людей з адаптивною життєвою активністю вирізняє успішне пристосування до нових змінюваних умов ринкової економіки. При цьому особи з адаптивною життєвою пасивністю, як правило, є дезадаптованими. Після низки невдалих спроб працевлаштуватися такі люди часто «опускають руки», погоджуються зі статусом безробітного, часто керуються принципом «хочу», нехтуючи принципом «варто, треба, необхідно». Така поведінка не співпадає з процесом пошуку роботи. Примирившись із статусом утриманця, безробітний переконаний, що держава повинна забезпечити його роботою або надати соціальні пільги, виплати та допомоги. Зневіреним пасивним безробітним особам, в першу чергу, важливою є допомога у відновленні самоповаги, впевненості, віри у свої можливості, наприклад, через участь у тренінгу асертивності, призначеному для набуття навичок самопрезентації, самопредставництва, посилення віри в себе. Наснаження

безробітних може здійснюватися через залучення клієнтів до активної участі на заняттях з метою пошуку можливих шляхів вирішення наявної проблеми; надання можливості здійснити вибір самостійно; через використання інтерактивних методів та форм навчання в групі; поінформованість щодо ситуації на ринку праці; активізацію зворотного зв'язку між учасниками тренінгу та керівником через акцент на взаємодопомогу.

Безробітні з активною життєвою позицією більш готові до змін у своєму житті, навіть до зміни професії через додаткове навчання. Поштовхом до цього може бути консультування чи надання відповідної інформації. Прояснення усіх чинників дає змогу безробітному скласти стратегічний план дій виходу із складної життєвої ситуації. Відправною точкою започаткування власної справи може бути, наприклад, право на отримання мінімальної стартової допомоги. Організація власного бізнесу приведе до працевлаштованості самого безробітного, зростання матеріального рівня його родини, психологічного комфорту, а також можливості створення нових робочих місць для інших осіб.

Як наслідок, соціальні працівники повинні вміти переконувати людину у важливості пошуку та отримання хоч якогось робочого місця. Наявність такої роботи може виступити в ролі антистресу і знизити рівень психологічної пригніченості особистості. При цьому важливо продовжувати спонукати безробітного до здійснення пошуку адекватної для нього роботи.

Зниження рівня безробіття однозначно приведе до підвищення рівня добробуту громадян і знизить рівень соціальних проблем і напруги. Проаналізувавши наукову літературу, можна виділити такі шляхи подолання безробіття в Україні, як розвиток економіки країни з подальшим створенням нових робочих місць; удосконалення та узгодження системи професійної підготовки на ринку праці; відпрацювання механізмів врегулювання попиту на ринку праці та професійної підготовки відповідних фахівців у

різних сферах; організація і контроль з надання соціальних послуг безробітним щодо соціальної допомоги і підтримки як таким, що опинилися у складних життєвих обставинах; удосконалення функціонування державної служби зайнятості на державному, регіональному та місцевому рівнях.

Здійснюючи соціальну роботу у сфері працевлаштування, соціальний працівник повинен орієнтуватися в структурі та особливостях діяльності центру зайнятості щодо надання ними соціальних послуг громадянам.

На сьогодні в Україні діє централізована система мережі державних установ, уповноважених сприяти працевлаштуванню громадян шляхом надання соціальних послуг. Центральним державним органом у сфері працевлаштування населення є Державна служба зайнятості (ДСЗ), діяльність якої координується і підпорядковується Міністерству соціальної політики в Україні (діє з 09.12.2010 року), місцевим державним адміністраціям та органам місцевого самоврядування. [7]. Вона призначена для забезпечення комплексного вирішення завдань у сфері працевлаштування населення України за рахунок соціальної підтримки непрацюючих осіб та професійної орієнтації молоді. Регулювання діяльністю Державної служби зайнятості забезпечується Законом України «Про зайнятість населення» (2013 р.) та Положенням про державну службу зайнятості (14.06.2019 року), у яких визначено основні завдання, напрями, зміст діяльності та державні соціальні гарантії держави для громадян України щодо реалізації їх права на працю та захисту від безробіття [6].

Робота всіх відділень служби організована таким чином, що вони працюють за єдиною системою надання соціальних послуг у сфері працевлаштування. Кожен клієнт має право звернутися до будь-якого відділення центру зайнятості України незалежно від місця реєстрації та проживання й отримати необхідні якісні

соціальні послуги згідно діючого законодавства щодо подальшого працевлаштування [1, с.86].

На сучасному етапі ДСЗ виступає посередником між роботодавцями та шукачами адекватної роботи та надає перелік послуг щодо підбору підходящої роботи, виплат соціального страхування на випадок безробіття, матеріальних виплат у ситуації тимчасової втрати роботи. Надання соціальних послуг здійснюється на безоплатній основі для клієнтів закладу.

Центри зайнятості України вирішують такі головні завдання: сприяння розвитку програм розширення зайнятості населення; допомога безробітним щодо підвищення рівня власної конкурентоспроможності на ринку праці; постійний моніторинг стану ринку праці; створення та забезпечення умов отримання адресної допомоги щодо працевлаштування для соціально незахищених категорій населення; забезпечення умов для оновлення партнерських відносин з роботодавцями з метою створення ними нових робочих місць, соціального захисту громадян від безробіття та трудової міграції, забезпечення співпраці у здійсненні міжнародного співробітництва для розв'язання проблем населення [2].

Змістовне вирішення зазначених завдань забезпечується аналізом та прогнозом попиту та пропозиції на робочу силу, інформуванням фахівців та населення України про стан ринку праці; консультуванням громадян щодо можливостей пошуку роботи, отримати роботу чи відкрити свою справу; проведенням заходів профорієнтаційного змісту зі школярами, молоддю та особами, які мають намір здійснити перепідготовку чи професійне навчання та спрямуванням їх до навчальних центрів ДСЗ, наданням послуг громадянам у підборі підходящої роботи та власникам установ і підприємств у підборі необхідних працівників тощо.

Згідно із Законом України «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття» громадянам

надаються такі види забезпечення: допомога з безробіття, в тому числі одноразова допомога для організації безробітним власної підприємницької діяльності; допомога при частковому безробітті; матеріальна підтримка безробітних у період професійної підготовки, перепідготовки чи підвищення кваліфікації; матеріальна допомога по безробіттю та непрацевдатним особам, які перебувають на їх утриманні; допомога на поховання у випадку смерті безробітного або особи, яка перебувала на його утриманні.

Соціальне забезпечення реалізується через надання таких соціальних послуг та матеріального забезпечення (стаття 25 цього ж закону): пенсійне страхування за віком, по інвалідності, у зв'язку з втратою годувальника тощо; медичне страхування на здійснення діагностики, амбулаторного та стаціонарного лікування, надання лікарських засобів, забезпечення медичної реабілітації після перенесення складної операції та при хронічних захворюваннях; страхування у зв'язку з тимчасовою втратою працевдатності передбачає допомогу по тимчасовій непрацевдатності чи доглядом за хворою дитиною, по вагітності та пологах; страхування від нещасного випадку на виробництві чи професійного захворювання здійснюється через систему заходів по запобіганню нещасним випадкам у виробничій сфері, відновленні здоров'я потерпілого, відшкодування збитків, пов'язаних з виконанням трудових обов'язків тощо; страхування від безробіття включає: допомогу по безробіттю, відшкодування витрат особам, пов'язаних з професійною підготовкою та перепідготовкою, дотацією роботодавцям для працевлаштування безробітних через центри зайнятості, у тому числі молоді на перше робоче місце, допомогу на поховання безробітного, проведення профілактичних заходів, спрямованих на запобігання настанню страхових випадків [5].

Діяльність Державної служби зайнятості реалізується в умовах постійного процесу модернізації та розвитку з метою підвищення рівня соціального захисту громадян від безробіття. Завдання



соціального працівника полягає в розумінні та умінні користуватися новими засобами у сфері надання соціальних послуг щодо працевлаштування.

Для підвищення ефективності здійснення пошуку роботи громадянами при Державній службі зайнятості створено офіційний електронний сайт <https://www.dcz.gov.ua/>, на якому кожен громадянин має можливість самостійно здійснити пошук необхідної для себе інформації в межах різних рубрик. У рубриці «діяльність» постійно висвітлюються заходи регіональних центрів зайнятості, міжнародне співробітництво; представлена аналітична та статистична інформація про ситуацію, попит і пропозицію на ринку праці у розрізі професій та видів діяльності [10].

Для підвищення результативності та скорочення періоду пошуку робочого місця в Україні службою зайнятості створено «Професійний склад зареєстрованих безробітних та вакансій», у якому представлено майже 7 тисяч професій. У межах кожної професії представлено статистичні дані кількості безробітних осіб, кількість вакансій та дефіцит кадрів за період з початку року та на поточний місяць [8; 9].

Фахівці центрів зайнятості співпрацюють з групою підсистем «Соціальні послуги та Фонд» Єдиної інформаційно-аналітичної системи державної служби зайнятості (далі – ЄІАС ДСЗ). Для забезпечення безперервної якісної роботи користувачів постійно відбувається її технічне удосконалення та підтримка. Для цього щороку здійснюється модифікація та модернізація існуючих алгоритмів та функцій ЄІАС ДСЗ, пов'язаних із внесенням змін в акти чинного законодавства та реформуванням системи надання соціальних послуг.

Використання ЄІАС ДСЗ забезпечує підтримку безробітних на трьох рівнях обслуговування (центр, область, район) усіх технологічних процесів державної служби зайнятості (організація прийому та надання послуг громадянам, які шукають роботу,

безробітним, взаємодія з роботодавцями, працевлаштування, профорієнтація, організація професійного навчання та громадських робіт, нарахування допомоги по безробіттю, взаємодія з державними органами, формування статистичної звітності тощо). Щороку в базі даних ЄІАС ДСЗ обліковується понад 1 млн. вакансій та близько 1 млн. безробітних.

Єдина інформаційно-аналітична система державної служби зайнятості об'єднує підсистеми, які допомагають громадянам самостійно здійснювати пошук підходящої для себе роботи та підвищують якість надання послуг, а саме: підсистема «Організація прийому громадян», «Електронне табло», «Реєстрація та надання послуг особам», «Взаємодія з роботодавцями», «Організація громадських та інших тимчасових робіт», «Організація працевлаштування» безробітних на постійне місце роботи, «Нарахування, утримання та виплати безробітним» сприяє систематичному нарахування матеріальної допомоги клієнтам центру зайнятості, здійсненню відповідних утримань, формування реєстрів інформації, поданої фізичними особами для здійснення нарахування та отримання соціальних виплат, пенсій, субсидій тощо, «Організація професійного навчання» сприяє вирішенню комплексних проблем клієнтів центру зайнятості (ведення прийому заяв від зареєстрованих безробітних громадян на здійснення професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації; направлення громадян на навчання у професійних закладах області та України, контроль за здійсненням громадянами професійного навчання; укладання трьохсторонніх договорів між центром зайнятості, громадянином та роботодавцем про професійне навчання безробітного у роботодавця, підтвердження неформального навчання; видачі ваучерів на перепідготовку, спеціалізацію, підвищення кваліфікації, підготовку на наступному освітньо-кваліфікаційному рівні тощо), «Обмін даними з державними установами» сприяє процесам обміну даними з

Пенсійним фондом України, Міністерством соціальної політики України, Державною казначейською службою України, Державною фіскальною службою, Міністерством фінансів України, «Статистика та аналітика», «Організація роботи центру зайнятості», «Ведення нормативно-довідкової інформації», «Організація надання послуг населенню та роботодавцям засобами Touch Screen» підвищує самостійність громадян щодо отримання послуг з пошуку роботи, консультаційних послуг, а також самостійного отримання послуг з укомплектування вакансій роботодавцями та інші підсистеми [1, с. 87].

Розширення переліку надання соціальних послуг громадянам з використанням інтернет-технологій сприяє підвищенню рівня їх працевлаштування. Державна служба зайнятості України прагне зробити послуги якомога доступнішими та комфортнішими. Для цього активно впроваджуються електронні сайти для роботи з клієнтами. Прикладом цього є запровадження нового веб-сайту «Єдине соціальне середовище зайнятості» (<https://www.dcz.gov.ua>), який став більш зручним для користувачів, підвищує рівень спроможності швидкого пошуку вакансій та резюме на території України.

