

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

# **З Б І Р Н И К**

## **НАУКОВИХ ПРАЦЬ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**Серія соціально-педагогічна**

**В и п у с к 33**

**Кам'янець-Подільський  
«Медобори-2006»  
2019**

УДК: 378.4(477.43):376.1(082)

ББК: 74.58(4 Укр)

З-43

**Рецензенти:**

**Вайнола Р.Х.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

**Михайлишин Г.Й.** – доктор філософських наук, проректор з науково-педагогічної роботи, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

**Петрочко Ж.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Інституту людини Київського університету Бориса Грінченка.

**Редакційна колегія:**

**Атаманчук П.С.**, доктор педагогічних наук, професор; **Бондар В.І.**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Вайнола Р.Х.**, доктор педагогічних наук, професор; **Вержиховська О.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Коган О.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Кучинська І.О.**, доктор педагогічних наук, професор; **Мельник Л.П.**, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний редактор); **Мендерецький В.В.**, доктор педагогічних наук, професор; **Миронова С.П.**, доктор педагогічних наук, професор; **Опалюк О.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Рудзевич І.Л.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Співак В.І.**, кандидат психологічних наук, доцент.

*Друкується за ухвалою Вченої ради*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

*(протокол №4 від 25 квітня 2019 року)*

**З-41** Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. – Вип. XXXIII. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2019. – 206 с.

**ISSN 2309-8341**

До збірника увійшли праці науковців з соціальної роботи, в яких розкрито актуальні проблеми професійної підготовки спеціалістів соціальної сфери, інноваційні технології у їх роботі, описано специфіку допомоги соціально незахищеним верствам населення.

Адресується науковцям, практикам, студентам, які навчаються за спеціальностями «Соціальна робота», «Соціальна допомога», «Соціальне забезпечення» та всім, кому не байдужа доля підростаючого покоління.

**ISSN 2309-8341**

*Наказом Міністерства освіти і науки України № 1021 від 07.10.2015 р. «Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна» включено до переліку наукових фахових видань України.*

**УДК: 378.4(477.43):376.1(082)**

**ББК: 74.58(4 Укр)**

© Автори статей, 2019  
© «Медобори-2006», 2019

## ЗМІСТ

### **Гомонюк О. М., Мельник Л. П.**

Втілення зарубіжного досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери у практику роботи вітчизняних закладів вищої освіти..... 5

### **Гуляєва М. М.**

Професія «андрагог»: міжнародні та національні кваліфікаційні системи і стандарти підготовки..... 15

### **Данилюк О. І.**

Міждисциплінарні зв'язки як інструмент професійної підготовки майбутніх менеджерів у соціальній сфері..... 32

### **Ковальчук В. І.**

Підготовка фахівців соціальної сфери до професійної діяльності засобами інноваційних технологій..... 44

### **Мельник Ж. В.**

Оволодіння комунікативними професійними якостями фахівця соціальної сфери як умова його успішної діяльності ..... 58

### **Опалюк О. М., Мартинюк Л. П.**

Особливості впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в арт-терапевтичні методики соціальної роботи..... 69

### **Опалюк Т. Л.**

Методичні рекомендації щодо підвищення результативності процесів формування адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери..... 78

### **Попов Р. А.**

Сукупність організаційно-дидактичних умов реалізації моделі системи розвитку автономності студентів..... 87

### **Потапкіна Л. В.**

Інформаційно-комунікаційні технології, що використовуються для інноваційної організації економічних процесів..... 97

### **Протас О. Л.**

Соціально-педагогічний супровід розвитку креативно обдарованих дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу..... 108

<b>Раєвська Я. М.</b> Особливості здійснення міждисциплінарного підходу в процесі підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії.....	123
<b>Романовська Л. І.</b> Профілактика насилля над підлітками в сім'ї: теоретичні та методологічні аспекти.....	133
<b>Синюк Н. В.</b> Моніторинг соціальних проектів як технологія комплексного наукового супроводу.....	144
<b>Співак В. І.</b> Особливості прояву та напрямів соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки у підлітковому віці.....	156
<b>Тернавська Т. А., Кошолап В. В.</b> Ефективний стиль роботи менеджера в сучасній соціально-педагогічній сфері .....	173
<b>Череп А. Д.</b> Особливості підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до морально-етичного виховання старшокласників.....	183
<b>Хрипун Д. М.</b> Внесок Наталії Федорівни Засенко у розбудову вітчизняної системи підготовки сурдопедагогів.....	194

## **ВТІЛЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ПРАКТИКУ РОБОТИ ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Гомонюк О. М., Мельник Л. П. Втілення зарубіжного досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери у практику роботи вітчизняних закладів вищої освіти.** В статті розкрито особливості втілення зарубіжного досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери у практику роботи вітчизняних закладів вищої освіти.

Визначено, що на сучасному етапі відбуваються зміни, спрямовані на підвищення ефективності підготовки соціально-педагогічних кадрів. З цією метою приймаються законодавчі і нормативно-правові акти про підтримку студентської молоді, забезпечуються належні умови навчання; утверджується гуманізація освіти, йде пошук нових форм та методів навчання і модернізація його мети, впроваджуються інноваційні технології, форми контролю знань студентів та якості діяльності навчальних закладів; відбувається кооперація вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладів; здійснюється перехід до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми тощо.

Доведено, що перспективами творчої реалізації зарубіжного досвіду в Україні соціальної освіти і формуванню професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери є варіативність навчальних програм, побудова їх на основі принципу індивідуалізації навчального процесу; спрямованість змісту та форм професійної освіти на зв'язок теорії з практикою соціально-педагогічної роботи та інноваційними тенденціями, що притаманні сфері соціально-педагогічної діяльності; удосконалення кредитно-трансферної системи; подальший розвиток партнерських взаємин вищих навчальних закладів із соціальними / соціально-педагогічними

установами; цілеспрямована підготовка керівників практики; розширення діапазону спеціалізацій, забезпечення рефлексивності навчання; здійснення професійної підготовки соціальних педагогів в Україні відповідно світових стандартів; запровадження ефективних форм навчання студентів волонтерської роботи.

**Ключові слова:** форми навчання, педагогічні технології, професійно-педагогічна культура, професійна підготовка, майбутні фахівці соціальної сфери, заклади вищої освіти.

**Гомонюк Е. М., Мельник Л. Ф. Воплощение зарубежного опыта формирования профессионально-педагогической культуры будущих специалистов социальной сферы в практику работы отечественных высших учебных заведений.** В статье раскрыты особенности воплощения зарубежного опыта формирования профессионально-педагогической культуры будущих специалистов социальной сферы в практику работы отечественных высших учебных заведений.

Определено, что на современном этапе происходят изменения, направленные на повышение эффективности подготовки социально-педагогических кадров. С этой целью принимаются законодательные и нормативно-правовые акты о поддержке студенческой молодежи, обеспечиваются надлежащие условия обучения; утверждается гуманизация образования, идет поиск новых форм и методов обучения и модернизация его цели, внедряются инновационные технологии, формы контроля знаний студентов и качества деятельности учебных заведений; происходит кооперация отечественных и зарубежных высших учебных заведений; осуществляется переход к субъект-субъектной педагогической парадигмы и тому подобное.

Доказано, что перспективами творческой реализации зарубежного опыта в Украине социального образования и формирования профессионально-педагогической культуры будущих специалистов социальной сферы является: вариативность учебных программ, построение их на основе принципа индивидуализации учебного процесса; направленность содержания и форм профессионального образования на связь теории с практикой социальной работы и инновационными тенденциями, которые свойственны сфере социально-педагогической деятельности; совершенствование кредитно-трансферной системы; дальнейшее развитие партнерских взаимоотношений высших учебных заведений с

социальными / социально-педагогическими учреждениями; целенаправленная подготовка руководителей практики; расширение диапазона специализаций, обеспечение рефлексивности обучения; осуществление профессиональной подготовки социальных педагогов / социальных работников в Украине в соответствии с мировыми стандартами; внедрение эффективных форм обучения студентов волонтерской работы.

**Ключевые слова:** формы обучения, педагогические технологии, профессионально-педагогическая культура, профессиональная подготовка, будущие специалисты социальной сферы, учреждения высшего образования.

Аналіз досвіду формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в різних країнах показує, що незважаючи на історичну, організаційну, змістову відмінність, можна виявити спільні риси й закономірності. До них належать:

- офіційне закріплення професій соціальної сфери;
- потреба в професійній освіті;
- потреба в науковому осмисленні накопиченого досвіду;
- включення в освітні програми підготовки циклів загальнонаукових, професійних, соціальних, психолого-педагогічних дисциплін; спецкурсів і спецсеминарів професійної орієнтації.
- орієнтація на практику [1, с. 46].

У зміст професійної підготовки в навчальних закладах, де готують працівників соціальної служби в США, входять знання й тренінг у шести галузях: поведінка людини в соціальному оточенні, соціальна політика, теорія і практика професії, дослідження, цінності й етика, практика. Навчання відбувається на студентському й аспірантському рівнях вищої освіти, причому мета аспірантської освіти – підготовка не до наукової діяльності, а до того, щоб фахівець став незалежним практиком, який працює самостійно [2, с. 167-168].

У Німеччині та Росії соціальний педагог розглядається як професійно підготовлений фахівець в галузі педагогіки відносин у соціумі. В сім'ї та сімейно-сусідській спільноті, в сільській громаді, на вулиці і на підприємстві, у загальноосвітній і професійній школі, в лікарні, притулку, дитячому будинку або інтернаті для людей похилого віку, у виправній установі, у в'язниці – соціальний педагог впливає на формування вихованця, на розвиток гуманістичних, моральних і психологічно комфортних міжособистісних відносин у соціумі.

Трохи інша модель професійної підготовки соціальних педагогів склалася в Західній Європі. Поряд з вищими школами там створені спеціалізовані факультети соціальної педагогіки в ряді університетів. Крім знань загальних законів соціального й психологічного розвитку дітей, майбутні фахівці мають володіти навичками кваліфікованого соціально-педагогічного «діагнозу» конкретних ситуацій, аналізу структури й спрямованості дитячих груп, форм асоціальної поведінки молоді.

У той же час німецькі дослідники відзначають, що в підготовці вчителів педагогічна теорія в значній мірі відірвана від реального шкільного життя. Особливо вузький діапазон використання в практиці роботи із соціально запущеними дітьми знань із соціальної педагогіки, хоча саме німецькі вчені одними з перших у світі почали розроблення теорії соціальної педагогіки [3, с. 17].

Порівняльний аналіз системи соціальної освіти в Україні та у різних країнах світу дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі відбуваються зміни, спрямовані на підвищення ефективності підготовки соціально-педагогічних кадрів. З цією метою приймаються законодавчі і нормативно-правові акти про підтримку студентської молоді, забезпечуються належні умови навчання; утверджується гуманізація освіти, йде пошук нових форм та методів навчання і модернізація його мети, впроваджуються інноваційні технології, форми контролю знань студентів та якості діяльності навчальних закладів; відбувається кооперація вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладів; здійснюється перехід до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми тощо.

Зарубіжні системи професійної соціальної освіти в нашій країні відтворити неможливо. Хоча певні підходи й форми організації підготовки фахівців соціальної сфери різних країн можна застосувати і в Україні, враховуючи її соціально-економічну, культурну та ментальну своєрідність.

У більшості країн світу, які входять у Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи, до кандидатів щодо навчання соціальній роботі висувається ціла низка вимог. Найбільш поширеними серед них є певні вікові обмеження (у Швейцарії, Німеччині, Фінляндії, США, Канаді, Індонезії) та освітній рівень (у США, Канаді, Австралії, Коста-Риці). В Австралії, наприклад, до претендентів висувається вимога мати завершену університетську освіту або спеціальність типу «людина – людина»; у Коста –Риці – один рік навчання на гуманітарному факультеті. У таких країнах, як Австралія, Індонезія, Канада, Німеччина, Нова Гвінея, США, Швейцарії до абітурієнтів



висувається вимога – мати досвід практичної соціальної роботи [4, с. 2].

Спільними рисами системи підготовки фахівців соціальної сфери у навчальних закладах Франції та України є багаторівневий характер системи професійної підготовки відповідних фахівців; принципи реорганізації систем вищої освіти (прозорості, мобільності, гнучкості, наступності, послідовності, відповідальності, індивідуального підходу до студента); спорідненість навчальних дисциплін та їх змісту [5, с. 198]. Отже, французький працівник соціальної сфери – фахівець вузької спеціалізації із ґрунтовною практичною підготовкою [Там само, с. 198].

До «слабких» місць французької системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери належать переважно прикладний характер професійної підготовки, що ускладнює розвиток соціальної роботи як науки; залучення до професійної діяльності осіб без належної освіти.

Вивчення досвіду підготовки фахівців соціальної сфери Франції показало, що для підвищення ефективності формування професійно-педагогічної культури студентів можна запровадити системний професійний відбір абітурієнтів, збільшити практичний компонент професійної підготовки, покращити підготовку наставників з практики.

Чимало прогресивних ідей британського досвіду у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери можуть бути успішно використані в Україні, наприклад: особливості практичної підготовки; системи оцінювання; професійного відбору; наявності вчителів практики, тьюторів та ін. [6, с. 17].

Для вдосконалення системи соціальної освіти в Україні дослідники пропонують:

- розробити і затвердити загальнодержавні стандарти з соціальної роботи для усіх ланок професійної освіти;
- створити спеціальний орган (на зразок Центральної ради з питань навчання і підготовки у соціальній роботі у Великій Британії), який став би загальноосвітнім координуючим центром з питань підготовки фахівців для соціальної сфери;
- чітко визначити статус соціальної роботи і, відповідно, фахівців: «соціальний працівник», «соціальний педагог», «соціолог»;
- забезпечити більшу практичну спрямованість професійної підготовки фахівців соціальної роботи шляхом зменшення кількості лекційних занять і збільшення практичних, а також збільшення

тривалості проходження практики студентами в соціальних установах і закладах;

- вдосконалити організацію проведення практики студентів, зокрема передбачити наявність учителів практики, які мають спеціальну підготовку і відповідний сертифікат;

- запровадити профвідбір абітурієнтів для оволодіння професією соціального працівника;

- використовувати дистанційне навчання у підготовці та, особливо, у перепідготовці кадрів для соціальної сфери [6, с. 199-200].

Результати порівняльного аналізу змісту професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини й України, як стверджує О. Пришляк, свідчать про наявність як спільних підходів до організації навчального процесу (неперервний багаторівневий характер професійної підготовки, базові дисципліни, форми і методи навчання), так і значних відмінностей (принципи побудови навчального процесу, структура навчальних планів, співвідношення теоретичного і практичного компонентів, обсяг навчального навантаження студентів, організація самостійної роботи студентів, використання технологій особистісно професійного формування майбутнього фахівця, можливості вибору спеціалізацій та курсів за бажанням) [7, с. 18].

Ми погоджуємося з авторкою, що в практику роботи вищих навчальних закладів України доцільно впровадити практично зорієнтовані технології навчання; поєднати теоретичний і практичний компоненти професійної підготовки відповідно до євростандартів вищої освіти; організувати підготовку супервізорів – керівників практик студентів; розширити перелік фахово орієнтованих дисциплін за вибором; створити належні дидактичні і технічні умови для інтенсивного розвитку дистанційної освіти; залучити студентів до моніторингу і вирішення соціально-педагогічних проблем регіону; удосконалити підготовку магістрів і аспірантів до науково-педагогічної діяльності через запровадження щорічних зібрань з метою обміну досвідом здійснення соціально-педагогічних досліджень і взаємного збагачення, педагогічної практики в інших вищих навчальних закладах України; налагодити зв'язки із вищими навчальними закладами Німеччини й активізувати обмін викладачами та студентами [Там само, с. 180-181].

Одним із першочергових завдань навчальних закладів соціальної педагогіки України та Австрії є підготовка фахівців,

здатних розв'язувати і професійні, і соціально-економічні завдання; лідерів не тільки в соціально-педагогічній сфері, а й у суспільному житті. Тому спільною тенденцією розвитку вищої соціально-педагогічної освіти України і Австрії є їхня фундаменталізація та гуманізація.

Перша з них пов'язана з поглибленим вивченням фундаментальних дисциплін, остання – із запровадженням у навчальний процес дисциплін, що сприяють усвідомленню майбутнім фахівцем свого місця в суспільстві та світі загалом. В основу гуманізації соціально-педагогічної освіти покладено використання високих інформаційних технологій та новітніх методів і форм роботи з урахуванням проблем дітей і молоді, їх захисту та допомоги [8, с. 166].