Для більш плідної співпраці роботодавців зі службою зайнятості створено «Електронний кабінет роботодавця», який сприяє скороченню витрат часу на відвідування центру зайнятості та підвищення рівня комфорту задоволення потреб підприємства та заповнення необхідних вакансій. Такий кабінет виконує роль персонального автоматизованого робочого місця і, водночас, надає можливість роботодавцям підтримувати ділові стосунки в режимі онлайн, систематично переглядати стан укомплектування наявних вакансій, кількість перенаправлень місцевим центром зайнятості претендентів на роботу, здійснювати перевірку та оновлювати реквізити підприємства у базі служби зайнятості [11].

Для підвищення ефективності та скорочення часу для пошуку робочого місця державна служба зайнятості надає можливість громадянам створити власний «Електронний кабінет безробітного», у якому зареєстрований безробітний має змогу без сторонньої допомоги створити власне резюме, підібрати роботу, ознайомитися з інформацією про тимчасову зайнятість, можливості професійного навчання, скоротивши час на пошук адекватної роботи.

Для вирішення проблем клієнтів, пов'язаних з отриманням професійної освіти та працевлаштування, співпраця між Центрами зайнятості та центральними й місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядуваннями, підприємствами, установами та організаціями оптимізує ці процеси і сприяє їх вирішенню в оптимальний період часу. Зокрема, державні центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді реалізують для своїх клієнтів такі напрямки роботи у сфері їх зайнятості, як: профорієнтаційна робота та сприяння працевлаштуванню молоді; сприяння вторинній зайнятості молоді; соціальний супровід неблагополучних сімей з дітьми, батьки яких через складні життєві обставини непрацевлаштовані та інші.

Вирішення проблем клієнтів ЦСССДМ у сфері зайнятості реалізуються такі форми роботи, а саме: організація та проведення тематичних лекцій, зустрічі з представниками різних професій; «круглі столи», семінари, конференції з проблем працевлаштування та профорієнтації з метою надання клієнтам групової профконсультаційної допомоги; проведення індивідуальної профконсультаційної допомоги в консультативних пунктах, проведення тестування, анкетування, тренінгові заняття та програми; проведення профдіагностичної роботи в умовах комп'ютерних кабінетів для сприяння молоді професійному самовизначенню; організація та проведення масових заходів: «Ярмарок вакансій», «День відкритих дверей», «День соціального захисту молоді» тощо; створення та оновлення банку даних про

навчальні заклади міста, району, області; фірми з працевлаштування, вакантні робочі місця за місцем проживання чи реєстрації; поінформованість клієнтів про можливості перекваліфікації, підвищення кваліфікації, професійного навчання через рекламну продукцію, засоби масової інформації, електронні сайти; виїзні консультування сільського населення з питань розширення можливостей працевлаштування; місячники з профорієнтації «Обери собі професію», в межах яких проводиться «Ярмарок професій», ігри профорієнтаційного та економічного характеру, лекції з питань економіки та підприємництва і т. д.; патронаж окремих категорій молоді, які потребують додатково соціальної адаптації та працевлаштування; форми профорієнтаційної роботи та працевлаштування для молоді з особливими потребами, наприклад, професійне навчання для осіб з інвалідністю, бронювання робочих місць для дітей-сиріт та молоді; семінари, конференції, зібрання керівників установ, підприємств, фірм регіону з проблем працевлаштування молоді у літній період.

Для розширення можливостей працевлаштування центри зайнятості співпрацюють також з недержавними організаціями, які сприяють працевлаштуванню окремих категорій безробітного населення, наприклад, особам, які звільнилися з місць позбавлення волі; жінкам, які зазнали психологічного чи економічного насильства в сім'ї тощо. Наприклад, організація творчої інтелігенції «Київ – рідний дім» разом з виправними установами Київської області, де відбувають покарання молоді люди з першою судимістю, провели низку дозвіллевих заходів й організували навчальні курси удосконалення навичок роботи з комп'ютером, професійні курси для отримання затребуваних на ринку праці професій автослюсаря, ремонтника тощо. Після звільнення особа може звернутися в центр соціальної адаптації даної організації з метою отримання консультативної, правової, психологічної допомоги від кваліфікованих фахівців у цих сферах, допомоги з

реєстрацією, оформленням паспорта, пошуку роботи та ін. Також на створеному організації підприємстві з виготовлення меблів може працювати невелика кількість звільнених осіб.

У закордонній практиці соціальну підтримку безробітним особам можуть надавати фахівці соціально-психологічних служб підприємств та організацій, соціальні служби, а також волонтерські кадрові агенції для вразливих груп населення та за місцем проживання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, професіоналізм фахівців соціальної сфери у роботі з громадянами у сфері працевлаштування можна забезпечити, удосконалюючи та змінюючи змістове наповнення професійних програм підготовки майбутніх працівників відповідно до вимог сучасного суспільства і тенденцій розвитку соціальної політики в країні. На сьогодні ми маємо рівень безробіття в Україні – 8,8 % (2019 рік), у Чернігівській області – 10,5 %. Саме наслідки безробіття обумовлюють необхідність здійснення соціальної роботи з безробітними, виокремлюючи їх у вразливу категорію клієнтів. Тому надання соціальних послуг безробітним щодо соціальної допомоги і підтримки як таким, що опинилися у складних життєвих обставинах, а також створення та функціонування державної служби зайнятості на державному, регіональному і місцевому рівнях ми розглядаємо як найважливіші шляхи подолання безробіття в Україні.

Тому в подоланні безробіття важливе значення надається соціальній допомозі і підтримці, а реалізація соціальної політики має втілюватися через заходи, спрямовані на активізацію територіальних громад у розгортанні ринку праці на місцях та створення соціальних служб з надання підтримки безробітному населенню, активізації особистісного потенціалу громадян щодо мобільності та постійного професійного удосконалення, щоб бути конкурентноздатними на ринку праці.

З огляду на динамічність процесів на ринку праці та враховуючи особливості розвитку та становлення українського ринку праці в перспективі подальших наукових розвідок дана тема потребує більш вичерпного вивчення. Крім того, недостатньо дослідженою залишаються особливості вияву безробіття у різних регіонах України.

#### Список використаних джерел

1. Зінченко Т. В. Міжнародний досвід працевлаштування осіб з інвалідністю. Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: зб. матеріалів II міжнар. наук.-практ. конф., м. Ніжин, 15-16 листопада 2018 р. /за заг. ред. О.В.Лісовця. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2018. С. 85-87.
2. Конституція України: офіц. текст. Київ: КМ, 2013. 96 с.
3. Лукашевич М.П., Семигіна Т.В. Соціальна робота (теорія і практика): підручник. Київ: Каравела, 2009. 368 с.
4. Методологічні положення щодо класифікації та аналізу робочої сили й окремих форм трудової діяльності: Наказ Державної служби статистики України 27.01.2017 р., № 22. Київ, 2017. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/metod\\_polog/metod\\_doc/2018/292/mp\\_rs\\_new.pdf](http://www.ukrstat.gov.ua/metod_polog/metod_doc/2018/292/mp_rs_new.pdf)
5. Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття: Закон України від 02.03.2000, № 1533-III. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1533-14\\_36](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1533-14_36)
6. Про зайнятість населення: Закон України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2013, № 24, ст.243). Документ 5067-VI, чинний, поточна редакція – Редакція від 09.08.2019, підстава 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17/print>
7. Про створення державної служби зайнятості Української РСР: Постанова № 381 від 21 грудня 1990 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/381-90-%D0%BF>
8. Професійний склад зареєстрованих безробітних та вакансій <https://www.dcz.gov.ua/analytics/>
9. Професійний склад зареєстрованих безробітних та вакансій по Чернігівській службі зайнятості. URL: <https://chg.dcz.gov.ua/analytics/>
10. <https://www.dcz.gov.ua/>

11. <https://www.ukrinform.ua/rubric-kyiv/2500946-sluzba-zajnatosti-zapustila-novi-servisi-iz-socialnih-poslug.html>

**ГОРБЕНКО Галина Василівна,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
директор Інституту журналістики  
Київського університету імені Бориса Грінченка*

**ФРУКТОВА Яна Станіславівн**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри журналістики та нових медіа  
Київського університету імені Бориса Грінченка*

## **ПРОФЕСІЙНА МЕДІАОСВІТА ПЕДАГОГІВ ПРОВІДНИХ КРАЇН ЄВРОПИ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ**

Підвищення якості освіти сьогодні визнається теоретиками та практиками як один з головних пріоритетів державної політики в освітній сфері. При цьому експерти наголошують на необхідності переорієнтації освіти на формування необхідних для гармонійного життя особистості ключових компетенцій, тобто забезпеченні зростання ступеня відповідності змісту і форм освіти соціально-економічним реаліям глобалізованого інформаційного світу, що стрімко змінюється. Вітчизняна система освіти, окрім інших інновацій, змушена сьогодні розробляти технології підготовки осіб різного віку до протидії зовнішній інформаційній агресії. Саме тому серед першочергових напрямків оновлення змісту освіти важлива роль належить упровадженню та розвитку сучасної медіаосвіти, яка має стати частиною освітнього процесу, спрямованою на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як



традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа. Необхідність впровадження медіаосвіти в Україні, на думку вітчизняних експертів, визначається такими показниками соціально-економічного та політичного розвитку, як: стрімка діджиталізація національної та глобальної економіки, зокрема невиробничої сфери; європейські імперативи реформування української системи освіти; необхідність ефективно протидіяти інформаційній агресії як складової гібридної війни, що ведеться проти України. Для ефективного впровадження медіаосвіти, розробки навчальних програм та методичних матеріалів, підготовки вчителів та викладачів, необхідним, на нашу думку, є критичне переосмислення досвіду країн Європейського союзу, з яким ми плануємо будувати спільний культурно-просвітницький, соціально-економічний та політико-правовий, зокрема щодо регулювання медіа-систем, простір.

«У інформаційному суспільстві медіаосвіта молодого покоління так само важлива, як уміння читати і рахувати», – цей висновок було зроблено під час засідання профільного комітету ЮНЕСКО майже сорок років тому, у далекому 1982. Рада Європи й уряди багатьох європейських країн були залучені до розробки медіакомпоненту як обов'язкового у стандартах освіти. Медіаосвіта розглядалась як першочерговий проєкт, який має спиратися на комплекс інституційних знань і розуміння того, як працюють і функціонують медіа. А отже, необхідно було визнати та нормативно закріпити гідне місце медіаосвіти у європейській школі. Саме тому, наприкінці минулого століття система освіти у багатьох країнах Європи зазнала змін. Були ратифіковані численні міжнародні документи, а їх положення імплементовані у нормативно-правові документи систем освіти провідних країн Європейського союзу. Нагадаємо про історичні етапи становлення медіаосвіти в Європі: 1959 рік – перша навчальна програма, автор М. МакЛюен, застосовувалась у 60-х роках ХХ століття у Великій Британії, Німеччині, Франції та інших

провідних країнах світу; 1973 рік – проблеми медіаосвіти розглядаються на спільному засіданні ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно, телебачення та аудіовізуальної комунікації; ЮНЕСКО 1973 року зазначає, що медіаосвіта – це частина основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і прав на інформацію та інструмент підтримки демократії. 1982 року відповідно до положень Грюнвальдської декларації [18] виокремлюється галузь «Медіаграмотність», з огляду на вплив медіа на особистість в інформаційному суспільстві; 1990 року на Тулузькій конференції [35] уточнюються основні поняття галузі; 1999 – Віденська конференція [36] – новий погляд на медіаосвіту в контексті швидкого розвитку інформаційно-комунікативних технологій; на семінарі ЮНЕСКО у Севільї 2002 року визначено необхідність забезпечення дослідження, навчання (тренінги) та колаборація між навчальними закладами, засобами масової інформації, неурядовим сектором і державними установами, консолідація та просування громадського сектору та його співпраця з медіа; 2007 року у Паризькій програмі ЮНЕСКО [34] окреслено основні положення реформування освіти, зокрема інтегрувати медіаосвіту у навчальний етап підготовки педагогів, розвивати ефективні педагогічні методи, практикувати пожиттєву медіаосвіту. 2008 року Європейським парламентом затверджено «Резолюцію медіаграмотності у світі цифрової інформації» [13], зміст, якої можна звести до таких основних положень: медіа (як традиційні, так і нові) переважно є позитивним суспільним чинником, який, однак, вимагає від громадян володіння певними специфічними уміннями і навичками; медіаграмотність має стати базовим елементом політики у сфері споживання інформації та охоплювати всі категорії людей протягом усього життя; медіаосвіта має розглядатися як обов’язкова частина навчальної програми на кожному ступені шкільного навчання; рекомендовано внести у навчальні плани професійної підготовки вчителів обов’язкові модулі з медіаосвіти. Подальшого розвитку ці

тези отримали у Феській декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності (від 17 червня 2011 року) [15] та Паризькій декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (від 28 травня 2014 року)[33]. У 2009 році почав свою діяльність Європейський медіаосвітній проект OnAir, у якому взяли участь багато європейських країн: Великобританія, Німеччина, Норвегія, Польща, Румунія та інші. У фінальному звіті Європейського медіаосвітнього проекту, зазначено, що Європа має бути в авангарді медіаграмотності, оскільки історично склалося так, що саме цей регіон світу став колискою медійної цивілізації, центром для координації дискусій філософського, культурологічного та технічного розвитку засобів масової інформації. А отже природно, що Європа повинна узяти на себе ініціативу щодо рішення проблем розвитку медіаграмотності.