До перспектив використання у вищих педагогічних навчальних закладах України досвіду підготовки майбутніх соціальних педагогів в Австрії належать такі, як: розробка гнучких навчальних програм з підготовки соціальних педагогів, підвищення мобільності студентів та викладачів у реалізації міжнародних проєктів, пов'язаних із соціальним захистом громадян своєї країни, запровадження нових форм, методів та технологій навчання, збільшення асигнувань державного фінансування на втілення програм соціального захисту різних верств населення (молоді, людей похилого віку, неповносправних тощо) [Там само, с. 166].

Необхідно врахувати позитивні сторони американського досвіду, зокрема: потребу у створенні системи відбору майбутніх соціальних працівників; високий рівень спеціалізації професійно-орієнтованих навчальних курсів, наявність альтернативних та інноваційних програм підготовки, інтегрування наукових та навчально-методичних ресурсів, можливостей кадрового потенціалу різних факультетів; підвищення значення практичної підготовки в системі навчання соціальних працівників; потребують корекції програми практики, підходи до її організації [9, с. 18].

Ми вважаємо слушною думку Л. Віннікової про те, що можна розширити базу практики (спеціальні центри соціальної роботи, соціальні програми, підприємства, громадські організації), більш ефективно використовувати можливості волонтерського руху студентів як чинника професійної підготовки. Це буде сприяти формуванню професійно-педагогічної культури студентів і забезпечить готовність до соціально-педагогічної діяльності на високому рівні.

Спільними рисами для України та США є неперервний та

багаторівневий характер системи професійної підготовки, основні форми організації навчання та базові дисципліни.

Єдність основних принципів побудови структури системи соціальної освіти, базових дисциплін та основних форм організації навчання фахівців соціальної сфери засвідчує про можливість і доцільність запозичення окремих позитивних ідей американського досвіду у нашій країні для вдосконалення професійного відбору, змісту, технологій теоретичної і практичної підготовки соціальних працівників, їх післядипломного навчання [9, с. 161].

Аналіз досвіду підготовки соціальних працівників в США, а також врахування особливостей національної системи вищої соціальної освіти, переконують, що детального вивчення з перспективою творчого використання в Україні заслуговують: позитивні ідеї досвіду організації професійного відбору та практичної підготовки у школах та коледжах соціальної роботи; співвідношення теоретичного і практичного компонентів у цілісній системі підготовки фахівців для соціальної сфери; розширення вибіркового дисциплін та проблематики навчально-професійних курсів; питання організації та навчально-методичного супроводу самостійної роботи студентів; забезпечення рефлексивності навчання; впровадження інноваційних технологій організації навчального процесу, зокрема дистанційного навчання [Там само].

У зарубіжній системі соціальної освіти (США, Австрія, ФРН, Швейцарія) передбачено співробітництво ЗВО з громадськими організаціями. До цієї діяльності залучають і студентів.

На базі вищих навчальних закладів створюють волонтерські центри та реалізують волонтерські програми, що спрямовані на вирішення соціальних проблем громади, проблеми забезпечення зайнятості молоді. Волонтери засвоюють етику служіння людям, у них розвиваються засади громадянськості.

Студентські організації, почесні товариства, братерства й жіночі клуби спонукають або зобов'язують юнаків і дівчат здійснювати роботу з благоустрою того населеного пункту, де знаходяться навчальний заклад.

Взаємозбагачення ідеями й досвідом організації волонтерської роботи сприятиме її розвитку у нашій країні.

Отже, перспективами творчої реалізації зарубіжного досвіду в Україні соціальної освіти і формуванню професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери є такі:

- варіативність навчальних програм, побудова їх на основі принципу індивідуалізації навчального процесу;

- спрямованість змісту та форм професійної освіти на зв'язок теорії з практикою соціально-педагогічної роботи та інноваційними тенденціями, що притаманні сфері соціально-педагогічної діяльності;
- удосконалення кредитно-трансферної системи;
- подальший розвиток партнерських взаємин вищих навчальних закладів із соціальними / соціально-педагогічними установами;
- цілеспрямована підготовка керівників практики;
- розширення діапазону спеціалізацій, забезпечення рефлексивності навчання;
- здійснення професійної підготовки соціальних педагогів в Україні відповідно до світових стандартів;
- запровадження ефективних форм навчання студентів волонтерської роботи.

### Бібліографія

1. Галагузова, Ю. Н. (2001). Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов. *Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08.* Москва.
2. Щетинин, М. П. (1986). *Объять необъятное. Записки педагога.* Москва, 107.
3. Брауне, Х. (1991). Обучение социальной работе и социальной педагогике в Европе. *Социальная педагогика и социальная работа за рубежом.* Москва, 1, 17-21.
4. Поліщук, В. (2009). Програми професійної підготовки магістрів соціальної педагогіки у вищих навчальних закладах Німеччини. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»,* 16, 78-81.
5. Лещук, Г. В. (2009). Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції. *Дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.04.* Тернопіль.
6. Пічкарь, О. П. (2002). Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії. *Дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.04.* Тернопіль.
7. Пришляк, О. Ю. (2008). Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини. *Дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.04.* Тернопіль.
8. Павлішак, О. Р. (2008). Професійна підготовка соціальних педагогів в Австрії. *Дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.01.* Дрогобич.
9. Віннікова, Л. В. (2003). Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США. *Дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.05.* Луганськ.

## References

1. Galaguzova, Ju. N. (2001). Teorija i praktika sistemnoj professional'noj podgotovki social'nyh pedagogov. *Dis. ... doktora ped. nauk*: 13.00.08. Moskva. [in Russian].
2. Shhetinin, M. P. (1986). Objat' neobjatnoe. *Zapiski pedagoga*. Moskva, 107. [in Russian].
3. Braune, X. (1991). Obuchenie social'noj rabote i social'noj pedagogike v Evrope. *Social'naja pedagogika i social'naja rabota za rubezhom*. Moskva, 1, 17-21. [in Russian].
4. Polishhuk, V. (2009). Programi profesijnoï pidgotovki magistriv social'noï pedagogiki u vishhij navchal'nih zakladah Nimechchini. *Naukovij visnik Uzhgorods'kogo nacional'nogo universitetu. Serija «Pedagogika. Social'na robota»*, 16, 78-81. [in Ukrainian].
5. Leshhuk, G. V. (2009). Sistema profesijnoï pidgotovki fahivciv social'noï sferi u Francii. *Dis.. ... kand. ped. nauk*: 13.00.04. Ternopil'. [in Ukrainian].
6. Pichkar, O. P. (2002). Sistema pidgotovki fahivciv social'noï roboti u Velikij Britanii. *Dis.. ... kand. ped. nauk*: 13.00.04. Ternopil'. [in Ukrainian].
7. Prishljak, O. Ju. (2008). Profesijna pidgotovka social'nih pedagogiv u vishhij navchal'nih zakladah Nimechchini. *Dis.. ... kand. ped. nauk*: 13.00.04. Ternopil'. [in Ukrainian].
8. Pavlishak, O. R. (2008). Profesijna pidgotovka social'nih pedagogiv v Avstrii. *Dis.. ... kand. ped. nauk*: 13.00.01. Drohobich. [in Ukrainian].
9. Vinnikova, L. V. (2003). Sistema pidgotovki social'nih pracivnikiv u vishhij navchal'nih zakladah SShA. *Dis.. ... kand. ped. nauk*: 13.00.05. Lugans'k. [in Ukrainian].

**Gomonyuk O. M., Melnyk L. P. Implementation of foreign experience in formation of professional-pedagogical culture of future specialists of social sphere in the practice of domestic institutions of higher education.** Studying the social education development tendencies in international educational space and their influence on the system of education in Ukraine is of topical value for contemporary pedagogical science.

Learning the foreign professional training experience of specialists of social sphere requires an objective evaluation why their traditions differ from these of Ukrainian. Now the state takes more responsibility for education, also in private sector. As an provement for this fact is a

liquidation of difference between social sphere activities and other similar forms of activity. Transference from intermediate to higher level of specialist training is also of great importance.

So-called social study is integrated into fixed educational subjects and is directed into a social sphere specialists training. But the realization of above-mentioned tendencies in major cases is stipulated by national educational systems of such specialists training. It influences the formation of their professional pedagogical culture.

To solve the existing problem of social sphere specialists training is possible only through international cooperation of specialists and there will be a necessity in acceleration of this process. Ukraine can train competitive specialists of this sphere only after learning and using the experience of countries.

Usage of studied students' life experience creates conditions for group individual differentiation and contributes to the integration of social-professional and personal development of future specialists of social sphere.

This article is devoted to the peculiarities of social sphere specialists training.

**Key words:** professional formation, self identification of future specialists, future social sphere specialists.

*Отримано 20.03.2019*

**УДК 37.013.83-051**

**М. М. Гуляєва**

m.gulyaeva@chnu.edu.ua

ORCID ID 0000-0003-2963-6881

**ПРОФЕСІЯ «АНДРАГОГ»: МІЖНАРОДНІ  
ТА НАЦІОНАЛЬНІ КВАЛІФІКАЦІЙНІ СИСТЕМИ  
І СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ**

**Гуляєва М. М. Професія «андрагог»: міжнародні та національні кваліфікаційні системи і стандарти підготовки.** У статті висвітлено тенденцію до визнання та інституційного розвитку сфери освіти дорослих в Україні. Наголошено на необхідності врахування міжнародних стандартів підготовки андрагогів для

професіоналізації окресленої сфери суспільного життя та організації якісного навчання фахівців за новою спеціалізацією «Освіта дорослих» в Україні. Розкрито зміст та специфіку існуючих різнорівневих кваліфікаційних систем і програм підготовки андрагогів або підвищення їх професіоналізму; визначено кваліфікаційні системи і професійні стандарти, що описують навички, знання і характерні риси, якими повинні володіти фахівці освіти дорослих; конкретизовано критерії кваліфікованого викладача освіти дорослих. Розкрито значення і конкретизовано зміст ключових компетенцій та компетентностей у структурі підготовки та сертифікації андрагога. Констатовано, що національні і міжнародні кваліфікаційні рамки визначають сукупність вимог до фахівця освіти дорослих, які у якості контрольних показників застосовуються в міждержавному масштабі.

**Ключові слова:** андрагогіка, освіта дорослих, андрагог, фахівець освіти дорослих, кваліфікація, система, стандарт, компетенція, компетентність, професійна підготовка.

**Гуляева М. М. Профессия «андрагог»: международные и национальные квалификационные системы и стандарты подготовки.** В статье освещены тенденции к признанию и институциональному развитию сферы образования взрослых в Украине. Отмечена необходимость учета международных стандартов подготовки андрагогов для профессионализации очерченной сферы общественной жизни и организации качественного обучения специалистов по новой специализации «Образование взрослых» в Украине. Раскрыты содержание и специфика существующих разноуровневых квалификационных систем и программ подготовки андрагогов или повышения их профессионализма; определены квалификационные системы и профессиональные стандарты, описывающие навыки, знания и характерные черты, которыми должны обладать специалисты образования взрослых; конкретизированы критерии квалифицированного преподавателя образования взрослых. Раскрыто значение и конкретизировано содержание ключевых компетенций и компетентностей в структуре подготовки и сертификации андрагога. Констатировано, что национальные и международные квалификационные рамки определяют совокупность требований к специалисту образования взрослых, которые в качестве контрольных показателей применяются в межгосударственном масштабе.



**Ключевые слова:** андрагогика, образование взрослых, андрагог, специалист образования взрослых, квалификация, система, стандарт, компетенция, компетентность, профессиональная подготовка.

**Постановка проблеми.** В Україні тривають активні процеси, спрямовані на інституалізацію освіти дорослих як сфери суспільного життя, складової неперервної освіти і сфери професійної діяльності. Свідченням таких позитивних тенденцій є власне закріплення нової професійної назви «Андрогог» (наказ Міністерства розвитку «Про затвердження Зміни № 8 до національного класифікатора ДК 003:2010» від 15.02.2019 р. № 259). Для повної реалізації потенціалу навчання дорослих потрібні люди, які володіють відповідними професійними компетенціями. Тому для розробки стратегії, концепції та змісту університетської підготовки майбутніх андрогогів, впровадження спеціалізації «Освіта дорослих» в Україні [5] важливим є огляд існуючих на даний час у багатьох країнах світу кваліфікаційних систем і програм підготовки та підвищення професіоналізму фахівців для освіти дорослих.

Є багато програм (1. розроблених у рамках проектної діяльності DVV International; 2. національні рамки, 3. міжнародні професійні стандарти), що відрізняються масштабами, спектром предметів, рівнем кваліфікації, ступенями формалізації. Так, існують різні варіанти програм: від навчального курсу в університеті, що триває кілька років і забезпечує отримання певного ступеню, до одноденних курсів перепідготовки з великої кількості предметів. Багато з цих програм є окремими ініціативами, які виникли в рамках певного проекту, наприклад, концепції навчання, розроблені для задоволення конкретних потреб в поточній ситуації, які не претендують на розробку довгострокових програм або спроб встановити зв'язок із системою формальної освіти.

Однак у деяких країнах існують постійно діючі програми та кваліфікаційні системи. Організаторами зазвичай виступають заклади вищої освіти (якщо мова йде про програми, які передбачають отримання ступеню), або провідні організації сфери освіти дорослих, що забезпечують безперервну освіту для своїх співробітників, як, наприклад, у випадку з освітніми програмами для викладачів курсів, пропонує Німецькою асоціацією освіти дорослих. Лише в небагатьох країнах, наприклад, в Австрії, Швейцарії та Англії, за межами університетів на національному рівні існують розроблені провайдерами кваліфікаційні системи для вчителів, які працюють у

сфері освіти дорослих. Деякі з цих систем в якості одного з компонентів включають сертифікацію компетенцій, придбаних в рамках неформальної та інформальної освіти. Так, освітні програми з підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих постійно вдосконалюються з урахуванням вимог ринку освітніх послуг. Магістерські програми підготовки андрагогів міжнародного рівня упроваджуються на основі інтеграції потенціалу формальної і неформальної освіти [2, с. 168]. Завдяки процедурі офіційного визнання, в ході якої уточнюються і сертифікуються наявні компетенції, а також додатковому відвідуванню курсів для розвитку недостатніх компетенцій, вчителі для дорослих можуть отримати кваліфікацію, визнану в цих країнах на національному рівні.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема визнання андрагогіки та освіти дорослих як самостійної галузі соціальної, наукової дійсності, а відповідно і необхідності налагодження системи підготовки андрагогів та підвищення їх кваліфікації з орієнтацією на міжнародні стандарти розкривається у дослідженнях українських вчених О. Аніщенко, С. Бабушко, Н. Бідюк, С. Когут, Л. Лук'янової, О. Огієнко, Т. Сорочан, Н. Терьохіної, Л. Тимчук, О. Чугай. Власне організація та утримання національних європейських систем професійної підготовки фахівців-андрагогів є предметом дослідження таких зарубіжних науковців як Г. Богард, С. Брукфілд, Р. Гріффін, В. Макграф, А. Марон, М. Ноулз, Р. Свенсон, Е. Холтон. У їх працях розкрито засадничі підходи та умови розробки й функціонування національних і міжнародних систем професійної підготовки андрагогів, узагальнено та диференційовано критерії визнання й підтвердження кваліфікації фахівців освіти дорослих, представлено інноваційні форми і технології організації процесу освіти фахівця-андрагога відповідно до загальноєвропейських вимог до безперервної освіти дорослих.

**Мета статті** – розкрити зміст та специфіку існуючих кваліфікаційних систем і стандартів підготовки фахівця освіти дорослих з відповідними засадничими професійними стандартами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Освіта дорослих як соціально-культурний феномен відповідає та підпорядковується національним вимогам до підготовки висококваліфікованих кадрів. В європейських країнах проблемі підготовки відповідних фахівців давно приділяється значна увага, а самі країни мають давні традиції у підготовці педагогічного персоналу для освіти дорослих та вагомій праці у цій галузі. Практично в усіх європейських вищих закладах освіти є відділи, відділення освіти дорослих або факультети

й кафедри андрагогіки. На європейських освітніх теренах нині розгортається дискусія щодо найбільш раціональних шляхів розвитку системи підготовки й удосконалення педагогічного персоналу для роботи з дорослими [4, с. 28]. Професійна підготовка педагогічних кадрів у галузі освіти дорослих відбувається у форматі допрофесійного та професійного навчання. В окремих країнах розроблено освітні програми, що передбачають трирівневу професійну підготовку й уможливають здобуття ступенів бакалавра, магістра й доктора [6, с. 166]. Саме тому для початку здійснимо огляд **національних кваліфікаційних систем і стандартів**, до яких належать:

**1. Сертифікат SVEB** (<http://www.alice.ch/de/ada/zertifikate-sveb/>). Сертифікат, розроблений Швейцарською федерацією освіти дорослих (SVEB), є першим етапом в Швейцарській модульній системі «підготовки тренерів» (Ausbildung der Ausbildenden). Сертифікат пропонує базову кваліфікацію викладачів курсів, які працюють у сфері освіти дорослих, визнаних у всій Швейцарії. Для отримання сертифіката потрібно взяти участь в освітній програмі, що включає 405 год навчального часу. Процедура визнання вже наявних компетенцій може замінити проходження освітньої програми.