В останнє десятиліття ХХ століття у Великій Британії, Франції, Німеччині, Норвегії, Данії, Австрії та Швеції були затверджені державні стандарти медіаосвіти. Медіаосвіта впроваджується як частина шкільних програм, окремий предмет або інтегрується у предмети, що передбачають вивчення рідної мови і культури, громадських наук. Розглянемо на конкретних прикладах етапи становлення медіаосвітньої теорії та практики в провідних країнах Європи з акцентом на професійну підготовку медіапедагогів. Почнемо з країни, яка має, на думку Федорова А.В. [4], найтривалішу історію та найбільший науковий доробок – Німеччини. Історія медіаосвіти в Німеччині, почалася задовго до програмних документів ЮНЕСКО та Євросоюзу, ще у XVII столітті з ініціативи відомого педагога Яна Амоса Коменського, який вельми оптимістично поставився до нової форми комунікації - преси. Коменський Я.А. був переконаний, що газета може розвивати лінгвістичні здібності учнів, дати їм корисну інформацію щодо поточних подій і географії. В епоху Веймарської республіки (20-ті роки ХХ століття) про роль медіа у суспільстві і проблемах освіти йшли досить широкі суперечки, які велися, зокрема

З. Кракауером, Р. Арнхеймом, В. Беньяміном і Б. Брехта. У період нацизму медіа були перетворені владою в інструмент пропаганди: документальні та художні кінострічки, радіо-програми, яскраві заголовки у пресі та фотознімки...все слугувало антигуманній ідеї панування однієї нації над іншими. У післявоєнні роки медіаосвіта в Німеччині розвивалося досить повільними темпами. Лише у 1960-х роках німецькі педагоги стали розглядати медіа не тільки як «технічні засоби навчання» або «допоміжний інструмент» до уроку, а й як предмет для окремого вивчення. В цей час сильне поширення набули ідеї французького семіотика К. Метца, його стали основою медійних навчальних курсів Берлінського технічного та Мюнстерського університетів.

Вивчення медіакультури впроваджувалося у школи Німеччини, як правило, в інтегрованому в обов'язковій дисципліні вигляді. Медіаосвіта увійшло в курси суспільних наук, географії, мистецтва та інші. У двохтисячних роках понад 70% німецьких вчителів в тій чи іншій мірі регулярно використовували елементи медіаосвіти на своїх уроках. Ця тенденція зберіглася і по сьогодні. Проте, на думку багатьох сучасних німецьких педагогів, окремі курси медіакультури повинні допомогти розвитку громадянської самосвідомості учнів, розвинути їх критичне мислення. Медіакультура вивчається в більшості німецьких університетів. Крім цього в Німеччині існує ряд спеціальних науково-дослідних інститутів, таких, як Національний інститут кіно, науки і освіти (Institute fur Film und Bild im Wissenschaft: FWU). Він публікує спеціальні видання і випускає наочні посібники для шкіл (відеокасети, брошури, посібники тощо). Ще один потужний дослідний центр з медіаосвіти існує в Мюнхені. Тобто вчителі мають можливість ознайомитися з результатами останніх досліджень медіасфери. Так зокрема німецькі вчені виділяють та обґрунтовують ефективність декількох ключових концепцій медіаосвіти, які можуть перетинатися і взаємодоповнювати одна одну: «запобіжної» або «ін'єкційної»), спрямована на захист

дитячої та молодіжної аудиторії від шкідливих впливів медіа, що підтримано на законодавчому рівні; «розвитку критичного, аналітичного мислення» щодо медіакультури; «соціально-екологічної» та «інформаційно-технологічної» та «практичної».

В Німеччині кожна земля визначає свою освітню політику. Наприклад, Євангельський медіацентр в Ганновері, заснований ще 1976 року, пропонує багатий вибір програм для різних груп людей. До основної аудиторії відносяться в першу чергу громади з їх церковної освітньої роботою, а також вчителі, яким потрібні матеріали для занять, кіногуртки тощо. Спектр діяльності медіацентру включає консультування, прокат медіа (аудіо, відео, книги, CD-ROM, діапроектори тощо), проведення курсів підвищення кваліфікації, власні публікації, медіапродукцію, організацію виставок і співпрацю з фахівцями в галузі медіа та культури.

Медіаосвіта є одним з напрямків діяльності Департаменту із захисту молоді Північної Саксонії (LJS), заснованого ще у 1978 році. Основна мета роботи з медіа тут «запобіжна» - захистити дітей і молодь від негативних наслідків впливу медіа. LJS працює в основному з вихователями, соціальними педагогами, вчителями. Їм надаються можливість вивчати теорію й історію медіа, методичні підходи в медіаосвіті в контексті курсів підвищення кваліфікації, інформаційних заходів, семінарів, спільних і незалежних проєктів, розробки інформаційних і робочих матеріалів, організації і координації гуртків. LJS випускає свій власний журнал, де друкуються статті, в тому числі і на тему медіа та медіаосвіти.

У 1995 році було схвалено резолюція конференції міністрів культури всіх федеральних земель Німеччини, в якій говориться, про те, що медіаосвіта в школі має враховувати зростаючий вплив медіа на повсякденне життя дітей і підлітків. В першу чергу це завдання сімейного виховання, але школи теж зобов'язані підготувати молодих людей до соціально відповідального, критичного, творчого спілкування з медіа. Виходячи з цього, міністри культури дійшли

думки, що медіаосвіта вимагає вдосконалення технічного забезпечення навчальних закладів і має охоплювати не лише школярів, а й власне вчителів.

У цьому сенсі заслуговує на увагу досвід німецького державного інституту підвищення кваліфікації в шкільному навчанні і медіапедагогіки (NLI), найбільш важливими завданнями якого є поширення педагогічної інформації і документації, консультування, семінари, організація медіатек (підбір і зміст аудіовізуальних медіа та дидактичного комп'ютерного забезпечення, їх прокат і розповсюдження), медіакурси для вчителів, співробітників позашкільних закладів освіти та культури для дорослих, спільна робота з освітніми установами різних типів, розробка навчальних матеріалів медіапедагогічного характеру тощо.

На початку двохтисячних років у Німеччині, як і в інших країнах Євросоюзу, активно обговорюється проблема медіакомпетентності громадян. Особлива увага приділяється проблемі в контексті підготовки педагогічних кадрів. Так, зокрема, професор С.Блюмеке [8] включає в модель розвитку медіакомпетентності педагога: вміння використання медіа в освітньому процесі (вибір, аналіз, оцінка, дидактика і технологія медіаосвіти); чіткість медіаосвітніх цілей, їх відповідність провідним педагогічним ідеям та актуальним медіатехнологіям; відповідність вимог професійної підготовки (особистих та інституційних) освітній системі та власної медіакомпетентності.

На сьогодні існують численні німецькомовні медіаосвітні сайти, де окрім інформації про наукові події, тематичні конкурси, фестивалі, останні новини щодо розвитку медіасфери, розміщені різноманітні матеріали як для самоосвіти вчителів так і для проведення уроків. Так, наприклад, колекція матеріалів «Медіапедагогіка» (<https://bit.ly/3eOqRuF>) надає інформацію про сучасний медіа-ландшафт та надає інформацію про можливості інтеграції цифрових медіа у навчальну роботу, вчителі можуть скористатися методичними

розробками (робочі листи, плани уроків, пояснювальні фільми, комікси).

Інший показовий приклад *Mediaculture-online*: Портал для шкільної і позашкільної освіти (<https://bit.ly/3aIhA3M>) надає інформацію про діяльність державного медіацентру Баден-Вюртембергу (LMZ) та міських центрів Карлсруе та Штутгарта, пропонує численні медіа-освітні пропозиції для вчителів (тренінги, семінари, матеріали до уроків, навчальні ігри, відеоматеріали тощо). У цілях діяльності центрів задекларовано консультування та навчання вчителів щодо правильного використання засобів масової інформації, консультування міських та районних медіацентрів та шкільних органів влади щодо закупівель засобів масової інформації, участь у навчанні та подальшій підготовці працівників медіацентрів; впровадження проектів медіапедагогічних моделей та участь у тестуванні та просуванні нових засобів масової інформації та комунікаційних технологій, а також поради щодо оцінки, тестування та використання нових медіа. Один з проектів центру «101 школа» орієнтовано різні цільові аудиторії, зокрема вчителів, й знайомить їх з такими актуальними темами (навчальними одиницями) як кібер-вотрґнення, соціальні мережі, смартфони та додатки, мова ненависті, підроблені новини, цифрові ігри, захист даних тощо. Вчителі можуть доєднатися до вебінарів різної медіаосвітньої проблематики. І це лише короткий перелік послуг, якими можуть скористатися вчителі як за місцем професійної діяльності так і у центрах, очно чи дистанційно, індивідуально чи групами, з колегами чи учнями та батьками.

Заслуговують на увагу численні фахові журнали, які розміщують статті, що розкривають філософські, історичні, культурологічні, етичні аспекти медіаосвіти. Для прикладу, інтернет-журнал *Merz* (<https://bit.ly/3cPsG8H>) виходить кожні два місяці і стосується конкретної, актуальної теми, яку видання висвітлює всебічно: сучасні теорії та методологічні підходи, поточні дослідження та висновки, а також практичні звіти про проекти та досвід, зокрема перший номер

2020 року присвячено проблемі цифрового насильства, останні ж номери 2019 розкривали проблему формування громадської думки засобами медіа.

Щодо Австрії, яка багато століть демонструвала світу свої прогресивні погляди щодо мистецтва і науки, то медіаосвіта тут також отримує підтримку з боку держави: в Міністерстві освіти було створено спеціальний відділ медіапедагогіки, навчальних медіа, медіасервісу (Abteilung Medienpädagogik /Bildungsmedien/Medienservice), що надавав учителям методичну допомогу, зокрема забезпечував дидактичними матеріалами, підвищення кваліфікації відповідно до вимог нових стандартів, що передбачали обов'язкову інтеграцію медіаосвіти в шкільні дисципліни усіх типів шкіл.

Згідно з Наказом про медіаосвіту (Grundsatzertlass Medienerziehung) [13], що набрав чинності 31 січня 2012 року, школа повинна узяти на себе підготовку медіакомпетентних осіб, здатних повноцінно брати участь у комунікації і оцінити умови її протікання. Формування медіакомпетенції школярів як основна мета медіаосвіти передбачає формування здатності учнів усвідомлено робити вибір між наявними в розпорядженні різними медіа, критично оцінювати отриману про них і з їх допомогою інформацію, використати без обмежень потенціал глобальної мережі Інтернет, усвідомлювати і розпізнавати пов'язані з нею можливі ризики. Медіакомпетентність розглядається як важлива умова дотримання основного конституційного права людини – права на свободу висловлювання думки, а також обумовлює розуміння тими, хто здобуває освіту демократичних принципів державного устрою. У Наказі про медіаосвіту прописані медіакомпетенції, які мають бути сформовані в учнів у процесі навчання медіаграмотності, серед них: уміння розпізнавати і називати критерії медіапроектів, медіадії і ціннісні представлення; фіксувати, цитувати і порівнювати джерела інформації; обирати, творчо використовувати, передавати і



презентувати медіаінформацію; аналізувати й оцінювати з різних позицій умови виробництва та поширення медіапродуктів; роз'яснювати медіаправові аспекти; усвідомлювати власні права, обмеження, інтереси і потреби; критично оцінювати зміст і форму медіа; упевнено і критично користуватися інформаційними технологіями; критично мислити і приймати рішення; самостійно ставити перед собою цілі, досягати їх і перевіряти ще раз на предмет досягнутого; цілеспрямовано і відкрито взаємодіяти з людьми і системами; самостійно складати і поширювати медіаповідомлення.

Для вирішення визначених Міністерством освіти Австрії завдань потрібні педагоги відповідного рівня підготовки. У середині 1990-х років в учбові плани університетів Відня і Інсбруку була внесена дисципліна «Медіапедагогіка». Зараз підготовка медіапедагогів за магістерськими програмами здійснюється, зокрема, в Дунайському університеті Кремс (Donau – Universität Krems) «Практико-орієнтована медіапедагогіка», у Віденському університеті «Віденська медіапедагогіка», університеті Інсбрук «Медіапедагогіка і культура спілкування». Згідно з вимогами сучасності, діяльність медіапедагогів-професіоналів так само як і учителів, що не мають спеціальної освіти, спрямована на формування медіакомпетентності – знань, умінь, сприяючих вибору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню і передачі медіатекстів, аналізу процесів функціонування медіа в соціумі. В якості складових медіакомпетентності Дітер Бааке [5] виділяв медіакористування, медіааналіз, медіавиробництво і медіакритику.

У Австрії реалізується і підтримується Міністерством освіти безліч ініціатив, спрямованих на формування медіаграмотності населення різного віку і в першу чергу дітей і молоді з використанням ресурсів усіх форм медіа. Так, австрійські школярі можуть спробувати себе в якості журналіста або редактора шкільної газети. Слід зазначити, що це не лише можливість набути досвіду в цій сфері діяльності, але готовність брати на себе і нести відповідальність за

отримання інформації та її поширення. Адже основні принципи публіцистичної роботи, встановлені Радою преси Австрії, поширюються і на шкільні газети. Учні шкіл можуть розвивати свої комунікативні та творчі здібності, уміння працювати в команді у процесі створення радіопередач. З 1998 року на австрійському радіо (ORF – Webradio) у буденні дні транслюються передачі «Шкільного радіо» («Schülerinnenradio» [www.schuelerradio.at](http://www.schuelerradio.at)). «Шкільне радіо» підтримує також учителів, радіо, що бажають використати творчий потенціал, на уроках. Шкільний проект «Дитячі кіносвіти» («Kinderkinowelten» [www.kinderkinowelten.at](http://www.kinderkinowelten.at)) організований спільними зусиллями Міністерства освіти, Інституту Пітанга та Міжнародного фестивалю дитячого кіно у Відні з метою використання шедеврів вітчизняного і зарубіжного дитячого кінематографу в процесі навчання дітей і школярів 4-18 років. Цей проект розглядає кіно як самостійну багатогранну форму мистецтва. Після кожного показу кінофільму в класі спеціально підготовлений медіапедагог працює в групах з учнями. До усіх фільмів розроблені детальні методичні матеріали.

З 2001 року кращі медіаосвітні проекти в Австрії отримують премії. Щорічно у конкурсі беруть участь шкільні колективи Австрії й інших європейських країн. За результатами конкурсу проводиться триденний медіафестиваль, на якому кращі проекти презентуються широкій громадськості, а учасники фестивалю можуть обмінятися думками, встановити контакти, взяти участь у майстер-класах. Конкурс медіаосвітніх проектів відноситься до найважливіших європейських ініціатив, спрямованих на розвиток медіакомпетентності.

Активність щодо підвищення рівня медіаграмотності населення і підтримки медіаосвіти в Австрії проявляють не лише педагоги, але і медіавиробники. У 1995 році Спілка австрійських газет (Verband Österreichischer Zeitungen VÖZ) заснувала незалежне об'єднання «Газета в школі» («Zeitung in der Schule» (ZIS) [www.zis.at](http://www.zis.at)). Разом з

командою педагогів ZIS планує і розробляє медіаосвітні продукти, у тому числі дидактичні матеріали для використання в навчальному процесі на усіх рівнях шкільного навчання. Понад 17 тисяч учителів працюють з матеріалами ZIS. Близько 1700 педагогічних працівників систематично безкоштовно отримують навчальні матеріали і поширюють їх серед колег. Подібні ініціативи свідчать про те, що австрійські виробники газет усвідомлюють важливість формування у школярів умінь читати газетні тексти і осмислювати прочитане.

Австрійське радіо теж вносить свій внесок на підтримку медіаосвіти і пропонує серію радіопередач на тему медіаграмотності, які можна використати для роботи на уроках. Методичні матеріали і рекомендації щодо проведення зайняття доступні в інтернет-порталі [www.mediamanual.at](http://www.mediamanual.at) в розділі «Радіо навчає». За аналогією з сайтом навчальних радіопрограм є сайт навчального кіно [www.kinomachtschule.at](http://www.kinomachtschule.at), призначений для учителів, що використовують кінофільми в навчально-виховному процесі. Окрім власне кінофільмів для різних вікових груп від 4 до 16 років, педагогам пропонуються методичні матеріали для роботи з ними на заняттях. Огляд кінопродукції, придатної для використання на уроках і відповідні методичні матеріали можна знайти і на сайті Інституту прикладної медіаосвіти і сприяння кіно (Institut für angewandte Medienbildung und Filmvermittlung <https://www.werdedigital.at/2014/11/filmabc/>).

Австрійський інститут прикладних телекомунікацій (das Österreichische Institut für angewandte Telekommunikation ÖIAT <https://www.oiat.at/>) спільно з Союзом інтернет-провайдерів Австрії (Verband der Internet service Providers Austria ISPA) координують роботу інтернет-порталу [Safeinternet.at](http://Safeinternet.at) з метою забезпечення підтримки дітей, їх батьків і учителів щодо відповідальної поведінки з цифровими медіа.

Історія медіаосвіти у Фінляндії налічує також не один десяток років. З появою нових мас-медіа отримали розвиток медіакритика і

медіаосвіта. Фінські дослідники це явище пояснюють таким чином: нові ЗМІ давали початок новим загрозам для дітей і молоді; як тільки почало активно розвиватися радіомовлення і телебачення, цим зацікавилася Міністерство освіти, були проведені дослідження і опитування Лігою охорони дитинства, в яких піднімалася проблема використання можливостей медіаосвіти у педагогічному процесі. У 1958 фінський національний центр дитячих фільмів здійснював співпрацю з Лігою Охорони дитинства, прагнучи до аналітичної освітньої діяльності з дітьми і контролю змісту дитячих фільмів і телепрограм. Таким чином, у Фінляндії історично склалася інтеграція медіакритики (журналістської, телевізійної, кінематографічної тощо) та медіаосвіти. Ці два напрямки розвивалися і продовжують розвиватися в тісному взаємозв'язку, активно взаємодіючи один з одним, наповнюючи новими смислами медіаосвітні технології (відповідно до видових, жанрових, технічних та інших умов). Інтенсивний розвиток медіакритики і медіаосвіти в країні припав на 1950-1960-і роки. В основу медіаосвіти було покладено теорію масової комунікації і, особливо, проблема впливу кінофільмів на розвиток індивідуальності людини і на суспільство в цілому. Перші кроки у напрямку медіаосвітніх досліджень знайшли відображення в аудіовізуальній масовій вільній освіті[22, с. 7].

Фінський медіапедагог С. Мінккінен сформулював власне розуміння проблеми медіаосвіти у монографіях «Дитина і масові комунікації» [31], «Загальна навчальна модель медіаосвіти» [32]. У середині 1970-х років ЮНЕСКО провело огляд розвитку медіаосвіти в різних країнах. Зі звітом від Фінляндії виступив саме С. Мінккінен. У своїй доповіді він окреслив цілі медіаосвіти, сфери педагогічного процесу, в яких вона може бути реалізована з найбільшим ефектом для суспільства. Науковець отримав запрошення взяти участь у створенні навчального плану, у якому важлива роль відводилася медіаосвіті. В ЮНЕСКО виявили велику цікавість до доповіді про розвиток медіаосвіти і медіакритики у Фінляндії, особливо

відмітивши розроблені фінськими медіапедагогами методи і форми медіаосвіти. Результатом цієї роботи стали створення навчальних планів для середніх загальноосвітніх закладів з обов'язковим включенням медіаосвіти. Таким чином медіаосвіта здобувалася вчителями шляхом самоосвіти та випереджала педагогічну теорію.

Наступним важливим етапом в розвитку медіаосвіти стали 1980-ті роки ХХ століття, оскільки в цей час між європейськими науковцями велися дискусії про трансформацію цілей медіаосвіти. Р. Купіайнен, С. Сінтонен [22] відмічають, що передумовою щодо виникнення дискусії стала монографія Л. Мастермана «ЗМІ, вчення про основи медіаосвіти» [28], яка була перекладена на фінський через чотири роки. Л. Мастерман – один із впливових представників британської медіаосвіти. У основі його вчення лежала теорія розвитку критичного мислення аудиторії. Згідно з концепцією Л. Мастермана, в основі медіаосвітньої діяльності має лежати декодування медійних повідомлень, вивчення і аналіз прихованих контекстів, ідеологічних підтекстів, що призводить до зниження маніпуляції свідомості дітей і молоді. Після перекладу книги Л. Мастермана у Фінляндії з'явилося багато його прибічників і послідовників.

Інтерес до медіаосвіти повернувся у педагогічне співтовариство наприкінці 1990-х років. Вона була орієнтована у тому числі і на університетську освіту, підготовку майбутніх учителів для шкіл, зокрема Міністерство просвіти Фінляндії схвалило трирічний проєкт, щодо медіаосвітньої діяльності в університеті Лапландії. Перші студенти були відібрані для програми восени 1997. Медіаосвіта була організована у формі спеціальних курсів, що стало інновацією та викладалася для студентів факультету «Мистецтво і дизайн», де проводилася не лише практична робота, але й теоретичні дослідження. Цей досвід став прецедентом інтеграції медіаосвіти в університетську систему Фінляндії, що мала розвиток. Сьогодні реалізується ряд проєктів для студентів різних спеціальностей.. Досвід Фінляндії переконує в тому, що медіаосвіта має широке

поширення не лише серед науковців, медіапедагогів, але й серед представників медіасфери, зокрема представників Асоціації фінських періодичних видань, Продовжує сьогодні свою діяльність Центр кінематографічної і телевізійної освіти, який тепер має назву «Центр медіаосвіти» [22, с. 18, 20].

Показовим є те, що у декількох періодичних виданнях створені рубрики «шкільний зв'язок», у рамках яких журналісти відвідують навчальні установи, що реалізують медіаосвіту, описують їх досвід, співпрацюють з ними. Так, в газеті «Paassa Pojanpoika Sanoma» існує дійсний відділ новин, в якому учні можуть публікувати свої матеріали, брати участь у створенні і випуску газети; інша газета розробила інтерактивну гру медіаосвітнього змісту, в яку учні можуть грати у видавництві; у періодичних виданнях публікуються медіаосвітні розробки вчителів.