Встановленої форми реалізації програми немає. У якості загальних рамок цієї концепції навчання виступають визначені *викладацькі компетентності*.

*Загальні завдання програми / завдання навчання:* оволодіння *навичками викладання:* учасники здатні підготувати, провести і оцінити заняття з дорослими в сфері своєї діяльності в рамках заданої концепції, плану курсу і матеріалів навчання.

*Конкретні завдання навчання* передбачають чітко визначені уміння. Зокрема, у результаті засвоєння програми учасники: переносять основні завдання, андрагогічний підхід і кваліфікаційну процедуру своїх освітніх установ на власні заняття; аналізують свою цільову групу, приводять у відповідність завдання викладання і огляд їх досягнення з наявними в розпорядженні часом і інструкцією; планують дидактичний підхід і освітні блоки відповідно до критеріїв навчання дорослих та здатні обґрунтувати свій вибір методів; в своїх оцінках орієнтуються на оціночні критерії (метод, прогрес навчання, клімат навчання, можливості учасників і посередництво лідера); проектують рівень відносин і взаємодії між тренером і учасниками, а також між учасниками (ролі, конфлікти, домовленості і т.ін.); оцінюють свою поведінку і можуть на цій основі судити про наслідки для своєї ролі.

Сертифікат SVEB отримує викладач, який володіє:

1) *знаннями* теоретичних принципів психології, комунікації і низки характеристик групової динаміки; правових рамкових умов для освіти, а також прав і обов'язків викладача для дорослих (контракт, статус, роль, і т.ін.); професійна обізнаність про актуальні події;

2) *навичками* планувати заняття, беручи до уваги загальну концепцію і рамкові умови; формулювати завдання навчання, які підходять для цільової аудиторії, виходячи з компетенцій, які повинні бути придбані; визначати форму (сумативну, формативну) і критерії аналізу прогресу; планувати освітні блоки і огляд завдань навчання, беручи до уваги виділений час; застосовувати дидактичний підхід, який підходить для роботи з дорослими, є партисипативним, підвищує мотивацію і сприяє навчанню; застосовувати різноманітні методи; правильно використовувати стандартні дидактичні засоби (проектор, демонстраційну дошку, фліп-чарт, електронні засоби); оцінювати прогрес навчання під час заняття і в кінці заняття; оцінювати заняття саме по собі, а також те, як воно вкладається у всю концепцію.

3) *навичками міжособистісного спілкування*: підтримувати мотивацію і інтерес учасників до змісту за допомогою своєї залученості; організовувати і направляти процес навчання так, щоб він залишався живим, чітким, зрозумілим і орієнтованим на учасників (оцінюючи втручання, питання, ставлячи завдання); активно сприймати взаємодію всередині групи і належним чином реагувати на ситуацію відповідно до поставлених завдань (порушення комунікації, конфлікти і т.ін.); гнучко реагувати на непередбачувані обставини.

4) *когнітивними навиками*: володіти змістом предмета; проводити дидактичний аналіз і зміни, беручи до уваги рекомендації та характеристики цільової аудиторії; підводити підсумок обговорень, презентацій, питань і думок учасників в ході пленарних сесій, оцінювати прогрес і таким чином сприяти подальшому розвитку навчального процесу; дотримуватися достатньої дистанції і підтримувати взаємоповагу в групі;

5) *навичками комунікації з навколишнім середовищем*: підтримувати особисті контакти з установами і організаціями, що працюють в даній сфері діяльності, а також з тренерами з даної предметної області; читати пресу з теми, володіти інформацією про контактні особи та важливі події; співпрацювати з інструкторами та освітніми установами;

6) *навичками рефлексії, самоаналізу і самооцінки*: аналізувати свою поведінку і дії після проведення заняття і робити

відповідні висновки на майбутнє; порівнювати план з фактичним ходом подій, аналізувати дидактичний підхід і проводити порівняння поставлених завдань і досягнутих результатів; аналізувати свою поведінку і дії; складати баланс слабких і сильних сторін; визначати свій потенціал для розвитку [3, с. 62-63].

## **2. Сертифікат WBA «Сертифікований вчитель для дорослих»**

([http://www.wba.or.at/studierende/kompetenzen\\_zertifikat.php](http://www.wba.or.at/studierende/kompetenzen_zertifikat.php)). Цей сертифікат є одним із двох запропонованих Австрійською академією додаткової освіти (WBA) рівнів кваліфікації для вчителів для дорослих. Академія WBA є частиною Австрійської системи освіти дорослих Австрійського федерального інституту освіти дорослих. Австрійська академія додаткової освіти визначає стандарти у формі навчального плану, в основу якого закладено *сім базових компетентностей*, якими має оволодіти сертифікований спеціаліст і на які спрямовані конкретні дисципліни навчального плану:

1) володіння теорією навчання: «Принципи педагогіки/андрагогіки»: Освіта і навчання (принципи); «Суспільство і освіта»: Освіта дорослих (принципи); «Соціальні принципи відносно освіти дорослих»;

2) дидактична компетентність: «Принципи дидактики в освіті дорослих» «Робота з групами»;

3) компетентність в сфері менеджменту: «Принципи управління освітою»;

4) володіння навичками керівництва і консультації: «Принципи керівництва і консультування»; «Навчання фасилітації і підтримці»;

5) знання в сфері бібліотечної справи і інформаційного менеджменту: «Публічні бібліотеки і їх значення для суспільства»; «Принципи інформаційного менеджменту»;

6) навички спілкування: «Комунікація в теорії і практиці»; «Ведення дискусії»; «Риторика»; «Урегулювання конфліктів в теорії і на практиці»;

7) особистісні навички: аналіз сильних і слабких сторін; аналіз і рефлексія власних дій і поведінки в контексті освіти дорослих [3, с. 61].

Для отримання сертифіката WBA викладачі повинні довести, що вони володіють встановленими компетенціями. Ця процедура може набувати різних форм. Будь-які відсутні компетенції можна придбати, відвідавши відповідні курси. Практичний досвід, який охоплює не менше 300 годин роботи в сфері освіти дорослих, також є

попередньою умовою для отримання сертифікату. Особи, які пройшли курс навчання, отримують сертифікати чи дипломи офіційного зразка.

**3. Диплом викладача в секторі освіти впродовж усього життя (DTLLS).** Ще 2007 року закони Англії визначили обов'язковість отримання відповідної офіційно зареєстрованої кваліфікації викладачам, які працюють у секторі безперервної освіти, що фінансується з державного бюджету. З 2007 року новачки у сфері освіти дорослих протягом першого року викладання повинні проходити підготовчий курс тривалістю 30 годин. Для отримання повної кваліфікації DTLLS потрібно упродовж п'яти років пройти об'ємну модульну програму навчання, що можна зробити без відриву від виробництва за 1-2 роки. Необхідною умовою є 150 годин викладання в рік, що складають невід'ємну частину програми навчання. Для отримання акредитації програми DTLLS повинні відповідати «Професійним стандартам Організації з освіти протягом всього життя в Великобританії (LLUK) для викладачів, репетиторів, тренерів, які працюють у секторі освіти протягом всього життя», що є вихідною основою отриманих компетенцій [1, с. 159; 8].

Професійні стандарти для викладачів, репетиторів і тренерів, які працюють в секторі освіти впродовж усього життя, описують в загальних рисах навички, знання і характерні риси, якими повинні володіти фахівці, які виконують широкий спектр пов'язаних з навчанням і викладанням ролей в даному секторі поряд з учнями та наймачами. Не всі стандарти обов'язково стосуються всіх освітніх ролей. Вони швидше дають основу для розвитку залежних від контексту рольових особливостей і одиниць оцінки, формують критерії для реалізації на практиці різноманітних ролей, які грають викладачі, тренери, репетитори і лектори в секторі освіти впродовж усього життя. Разом вони формують компоненти: початкової викладацької кваліфікації (Паспорт), кваліфікацій, що ведуть до набуття статусу кваліфікованого викладача з певним набором знань і навичок (QTLS), а також інших викладацьких кваліфікацій проміжного і вищого рівня [3, с. 63-64].

У 2013 р. DTLLS було замінено на DET – Диплом викладача в освіті і перепідготовці

Професійні профілі вчителів для дорослих стали предметом розгляду низки європейських досліджень і проектів. Частина їх займалася дослідженням питання, якими (ключовими) компетенціями повинні володіти вчителі для дорослих. Інші проекти були присвячені розробці конкретних портфельних інструментів вчителів для

дорослих, які можуть бути використані для визнання вже існуючих компетенцій, встановлення потреб у розвитку додаткових компетенцій, а також для планування безперервного професійного навчання. Внаслідок свого міжнародного фокусу і мети встановлення стандартів, ці проекти й розроблені професійні профілі представляють особливий інтерес і для професіоналізації сфери освіти дорослих в Україні. Розглянемо наступні **міжнародні європейські** дослідження та моделі:

**1. «Кваліфікований вчитель для дорослих у Європі (AGADE)»** (2004-2006 рр., партнери – Естонія, Ірландія, Литва, Латвія, Норвегія, Португалія, Швеція, Угорщина). В ході проекту були розроблені мінімальні стандарти для вчителів для дорослих у Європі, а також побудований на їх основі навчальний план для курсу навчання. Ці стандарти відносяться до чотирьох різних ролей, які виконують викладачі для дорослих: учитель, консультант, фасилітатор, тренер [10, с. 13].

Всього було розроблено та розбито на групи 16 критеріїв кваліфікованого викладача, в тому числі критерії, які відносяться до особистості фахівця (6 позицій), а також критерії, які стосуються професійної сфери (10 позицій).

Сфера особистісного розвитку фахівця (етичні аспекти) характеризується такими компетентностями: 1) самоповага; 2) терпимість; 3) відповідальність; 4) комунікативні навички; 5) емпатія; 6) гнучкість.

Компетентності сфери професійного розвитку відповідають певному етапу професійної діяльності:

- *етап організації – рівень знань*: 1) знання того, як навчаються дорослі, і розуміння психології дорослих людей; 2) знання методів освіти і навчання дорослих; 3) навички підготовки програм, заснованих на цінностях (демократичних і гуманістичних); 4) навички планування і організації; 5) добре знання свого предмета;

- *етап реалізації – рівень умінь*: 1) умінь мотивувати до навчання – до, під час і після освітнього процесу; 2) створення освітнього середовища відповідно до потреб учнів, з орієнтацією на самокероване навчання; 3) навички активізації учнів;

- *етап оцінки- рівень організаційних здібностей*: 1) навички самоаналізу і критичного мислення; 2) навички оцінки, самооцінки і вміння сприяти проведенню самооцінки учасниками [10, с. 14-16].

**2. «Визнання психолого-педагогічних компетенцій викладачів для дорослих, придбаних в ході інформальної та неформальної освіти (VINEPAC)»** (2006-2008 рр.) ([www.vineras.eu](http://www.vineras.eu)).

У ході проекту, реалізованого спільно з партнерами з Німеччини, Франції, Мальти, Румунії та Іспанії, був розроблений інструмент для визнання психолого-педагогічних компетенцій вчителів (тренерів), які працюють у сфері освіти дорослих. Цей інструмент, т.зв. «Validpack», є диференційованою моделлю компетенцій, що включає наступні блоки: «знання», «навчання / управління», «оцінка та підвищення якості навчання», «мотивація і консультування» та «особистий і професійний розвиток».

Конкретизуємо зміст компетентностей викладача за сферами:

1. *«Знання»*: основи знань психосоціального профілю дорослого; знання групових характеристик; основи знань у своїй галузі змісту.

2. *«Навчання / менеджмент»*: аналіз потреб; підготовка навчання; реалізація програми навчання; використання технологій і ресурсів (час, матеріали, простір, люди).

3. *«Оцінка та підвищення якості навчання»*: робота з учнями з метою визначення їх потреб, сильних сторін і цілей, рекомендації або відсилання їх до відповідних програм і рівнів навчання; регулярне використання результатів оцінки при плануванні занять, розробці навчальних планів, відстеженні досягнення завдань і цілей, контролі процесу навчання; моніторинг процесу навчання за межами звичайного відтворення інформації з використанням ряду оцінних стратегій; способи структурування та фасилітації процесу навчання для оцінки і отримання зворотного зв'язку про навчання від учасників шляхом рефлексії та самооцінки; консультування учасників в розробці і постійному перегляді їх освітніх планів; використання якісних методів для оцінки прогресу учнів.

4. *«Мотивація і консультування»*: обмін інформацією з учнями і колегами щодо додаткових ресурсів навчання, освітніх можливостей і варіантів доступу до допоміжним ресурсів; звернення до відповідних джерел, коли власних знань недостатньо, щоб дати вичерпну інформацію; консультування учасників в розробці і постійному перегляді їх освітніх планів.

5. *«Особистий і професійний розвиток»*: аналіз потреб і можливостей професійного розвитку; демонстрація інтересу до самовдосконалення [3, с.66-67].

У цьому стандарті передбачена також відкрита категорія, тобто компетенції, які організатори курсу навчання можуть додати на власний розсуд.

**3. «Гнучкі шляхи професіоналізації для вчителів для дорослих між 6-м і 7-м рівнями Європейської кваліфікаційної рамки (Flexi-Path)»** (<http://www.flexi-path.eu/>). У межах проекту, у



реалізації якого взяли участь партнери з Німеччини, Естонії, Великобританії, Італії, Румунії, Швейцарії та Іспанії, був розроблений портфельний інструмент компетенцій для висококваліфікованих вчителів для дорослих. Він визначає компетенції в трьох галузях (Навчання – Люди – Практика), що стосуються викладачів для дорослих, які беруть на себе відповідальність за планування, управління та керівництво, що виходять за межі педагогічної роботи. Цей інструмент заснований на європейських кваліфікаційних рамках.

Особливістю проекту є те, що він орієнтований на викладачів для дорослих, які вже мають досвід роботи та обіймають в основному керівні посади. Розроблені компетентності Flexi-Path складають основу профіля Магістра освіти дорослих (набір навичок, знань і компетенцій, певний і описаний партнерами для визначення відповідності кваліфікації викладачів для дорослих у Європі 7-го рівня Європейської кваліфікаційної рамки).

*Компетентності сфери «Навчання»:* розробка навчального плану і предмета вивчення – ініціювання та контроль розробки і розвитку навчального плану; персоналізація – забезпечення того, щоб кожен учень отримав підтримку для оптимізації свого навчального прогресу і досягнень; метапізнання – ініціювання та контроль стратегій навчання і викладання, які стимулюють ефективно самостійне навчання; методи викладання і навчання – забезпечення того, щоб викладачі і учні залучалися до діяльності, яка сприяє ефективному навчанню; галузі знань – отримання, аналіз та застосування інформації; ресурси навчання – забезпечення обґрунтованого і відповідного розподілу ресурсів для сприяння процесу навчання; поліпшення якості – моніторинг і оцінка освітніх програм з подальшим використанням отриманих даних для доопрацювання програм; акредитація та валідація – сприяння проведенню контролю якості контролюючими органами і забезпечення того, щоб були вибрані відповідні шляхи акредитації; знання свого предмета – підтримка високого рівня технічної готовності в рамках своєї основної навчальної програми; сприяння прогресу учнів – в рамках і за межами навчального плану і інституційних меж; оцінка навчання – визнання викликів і реагування на них для досягнення успіхів учасників [7, с. 26-31].

*Компетентності сфери «Люди»:* зовнішні відносини – підтримка відносин з усіма зацікавленими сторонами; маркетинг – демонстрація найбільш очевидними способами того, що організація орієнтується на потреби окремих людей, а також колективні потреби в освіті дорослих; залучення учасників – ставлення до інтересів

учасника як до основних інтересів організації; комунікація – демонстрація ефективної комунікації з усіма співробітниками організації і з колегами, які працюють у сфері освіти дорослих; інформування, консультування та керівництво – забезпечення того, щоб учні, як окремо, так і разом, отримували підтримку і можливість починати навчання, насолоджуватися ним і добиватися успіхів у своїй навчальній діяльності і за її межами; зовнішні умови і суспільство – забезпечення того, щоб організація залишалася організацією, яка прислуховується і реагує, здатна відповідати місцевим очікуванням і потребам, а також щоб вона розглядалася як найкраще місце для навчання; розвиток співтовариства – сприяння розширенню можливостей окремих осіб і груп, а також підтримка громадського та економічного розвитку різних спільнот в сфері діяльності організації; різноманітність і рівність – інклюзивність, рівність можливостей, міжкультурне розуміння і залученість; залучення роботодавця – взаємодія з людськими ресурсами і технічними експертами для забезпечення гнучкого підходу в реалізації програм навчання; права, обов'язки та обмеження – демонстрація збалансованого підходу щодо складних установок і поведінки; міжпоколінне навчання – внесок в стратегії, що передбачають включення в навчання людей різного віку, а також і для дітей [7, с. 32-39].