На особливу увагу заслуговує досвід Швеції. Медіаосвіта у цій європейській країні має тривалу історію становлення, вона започатковувалася ще у 60-ті роки минулого століття. Облік ведеться з часу створення за ініціативою Асоціації газет Швеції (зокрема, Учительської газети (Tidningen i Skolan) навчального ресурсу Mediekompass. У 2011 році на зміну паперовому виданню було створено інтернет-проект Mediekompass («Медіакомпас»), який опікується питаннями медіаосвіти у шведській школі. Сьогодні Mediekompass підтримують 50 провідних шведських видань, які вважають, що потрібно виховувати критично налаштованих читачів з малечку. Mediekompass – онлайн-портал, який щоденно інформує цільові аудиторії та ставить перед собою завдання допомогти школі розібратися, що таке медіа та як працювати з медіаконтентом. Цей проект є важливим доповненням до традиційних навчально-методичних матеріалів, якими користуються шведські вчителі. Консультанти сайту надають методичні рекомендації, коментарі вчителям, яким чином можна використати новини країни та світу на різних уроках з метою формування критичного мислення та активної

громадянської позиції учнів. Вкрай цінним є те, що навчальні плани у Швеції передбачають вміння учня розуміти і створювати не просто абстрактні тексти, а здобувати навички з декодування саме медійних текстів і створення дописів у медійному просторі. Щорічно школи інспектують вчителів на предмет достатньої кількості текстів для соцмереж, які мають створювати учні. Щопонеділка близько 12 тисяч шведських вчителів, зареєстрованих користувачів сайту, отримують розсилку. Особливу популярність мають матеріали до уроків – методичні розробки певних тем, завдання і запитання учням, тренінгові вправи. Mediekompass спрямований перш за все на вчителів, яким пропонується гнучка структура, яка може бути застосована для інтеграції медіаосвіти у викладання шкільних предметів. Медіаосвіта є обов'язковою у Швеції з 1980 року, офіційно інтегрована у національний навчальний план з 2000 року. Її елементи пронизують усі освітні рівні. Куратором медіаосвітнього процесу є Шведська національна агенція з освіти та Міністерство освіти Швеції. Шведські педагоги давно переорієнтувалися з «протекціоністської» медіаосвітньої концепції (захист від шкідливого впливу медіа) на культурологічну, в яку входить розвиток критичного мислення аудиторії. У березні 2017 року Уряд Швеції оголосив загальнонаціональну реформу навчальної програми з метою підвищити якість інформування учнів початкових і середніх шкіл та закріпити у них навички та вміння розпізнавати фальшиві новини. Навчальну програму було офіційно запроваджено у дію в липні 2018 року. Ця програма була розроблена спільними зусиллями Інтернет Фонду Швеції (IIS), Шведського інституту та доповнено ініціативою газети «Метро» («Viralgranskaren») по перевірці фактів. Шведська рада з засобів масової інформації зобов'язала широко долучитися шведські ЗМІ до виконання цієї програми, а також постійно надає методичні розробки для викладачів різних рівнів навчання, які можна використовувати під час обговорення онлайн-пропаганди. У навчальних планах, що містять обов'язкові для виконання на всіх

рівнях освітньої системи положення наголошується на тому, що всім повинна бути надана можливість розвинути свої навички використання цифрових технологій. Їм також повинна бути надана можливість розробити критичний і відповідальний підхід до цифрових технологій, щоб мати можливість бачити можливості та розуміти ризики, а також мати можливість оцінювати інформацію.

Щодо досвіду Великої Британії у розв'язанні проблеми медіаосвіти педагогів, то він не менш цікавий. У 1950-х-1960-х роках минулого століття однією з провідних теоретичних платформ британської медіаосвіти виступала естетична концепція: навчання і виховання підростаючого покоління на матеріалах кінематографу та телебачення було переважно представлене у позакласній роботі. У цей період естетичні підходи до медіаосвітнього процесу у Британії отримали досить широке поширення на різних рівнях освіти [2, с. 56]. Поряд з тим, у британській медіаосвіті продовжувала розвиватися «практична» кіноосвіта: була організована мережа шкільних та університетських лабораторій, де учні та студенти отримували навички володіння медіа-апаратурою. У деяких школах «екранна освіта» успішно викладалася автономно. Інтегрована медіаосвіта (в основному – на матеріалі кінематографу) також мала місце у британських школах. У 1970-і-1980-і роки почали розвиватися ідеологічні та семіотичні напрямки дослідження медіа. Одним з головних завдань медіаосвіти було протистояння ідеологічному маніпулюванню свідомістю, яке здійснюють мас-медіа. Британські дослідники вважали, що педагоги повинні розвивати в учнів здатність до критичного осмислення будь-якої медіапродукції на основі аналізу й інтерпретації медіатекстів як знакових систем. Відомий медіа-педагог Л. Мастерман вважав, що необхідно розвивати нові шляхи діалогу, коли і учитель, і учні могли навчатися один у одного і бути співдослідниками [Masterman L., 1989, с. 23]. Використання діалогу у процесі аналізу і оцінки медіапродуктів передбачає активний обмін думками, включення інтерактивних форм і методів діяльності –



презентацій, ділових і рольових ігор, конкурсів творчих робіт і їх обговорення, колективних творчих завдань тощо. На початку 90-х років ХХ століття більш активно почала розвиватися культурологічна парадигма медіаосвіти. Саме ця концепція представляє сьогодні одну з провідних теоретичних основ британської медіапедагогіки. І сьогодні відчувається потужний вплив саме британських теоретичних концепцій на сучасну європейську медіапедагогіку, в яких робився акцент саме на розвиток загальнокультурного кругозору, критичного мислення і самостійних суджень аудиторій відносно медіа-текстів, розширенні діапазону аналізу творів медіакультури різних видів і жанрів, системному та багатоаспектному підході до аналізу й інтерпретації медіатекстів з урахуванням різних соціокультурних чинників. Концепції британської моделі масової освіти (ключові поняття медіаосвіти, методика аналізу аудіовізуальних медіатекстів (кіно, відео, ТБ та ін.), успішно застосовуються в діяльності сучасних науково-дослідних центрів медіаосвіти.

Спільними щодо становлення та розвитку медіаосвіти європейських країн були та залишаються проблеми теоретичної та методичної підготовки педагогічних кадрів. Не є виключенням і Великобританія, де у 60-і-70-і роки минулого століття досить відчутною була відсутність кваліфікованих педагогічних кадрів. Це призвело до того, що багато британських педагогічних вищих навчальних закладів почали вводити спецкурси з медіаосвіти. Окрім того, медіакультура в тому або іншому вигляді стала вивчатися у більшості британських університетів. У 1980-х-1990-х роках уряд Великобританії офіційно включив медіаосвіту в Національний навчальний план Англії й Уельсу: найбільш ефективним шляхом медіаосвіти був визнаний інтеграційний підхід, причому йшлося про навчання власне медіа, а не на навчання за допомогою медіа, як це було раніше.

У 1990-і роки ситуація у сфері шкільної медіаосвіти у Британії складалася неоднозначно: у 1992-1993-х роках уряд мав намір

видалити медіаосвіту з навчального плану, але у 1995 року Британському кіноінституту вдалося повернути розділи, присвячені вивченню кіно і ТБ в Національний навчальний план. Крім того, в країні почали функціонувати три великі центри з підготовки фахівців в сфері медіаосвіти на базі університетів: в Лондоні, Ноттінгемі та Саутгемптоні. В допомогу учителям створювалися Робочі групи з медіаосвіти, які займалися розробкою освітньої стратегії. Одночасно підтримку медіапедагогам надавали різні національні і міжнародні організації (Британський кіноінститут, Регіональна асоціація мистецтва (Regional Arts Association), Шотландська рада освітніх технологій (Scottish Council for Educational Technology), Асоціація освітнього телебачення (Educational Television Association), а також ЮНЕСКО. Важливими напрямками діяльності сучасних британських науково-освітніх центрів виступають: розширення культурного кругозору і аудіовізуального досвіду аудиторії; залучення аудиторії до творів авторського і експериментального кіно/відео; розвиток умінь критичного аналізу творів медіакультури різних видів і жанрів; створення можливостей для медіаторчості, проведення наукових конференцій, відкритих семінарів, майстер-класів з тематики медіакультури і медіаосвіти, де педагоги можуть обмінюватися досвідом медіаосвітньої діяльності, отримати нові знання в сфері медіапедагогіки, відвідати зайняття провідних дослідників і практиків.

Вказуючи на величезну ідеологічну роль засобів масової комунікації у репрезентації дійсності, британська медіапедагогіка традиційно робить акцент на раціоналізмі, особистісній автономії й інформованій демократії [9, с.222]. Це пов'язано з важливою проблемою отримання об'єктивної інформації. Оскільки мас-медіа значною мірою впливають на наше сприйняття і оцінку подій, що відбуваються, на формування громадської думки, і, врешті решт, на нашу свідомість і світогляд, то в науковій літературі їх нерідко називають «індустріями свідомості» (англ. Consciousness Industries). У

зв'язку з цим, піднімається питання про міру їх неупередженості і об'єктивності в презентації подій. Сучасний національний освітній стандарт з рідної мови у Великій Британії для школярів віком 11-16 років містить вимоги щодо вивчення медіатекстів (Media and Moving Image Texts). При цьому наголошується на тому, що учнів треба навчати розумінню того, як: значення передається в текстах, які включають друкований матеріал, зображення та звуки; вибір форми, структура та презентація беруть участь у створенні певного ефекту (наприклад, шрифт, заголовок, ілюстрації в друкованому тексті, послідовність кадрів, синхронізація кадрів, фонограма в аудіовізуальному тексті; характер і мета медійної продукції впливає на зміст і значення (наприклад, добірка сюжетного матеріалу для першої шпальти газети або випуску новин; глядачі, слухачі та читачі вибирають і сприймають медіа. Тестовий матеріал для вивчення медіакультури включає: документальну літературу; друковані та електронні інформаційні та довідкові тексти; медіатекстів (наприклад, газети, журнали, рекламні повідомлення, телевізійні повідомлення, кіно, відео).

Згідно британської традиції медіаосвіти сучасна людина повинна вміти: ефективно використовувати медіа технології для доступу до отримання даних, для зберігання, відновлення / вилучення і обміну медіаконтентом, щоб задовольнити індивідуальні або суспільні потреби й інтереси; отримати доступ до даних, робити оптимальний вибір з великої кількості різноманітних медіа; відбирати необхідний зміст з різних джерел, що відносяться до різних культур та інститутів; розуміти яким чином, і з якою метою створюється медіаконтент; критично аналізувати прийоми, мова і умовні коди, що використовуються в медіа, а також передані ними повідомлення; творчо використовувати медіа для вираження і повідомлення власних ідей, відомостей і думок; розпізнавати й уникати / критично оцінювати дані або послуги медіа, які можуть носити агресивний або небезпечний характер; ефективно використовувати медіа як

інструмент для здійснення своїх демократичних прав і громадянських обов'язків [6, с. 14]

Десятки тисяч старших підлітків щорічно вивчають елективний курс з медіаосвіти (Media Studies Course), який включає критичний аналіз різних медіатекстів і медіапрактики, створення авторського медіапродукту. Серед екзаменаційних курсів з медіакультури, які можуть вибрати учні середньої школи, - це Film Studies, Media Studies і медіаосвіта на високому рівні - Film / Media Studies Advanced, а також Moving Image Arts, Art and Design та інші. Вважаємо що показовим щодо якості підготовки педагогічних кадрів є факт того, що приблизно така ж кількість учнів юнацького віку обирають для здачі на високому рівні саме курси з кіно- або медіаосвіти (Film Studies / Media Studies) [24, с. 92].

Перше десятиліття двохтисячних років продемонструвало зростаючий інтерес до медіаосвіти сфері шкільної освіти у Великій Британії, що підтверджується, наприклад, появою так званих спеціалізованих шкіл (media arts schools) середньої ступені з медіаосвітнім ухилом, на той час в Англії вже існує майже півсотні середніх шкіл з поглибленим вивченням медіа та мистецтва.

На сьогодні у Великій Британії успішно функціонують такі центри медіаосвіти: Відділ освіти при Британському кіноінституті; Дослідницький центр «Діти, молодь і медіа» при Лондонському університеті (Centre for the Study of Children, Youth and Media, University of London), Науково-навчальний центр кіноосвіти (Film Education) Центр англійської мови і медіа (The English and Media Centre); Центр кіно / медіаосвіти дитячо-юнацької аудиторії (First Light Movies); Відділ освіти при національному агентстві у справах кіно і телебачення Північної Ірландії (Northern Ireland Screen, Education); Асоціація медіаосвіти (Media Education Association); центр медіаосвіти в Уельсі Media Education Wales; Шотландська асоціація медіаосвіти Association for Media Education in Scotland.

Наведемо приклад діяльності Центру кіно / медіаосвіти дитячо-

юнацької аудиторії (First Light Movies <https://bit.ly/2xSDynF>) який пропонує: фільми, клуби, навчання, ресурси, події, змагання, новини та перегляди. Автори ресурсу закликають вдосконалити навчання за допомогою спеціалізованої підготовки. Переконають потенційних слухачів у тому, що захоплюючі навчальні заняття підходять для вчителів, які працюють з молоддю віком 5-19 років у школах, громадських групах. Пропонують індивідуальні сесії, групові тренінги та онлайн-курси, орієнтовані на кіно та кінорежисуру як інструменти для навчальних досягнень. Автори регулярно проводять курси по всій Великобританії, а також співпрацюють безпосередньо зі школами, щоб забезпечити натхненну підготовку для повернення в клас.