*Компетентності сфери «Практика»:* організаційна стратегія – розвиток в організації клієнтоорієнтованої культури освіти впродовж усього життя, яка відповідає політичним, громадським і економічним інтересам; фінансовий менеджмент – фінансове планування та управління бюджетом; звітність – відстеження того, щоб навчання дорослих відповідало місцевим, національним та європейським принципам і пріоритетам, а також визначення і планування можливих ризиків; розробка програми – досягнення рівноваги в своїй діяльності, щоб програма при наявних ресурсах відображала пріоритети організації, залучала учнів і відповідала потребам суспільства; приміщення та обладнання – створення інфраструктури, яка забезпечить якісне надання освітніх послуг дорослим; стійкість – прагнення до рівноваги між організацією, місцевою економікою і навколишнім середовищем; лідерство – стимулювання і проведення змін всередині організації; командне управління – прагнення до поліпшення показників команди і реагування на слабку активність; розвиток і оцінка персоналу – забезпечення того, щоб співробітники знали і повністю розкривали свій потенціал, керівництво їх роботою і самовдосконаленням; професійний розвиток – усвідомлення необхідності розвитку власних професійних навичок; здатність

реагувати на запити учнів – бути уважним до проблем як окремих учнів, так і групи в цілому [7, с. 40-46].

**4. «Кваліфікований викладач (QF2Teach)»** (2009-2011 рр.). ([http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH\\_Transnational\\_Report\\_final\\_1\\_.pdf](http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf)). У ході проекту, реалізованого за участі Німеччини, Великої Британії, Італії, Нідерландів, Польщі, Румунії, Швеції та Швейцарії, в країнах-партнерах проведено дослідження методом експертних оцінок, покликане визначити, які компетенції повинні мати вчителі у сфері безперервної освіти незалежно від конкретного контексту їх роботи. За результатами дослідження було складено каталог, який містить дев'ять основних компетенцій. Ці компетенції були детально розроблені у формі рамок кваліфікації на базі Європейських кваліфікаційних рамок (Європейський парламент / Рада Європейського союзу, 2008).

Міжнародний каталог ключових компетенцій фахівців сфери безперервного освіти дорослих містить таких 9 груп:

*Ключові компетенції 1: Управління групою і комунікація* (чітко формулювати думку; управляти груповою динамікою; управляти конфліктами).

*Ключові компетенції 2: Знання предмета* (мати спеціальні знання у своїй галузі викладання; застосовувати спеціальну дидактику в своїй галузі викладання).

*Ключові компетенції 3: Підтримка навчання* (підтримувати інформальне навчання; стимулювати активну роль учнів; мати в своєму розпорядженні широкий набір методів викладання; використовувати життєвий досвід учасників у викладацькій діяльності).

*Ключові компетенції 4: Ефективне викладання* (пристосовувати свої педагогічні напрацювання до потреб певної цільової групи; планувати процес викладання відповідно до доступних ресурсів (час, простір, обладнання тощо)).

*Ключові компетенції 5: Особистий професійний розвиток* (орієнтуватися на потреби учасників; використовувати власний життєвий досвід в рамках середовища навчання; розпізнавати власні потреби в навчанні; встановлювати власні цілі навчання; бути креативним; бути гнучким; аналізувати власну професійну роль; оцінювати власний практичний досвід; бути впевненим в собі; орієнтуватися на професійний розвиток; терпимо ставитися до критики; бачити різні перспективи).

*Ключові компетенції 6: Стимулювання навчання* (мотивувати;

надихати).

*Ключові компетенції 7: Аналіз процесу навчання* (проводити моніторинг освітнього процесу; оцінювати результати навчання; проводити регулярну формативну оцінку і діалоги «учень / викладач»; оцінювати рівень знань учнів на початку навчання).

*Ключові компетенції 8: Особистісні якості* (бути емоційно стійким; стійкість до стресів; аналізувати перешкоди, що заважають навчанню; бути автентичним; бути послідовним; бути об'єктивним).

*Ключові компетенції 9: Допомога учню* (створювати довірливу атмосферу навчання (без залякування); давати можливість учням застосовувати знання, які вони отримали; бути уважним; заохочувати учнів брати на себе відповідальність за їх подальший процес навчання; проявляти емпатію; заохочувати взаємне навчання учасників; надавати підтримку окремим учасникам; володіти навичками активного слухання; бути відкритим / доступним для учасників; оцінювати потреби учасника [9, с. 40-41]).

Розроблений Міжнародний каталог ключових компетентностей є основою для розробки національних і міжнародних кваліфікаційних рамок для спеціалістів сфери освіти дорослих.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Європейські кваліфікаційні рамки, запропоновані ЄС у 2008 р., визначають контрольні показники, що застосовуються в міждержавному масштабі. Однак вони не визначають єдині вимоги до всіх рівнів кваліфікації, а дають лише абстрактне порівняння їх в залежності від змісту. Тоді як можливість порівняння кваліфікацій на основі змісту потребує диференційованого його розуміння. В контексті освіти дорослих це означає, що потрібно досягти єдиної точки зору щодо того, якими компетенціями повинні володіти вчителі різних рівнів кваліфікації. Ці розробки лягли в основу спільного проекту Німецького інституту освіти дорослих – Центру освіти протягом усього життя ім. Лейбніца (DIE) та Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International) з підготовки, реалізації та розповсюдження навчальної програми підготовки вчителів для дорослих в університетському секторі, яка базується на основних принципах освіти дорослих, відповідає міжнародним науковим стандартам і підходить до використання в міжнаціональному масштабі. Результатом такої ініціативи стала програма Curriculum globALE (2012-2013 pp.), висвітлення змісту та можливостей використання якої вже є предметом окремого дослідження.

В цілому науково-практичним підґрунтям професіоналізації

освіти дорослих в Україні є світова практика підготовки фахівців-андрагогів, де створено різномірні кваліфікаційні системи і програми підготовки фахівців для освіти дорослих або підвищення їх професіоналізму. Проаналізовані міжнародні кваліфікаційні характеристики є платформою для подальшої академізації і професіоналізації освіти дорослих в Україні, покладені в основу системи компетентностей, кваліфікаційних вимог та змісті підготовки фахівця освіти дорослих в Україні, конкретизованих в освітній програмі «Освіта дорослих» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», що успішно впроваджується в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича.

### Бібліографія

1. Аніщенко, О. В. (2017). Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні. *Серія: Педагогіка. Освіта дорослих*, 2 (19), 155-163.

2. Аніщенко, О. В. (2018). Професійна підготовка та сертифікація андрагогів: досвід і перспективи (В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, ред.; О.В. Аніщенко, Л.Б. Лук'янова, укл.). *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*, 165-174.

3. Латтке, С., Попович, К., Вайкерт, Й. (2013). *Учебная программа Curriculum globALE. Глобальная программа обучения и образования взрослых*. URL: [https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/curriculum\\_globale\\_ru\\_fin.pdf](https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/curriculum_globale_ru_fin.pdf)

4. Лук'янова, Л. Б. (2018). Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: сучасні реалії, тенденції і перспективи (В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, ред.; О.В. Аніщенко, Л.Б. Лук'янова, укл.). *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*, 21-31.

5. Петрюк, І. М., Лук'янова, Л. Б., Аніщенко, О. В., Кармалюк, С. П., Камбур, А. В., Мудрий, Я. С., Платаш, Л. Б., Гаврилюк, Л. П., Кузнєцова, К. С., Гуляєва, М. М. (2018). *Заключний звіт за результатами НДР «Освіта дорослих і післядипломна освіта в Україні». Розробка концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» у вищих навчальних закладах України» у 2017-2018 рр.*

6. Тимчук, Л. (2017). Нова професія «андрагог»: актуальність і перспективи. Міжнародна науково-практична конференція: *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогіки та соціальної роботи*. Сладковічево, Словацька Республіка, 165-168.

7. A guide to creating a professional portfolio to demonstrate the high

level competences of adult educators. Flexi-Path Toolkit. URL: [http://www.flexi-path.eu/tools/C.3.5.1\\_Toolkit\\_English.pdf](http://www.flexi-path.eu/tools/C.3.5.1_Toolkit_English.pdf)

8. Avramovska, M., Czerwinski, T., Lattke, S. (2015). Curriculum globALE. Global curriculum for Adult Learning & Education. Published by: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV International); German Institute for Adult Education Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE). DVV International, DIE; Warlich Mediengruppe.

9. Bernhardsson, N., Lattke, S. (2011). Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey Conducted by the Project “Qualified to Teach” [www.qf2teach.eu](http://www.qf2teach.eu). URL: [http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH\\_Transnational\\_Report\\_final\\_1\\_.pdf](http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf)

10. Jäger, T., Irons, J. (2006). *Towards becoming a good adult educator. Recourse book for adult educators*. URL: [http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA\\_Agade\\_A4.pdf](http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA_Agade_A4.pdf)

## References

1. A guide to creating a professional portfolio to demonstrate the high level competences of adult educators. Flexi-Path Toolkit. Retrieved from [http://www.flexi-path.eu/tools/C.3.5.1\\_Toolkit\\_English.pdf](http://www.flexi-path.eu/tools/C.3.5.1_Toolkit_English.pdf) [in English].

2. Anishchenko, O. V. (2017). Profesiyna pidhotovka andrahohiv: obgruntuvannya dotsil'nosti v konteksti profesionalizatsiyi osvity doroslykh v Ukrayini [Professional training of andragogues: rationale for expediency in the context of the professionalization of adult education in Ukraine]. *Seriya: Pedahohika. Osvita doroslykh*, 2 (19), 155-163. [in Ukrainian].

3. Anishchenko, O. V. (2018). Profesiina pidhotovka ta sertyfikatsiia andrahohiv: dosvid i perspektyvy (V. H. Kremen, N. H. Nychkalo, Eds.; O. V. Anishchenko, L. B. Lukianova, Cops.). *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovy dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy*, 165-174. [in Ukrainian].

4. Avramovska, M., Czerwinski, T., Lattke, S. (2015). Curriculum globALE. Global curriculum for Adult Learning & Education. Published by: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV International); German Institute for Adult Education Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE). DVV International, DIE ; Warlich Mediengruppe. [in English].

5. Bernhardsson, N., Lattke, S. (2011). Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey Conducted by the Project “Qualified to Teach” [www.qf2teach.eu](http://www.qf2teach.eu). Retrieved from [http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH\\_Transnational\\_Report\\_final\\_1\\_.pdf](http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf) [in English].

6. Jääger, T., Irons, J. (2006). Towards becoming a good adult educator. Recourse book for adult educators. Retrieved from [http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA\\_Agade\\_A4.pdf](http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA_Agade_A4.pdf) [in English].

7. Lattke, S., Popovych, K., Vaikert, Y. (2013). Uchebnaia prohramma Curriculum globALE. Hlobalnaia prohramma obucheniya y obrazovaniya vzroslykh. Retrieved from [https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/curriculum\\_globale\\_ru\\_fin.pdf](https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/curriculum_globale_ru_fin.pdf) [in Russian].

8. Lukianova, L. B. (2018). Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: suchasni realii, tendentsii i perspektyvy (V.H. Kremen, N.H. Nychkalo, Eds.; O.V. Anishchenko, L.B. Lukianova, Cops.). *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukrainski realii i perspektyvy*, 21-31. [in Ukrainian].

9. Petriuk, I. M., Lukianova, L. B., Anishchenko, O. V., Karmaliuk, S. P., Kambur, A. V., Mudryi, Ya. S., Platash, L.B., Havryliuk, L.P., Kuznietsova, K.S., Huliaieva, M. M. (2018). Zakliuchnyi zvit za rezultatamy NDR «Osvita doroslykh i pisliadyplomna osvita v Ukraini». Rozrobka kontseptsii spetsializatsii «Osvita doroslykh i pisliadyplomna osvita» u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy»» u 2017-2018 rr. [On the way to introduction of the scientific field "Adult Education and Postgraduate (Continuing) Education" in Ukraine. Development of the concept of specialization "Adult Education and Postgraduate (Continuing) Education" in higher educational institutions of Ukraine]. [in Ukrainian].

10. Tymchuk, L. (2017). Nova profesiiia «andrahoh»: aktualnist i perspektyvy. Proceedings of the Conference Title: *Innovatsiini naukovi doslidzhennia u sferi pedahohiky ta sotsialnoi roboty*. (165-168). Sladkovichevo, Slovatska Respublika. [in Ukrainian].

**Huliaieva M. M. Profession Andragog: international and national qualification systems and training standards.** The publication highlights the tendencies to recognition and institutional development of adult education in Ukraine. The foreign experience of training teaching staff for adult education in the context of professional education of adults in Ukraine is analyzed. The need to take into account international standards of andragogues training for the professionalization of the outlined sphere of public life and the organization of quality training of specialists in the new specialization "Adult Education" in Ukraine is noted. The content and specifics of the existing multilevel qualification systems and programs for training andragogues or improving their professionalism are revealed: Certificate SVEB (Switzerland), Certificate WBA "Certified Teacher for Adults" (Austria), Teacher's Diploma in the sector of lifelong learning (DTLLS) (England), "Qualified Teacher for Adults in Europe (AGADE)" (Estonia, Ireland, Lithuania, Latvia, Norway, Portugal,

Sweden, Hungary), "Recognition of psychological and pedagogical competence of teachers for adults, (Germany, France, Malta, Romania, Spain), "Flexible professionalization paths for adult educators between the 6th and 7th levels of the European Qualifications Framework (Flexi-Path)" (Germany, Estonia, Great Britain, Italy, Romania, Switzerland, Spain), "Qualified Educator (QF2Teach)" (Germany, Great Britain, Italy, Netherlands, Poland, Romania, Sweden, Switzerland). Qualification systems and professional standards describing the skills, knowledge and characteristics that adult educators should possess are defined; the criteria for a qualified adult educator are specified. The meaning and content of key competences in the structure of training and certification of andragogues is disclosed and specified. It is stated that national and international qualification frameworks define a set of requirements for an adult educator, which are applied as indicators on the international scale.

**Key words:** andragogy, adult education, adult learning, andragogue, adult educator, qualification, system, standard, competence, competence, professional training.

*Отримано 27.03.2019*

**УДК 378.147.091.31-051:364-781.5**

**О. І. Данилюк**

[elena.danilyuk73@gmail.com](mailto:elena.danilyuk73@gmail.com)

ORCID ID 0000-0003-1738-1084

## **МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ**

**Данилюк О. І. Міждисциплінарні зв'язки як інструмент професійної підготовки майбутніх менеджерів у соціальній сфері.** Стаття присвячена ключовій проблемі сучасної вищої освіти: у зв'язку з переходом на освітні стандарти нового покоління значно актуалізувалася проблема становлення професійної компетентності майбутніх фахівців. Розглянуто та здійснено теоретичний аналіз проблеми професійної підготовки менеджерів у соціальній сфері у контексті впровадження міждисциплінарних зв'язків. За умови зміни пріоритетів в освітньому процесі й впровадженні компетентнісного підходу, питання міждисциплінарності у вищій освіті набуло особливої актуальності. Застосування міждисциплінарних зв'язків у



професійній підготовці майбутніх менеджерів у соціальній сфері розглянуто у статті як частина процесу формування їхньої професійної компетентності. Схарактеризовано специфіку майбутньої професійної діяльності менеджера у соціальній сфері як типу професії «людина – людина». На основі аналізу вимог до професійних якостей менеджерів у соціальній сфері виокремлено широкий спектр компетентностей, які неможливо сформулювати за умов ізоляції предметних галузей. На прикладі дисциплін соціально-економічного спрямування розглянуто специфіку ефективного використання міждисциплінарної інтеграції у професійній підготовці майбутніх менеджерів у соціальній сфері.

**Ключові слова:** менеджер у соціальній сфері, міждисциплінарні зв'язки, міждисциплінарний підхід, міждисциплінарна інтеграція, професійна підготовка, професійна компетентність.

**Данилюк Е. И. Междисциплинарные связи как инструмент профессиональной подготовки будущих менеджеров в социальной сфере.** Стаття посвящена ключевой проблеме современного высшего образования: в связи с переходом на образовательные стандарты нового поколения значительно актуализировалась проблема становления профессиональной компетентности будущих специалистов. Рассмотрено и проведено теоретический анализ проблемы профессиональной подготовки менеджеров в социальной сфере в контексте внедрения междисциплинарных связей. При условии изменения приоритетов в образовательном процессе и внедрении компетентностного подхода, вопрос междисциплинарности в высшем образовании особенно актуален. Применение междисциплинарных связей в профессиональной подготовке будущих менеджеров в социальной сфере рассмотрено в статье как часть процесса формирования их профессиональной компетентности. Проведено характеристику специфики будущей профессиональной деятельности менеджера в социальной сфере как типа профессии «человек – человек». На основании анализа требований к профессиональным качествам менеджера в социальной сфере выделен широкий спектр компетентностей, которые невозможно сформировать при условии изоляции предметных отраслей. На примере дисциплин социально-экономического направления рассмотрено специфику эффективного применения междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке будущих менеджеров в социальной сфере.

**Ключевые слова:** менеджер в социальной сфере, междисциплинарные связи, междисциплинарный подход, междисциплинарная интеграция, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность.

**Постановка проблеми.** Соціальна сфера та сучасне виробництво потребують фахівців нового покоління, здатних працювати в умовах нестійкої кон'юнктури та жорсткої конкуренції. Більшість випускників з дипломами бакалавра, магістра довго адаптуються до ринкових реалій сьогодення, відчують труднощі в застосуванні знань, умінь та навичок, набутих у процесі професійної підготовки, у раціональному використанні енергії підлеглих для досягнення загальних цілей і завдань організації, подоланні психологічних бар'єрів у процесі здійснення професійної діяльності. У зв'язку з цим актуальним залишається питання розробки шляхів і засобів професійної підготовки «багатопланового» випускника закладу вищої освіти відповідного напрямку. Таким чином, за умови зміни пріоритетів в освітньому процесі й впровадженні компетентнісного підходу, питання міждисциплінарності у вищій освіті стає особливо актуальним. Міждисциплінарність не є феноменом, що притаманний лише соціально-економічним наукам і економічній освіті. Цей феномен стосується усіх галузей знань. Водночас, саме для соціально-економічних галузей знань, економічної науки і освіти інститут міждисциплінарності є особливо актуальним. Це пов'язане з тим, що в центрі наших досліджень знаходиться економічно активна людина (менеджер у соціальній сфері), її економічна діяльність і ті відносини, що супроводжують цю діяльність.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання міждисциплінарних зв'язків в освіті не є новим. Вони використовувались протягом багатьох років й були предметом численних досліджень. Проведений аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про зростання значення міждисциплінарних зв'язків у навчанні. Принципово важливо, що міждисциплінарний підхід, міждисциплінарна інтеграція, міждисциплінарна практика наукових досліджень передбачають використання потенціалу наявних концепцій, теорій, доктрин, які дотепер сформовані зусиллями науковців різних галузей знань. Теоретичні основи міждисциплінарних зв'язків розглядали у своїх працях А. Петров, В. Максимова, А. Гур'єв, І. Зверев та ін.; зміст та типи міждисциплінарних зв'язків досліджували В. Максимова, А. Єрьомкін, П. Кулагін, В. Сисоєва, тощо;

імплементацию міждисциплінарних зв'язків у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти вивчали А. Колот, С. Гончаренко, М. Данильченко, М. Носков, В. Шершньова, Є. Іванченко, В. Різник, В. Бойчук, М. Борисенко та ін. Водночас, незважаючи на значний доробок наукової спільноти щодо опрацювання вказаної проблеми, на сьогодні у теорії та практиці недостатньо повно визначено зміст міждисциплінарних зв'язків, підходу та інтеграції до формування професійної компетентності менеджерів у соціальній сфері.

**Формулювання мети статті.** Здійснення теоретичного аналізу питання міждисциплінарності та обґрунтування важливості встановлення та використання міждисциплінарних зв'язків при викладанні соціально-економічних дисциплін для майбутніх менеджерів соціальної сфери.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Здійснюючи професійну діяльність, менеджер у соціальній сфері виконує певні функції: менеджерську, фінансову, а в процесі кар'єрного зростання – кадрову [2, с. 55]. Відповідно й виконує різні види саме соціально-економічної діяльності: працює з фінансовою документацією, займається плануванням, організацією і контролем фінансово-економічної діяльності, проводить її аналіз, керує персоналом. Як зазначається в Концепції розвитку економічної освіти, місією цієї освіти є розвиток та використання економічних знань для формування творчої особистості, підвищення якості життя українського народу і прогресивного розвитку суспільства [5, с. 4-5].

Згідно стандарту вищої освіти (галузь знань 23 «Соціальна робота спеціальність» 232 «Соціальне забезпечення») бакалавр повинен володіти активними та пасивними методиками соціального забезпечення, спеціальними соціальними технологіями як різновидом тактико-оперативного впливу на соціальний об'єкт. Перелік загальних компетентностей випускника включає такі: здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність працювати в команді; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети.

Щодо спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, увагу зацентруємо на таких: здатність застосовувати знання в галузі трудових ресурсів та ринку праці для забезпечення зайнятості населення; здатність до планування та реалізації заходів з надання адресної соціальної допомоги; здатність до організації та управління процесами в соціальному забезпеченні.

Менеджер у соціальній сфері – це професія типу «людина – людина». Сучасний менеджер соціальної сфери – це фахівець, який глибоко розбирається у фізіологічних, правових, моральних та

психологічних регулятивах життєдіяльності людей [6, с. 126]. Крім того, це фахівець в галузі аналізу соціальної політики, соціальної роботи, здатний вирішувати широке коло соціальних проблем і досягти найвищих рівнів визнання в науці (соціологія, соціальне управління, викладацька діяльність), бізнесі (аналіз та прогнозування попиту), в адміністративній сфері (соціальне управління, соціальна робота, органи соціального захисту), в політичній та соціально-економічній сферах діяльності. Отже, професіонал повинен мати життєвий досвід, широкий кругозір та знання з економічних та гуманітарних дисциплін.

Основне завдання викладання та вивчення соціально-економічних дисциплін у закладах вищої освіти полягає в тому, щоб допомогти студентам виробити економічний образ мислення, що дасть їм можливість професійно оцінювати ту чи іншу ситуацію, приймати більш обґрунтовані та ефективні стратегічні рішення щодо діяльності установ та організацій, виходячи з тієї економічної інформації, яку вони отримали. Для студентів неекономічних закладів освіти необхідно створити умови оволодіння сучасними соціально-економічними знаннями, і з цією метою потрібно вжити заходів щодо поліпшення навчально-методичного забезпечення [2, с. 57].

Таким чином, проаналізувавши вимоги до професійних якостей менеджерів у соціальній сфері, можна виокремити широкий спектр компетентностей, які неможливо сформулювати за умов ізоляції предметних галузей. Фахівці з високим рівнем професійної компетентності, готові до пошуку і освоєння знань із різних галузей науки, здатні встановлювати міждисциплінарні зв'язки у своїй професійній діяльності, стають більш затребуваними в нових реаліях.

Міждисциплінарне навчання майбутніх менеджерів у соціальній сфері означає використання в навчальному процесі змісту та ресурсів різних наукових галузей економічного та соціально-гуманітарного спрямування.

У науковій літературі зустрічається понад 40 визначень категорії «міждисциплінарні зв'язки», що призводить до не завжди правильного розуміння дефініції, а отже, викривлює уявлення про види, форми, типи і функції цих зв'язків [8, с. 197].

В широкому розумінні, міждисциплінарний підхід визначений як такий, що спрямований на створення практичних досліджень, які використовують дві або більше дисциплін, і веде до об'єднання дисциплін.

Професор А. М. Колот, для комплексної характеристики категорії «міждисциплінарність» вважає за необхідність аналізувати її як мінімум з дев'яти позицій [3, с. 4] (рис. 1).

1. Міждисциплінарність - це запозичення і перетікання підходів і методів різних наук (дисциплін).

2. Міждисциплінарність - це здатність побачити, розпізнати, сприйняти те, що стає доступним в межах окремо взятої науки (дисципліни) за використання методів та інструментарію інших наук (дисциплін).

3. Міждисциплінарність у практиці наукових досліджень економічного спрямування означає, з одного боку, перенесення соціально-економічних, управлінських методів, інструментарію за межі вивчення власне економіки, а з другого, взаємодію економістів з неекономістами, запозичення їхнього методичного і прикладного інструментарію.

4. Міждисциплінарність - це розширення міждисциплінарних зв'язків у якості "противоядія" надмірній вузькості як предмету, сфери наукових досліджень, так і вузькості економічних дисциплін.

5. Міждисциплінарність - це запозичення взаємопов'язаними науками (дисциплінами) як методів, інструментарію, так і отриманих результатів дослідження та постійне звернення до їх теоретичних схем, моделей, категорій, понять.

6. Міждисциплінарність - це намагання подолати експансію так званого "економічного імперіалізму" у більшість галузей економічної науки. Йдеться про невинуватене засилля економічних наук методологічними засадами, теоретичним інструментарієм неокласики, мейнстріму і прагнення збагатити економічні науки здобутками інших сучасних економічних, соціологічних, філософських теорій.

7. "Міждисциплінарність" - це не лише просте запозичення методів, інструментарію з інших наук (дисциплін), а й інтеграція останніх на рівні конструювання міждисциплінарних об'єктів, предметів, опрацювання яких дозволяє отримати нове наукове знання.

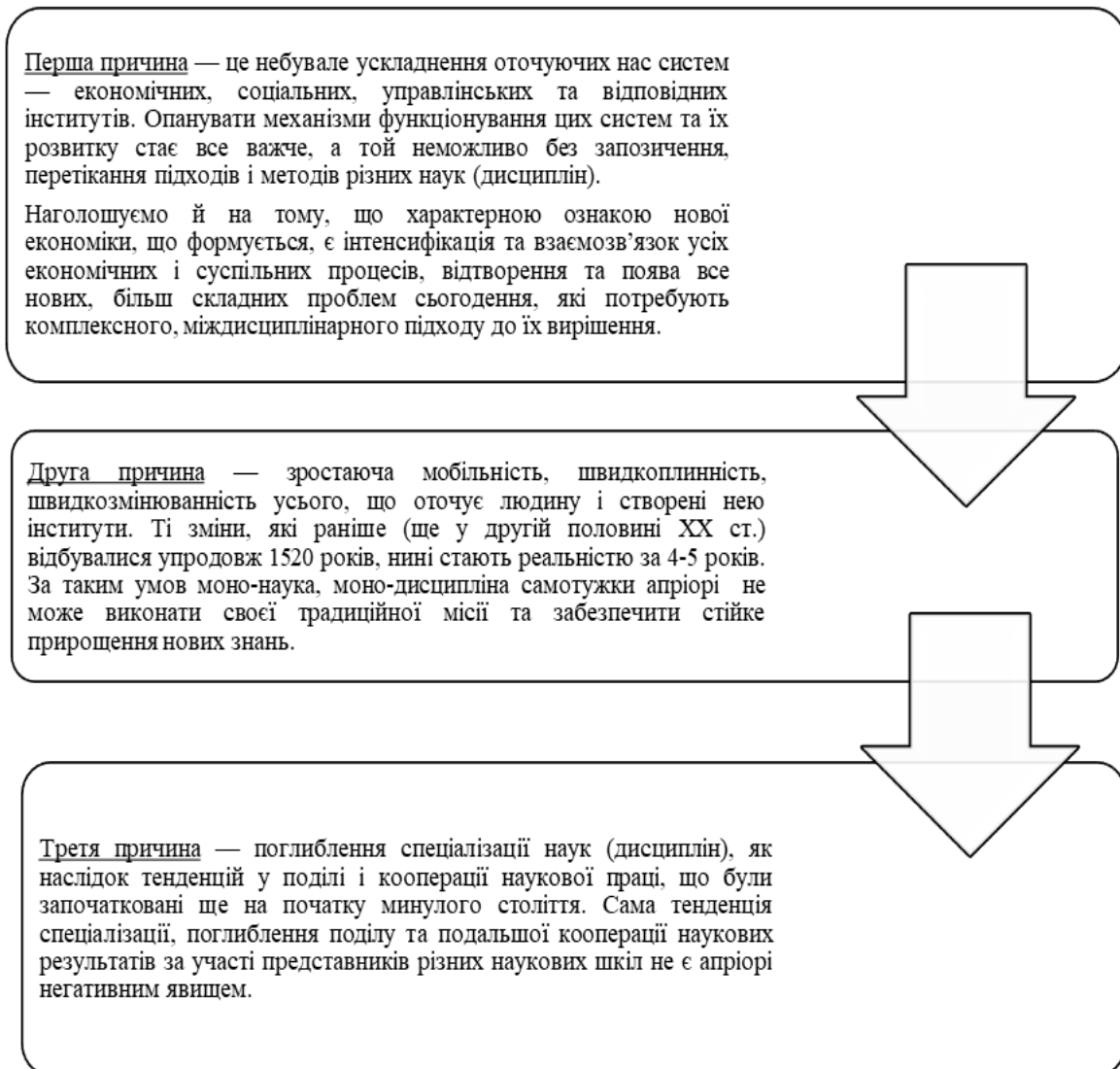
8. Міждисциплінарність - це науково-педагогічна новація, що породжує здатність побачити, розпізнати, сприйняти те, що є недоступним в межах окремо взятої науки (дисципліни) з її специфічним, вузькоорієнтованим об'єктом, предметом і методами дослідження.

9. "Міждисциплінарність" у широкому, функціональному її розумінні - це зіткнення, взаємопроникнення, синергія різних наук (дисциплін), що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію, взаємозбагачення методів, інструментарію задля отримання нового наукового знання.

**Рис. 1.** Комплексна характеристика дефініції  
«міждисциплінарність»

*Джерело: складено за даними [3].*

Для повного розуміння міждисциплінарності та необхідності застосування міждисциплінарних зв'язків при підготовці менеджера у соціальній сфері, виокремимо причини, які актуалізують міждисциплінарний підхід (рис. 2).



**Рис. 2.** Причини актуалізації міждисциплінарного підходу у вищій освіті

*Джерело: складено за даними джерела [4].*

Цілеспрямоване використання міждисциплінарних зв'язків з різних спеціальних дисциплін у процесі підготовки менеджера у соціальній сфері, а саме викладання соціально-економічних дисциплін, є засобом, що об'єднує предметні знання, уміння й навички, одержані з інших видів навчальної діяльності, розширює інформаційні межі досліджуваного предмета, розвиває професійні навички. Міждисциплінарна інтеграція не тільки забезпечує ефективність навчального процесу, а й розвиває інтерес до професії.

На практиці, вважає А. М. Колот, міждисциплінарний підхід може реалізовуватися за двома основними форматами. За першого, найбільш поширеного, міждисциплінарність налагоджує зв'язки між різними науками (дисциплінами), неформально об'єднуючи їх, не порушуючи їхньої самостійності. За другого формату

міждисциплінарність постає як реальний інструмент об'єднання наук (дисциплін), появи інтегрованих продуктів, проектів, міждисциплінарних об'єктів дослідження, подальше опанування яких є принципово важливим і для науки, і для освіти [4, с. 77].

Ідея міждисциплінарності не виключає дисциплінарного підходу до оволодіння знаннями. Вивчення окремих дисциплін повинне супроводжуватися встановленням прийомів і підходів до міждисциплінарного викладу навчального матеріалу, що формує міждисциплінарне мислення [1, с. 74].