Ось деякі з курсів. «Кінорежисура та анімація в класі» - безкоштовний тритижневий онлайн-курс допоможе усім, хто працює з молодшими людьми віком від 5 до 19 років, залучати їх до навчання за допомогою переглядів фільмів та анімації. Ви дізнаєтесь, як фільм та анімація можуть бути використані як потужний інструмент для заохочення активного навчання та надання можливості учням встановити міцні зв'язки з будь-якою сферою навчальної програми. Автори курсу наголошують на тому, що слухачі: дізнаються, як навіть просте обладнання можна використовувати для створення високоякісних короткометражних фільмів у класі; навчаться застосовувати ці знання на уроці, створюючи фільми, які сприяють підвищенню рівня досвіду; відкриють для себе найкращі поради, які допоможуть вдосконалити навички кінозйомки; дізнаються, як створювати прості фільми та анімації зі своїми учнями; як використовувати цю форму творчості та мистецтва як інструмент оцінювання навчальних досягнень учнів.

«Розвиток медіаграмотності: подорож від нерухомого зображення до фільму» - безкоштовний двотижневий онлайн-курс, спеціально розроблений для вчителів, покаже, як використовувати зображення для створення розширених текстів для письма, поезії та фільмів для

учнів. Автори розробили цей курс у співпраці з проектом Tate Year 3, і твори мистецтва з постійної колекції Tate використовуються як стимули для курсової діяльності та обговорення. Тренери наголошують на тому, що під час курсу слухачі дізнаються: як аналізувати нерухомі та рухомі зображення за допомогою ключових рамок; як використовувати зображення як каталізатор розширеного написання та інструмент для досягнення; створити вірші за допомогою зображень та зробити короткий фільм, використовуючи нерухомі зображення; анімувати та коментувати образ себе (селфі); навчити грамоті через фільм; дослідити історію зображень.

Існують тематичні сайти, наприклад, «Медіаграмотність проти фальшивих новин: критичне мислення, стійкість та громадянська участь» <http://mlfn.cemp.ac.uk/> Цей дослідницький проект під керівництвом Центру передового досвіду медіа-практики та фінансується Посольством США в Лондоні об'єднав провідних дослідників медіаграмотності з США та Великобританії для роботи з викладачами, бібліотекарями, журналістами та молоддю для обміну знаннями з питань боротьби «підроблені новини» та дезінформація з критичною медіаграмотністю. Рубрики сайту: «Польовий огляд» (статті та повідомлення про медіаграмотність та фальшиві новини); «Майстерня» (Відео та матеріали з семінару проекту та публічної події в Олімпійському парку, Лондон); «Інструментарій» (ресурси медіаграмотності серед зацікавлених сторін «десятки найкращих» для стійкості до інформаційних розладів); «Книги» Підроблені новини проти медіа-досліджень: Подорожі в помилковому бінарному

У Польовому огляді є посилання для переходу на публікації, наприклад, «Цифрова грамотність, фейкові новини та освіта». Ця стаття розповідає про політичний та економічний контексти «фальшивих новин», складного питання довіри та ризиків освітнього рішення. питання визначення та реалізації політики; навчання про конкретні піджанри, такі як YouTube та clickbait; міжнародні порівняння педагогічних підходів та викликів для вчителів у цій

мінливій екосистемі.

Інша публікація – «Викладання засобів масової інформації у часи «пост-правди»: фальшиві новини, медіа-упередження та виклик для освіти з питань медіа / цифрової грамотності»[11]. У цій статті стверджується, що фейкові новини – це не ізольоване явище, а таке, яке потрібно розуміти в набагато більш широкому соціальному, економічному та культурному контексті. Вона також стосується практичних можливостей та труднощів викладання у цій галузі.

У звіті «Обіцянки, виклики та майбутнє медіаграмотності» Моніка Булгер та Патрік Девісон надають п'ять рекомендацій для керівництва майбутнім програмою медіаграмотності для освітян, законодавців, технологів та благодійників у цьому просторі. Зокрема, вони застерігають від ставлення до медіаграмотності як до панацеї - особливо в той час, коли значні ресурси продовжують спрямовуватися на програми медіаграмотності як протизагугу «фальшивим новинам». З повною версією звіту можна ознайомитися <https://bit.ly/2YfIQ78>

На сайті проекту Data & Society (<https://bit.ly/2Y7Je7O>) розміщено оригінальні дослідження актуальних проблем, зокрема щодо штучного інтелекту та автоматизації, впливів технологій на працю та здоров'я та дезінформацію в Інтернеті. Тобто за потреби та бажання вчитель знайде найсучаснішу інформацію для уроків медіаосвіти.

У Франції медіаосвіта не є обов'язковою за винятком спеціалізованих вузів, шкіл і факультетів, орієнтованих на підготовку професіоналів у сфері медіа. Медіаосвіта у школах розвинена досить інтенсивно і носить як інтегрований в базові предмети, так і автономний (факультативи, гуртки) характер. Медіаосвіти вчителів здійснюється, як правило, на спеціальних курсах. Найважливіше ключове поняття у французькій медіаосвіті – словосполучення *l'education critique aux medias* (критична медіаосвіта), дотисне до концепції формування критичного мислення по відношенню до медіатекстів, висунутої британцем Л. Мастерманом (L. Masterman). Учні повинні не тільки критично сприймати й осмислено оцінювати

твори медіакультури, а й усвідомлювати, яку роль вона відіграє в навколишньої дійсності (медіа як засіб самовираження людини, як засіб його культурного розвитку тощо), як медіатексти впливають на аудиторію тощо. Нам імпонує система державних науково-просвітницьких центрів медіаосвіти, які були відкриті у 80-90-х роках минулого століття і успішно функціонують і донині. Наведемо приклад одного з них. Національний медіаосвітній центр CLEMI, має як державне фінансування так і гранти різних фондів. CLEMI був заснований у 1983 році з метою навчити вчителів краще знати систему новинних ЗМІ та формувати навички громадянського розвитку дітей, надаючи інструменти та сприяючи критичному мисленню засобів масової інформації та інформації. У ті роки керівні посади обіймали: Франс Ренуччі (France Renucci) та Евелін Бевор (Evelyne Bevort). Перший – доктор наук, директор CLEMI, викладав в Сорбонні дисципліни, пов'язані з теорією й історією медіа. Член редколегії журналу *Medium*, організатор і учасник багатьох міжнародних конференцій і програм як на рівні Європейського Союзу, так і на рівні ЮНЕСКО. Друга – виконавчий директор CLEMI, відомий медіапедагог і дослідник, організатор та учасниця багатьох міжнародних конференцій і програм як на рівні Європейського Союзу, так і на рівні ЮНЕСКО. Цільова аудиторія, на яку орієнтований науково-освітній центр: школярі різних вікових груп, дошкільнята, шкільні вчителі, студенти. Основна мета: медіаосвіта школярів, виконання наукових досліджень, пов'язаних з медіаосвітою учнів (в основному, на матеріалі преси та інтернету), з вивченням впливу медіа на підростаюче покоління, підвищенням медіакомпетентності педагогів тощо. Основні завдання: розвивати критичне мислення шляхом порівняння різних джерел інформації і формувати більш активних і відповідальних громадян; розвивати дух толерантності, здатність почути аргументи один одного, розуміння плюралізму ідей, їх відносності; впровадити динамічні педагогічні інновації, що стосуються навчальних закладів усіх рівнів; покінчити з



ізоляцією школи від медіа, тобто встановити тісні відносини з життєвими реаліями; використовувати переваги специфічних форм друкованої та аудіовізуальної культури в нашому суспільстві. Основні теоретичні концепції медіаосвіти, на які спирається центр: культурологічна, розвитку критичного мислення, практична, семіотична теорії медіаосвіти. Перелік базових компонентів моделі медіаосвіти: блок констатуючих експериментів, спрямованих на виявлення вихідних рівнів розвитку медіакомпетентності аудиторії; блок формуючих експериментів, спрямованих на розвиток медіакомпетентності цієї чи іншої вікової групи людей; блок підсумкових констатуючих експериментів, які виявлятимуть зміни, що відбулися у аудиторії в процесі формування експериментів. Організаційні форми, що застосовуються у центрі: впровадження медіаосвіти в навчальну, позанавчальну і дозвільну діяльності учнів; інтегровані заняття в школах, додаткова медіаосвіта. Медіаосвіта за матеріалами преси традиційно найсильніша сторона французької моделі. Саме в цьому напрямку здійснюється лівова частка діяльності CLEMI, проходить велика частина щорічних конференцій і семінарів. Перевага надається процесу практичної медіаосвітньої діяльності, медійним проектам, циклам ігрових / творчих занять. Основні розділи змісту медіаосвітньої програми стосуються вивчення таких ключових понять медіаосвіти таких як «агентства медіа», «категорії медіа», «технології медіа», «мова медіа», «репрезентації медіа» і «аудиторія медіа». У CLEMI розроблені детальні програми і методичні рекомендації з медіаосвіти для початкової та середньої школи, ліцеїв – як для шкільної аудиторії, так і для вчителів. Зокрема, передбачається, щоб учні здатні порівнювали точки зору авторів медіатекстів різних видів і жанрів, виявляли їх протиріччя, ідентифікували джерела інформації, аналізували сюжетні конструкції, аудіовізуальний ряд, економічні механізми реклами, аргументовано обґрунтовували свою точку зору, вміли створювати власні медіатексти тощо. В результаті, аудиторія повинна володіти

розвиненим критичним мисленням щодо медіатекстів, заснованим на демократичних цінностях. Аудіовізуальна сфера медіаосвіти представлена в методичних рекомендаціях під назвою «Телебачення: спосіб використання». Тут дається уявлення про телевізійні жанри і особливості мови телебачення, про те, як створюються телепередачі і як вони сприймаються різними соціальними, віковими та іншими групами аудиторії. Ще детальніше методика медіаосвіти за матеріалами телебачення з чіткою орієнтацією на розвиток критичного і демократичного мислення подана в навчальному посібнику, розробленому співробітниками відділення. Співробітники регіонального відділення CLEMI в Бордо розробили також методичні рекомендації для використання інтегрованої медіаосвіти на уроках французької та іноземних мов, літератури, історії, географії, художньої освіти, екології, математики, технології та інших. Сфера застосування медіаосвітніх програм, конструкцій розроблених в центрі достатньо широка: в школах, в спеціалізованих навчальних закладах, на курсах підвищення кваліфікації вчителів, на гурткових заняттях (в клубах, студіях, установах додаткової освіти та дозвілля). Осередки медіаосвіти за матеріалами преси є практично у всіх французьких школах. На початку нинішнього століття у Франції був успішно проведений другий національний конкурс шкільних і ліцейських журналів, в якому брали участь 982 журнали, створені школярами. Тільки у 2007-2008 роках до процесу навчання, з урахуванням діяльності всіх національних відділень CLEMI, було залучено 30 тисяч осіб. З них – 24,5% склали школярі, 8% – студенти, 13,7% – педагоги, 9,5% – члени різних асоціацій, 4,5% – дослідники. Іншу частину аудиторії – журналісти, бібліотекарі, працівники архівів, іноземці та інші соціальні та професійні групи. Згідно з офіційними звітами у 2008 році дев'ятнадцятий національний «Тиждень преси та медіа в школі» об'єднав 4,7 мільйона учнів та 415,5 тисяч педагогів з понад 14 000 навчальних закладів по всій території Франції. Як завжди, в Тижні преси та медіа брали участь

професійні журналісти з 1750 (!!!) засобів масової інформації (преса, радіо, телебачення, інтернет). На жаль, ми не знайшли більш сучасну статистику, проте фестивальна та конкурсна діяльність здійснюється і по сьогодні. Якісні показники широко представлені у рубриках сайту, зокрема фотозвіти та відгуки фахівців медіасфери, які є членами журі та гостями. Медіаосвітня карта Франції поповнюється щорічно новими пунктами, її можна переглянути на сайті.