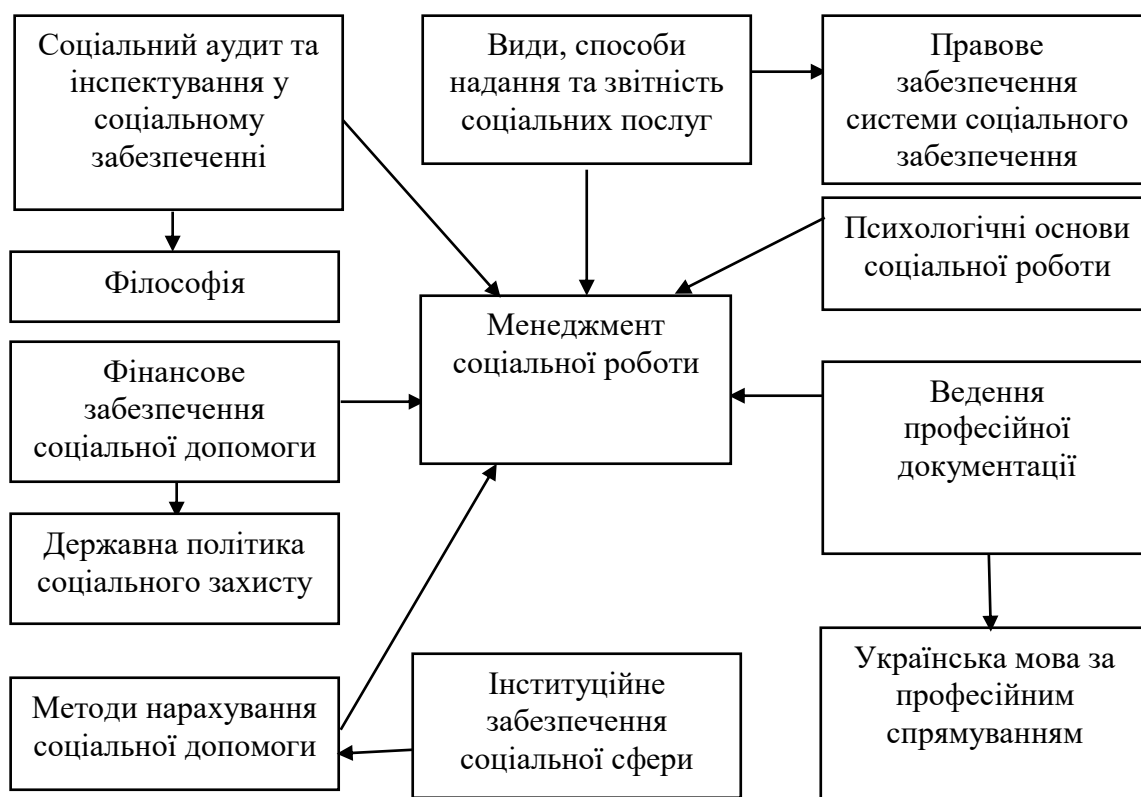
Розглянемо специфіку ефективного використання міждисциплінарної інтеграції у професійній підготовці майбутніх менеджерів у соціальній сфері. Порівняно з міждисциплінарними зв'язками, більш ґрунтовним міждисциплінарна та інтеграція є поняття міждисциплінарної та інтеграції. Науковці розрізняють внутрішньодисциплінарну та міждисциплінарну інтеграцію, яка, в свою чергу поділяється на горизонтальну, вертикальну та універсальну інтеграції.

Внутрішньодисциплінарні зв'язки передбачають логічну послідовність вивчення окремих тем дисципліни, їх взаємозв'язок, коли підвалинами для вивчення нової теми є матеріал попередньої. Для прикладу, при вивченні дисципліни професійної підготовки менеджера у соціальній сфері «Методи нарахування соціальної допомоги» логічна послідовність вивчення є такою: теоретична сутність соціальної допомоги – методика обчислення сукупного доходу сім'ї для всіх видів соціальної допомоги – умови призначення та виплати допомоги на дітей одиноким матерям. В іншому випадку, якщо всі теми дисципліни розглядають предмет вивчення всієї дисципліни за різними ключовими ознаками. Наприклад, предметом вивчення навчальної дисципліни «Соціальний аудит» є соціальний аудит в цілому в процесі вивчення його окремих складових: соціального аудиту управління людськими ресурсами, соціального аудиту управління персоналом, соціального аудиту організації і нормування, оплати та охорони праці.

Розв'язання проблемних питань однієї дисципліни із залученням знань та вмінь з кількох суміжних дисциплін передбачає горизонтальна інтеграція («Фінансове забезпечення соціальної допомоги», «Види, способи надання та звітність соціальних послуг», «Методи нарахування соціальної допомоги»). Більш широке коло дисциплін, які комплексно розв'язують проблемне питання, залучаючи для цього весь навчальний матеріал спеціальності окреслює вертикальна інтеграція. Її пріоритетність полягає в тому, що вивчення навчальних дисциплін професійної підготовки спрямовані на об'єкт професійної діяльності – соціальне забезпечення, соціальну

допомогу, навколо якого, з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, об'єднуються в навчальні модулі дисципліни. Як підкреслюють науковці М. Носков та В. Шершньова, студент, багаторазово використовуючи знання з кожної дисципліни, розвиває вміння використовувати знання й у професійній діяльності [7, с. 24].

Таким чином, у процесі навчання майбутніх менеджерів у соціальній сфері здійснюється кооперація різних наукових дисциплін (економічних, філологічних, соціально-гуманітарних та ін.), циркуляція загальних понять для розуміння явищ у соціальній сфері, що включає й систему соціального захисту (економічні основи соціальної сфери, правове забезпечення соціальної сфери, професійна документація, наукові методи пізнання, мовні конструкції, етика спілкування, інформаційна культура, інформаційне суспільство, тощо), що становить основу міждисциплінарних зв'язків у професійній підготовці майбутніх менеджерів соціальної сфери (рис. 3).



**Рис. 3.** Приклад міждисциплінарних зв'язків у професійній підготовці майбутніх менеджерів у соціальній сфері

*Джерело: складено за навчальним планом підготовки бакалавра галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 232 Соціальне забезпечення кваліфікації – Менеджер у соціальній сфері Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.*



**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Оскільки професійна діяльність менеджера у соціальній сфері – це інтегроване поєднання ділових і особистісних якостей особистості, що складається із професійних знань, вмінь та досвіду практичної роботи, необхідних для досягнення професійних цілей, то використання міждисциплінарних зв'язків, міждисциплінарного підходу та міждисциплінарної інтеграції є доцільним інструментом якісної підготовки конкурентоспроможного фахівця у соціальній сфері. За міждисциплінарністю майбутнє наукових досліджень і розвитку вищої освіти. Посилення міждисциплінарних зв'язків за умов збереження цілісності навчальних дисциплін як окремих змістовних одиниць освітнього процесу виступає міждисциплінарною інтеграцією. Саме від того, наскільки розвинені міждисциплінарні зв'язки при викладанні дисциплін, залежить міждисциплінарна інтеграція, а значить і комплексна підготовка фахівців. Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на розробку та аналіз методичних прийомів та підходів застосування зв'язків між дисциплінами загальної та професійної підготовки в навчальному процесі майбутніх менеджерів у соціальній сфері.

### **Бібліографія**

1. Байденко, В. И. (2005). Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Москва.
2. Данилюк, О. І. (2015). Соціально-економічна компетентність – як компонента фахової підготовки майбутнього соціального інспектора. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Серія соціально-педагогічна)*, 25, 53-63.
3. Колот, А. М. (2012). Розвиток науки про працю і соціально-трудові відносини та її роль у переформатизації та формуванні сучасного економічного мислення. *Україна: аспекти праці*, 6, 3-10.
4. Колот, А. М. (2014). Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Социальная экономика*, 1-2, 76-83. <https://core.ac.uk/download/pdf/32609714.pdf> (Останній перегляд 13 березня 2019 р.)
5. Концепція розвитку економічної освіти в Україні (2004). *Освіта України*, 6, 4–5.

6. Лукашевич, М. П. та Туленков, М. В. (2007). Менеджмент соціальної роботи: теорія і практика. Київ: Каравелла.
7. Носков, М. В. (2008). Междисциплинарная интеграция в условиях компетентностного подхода. *Высшее образование сегодня*, 9, 23-25.
8. Синяков, А. П. (2009). Дидактические подходы к определению понятия “межпредметные связи”. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 113, 197-202. <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-mezhpredmetnye-svyazi>

### References

1. Baidenko, V. I. (2005). Kompetentnostni podkhod k proektyrovaniyu hosudarstvennikh obrazovatel'nikh standartov visshoho professyonal'nogo obrazovaniya [Competence-based approach to the design of state educational standards of higher professional education], Research center of problems of quality of training of specialists, Moscow. [in Russian].
2. Daniluk, O. I. (2015). Socio-economic competence as a component of training of the future social inspector. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi national University named Ivan Ogiienko (A series of socio-pedagogical)*, 25, 53-63.
3. Kolot, A. M. (2012). Development of the science of labor and social and labor relations and its role in the reformatting and formation of modern economic thinking. *Ukraina: aspekty pratsi*, 6, 3-10.
4. Kolot, A. M. (2014). Interdisciplinary approach as a dominant feature of the development of economic science and educational activities, *Sotsyalnaia ekonomika*, 1-2, 76-83. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/32609714.pdf> (Accessed 13 March 2019).
5. The concept of economic education development in Ukraine (2004). *Osvita Ukrainy*, 6, 4-5.
6. Lukashevich, M. P. and Tulenkov, M. V. (2007). Menedzhment sotsialnoi roboty: teoriia i praktyka [Social work management: theory and practice], Kyiv: Karavella. [in Ukrainian].
7. Noskov, M. V. and Shershnev, V. A. (2008). Interdisciplinary integration in terms of competence approach, *Visshee obrazovanye sehodnia*, 9, 23-25.
8. Sinyakov, A. P. (2009). Didactic approaches to the definition of interdisciplinary connections. *News of the Russian state pedagogical University. A. I. Herzen*, 113, 197-202. Retrieved from

<https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-mezhpredmetnye-svyazi> (Accessed 13 March 2019).

**Daniluyk I. I. Interdisciplinary connections as an instrument for preparing future managers in the social sphere.** The article is devoted to the key problem of modern higher education: in connection with the transition to the educational standards of the new generation, the problem of the professional competence of future specialists has become much more actualized. The theoretical analysis of the problem of professional training of managers in the social sphere in the context of implementation of interdisciplinary connections is considered and implemented. Given the changing priorities in the educational process and the introduction of a competent approach, the issue of interdisciplinarity in higher education has become particularly relevant. Application of interdisciplinary connections in the professional training of future managers in social sphere is considered in the article as part of the process of forming their professional competence. Specifics of future professional activity of the manager in social as a type of profession "human - human" are characterized. Based on the analysis of the requirements for the professional qualities of managers in the social sphere, a wide range of competencies is identified, which cannot be formulated under the conditions of isolation of the subject areas. On the example of socio-economic disciplines, the specifics of the effective use of interdisciplinary integration in the training of future managers in the social sphere are considered. In addition, based on scientific works, interdisciplinary analysis of nine positions has been analyzed. For a full understanding of interdisciplinarity and the need to apply interdisciplinary links in preparing a manager in the social sphere, the reasons for updating the interdisciplinary approach are identified. It was found out that the purposeful use of interdisciplinary connections on various special disciplines in the process of training a manager in the social sphere, namely teaching socio-economic disciplines, is a tool that combines the substantive knowledge, skills and skills acquired from other types of educational activity, expands the information boundaries of the subject under study, develops professional skills. Interdisciplinary integration not only ensures the effectiveness of the educational process, but also develops interest in the profession, its history.

**Key words:** manager in social sphere, interdisciplinary connections, interdisciplinary approach, interdisciplinary integration, professional training, professional competence.

*Отримано 18.03.2019*

## **ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Ковальчук В. І. Підготовка фахівців соціальної сфери до професійної діяльності засобами інноваційних технологій.** Під педагогічними інноваційними технологіями розуміється якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, підготовки та управління, що приводить до істотних змін у результатах педагогічного процесу. Головною особливістю інноваційної педагогічної технології є орієнтація на особистість майбутнього фахівця, на розвиток його соціальних, професійних і ціннісних якостей, його соціальної і творчої активності. Упровадження інновацій викликане передусім зміною ставлення до процесу навчання основних його суб'єктів, тобто тих, хто навчається, та тих, хто навчає. Ми виокремили технології, які, на нашу думку, є найбільш ефективними у підготовці фахівців соціальної сфери: тренінгові технології – передбачають систему діяльності з відпрацюванням певного алгоритму навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань в процесі навчання (тести, практичні вправи і завдання); ігрові технології – передбачають ігрову і емоційну взаємодію викладача і студента через реалізацію сценарію гри, ділового спілкування (при цьому освітні завдання включаються до змісту гри); проектні технології – базуються на розробці навчального проекту та плану його реалізації; передбачають усвідомлення студентами необхідності, корисності і мети планування; поетапне підвищення самостійності студентів; зниження контролю з боку викладача у процесі планування й виконання завдань.

**Ключові слова:** соціальна робота, соціальна політика, фахівець соціальної сфери, інноваційні технології навчання, педагогічні технології, тренінгові технології, технології проектного навчання, ігрові технології.

**Ковальчук В. И. Подготовка специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности средствами инновационных технологий.** Под педагогическими инновационными технологиями понимается качественно новая

совокупность форм, методов и средств обучения, подготовки и управления, которая приводит к существенным изменениям в результатах педагогического процесса. Главной особенностью инновационной педагогической технологии является ориентация на личность будущего специалиста, на развитие его социальных, профессиональных и ценностных качеств, его социальной и творческой активности. Внедрение инноваций вызвано прежде всего изменением отношения к процессу обучения основных его субъектов, то есть тех, кто учится, и тех, кто учит. Мы выделили технологии, которые, по нашему мнению, являются наиболее эффективными в подготовке специалистов социальной сферы: тренинговые технологии – предусматривают систему деятельности с отработкой определенного алгоритма учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в процессе обучения (тесты, практические упражнения и задания); игровые технологии – предусматривают игровую и эмоциональную взаимодействие преподавателя и студента через реализацию сценария игры, делового общения (при этом образовательные задачи включаются в содержание игры); проектные технологии – базируются на разработке учебного проекта и плана его реализации; предусматривают осознание студентами необходимости, полезности и цели планирования; поэтапное повышение самостоятельности студентов, снижение контроля со стороны преподавателя в процессе планирования и выполнения задач.

**Ключевые слова:** социальная работа, социальная политика, специалист социальной сферы, инновационные технологии обучения, педагогические технологии, тренинговые технологии, технологии проектного обучения, игровые технологии.

**Постановка проблеми.** В динамічних умовах розвитку суспільства посилюються вимоги до освітньої системи, зокрема до підготовки майбутніх фахівців. Сьогодні ми часто чуємо про незадоволеність ринку праці рівнем практичних навичок випускників закладів вищої освіти. Не винятком є і підготовка фахівців соціальної сфери, яка стикнулася з численними викликами пов'язаними з війною в Україні та її наслідками, а також в сфері соціального захисту громадян. Завдання освіти підготувати фахівців, які будуть володіти актуальними професійними навичками, та навичками саморозвитку в мінливих умовах. Тому підготовка фахівців соціальної сфери до професійної діяльності з використанням інноваційних технологій набуває актуальності і значимості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання професійної підготовки соціальних працівників присвятили свої праці вітчизняні дослідники Н. Абашкіна, С. Хлебик, Л. Коваль, Л. Гончар, М. Приходько, О. Пришляк та інші. Теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників висвітлені у працях В. Андрущенко, І. Зверєвої, А. Капської, О. Карпенко, Т. Опалюк, Ю. Найди, С. Ящука та інших. Деякі аспекти становлення соціального працівника як професіонала розкриті у наукових дослідженнях В. Бочарової, А. Ляшенко, В. Поліщук. Проблемам інноваційної діяльності в освітній сфері присвячено чимало досліджень провідних учених, зокрема Л. Ващенко, О. Козлова, Н. Артикуци, М. Поташника, О. Арламова, М. Бургіна, В. Журавльова, Н. Юсуфбекової, А. Ніколса, Г. Герасимова, Л. Іллюхіної, І. Бега, Л. Даниленко, І. Дичківської, М. Кларіна, О. Пехоти, Л. Подимової, А. Пригожина, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін. Розробці теоретичних основ педагогічних технологій присвячені праці Н. Арістової, Ю. Бабанського, В. Беспалько, Г. Ігнатенко, Н. Журавської, В. Ковальчука, М. Кларина, Н. Кузьміної, О. Малихіна, В. Сластьоніна, С. Смірнова, С. Сисоєвої, А. Сущенко, Н. Тализіної, Ю. Татур та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** При значній кількості досліджень присвячених використанню в освітньому процесі інноваційних технологій навчання, мало дослідженою залишається підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери засобами інноваційних технологій.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкриття основних особливостей застосування інноваційних технологій навчання майбутніх працівників соціальної сфери

**Виклад основного матеріалу.** Соціальна сфера є найбільш вразливою в суспільстві. Сьогодні підготовка майбутніх працівників соціальної сфери в закладах вищої освіти має бути спрямована на формування компетентностей затребуваних на ринку праці. Однією з актуальних є проблема приведення у відповідність системи підготовки соціальних працівників з тими завданнями та функціональними обов'язками, які вони повинні виконувати після закінчення закладу вищої освіти. Освітньому процесу в закладах вищої освіти потрібно надати інноваційного характеру за рахунок впровадження ефективних технологій і методик навчання та формування конкретних навичок. Даний аспект висвітлений авторських працях [7-10; 16].

Соціальна робота є одним із найбільш багатопланових і трудомістких видів професійної діяльності, тому фахівець соціальної сфери може працювати на різних рівнях реалізації соціальної

діяльності, що вимагає і різних рівнів освіти і кваліфікації. Заклад вищої освіти, безумовно, повинен забезпечити якісну професійну підготовку, але при цьому не забувати про важливість формування особистісних якостей майбутнього соціального працівника [13].

Сучасна університетська освіта зорієнтована саме на формування нової генерації фахівців, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями й здатні працювати творчо й самостійно та, як стверджує Н. Дівінська, «цілком очевидно, що від якості підготовки випускників залежатиме й успіх та подальший розвиток держави» [1, с. 60].

Пріоритетне завдання соціальної роботи полягає в тому, щоб повернути «соціальному клієнтові» здатність діяти самостійно за певних соціальних умов.

Основними напрямками соціальної політики в Україні на сучасному етапі розвитку є:

- політика в сфері доходів населення, яка передбачає встановлення соціальних стандартів життя, параметрів життєвого рівня, забезпечення зростання заробітної плати;
- політика зайнятості та охорони праці, яка передбачає законодавче встановлення засобів охорони праці, видів і форм соціального страхування, забезпечення повної продуктивної зайнятості населення, запобігання безробіттю;
- соціальний захист, що передбачає визначення та встановлення параметрів пенсійного забезпечення та інших видів соціального страхування, соціальної допомоги, соціального обслуговування, а також соціальних пільг і гарантій;
- демографічна політика, яка передбачає стимулювання репродуктивного зростання населення, державну допомогу сім'ї, регулювання міграційних процесів;
- політика розвитку соціальної сфери: культурна, мовна, релігійна, молодіжна, рекреаційна політика, охорона здоров'я, в сфері освіти, науки, тощо [12].

Основними завданнями соціальної політики України на 2017-2020 роки є:

- гарантування конституційних прав громадян на працю, соціальний захист, освіту, охорону здоров'я, культуру, житло;
- досягнення гідного рівня матеріального добробуту і умов життя людей;
- зниження рівня майнового розшарування населення, подолання бідності;
- забезпечення повної продуктивної зайнятості населення, підвищення якості і конкурентоспроможності робочої сили;

- орієнтація державної політики на сім'ю, забезпечення прав і соціальних гарантій сім'ям;
- забезпечення підтримки соціально найуразливіших верств населення;
- формування громадянського суспільства, забезпечення у ньому політичної стабільності та взаєморозуміння;
- розвиток духовності, культури, моральних засад, інтелектуального потенціалу українського народу;
- збереження і зміцнення демографічного та трудового ресурсного потенціалу країни; стабілізація демографічної структури суспільства;
- розвиток соціальної інфраструктури;
- зміцнення фізичного здоров'я нації;
- оптимізація соціальної структури суспільства; встановлення гарантій забезпечення рівних можливостей для досягнення матеріального, екологічного і соціального благополуччя;
- зниження рівня безробіття населення і забезпечення продуктивної зайнятості;
- забезпечення стабільності суспільної системи;
- розвиток системи освіти, просвіти та поширення інформації з питань сталого розвитку [12].

В основу здійснення соціальної політики в Україні покладаються такі принципи, як соціальна справедливість, соціальна солідарність, індивідуальна соціальна відповідальність, соціальне партнерство [2, с. 13].

В Україні створено нормативне підґрунтя соціальної сфери. Законодавство постійно змінюється та доповнюється, ухвалюються нові законодавчі акти, нормативно-правові документи, які забезпечують юридичні основи для розв'язання різнопланових соціальних проблем. Україна ратифікувала чимало міжнародних та європейських конвенцій і декларацій, які поки що здебільшого не знайшли свого відображення в нормах українського законодавства. Разом з тим, слід зазначити, що в умовах посилення децентралізації державного управління найбільш чутливою до непередбачуваних змін стає система забезпечення соціального захисту населення на регіональному рівні. Виникає суперечність між наявністю кадрового та аналітичного потенціалу й браком коштів, ефективних організаційних структур, що співпрацюють у сфері соціального захисту.



В цьому аспекті актуальності набуває проблема підготовки майбутніх соціальних працівників до реалізації професійних завдань. Особливу увагу акцентуємо на формуванні професійно важливих якостей. Адже вища школа покликана готувати майбутніх соціальних працівників не тільки як професіоналів, але і як високоморальних людей зі сформованою правосвідомістю і правовою культурою, що виявляється через низку показників: знання чинного законодавства, насамперед Конституції, основних прав, свобод і обов'язків соціальних клієнтів; шанобливе ставлення до права, повага до чужих прав, сумлінне виконання своїх обов'язків, що передбачає верховенство права; прагнення будувати свою поведінку відповідно до юридичних (правових) норм. Такі трансформації вимагають від майбутніх соціальних працівників професійно-правових умінь миттєво реагувати на зміни в соціальному середовищі, приймати нестандартні професійно-правові рішення, що і привертає увагу потенційних роботодавців [2].

Сучасне й майбутнє життя не тільки актуалізує проблему розвитку людини, її професійного становлення, а ставить нові вимоги до неї як особистості і професіонала: необхідність, як ніколи раніше, розвивати особистість на основі її здібностей, її орієнтації; потреба формувати професіонала, здатного до інноваційного типу мислення та функціонування в глобальному життєвому і професійному просторі; співвідношення в професійній підготовці фундаментальності і спеціалізації [15].

Зазначимо, що сучасні реформи у вищій школі вимагають таких шляхів організації і підвищення результативності навчальної діяльності, що сприятимуть невпинному поступові студентів і забезпечать переорієнтацію навчання від уявного нагромадження знань до справжнього розвитку вмінь [4].

Інноваційний підхід до освітнього процесу має бути спрямованим на розвиток майбутніх фахівців. Їх здатність пристосовувати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого та критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання. Під педагогічними інноваційними технологіями розуміється якісна нова сукупність форм, методів і засобів навчання, підготовки та управління, що приводить до істотних змін у результатах педагогічного процесу. Упровадження інновацій викликане передусім зміною ставлення до процесу навчання основних його суб'єктів, тобто тих, хто навчається, та тих, хто навчає.

Ми виокремили технології, які, на нашу думку, є найбільш ефективними у підготовці фахівців соціальної сфери:

- *тренінгові технології* – передбачають систему діяльності з відпрацюванням певного алгоритму навчально-пізнавальних дій і

способів розв'язання типових завдань в процесі навчання (тести, практичні вправи і завдання);

- *ігрові технології* – передбачають ігрову і емоційну взаємодію викладача і студента через реалізацію сценарію гри, ділового спілкування (при цьому освітні завдання включаються до змісту гри);

- *проектні технології* – базуються на розробці навчального проекту та плану його реалізації; передбачають усвідомлення студентами необхідності, корисності і мети планування; поетапне підвищення самостійності студентів; зниження контролю з боку викладача у процесі планування й виконання завдань.

В практиці професійної підготовки фахівців різних галузей все активніше використовуються тренінгові технології навчання. Ряд дослідників і практиків, що займаються питанням професійної підготовки майбутніх фахівців, останнім часом успішно ввели різновиди тренінгових технологій і їх елементи в педагогічний процес вищої школи. Зростаюча популярність використання тренінгових технологій, з одного боку, і педагогічна невизначеність цього поняття, його сутності і місця серед інших інновацій вищої школи, з іншого, привели до значної кількості визначень поняття «тренінг». Зокрема, як:

- засіб психологічного впливу, спрямований на розвиток знань, умінь і досвіду;

- стандартну послідовність дій по формуванню нових навичок;

- метод ігрового моделювання ситуацій з метою розвитку компетенції, формування та вдосконалення професійної поведінки;

- навчання технологіям дій на основі певної концепції реальності в інтерактивній формі;

- інтенсивні навчальні заняття, спрямовані на створення, розвиток і систематизацію навичок, необхідних для виконання конкретних професійних завдань;

- систему інтенсивних тренувань, в яких моделюються елементи основних завдань професійної діяльності.

Таким чином, тренінгом називається запланований навчальний процес, призначений для надання знань, вдосконалення наявних навичок і отримання нових на основі особистого досвіду і знань.

Використання тренінгів обумовлено їх можливостями щодо формування навичок міжособистісної взаємодії, розвитку професійних здібностей, зміни стереотипів, що заважають особистості справлятися з нестандартними ситуаціями професійної діяльності, можливості самореалізації у майбутній професії та спілкуванні. Тренінг спрямований на допомогу студентам в

усвідомленні власних недоліків у розвитку вербальних і невербальних умінь, виявленні та оцінці потенційних можливостей, реалізації отриманих знань на практиці.

Тренінг включає різні методи роботи: аналітичні вправи, психотренінги, експертну роботу, оцінку власної діяльності, стимулює бажання студентів до самовдосконалення. Цінність тренінгів для системи вищої освіти в тому, що вони дозволяють інтенсифікувати процес професійної підготовки, зберігаючи час і простір, зробити його більш ефективним за рахунок повної відповідності принципам особистісно орієнтованого навчання [14].

Сучасні інноваційні тенденції в освіті відкривають перед викладачем широкий вибір філософії навчання та шляхів вирішення практичних завдань. Відбувається перехід від навчання фактів до опанування сенсом подій, розвитку світогляду, набуття навичок застосування у житті накопичених знань, що уможлиблюється в умовах використання таких засобів інтерактивних технологій, як ігри.

Ігрове середовище спонукає студента до вияву «надситуативної активності», коли він виходить за межі того, що об'єктивно вимагає від нього певна роль, і на основі ініціативно-творчого підходу продукує нові ідеї, способи вирішення професійних завдань тощо. Застосування дидактичних ігор сприяє перетворенню студента з об'єкта навчання в суб'єкта професійно спрямованої праці, що викликає його цілеспрямовану діяльність та творчу участь у самостійному формуванні професійної компетентності.

Гра – це особлива діяльність, яка визначає, фізичний стан і соціальні установки людини на даний момент, відповідає життю групи або груп, членом яких студент. Саме в грі ми можемо спостерігати наступні процеси:

- змагання, конфлікти, співпраця, акомодация («пристосування до інших»);
- асиміляція («уподібнення іншим»);
- соціалізація («процес суспільного становлення особи»).

Серед цих процесів найбільш значимим, на нашу думку, є співпраця (як за місцем у грі, так і за впливом на студента). Інтеграція групи супроводжується свідомим і несвідомим засвоєнням групових ідеалів та ідей, набуваючи яких, студенти звикають один до одного, стають органічною частиною групи і одночасно соціалізуються, оскільки види гри й ідеали визначаються суспільством (формуванні особи, корисної суспільству та групової єдності).

Саме в грі відбувається самовираження особистості. Тому сенс гри має розглядатися, як можливість студента виразити себе в ній,

добитися суспільного схвалення, задоволення від своїх можливостей, позбавитися від внутрішньої напруги.

Інтерес до гри як особливого виду діяльності абсолютно виправданий, оскільки вона забезпечує високу ефективність в будь-якій діяльності і в той же час сприяє гармонійному розвитку особи. Ігрова поведінка й ігрова взаємодія дозволяють сформувати механізми співпраці з партнером і змагання з противником, використовується для зняття психологічних стресів, для відпочинку і розрядки, для навчання й виховання [6, с. 4-6].

Все більш актуальним в освітньому процесі стає використання прийомів і методів, які допомагають формувати вміння самостійно здобувати нові знання, збирати необхідну інформацію, висувати гіпотези, робити висновки. В останні роки цю проблему у закладах вищої освіти вирішують, зокрема, через організацію проектної діяльності. Метод проектів є основою проектного навчання, сенс якого полягає в створенні умов для самостійного засвоєння студентами навчального матеріалу в процесі виконання проектів.

Технологія проектування – розв'язання студентом або групою студентів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості [3; 5].

Метод проектів дозволяє перетворити заняття в дискусійний, дослідницький клуб, в якому вирішуються цікаві, практично значимі проблеми. Його можна застосувати, як на заняттях так і в позааудиторний час. Він забезпечує розвиток пізнавальної активності студента, вмотивованого проблемним протистоянням відомого і невідомого, має на меті активізацію процесу пізнання і осмислення нового, а також опанування новими лексичними одиницями, дозволяючи зробити навчання посильним для всіх студентів завдяки їх участі в різноманітних проектах [11].

Основною метою розвитку проектної діяльності є розвиток здібності кожного студента визначати і реалізовувати спільну мету роботи і знаходити шляхи її досягнення; вміння домовлятися про розподіл функцій і ролей у спільній діяльності; здійснювати взаємний конструктивний контроль у спільній діяльності, вирішувати конфлікти урахувавши інтереси сторін, співпрацювати. Також метод навчальних проектів виступає як можливий засіб вирішення актуальних проблем: студенти часто не вміють перетворювати інформацію в знання, здійснювати цілеспрямований пошук інформації; велика кількість інформації не призводить до системності знань; відсутність у студентів інтересу, мотиву до особистісного зростання, до самостійного здобуття нових знань; провідний тип

діяльності студентів – репродуктивний, який відтворює знання, відірвані від життя.

Проектна технологія є однією з інноваційних технологій навчання і виховання, яка поєднує теоретичні знання та їх практичне застосування для розв'язання конкретних життєвих чи професійних проблем.

Технологія проектування забезпечує успішне розв'язання проблеми, що передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань та умінь із різних сфер науки, техніки, творчості.

Метод проектів вважається одним із перспективних видів навчання, тому що він створює умови для творчої самореалізації студентів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Студенти набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне професійне життя, які проектують у навчанні. Необхідність застосування цього методу зумовлена тим, що сьогодення вища освіта є сучасником процесу зародження нового світового відкритого освітнього простору.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Освітній процес в закладах вищої освіти має мати інноваційний характер завдяки впровадження ефективних технологій і методик навчання. Під педагогічними інноваційними технологіями розуміється якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, підготовки та управління, що приводить до істотних змін у результатах педагогічного процесу. Головною особливістю інноваційної педагогічної технології є орієнтація на особистість майбутнього фахівця, на розвиток його соціальних, професійних і ціннісних якостей, його соціальної і творчої активності. Інноваційна діяльність є досить специфічною і складною, а отже, потребує особливих знань, навичок і здібностей. Упровадження інновацій неможливе без компетентного педагога, діяльність якого має бути зорієнтована на застосування сучасних інноваційних технологій, індивідуалізацію навчальної діяльності та активізацію пізнавальної діяльності, мотивацію до навчання, забезпечення психологічного комфорту, розвиток креативного та критичного мислення в студентів. Тому в подальших дослідженнях планується розглядати окремі аспекти готовності педагога до впровадження інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери.

### **Бібліографія**

1. Андрущенко В., Дівінська Н., Корольов Б. (2008). Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних

зкладах: кол. моногр. Ред. Андрущенко В., Луговий В. Київ: Пед. думка. 227–245.

2. Главная проблема в сфере социального обеспечения участников АТО – недостаточная информированность. *Донбасс информационный - путеводитель по Донецкой области*. URL: <http://www.donbass-info.com/content/view/23730/23741> (дата звернення 14.05.2015 ).

Гладка О. В. Формування комунікативної компетенції студентів на основі проектної методики навчання іноземної мови. URL: [http://zag-pedagogika.at.ua/load/formuvannja\\_komunikativnoji\\_kompetencij](http://zag-pedagogika.at.ua/load/formuvannja_komunikativnoji_kompetencij)

3. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 12.01.2016).

Каліта В. В. (2010). Застосування методу проектів у викладанні іноземної мови як засіб створення навчальної середовища формування та розвитку життєвих компетентностей учнів. *Навчально-методичний збірник*.

Ковальчук В. І. (2017). Методичні рекомендації щодо застосування ігрових технологій в процесі викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Київ: Видавничо-редакційний відділ НУБіП України. 56 с.

4. Ковальчук В. І. (2016). Розвиток вищої освіти відповідно до тенденцій і вимог ринку праці. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 25-26 лютого 2016 року*. Київ: В-во «Міленіум». 22–24.

5. Ковальчук В. І. (2015). Тенденції інноваційного розвитку сучасної школи в Україні. *Імідж сучасного педагога*. 7. 3–6.

6. Ковальчук В. І. (2016). Тенденції розвитку освітньої системи в Україні. *Economics, science, education: integration and synergy. Materials of international scientific and practical conference, 18-21 January 2016*. Київ: Вид-во «Центр навчальної літератури». 79–80.

Малихін О.В., Ковальчук В.І., Арістова Н.О., Попов Р.А., Гриценко І.С. (2017). Тенденції розвитку освіти в епоху інформаційного суспільства. *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. Київ: НУБіП України. 7–134.