З огляду на стрімке зростання впливу інтернет-сайтів на підростаюче покоління, CLEMI сьогодні активізувала свою діяльність в даному напрямку. Це стосується не тільки розширення функцій і підтримки базового сайту організації [www.clemi.org](http://www.clemi.org), що містить тексти і аудіовізуальні файли медіаосвітнього характеру, а й проведення семінарів і круглих столів за тематикою інтернет-освіти. У підсумку це призвело до багатократного збільшення числа відвідувань сторінок сайту, пропонуємо усім колегам відвідати цей сайт, чітка структура та невеликі за обсягом тексти та фоторепортажі дозволяють з гугл-перекладачем зрозуміти зміст повідомлення. І це лише один з центрів, які здійснюють системну діяльність за державної підтримки протягом останніх 30 чи іноді майже 40 років.

На сьогодні CLEMI, є частиною мережі *Reseau Canopé*, відповідає за медіа та інформаційну грамотність (MIL) у французькій системі освіти. Дії CLEMI покладаються на національну команду, потужну мережу місцевих академічних координаторів, а також на декілька медіа-партнерів для розробки проектів та заходів для шкіл. CLEMI випускає серію відео-модулів для викладачів, ілюструючи конкретні випадки медіа та інформаційної освіти на першому та другому етапах. Якщо вчитель хоче попрацювати над певною темою разом зі своїми учнями, йому пропонується навчальний комплект, що включає інформаційний лист для вчителів, навчальний аркуш, що дозволяє налаштувати діяльність зі своїми учнями (навчальні цілі, записи у програми, хід сеансу, розширення), ресурси, які можна використовувати у класі (зображення, відео). Однією з таких тем є,

наприклад, «Інформаційна ієрархія», проблема для аналізу наступна «Як засоби масової інформації вибирають інформацію та як вона визначає її пріоритет?». Вчителю разом з учнями пропонується дізнатися, як інформація індексується та визнається пріоритетною. Алгоритм аналізу детально розкривається на прикладі двох газет. Потім пропонується здійснити аналіз самостійно, знайти одну чи дві номери головних національних щоденних газет того ж дня чи наступного дня (згадавши обмеження письмової преси) та порівняти вибір новин, також їх подання, порядок та значення, надане інформації. При цьому врахувати, що кожне медіа має свою історію, свої коди та цільову аудиторію. Аналогічну діяльність радять здійснити щодо аналізу новин на телебаченні та у цифрових медіа.

Окрім іншого CLEMI щомісяця пропонує бюлетень із переліком подій, акцій, проведених в академіях, та нових ресурсів, що надаються викладачам. Серед новинок книга «Підлітки зіткнулися із зображеннями сміття в Інтернеті», опублікована «Editions In Press» та під редакцією Софі Джеель, викладача інформаційних та комунікаційних наук Паризького університету та Енжелік Гослан, доктора психопатології та психоаналізу, за участю Ізабелли Ферок-Думес, наукового керівника CLEMI. Тобто окрім методичних та навчальних розробок вчителі можуть ознайомитися з сучасними науковими працями з актуальних проблем медіагігієни, медіаскології та медіаспоживання.

Ми проаналізували досвід впровадження медіаосвіти і в інших країнах Європи, зокрема Швеції, країнах Балтії, Болгарії, Польщі, і зробили наступні висновки:

- медіаосвіта учнів задекларована на рівні як окремих держав так і міждержавних структур і може реалізуватися як окремий навчальний предмет, факультативний курс, гурток, бути інтегрована у інші навчальні предмети;
- педагоги залишаються основними суб'єктами впровадження медіаосвіти у шкільну практику, проте лише окремі вищі навчальні

заклади включають у підготовку майбутніх педагогів медіаосвітні курси;

- педагоги отримують медіаосвітні знання переважно в контексті неформальної та інформальної освіти;
- медіацентри пропонують широкий спектр короткотривалих навчальних курсів для педагогів різноманітної тематики;
- форми підвищення кваліфікації з медіаосвіти педагогів різноманітні (дистанційні курси, тренінги, семінари, ворк-шопи, конференції, навчальні фільми тощо);
- існує сучасна наукова, навчальна, методична література для вчителя (монографії, фахові журнали, розробки уроків, інформаційні пакети);
- підготовка педагогів до медіаосвітньої діяльності різноманітна за змістом, формами, засобами та методами, проте залишається фрагментарною, не системною, що не дозволяє комплексно розв'язувати проблему формування медіа-інформаційної компетентності молодого покоління.

Подібна ситуація склалася і в Україні не зважаючи на активну діяльність лабораторії масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України та Громадських організацій, в першу чергу, «Академії української преси», «Інституту масової інформації», «Детектор медіа» та інших.

Ми вбачаємо необхідність усунення суперечності між завданнями, які постають перед сучасними педагогами та рівнем їх готовності до реалізації цих завдань, у широкому впровадженні комплексної програми, яку розроблено під егідою ЮНЕСКО, ще 2011 року для професійної медіаосвіти педагогів. Ми не знайшли посилання на цю програму на офіційних сайтах медіацентрів, не побачили її компонентів у змісті тренінгових занять. Програма містить обґрунтування поєднання понять «медійна» та «інформаційна грамотність» у «медіа-інформаційна грамотність» (МІГ), окреслює політику та перспективи запровадження фахової підготовки вчителів,

базові компетенції педагогів, які є необхідними для формування МІГ як професійної, методи викладання, алгоритми навчання через практику, роль медіа та інформації для демократичного дискурсу та участі особистості у суспільному житті. Посібник має дві частини: перша – «Програма навчання і система компетенцій»; друга – «Базові та додаткові Модулі». Автори програми Кэролайн Уилсон, Алтон Гриззл, Рамон Туазон, Кваме Акьемпонг та Чи-Ким Чун визначають сім компетенцій медіа-інформаційної грамотності педагогів. З огляду на те, що саме розуміння структури медіа-інформаційної компетентності як професійної визначає зміст, обсяг, форми та засоби медіаосвіти педагогів і має бути інваріантним з огляду на глобалізаційні процеси у світі, масовість міграції населення, відсутність географічних кордонів у соціальній комунікації, євроінтеграційні процеси, які нормативно задекларовані, ми наводимо повний перелік вмінь щодо всіх компетенцій. Зазначимо, що ми уважно проаналізували кожну позицію і поділяємо погляди авторів. Наш досвід вивчення сучасної вітчизняної та європейської теорії та практики розвитку медіасфери та медіаосвіти, організації навчання педагогів у медіацентрі Університету Грінченка, результати анкетування вчителів та учнів, їх інтерв'ювання, участь у численних конференціях та круглих столах з проблеми дослідження, дозволяють нам дати позитивну оцінку саме цьому підходу до визначення компонентів медіа-інформаційної компетентності освітян, зважаючи на його науковість, системність, комплексність, міждисциплінарність, синергійність, практичну цінність.

Отже, компетенція 1. «Розуміння значення медіа та інформації для демократії», на думку авторів посібника, охоплює вміння: ідентифікувати, описувати та оцінювати функції обслуговування населення, що виконують медіа та інші постачальники інформації в демократичних суспільствах; демонструвати розуміння основних понять, таких як свобода самовираження, доступ до інформації та фундаментальні права, закріплені в статті 19 Загальної декларації прав

людини; пояснювати і описувати взаємозв'язок медійної та інформаційної грамотності, громадянської позиції і демократії; розуміння медіа характеризувати плюралізм медіа, медіа та інших постачальників інформації як платформи міжкультурного діалогу і пояснювати їх значення; розкривати поняття редакційної незалежності; характеризувати журналістику як діяльність, націлену на перевірку достовірності інформації в рамках обов'язків по обслуговуванню населення; описувати етичні норми діяльності в сфері медіа та інформації і вміти виявляти випадки їх порушення.

Компетенція 2. «Розуміння медіа контенту і варіантів його використання» передбачає формування у педагогів вмінь: інтерпретувати медіатексти і встановлювати зв'язки між ними, контекстом і цінностями, відображеними в медіа; використовувати прийняті підходи для аналізу стереотипів в медіа (наприклад, виявляти стереотипи, що слугують інтересам одних груп населення за рахунок інших груп; визначати методи, що застосовуються у візуальних медіа для збереження цих стереотипів); ідентифікувати, аналізувати і критикувати методи реклами, що йдуть врозріз з міжнародними стандартами і нормами поведінки; досліджувати випадки вірного і невірного уявлення подій в медіа текстах і інформації, а також відсутності подання; розуміти й описувати характеристики і значення державних телерадіокомпаній.

Компетенція 3. «Ефективний і оперативний доступ до інформації» охоплює наступні вміння: обирати ефективні та оперативні методи доступу до інформації, необхідної для вивчення або інформаційного пошуку; визначати ключові слова і відповідні терміни для здійснення доступу до того що цікавить; визначати різні типи і формати потенційних джерел інформації; описувати критерії, використані для прийняття рішень з урахуванням отриманої інформації.

Компетенція 4. «Критична оцінка інформації та інформаційних джерел» передбачає готовність: продемонструвати здатність вивчати

і порівнювати інформацію з різних джерел для оцінки її надійності, достовірності, правдивості, точності, авторитетності джерела, своєчасності та неупередженості; застосовувати різні критерії (такі як зрозумілість, точність, ефективність, неупередженість, відповідність фактам) для оцінки джерел інформації (наприклад, веб-сайтів, документальних матеріалів, реклами, новинних програм); розпізнавати упередженість, обман або маніпулювання; розпізнавати культурні, соціальні та інші контексти створення інформації і розуміти вплив цих контекстів на інтерпретацію інформації; розуміти спектр технологій, пов'язаних з медіа, і аналізувати взаємозв'язку ідей; порівнювати нове знання з попереднім для визначення додаткової інформації, протиріч чи інших характеристик інформації; встановлювати ймовірну точність, ставлячи під сумнів надійність джерела даних і логічність зроблених висновків і усвідомлюючи обмеження, властиві інструментам і стратегіям збору інформації; використовувати широкий спектр методів для тлумачення медіа текстів (наприклад, робити висновки і узагальнення, синтезувати переглянуті матеріали, звертатися до зображень у візуальних медіа для обґрунтування своєї точки зору, виділяти компоненти медіатекстів для виявлення упередженості та розуміння його підтексту).

Компетенція 5 «Застосування нових і традиційних медіа форматів»: розбиратися в основах цифрових технологій, засобів комунікації і мереж, а також їх використання в різних контекстах і з різними цілями; використовувати широкий спектр медіа текстів для вираження своїх ідей за допомогою різних форм медіа (традиційних друкованих, цифрових та інших); здійснювати звичайний пошук інформації онлайн; розуміти, для яких цілей молодь використовує Інтернет.

Компетенція 6 «Визначення соціокультурного контекста медіаконтенту» передбачає формування вмій: аналізувати і пояснювати, як можна маніпулювати стандартами, прийнятими для



певного жанру медіа, для досягнення конкретних цілей або результатів; створювати медіа тексти, що представляють інформацію з різних позицій і точок зору; описувати медіа та інші інформаційні служби як платформи для межкультурного діалогу;

здатність критично оцінювати контент місцевих медіа та роль основних ідей, які вони поширюють або сприймають, для цивільних свобод у демократичному суспільстві та культурного розмаїття; розуміти вплив монтажу на зміст візуальних медіа і що міститься в них інформації (наприклад, відсутність альтернативних думок; відфільтровані або неявні точки зору; акцент на конкретних ідеях тощо).

Компетенція 7 «Просування МІГ серед учнів та управління необхідними змінами» охоплює вміння: розуміти, як навчаються, інтерпретують і застосовують продукцію медіа учні у своєму житті; розуміти і застосовувати широкий спектр практичних завдань для розвитку у учнів навичок в сфері МІГ; допомагати учням у виборі найбільш відповідних інструментів (наприклад, інформаційно-пошукових систем) для отримання доступу до необхідної інформації; допомагати учням критично оцінювати інформацію і джерела її отримання, включаючи релевантну інформацію в своїй основі знань; використовувати знання ефективних вербальних, невербальних і медійних методів комунікації для стимулювання учнів до активного пошуку, колективної роботи і вільної і відкритої комунікації; розуміти і застосовувати формальні і неформальні стратегії оцінок з метою розвитку в учнів знань і навичок критичного читання, перегляду і слухання; використовувати ресурси МІГ для більш активного залучення учнів в освітнє середовище; використовувати старі та нові технології медіа для створення більш міцних зв'язків між шкільним і позашкільним навчанням, особливо для учнів, що не можуть відвідувати школу; використовувати в класах ІКТ як засіб, що дозволяє які навчаються зрозуміти, які види ІКТ та медіа для них доступні і як їх треба використовувати у процесі навчання;

використовувати медійну й інформаційну грамотність як засіб розширення участі у навчанні; використовувати знання і навички, отримані в процесі навчання МІГ, для розвитку в учнів навичок використання медійних і бібліотечних матеріалів в якості засобів дослідження і навчання; використовувати знання і навички, отримані в процесі навчання МІГ, для розвитку в учнів навичок оцінки медіа та інформації і розуміння етичних питань, що пов'язані з медійної та інформаційної грамотністю. [37, с. 32-36]

Другий розділ посібника розкриває зміст десяти модулів: «Громадянська позиція, свобода вираження поглядів та інформації; доступ до інформації, демократичний дискурс і навчання протягом усього життя»; «Розуміння етики створення новин, медіа та інформації»; «Подання подій в медіа і засобах інформації»; «Мова в медіа та інформації»; «Реклама»; «Можливості та ризики Інтернету»; «Інформаційна грамотність та навички користування бібліотеками»; «Комунікація, МІГ і навчання»; «Аудиторія»; «Медіа в глобальному контексті». При цьому перші дев'ять пропонуються як обов'язкові, а два останні – як необов'язкові. Така позиція жадним чином не аргументується, і, на нашу думку, є хибною, оскільки саме характеристики цільової аудиторії визначають технологію розробки та просування медіаконтенту, саме аудиторія визначає його успішність та в той же час відчуває вплив, за який несуть соціальну відповідальність автори медіапродукту, а роль медіа у глобальному контексті актуальна сьогодні як ніколи.

Модулі мають блочну структуру, так перший модуль охоплює такі блоки: «Розуміння медійної та інформаційної грамотності: введення в тему»; «МІГ і участь в суспільному житті»; «Взаємодія з медіа та іншими постачальниками інформації»; «МІГ: викладання і навчання». Другий модуль містить чотири блоки, а саме: «Журналістика і суспільство»; «Свобода, етика і відповідальність»; «Сутність новин: аналіз критеріїв», «Процес створення новин: за рамками питань «хто, де, коли, чому і як». Важливо, що модулі

програми включають в себе такі розділи: преамбула (актуальність проблеми, теоретичні положення теми); ключові питання; цілі навчання; педагогічні методи та численні практичні завдання різних типів та рівнів складності; критерії оцінки; джерела. Для прикладу, перший блок другого модулю передбачає розгляд таких ключових питань: еволюція понять і практичного застосування термінів «свобода слова» і «свобода друку»; мета журналістики в суспільстві і її роль у зміцненні демократії (свободи, громадянської відповідальності та прозорості); роль і обов'язки журналістів в ХХІ столітті в національному і міжнародному масштабі (функції дзеркала, диспетчера, системи контролю, організатора та інші); журналістика, захищає інтереси держави, редакційна незалежність проти впливу власника медіа; роль інформаційної етики. Ціль ж навчання сформульовані наступним чином: після вивчення даного модуля педагоги повинні вміти простежувати еволюцію понять і практичного застосування термінів «свобода слова» і «свобода друку»; визначати цілі журналістики та її роль у зміцненні демократії та відповідального управління; а також оцінювати мінливу роль і обов'язки журналістів та інформаційних робітників як на національному і міжнародному рівні, так і в контексті суспільних інтересів. За для досягнення першої цілі педагоги мають підготувати звіт, який буде включати історичні дати в еволюції теорії і практичного застосування термінів «свобода слова» і «свобода друку»; імена журналістів та / або назви медійних агентств, які зробили особливий внесок у свободу друку і демократію; перелік подій в історії демократичного руху, значну роль в яких зіграли медіа та їх публікації. Критерії оцінювання: звіт за результатами вивчення документів і / або інтерв'ю; есе або блог з питань, пов'язаних з медіа і демократією; участь в колективних навчальних заходах (семінарах, обговореннях у класі та інші). Додаткові теми для вивчення: кейс-стаді про контрольовану пресі; пропаганда у порівнянні з журналістикою. Для прикладу ми обрали найменші за обсягом та найпростіші завдання, посібник містить

різноманітні завдання з алгоритмами виконання, практичними порадами та поясненнями. Ми вперше зустріли такий комплексний підхід до розробки сучасних компонентів (мотиваційного, когнітивного, практичного, оціночного) навчання педагогів у контексті медіаосвіти.

Автори пропонують такі методи навчання педагогів: «тематичного пошуку», проблемно-пошуковий, аналіз конкретних ситуацій (кейс-стаді), теоретичне моделювання, контент-аналіз медіатекстів, визначення контексту (соціокультурного, політичного, економічного) медіаповідомлення, трансляція та імітація (рольові ігри), практичні (розробка авторського медіапродукту).

Вкрай важливо, що посібник містить комплекти навчально-методичних матеріалів до кожного модуля програми. Він виданий ЮНЕСКО англійською, французькою та арабською (що важливо в умовах міграції населення) мовами. Частина робіт була виконана в рамках проекту MENTOR з ініціативи ЮНЕСКО та за підтримки Європейської Комісії.

Під час впровадження й адаптації будь-якого розділу програми, автори радять особливу увагу звернути на реалії конкретного навчального закладу, що займається підготовкою вчителів: на пріоритети і завдання навчального закладу, зміст навчальних програм, графіки роботи та часові рамки. Наводять конкретні рекомендації, які розроблені для випадку, коли програма навчання МІГ відповідає потребам освітніх установ і вчителів початкових і середніх шкіл. На розгляд керівникам навчальних закладів та медіацентрів пропонуються наступні стратегії інтеграції Програми навчання МІГ: самостійний курс (отримання додаткової кваліфікації), короткотривала програма (підвищення кваліфікації за окремими модулями), багатокomпонентна інтеграція (включення блоків модулів у різні програми підвищення кваліфікації); дистанційний курс. Така варіативність дозволяє здійснювати навчання широкого кола педагогічних кадрів.

Підсумовуючи викладене вище, хочемо наголосити на тому, що провідні країни Європи пройшли тривалий шлях визнання та утвердження медіаосвіти як обов'язкового компоненту стандартів шкільної освіти; понад півстоліття еволюційного поступу медіаосвітніх практик вчителів демонструє усвідомлення необхідності формування медіакомпетентного покоління інформаційного суспільства, яке сьогодні трансформується у суспільство знань; педагоги-ентузіасти навіть за умов відсутності професійної підготовки, фінансового стимулювання, навчально-методичних посібників готові завдяки самоосвіті долати прогалини у знаннях щодо законів та принципів функціонування медіасфери як середовища існування сучасної людини. Проте без злагоджених дій науковців, медіа-фахівців, психологів, методистів різних країн світу сформувати у педагогів як суб'єктів медіаосвіти медіа-інформаційну компетентність як інтегровану буде вкрай складно. Наукові розвідки дозволять узагальнювати теорію та практику, які швидко розвиваються, та не залишати поза увагою фундаментальні роботи, які можуть стати інваріантом щодо медіаосвітньої підготовки учасників медіакommунікації у глобалізованому світі.

#### **Список використаних джерел**

1. Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Кузьмин Е. И., Паршакова А. В. Москва: МЦБС, 2013. 384 с.
2. Михалева Г. В. Социокультурные и теоретико-методологические основы современного медиаобразования в Великобритании. *Медиаобразование*. 4, 2013 С. 130-136
3. Чельшева И. В., Мурюкина Е. В., Чельшев К. А. Зарубежное медиаобразование: современные тенденции развития: монография. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2018. 186 с.
4. Федоров А. В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
5. Vaacke, D.(1999). «Medienkompetenz». Theoretisch erschließend und praktisch folgenreich . In: Medien und Erziehung , 43. Jg., H. 1, s.7-12.
6. Bazalgette, C. Whatever Next? Media Learning 1972-2008 / BFI Media Studies Conference, July 2006. London. <https://bit.ly/2Sbgh7o>
7. Blaschitz, E. , Seibt, M. (2008). Geschichte und Status quo der Medienbildung in Österreich. Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle

- Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien, Berlin, Münster, pp. 11-25.
8. Blömeke, S. (2003). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In: Bachmair, B., Diepold, P., De Witt, C. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: Leske - Budrich, S. 231-244.
  9. Buckingham, D. *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*. London and New York: Routledge, 2000. 235 p.
  10. Buckingham, D. (2004). *The Media Literacy of Children and Young People*. London: University of London, 70 p. Haig, E. (2004). *Media Studies Education in the UK*, pp. 127-149 <https://bit.ly/3aFB8Gi>
  11. Buckingham, David *La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital*, *Culture and Education* 2019, 31 <https://bit.ly/2VWXddY>
  12. Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information. CLEMI <http://www.cleml.org>
  13. Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur GZ 48.223/6-B/7/2011, Rundschreiben Nr. 4/2012.
  14. European Parliament Resolution of 16 December 2008 on Media Literacy in a Digital World <https://bit.ly/3bHIDPI>
  15. Fez declaration on media and information literacy 2011 <https://bit.ly/3cWGDSx>
  16. Finnish Media Education Policies: approaches in culture and education / Finnish Society on Media Education, 2011. 19 p.
  17. Gonnet J. *Education aux médias: Les controverses fécondes*. Paris: CNDP, Hachette, 2001. 144 p.
  18. Grunwald declaration on media education 1982 <https://bit.ly/2y09juM>
  19. Hiegemann & Svoboda (1994). *Handbuch der mediaenpädagogik*. Opladen.
  20. Hüther, Schorb, Brehm -Klotz (1990). *Grundbegriffe der Medienpädagogik*, Böblingen. Niesyto, H. (1996). *Video and Intercultural Communication*. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.) *Children and Media: Image. Education. Participation*. Göteborg: UNESCO & Nordicom, pp. 323-326.
  21. Kubey R. *Media Education: Portraits of an Evolving Field* / Kubey R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997.
  22. Kupiainen R., Sintonen S., Suoranta J. *Decades of Finnish Media Education*. University of Tampere, 2008. 28 p.
  23. Kupiainen R., Sintonen S., Suoranta J. *Decades of Finnish Media Education*. University of Tampere, 2008. 28 p.
  24. Lemmen, R. (2004). *Film Education in Europe*. Swedish Film Institute (draft

- version), 96 p.
25. Livingstone, S., Haddon, L. Young People in the European Digital Media Landscape: A Statistical Overview with an Introduction. Gothenburg: NORDICOM University of Gothenburg, the International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 2009. 67 p.
  26. Masterman L. 18 Principles of Media Education. 1998. Retrieved 25/09/2019, from:  
<http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.html>
  27. Masterman L. Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 1988. 341 p.
  28. Masterman, L. Medioita oppimassa – mediakasvatuksen perusteet. Suom. T. 1989.
  29. Media literacy in a digital world European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world <https://bit.ly/2zwzqKh>
  30. Mediekompass. Retrieved 25/01/2020, from: <https://bit.ly/2VDt9oG>
  31. Minkkinen, S. Raportti joukkotiedotuskasvatuksesta. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja, 1975. p. 7.
  32. Minkkinen, S. A General Curricular Model for Mass Media Education. Madrid&Mexico&New York: ESCO/UNESCO, 1978.
  33. Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era 2014 <https://bit.ly/3cRjEbs>
  34. Records of the General Conference, 34th session, Paris 2007 <https://bit.ly/3bN0m72>
  35. UNESCO Convenes International Media Literacy Conference in Toulouse 1990 <https://bit.ly/2Y3YMco>
  36. Vienna Conference “Educating for the media and Digital Age” 1999 <https://bit.ly/2W0cdb4>
  37. Wilson, C., Grizzle, A. et al. (2011). Media and Information Curriculum for Teachers. UNESCO, Paris, France <https://bit.ly/2KB1oGW>
  38. Youth Media Education Seville 2002 Retrieved 25/01/2020, from: <https://bit.ly/3eVOUb6>

Наукове видання

**Неперервна професійна підготовка  
фахівців в умовах формування  
спільного європейського освітнього  
простору:**

**монографія**

за ред. С. П. Архипової, О. П. Лещинського

*Комп'ютерна верстка Л. З. Пакушина*

Підписано до друку 04.04.2020 р. Формат 60×84/16.

Тираж 300 прим.