Победа Н. А. (1995). Социотехнические аспекты современного социологического образования в Украине. Харьков: Фолио. 257–161.

7. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10>. (дата звернення 1.03.2019).

Сизикова В. С. Інноваційні педагогічні технології формування професіоналізму майбутнього соціального працівника в процесі фахової підготовки. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI->

Press/25443/1/Elita\_2016\_45\_1\_Syzykova\_Innovatsiini.pdf

8. Тренинговые технологии в высшей школе (2016). URL: <http://xn----7sbocflsoiiggghiq.xn--plai/treningovye-tekhnologii-vyshey-shkole/> (дата звернення: 16.02.2019).

9. Ящук С. П. (2016). Проблемно-розвивальне навчання як засіб розвитку професійно-правової компетентності студентів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Сер.: Педагогічні науки.* 4 (86). 175–179.

10. Kovalchuk V. (2016). High education system challenges in the context of requirements of labour market and society. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky.* 88–90.

### References

1. V. Andrushchenko N. Divinska B. Korolov (2008) *Osobystisno oriientovani tekhnolohii navchannia i vykhovannia u vishchykh navchalnykh zakladakh: kolektyvna monohrafiia* [Personally oriented technologies of education and upbringing in higher educational institutions: collective monograph]. Kyiv: Ped. dumka, 2008. pp. 227–245.

2. *Glavnaya problema v sfere sotsialnogo obespecheniya uchastnikov ATO – nedostatochnaya informirovannost (2015)* [The main problem in the field of social security of participants of the ATO - lack of awareness]. *Donbass informatsionnyy - putevoditel po Donetskoj oblasti*. Retrieved from: <http://www.donbass-info.com/content/view/23730/23741> (accessed 14 May 2015).

3. Hladka O. V. *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii studentiv na osnovi proektnoi metodyky navchannia inozemnoi movy* [Formation of communicative competence of students on the basis of the project methodology of teaching a foreign language] Retrieved from: [http://zag-pedagogika.at.ua/load/formuvannja\\_komunikativnoji\\_kompetencij](http://zag-pedagogika.at.ua/load/formuvannja_komunikativnoji_kompetencij)

4. *Zakon Ukrainy «Pro vishchu osvitu» № 1556-VII* [The Law of Ukraine “I am about to see” No. 1556-VII]. Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (accessed 12 January 2016).

5. Kalita V. V. (2010). *Zastosuvannia metodu proektiv u vykladanni inozemnoi movy yak zasib stvorennia navchalnoi seredy formuvannia ta rozvytku zhyttievych kompetentnostei uchniv* [Application of the method of projects in the teaching of a foreign language as a means of creating a learning environment for the formation and development of life skills of students.]. *Navchalno-metodychnyi zbirnyk.* 61 p.

6. Kovalchuk V. I. (2017). *Metodychni rekomendatsii shchodo zastosuvannia ihrovykh tekhnolohii v protsesi vykladannia dystsyplin sotsialno-humanitarnoho tsykladu.* Kyiv: Vydavnycho-redaktsiinyi viddil NUBiP Ukrainy. 56 p.

7. Kovalchuk V. I. (2016) *Rozvytok vishchoi osvity vidpovidno do*

tendentsii i vymoh rynku pratsi [Development of higher education in accordance with the trends and requirements of the labor market]. *Rozvytok suchasnoi osvity: teoriia, praktyka, innovatsii. Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 25-26 liutoho 2016 roku.* Kyiv: «Milenium», pp. 22–24.

8. Kovalchuk V. I. (2015) Tendentsii innovatsiinoho rozvytku suchasnoi shkoly v Ukraini [Trend of innovative development of a modern school in Ukraine]. *Imidzh suchasnoho pedahoha.* №7. pp. 3–6.

9. Kovalchuk V. I. (2016) Tendentsii rozvytku osvitnoi systemy v Ukraini [Trends in the development of the educational system in Ukraine]. *Economics, science, education: integration and synergy. Materials of international scientific and practical conference, 18-21 January 2016.* Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 2016. pp. 79–80.

10. Malykhin O. V., Kovalchuk V.I., Aristova N. O., Popov R. A., Hrytsenko I. S. (2017) Tendentsii rozvytku osvity v epokhu informatsiinoho suspilstva [Trends in the development of education in the era of information society]. *Stratehii intensyfikatsii vyshchoi humanitarnoi osvity v Ukraini ta krainakh YeS: monohrafiia* [Strategies for the intensification of higher humanitarian education in Ukraine and EU countries: monograph]. Kyiv: NUBiP Ukrainy, 2017. pp. 7–134.

11. Pobeda N. A. (1995). Sotsiotehnicheskie aspektyi sovremennogo sotsiologicheskogo obrazovaniya v Ukraine [Sociotechnical aspects of modern sociological education in Ukraine.]. Harkov: Folio.. pp. 257–161.

12. Pro Stratehiiu staloho rozvytku "Ukraina - 2020": Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 12.01.2015 № 5/2015 [About the Strategy of Sustainable Development "Ukraine 2020": Decree of the President of Ukraine dated January 12, 2015 № 5/2015]. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10>. (accessed 10 February 2019).

13. Syzykova V. S. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii formuvannia profesionalizmu maibutnoho sotsialnoho pratsivnyka v protsesi fakhovoi pidhotovky [Innovative pedagogical technologies for forming the professionalism of a future social worker in the process of professional training]. Retrieved from: [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/25443/1/Elita\\_2016\\_45\\_1\\_Syzykova\\_Innovatsiini.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/25443/1/Elita_2016_45_1_Syzykova_Innovatsiini.pdf)

14. Treningovye tekhnologii v vyshey shkole. (2016). Retrieved from: <http://xn----7sbocflsoiiggghiq.xn--p1ai/treningovye-tekhnologii-vyshey-shkole/> (data zvernennya: 16.02.2019).

15. Yashchuk S. P (2016). Problemno-rozvyvalne navchannia yak zasib rozvytku profesiino-pravovoi kompetentnosti studentiv [Problem-developmental knowledge of the development of legal competence of students]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Ser.: Pedahohichni nauky.* Vyp. 4 (86). S. 175–179.



16. Kovalchuk V. (2016). High education system challenges in the context of requirements of labour market and society. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. 88–90. (in english)

**Kovalchuk V. I. Training of social sphere experts by means of innovative technologies.** The priority task of social work is to return a “social client” the ability to act independently under certain social conditions. The main areas of social policy in Ukraine at the present stage of development include income policy, employment policy and occupational safety, social protection, demographic policy, social development policy.

Such principles as social justice, social solidarity, individual social responsibility and social partnership form the basis for implementing social policy in Ukraine. Innovative pedagogical technologies are regarded as a qualitatively new set of forms, methods and means of learning, training and administering that leads to significant changes in the outcomes of the educational process. The main feature of innovative pedagogical technology is its orientation on the future specialist’s personality, the development of their social, professional and value qualities, social and creative activity.

The introduction of innovation is primarily due to a change in the attitude towards the educational process by its main agents, that is, those who study and those who teach.

The technologies that we think are the most effective in training social sphere experts have been highlighted: training technologies include a system of activities that have to be done using a certain algorithm of educational and cognitive actions and methods for solving typical tasks in the learning process (tests, practical exercises and tasks); gaming technologies – provide game and emotional interaction between the teacher and the student through implementing game script or business communication (educational tasks have to be included in the game content); project-based technologies (based on the development of a training project and its implementation plan; imply the students need to be aware of the necessity, utility and purpose of planning; the gradual increase in students' autonomy; the reduction of control from the teacher’s side in the process of planning and doing tasks).

**Key words:** social work, social policy, social sphere expert, innovative learning technologies, pedagogical technologies, training technologies, project-based technologies, gaming technologies.

*Отримано 20.03.2019*

## **ОВОЛОДІННЯ КОМУНІКАТИВНИМИ ПРОФЕСІЙНИМИ ЯКОСТЯМИ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК УМОВА ЙОГО УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Мельник Ж. В. Оволодіння комунікативними професійними якостями фахівця соціальної сфери як умова його успішної діяльності.** Соціально-економічний та інформаційно-технологічний розвиток України в останні десятиліття актуалізував новітні потреби суспільства у розгортанні соціальної підтримки населення та пошуках механізмів впливу на якісний бік цих процесів. Професія фахівця соціальної роботи відноситься до соціономічних видів праці, де комунікація супроводжує всю професійну діяльність. Як наслідок, виникає необхідність особливої уваги до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Аналіз теоретичних досліджень проблеми формування професійно-комунікативної компетентності як ключової у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи, а також практичного досвіду свідчить про відсутність цілісного уявлення про його механізми, закономірності і принципи цього процесу. Детермінантами її формування та розвитку розглядають як комплекс макросоціальних, мікросоціальних та суб'єктивних чинників.

На формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього соціального працівника впливають різні індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники. Вони зумовлюються вищою нервовою діяльністю, потребами, інтересами, мотивацією, здібностями, індивідуально-психологічними характеристиками особистості, умовами життя в соціальному середовищі та соціальним досвідом індивіда.

Сьогодні в Україні створена та стрімко розвивається розгалужена система соціальних служб і закладів, робота яких спрямована на реалізацію різних напрямків соціальної роботи, пов'язаної із захистом та підтримкою незахищених верств населення. Підвищуються вимоги до якості соціальних послуг, що надаються закладами соціальної сфери, та до соціальних працівників, що в них працюють. У соціальній сфері потрібні фахівці, які вміють працювати з людьми, глибоко розуміють і знають свою роль у

суспільстві, вміють використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці, тобто професійно компетентні. Тому вимогою суспільства до системи вищої освіти є ефективна професійна підготовка кваліфікованого соціального працівника відповідного рівня та профілю, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

**Ключові слова:** компетентність, комунікативна компетентність, професійно-комунікативна компетентність фахівця соціальної роботи, культура мовленнєвої поведінки, формування, фахівець соціальної роботи, соціально-педагогічна діяльність, професійна освіта, професійне спілкування, професійні якості.

**Мельник Ж. В. Овладение коммуникативными профессиональными качествами специалиста социальной сферы как условие его успешной деятельности.** Социально-экономическое и информационно-технологическое развитие Украины в последние десятилетия актуализировал новые потребности общества в развертывании социальной поддержки населения и поисках механизмов влияния на качественную сторону этих процессов. Профессия специалиста социальной работы относится к социальным видам труда, где коммуникация сопровождает всю профессиональную деятельность. Как следствие, возникает необходимость особого внимания к формированию профессионально-коммуникативной компетентности будущих социальных работников.

Анализ теоретических исследований проблемы формирования профессионально-коммуникативной компетентности как ключевой в профессиональной деятельности будущих специалистов социальной работы, а также практический опыт свидетельствует об отсутствии целостного представления о его механизмы, закономерности и принципы этого процесса. Детерминантами ее формирования и развития рассматривают как комплекс макросоциальными, микросоциальными и субъективными факторов.

На формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущего социального работника влияют различные индивидуально-психологические и социально-психологические факторы. Они обусловлены высшей нервной деятельностью, потребностями, интересами, мотивацией, способностями, индивидуально-психологическими характеристиками личности, условиями жизни в социальной среде и социальным опытом

індивіда.

Сьогодні в Україні створена і стрімливо розвивається розгалужена система соціальних служб і установ, робота яких направлена на реалізацію різних напрямків соціальної роботи, пов'язаної з захистом і підтримкою незахищених шарів населення. Підвищуються вимоги до якості соціальних послуг, надаваних установами соціальної сфери, і до соціальним працівникам, що в них працюють. В соціальній сфері потрібні фахівці, здатні працювати з людьми, глибоко розуміють і знають свою роль в суспільстві, вміють застосувати отримані знання, вміння і навички на практиці, тобто професійно компетентні. Тому вимогами суспільства до системи вищої освіти є ефективна професійна підготовка кваліфікованого соціального працівника відповідного рівня і профілю, компетентного, вільно володіє професією і орієнтується в суміжних областях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

**Ключові слова:** компетентність, комунікативна компетентність, професійно-комунікативна компетентність фахівця соціальної роботи, культура мовленнєвої поведінки, формування, фахівець соціальної роботи, соціально-педагогічна діяльність, професійна освіта, професійне спілкування, професійні якості.

**Постановка проблеми.** Специфіка соціальної роботи проявляється у вирішенні проблем, які постають і стосуються конкретної людини, прямо чи опосередковано вона має відношення загалом до всіх форм та видів суспільних відносин і діяльності людей. Це вимагає високого рівня сформованості у соціальних працівників професійної комунікативної компетентності, яку визначають як комплекс комунікативних знань та мовленнєвих умінь, навичок як базового компонента, а також прояву емпатії, рефлексії, креативності, оволодіння якими дозволяє майбутньому соціальному працівникові адекватно користуватися усіма засобами комунікації (як вербальної, так і невербальної) у спілкуванні з клієнтом.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У сучасній психолого-педагогічній літературі представлено чималий блок праць з теорії і досвіду вирішення проблеми підвищення професійної компетентності фахівців: розроблено теоретико-методичні основи

формування професійної компетентності вітчизняними та російськими вченими (Л. Мітіна, В. Сластьонін, Л. Карпова, Т. Ковальова, А. Макарова, Є. Огарєв, Г. Онкович, О. Полуніна, Н. Лобанова, М. Чошанов та ін.), а також європейськими педагогами (Г. Халаш, Дж. Куллахан, В. Долл, Ж. Перре, Ж. Деллор); розроблено низку концепцій, в яких дається характеристика професійної діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, З. Калмикова, Н. Менчинська, С. Рубінштейн).

У низці чинників, від яких вирішальною мірою залежить розв'язання комплексної проблеми професійної підготовки майбутнього соціального працівника, є проблема формування в нього однієї із домінуючих професійних якостей – комунікативної компетентності.

Нині процес вивчення зазначеної проблеми суттєво прискорився. Зокрема, зазнали помітної конкретизації аспекти, пов'язані з дослідженням проблеми спілкування загалом та професійного зокрема. Так, розкриттю методологічних засад спілкування присвячені праці О. Бодальова, Ю. Жукова, О. Леонтєва, Б. Ломова; у працях Л. Долинської, Л. Зінченко, В. Кан-Калика, А. Капської, М. Корнева, А. Мудрика, Л. Савенкової, М. Тоби, М. Єрастова, О. Киричука розкриваються структура, функції та види спілкування.

Необхідною передумовою для розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності соціальних працівників стали дослідження, в яких розглядається проблема саме комунікативної компетентності (Є. Головаха, Г. Данченко, Т. Іванова, С. Козак, Т. Ладиженська, М. Лісіна, С. Макаренко, Є. Мелібруда, В. Панфьоров, Л. Петровська, М. Станкін, Н. Паніна, Р. Парошина, В. Черевко).

**Формулювання мети статті.** Аналіз теоретичних досліджень проблеми формування професійно-комунікативної компетентності як ключової у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи, а також практичного досвіду свідчить про відсутність цілісного уявлення про його механізми, закономірності і принципи цього процесу. **Мета статті** полягає у обґрунтуванні необхідності формування комунікативних професійних якостей майбутнього фахівця із соціальної роботи, як умови його успішної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В основі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи лежить спілкування як один з найважливіших інструментів професійної діяльності соціального

працівника.

Процес цілеспрямованого формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи потребує реалізації конкретних завдань, а саме: оволодіння теорією професійного спілкування, пізнання його структури, функцій, стилів, моральних принципів, входження у технологію даного процесу, формування у результаті цього професійно-комунікативних умінь та навичок, розвитку гуманістичного мислення, усвідомлення цінностей професії соціального працівника, формування, активізації мотиваційної сфери на здобуття професії фахівця соціальної роботи, самоаналізу та дидактичної рефлексії тощо [7, с. 17].

За словами А. Капської, вагомість соціального працівника як партнера у спілкуванні особливо зросла в останні роки. У працівників спостерігається диференціація прояву комунікативних якостей за ознакою їх достовірності, переконливості, аргументованості, емпатійності. Позитивне сприйняття клієнтами пропозицій, рекомендацій визначається позицією соціального працівника, яка виразно простежується в процесі комунікативної взаємодії. Тому для підвищення ефективності соціальної роботи фахівець має досконало володіти знаннями і вміннями професійної комунікації, а також вмінням адекватно їх застосовувати у відповідній сфері і ситуації [6, с. 57-58].

Специфіка комунікативного аспекту професійного спілкування майбутніх соціальних працівників полягає в професійному характері інформації, яка передається: це інформація про конкретну соціальну проблему, що повинна бути вирішена, і можливі професійні способи її вирішення. Тому у вузі, зазначає Р. Вайнола, “зміст навчальної інформації, який пропонується для засвоєння студентам, буде обумовлювати структуру та зміст професійної, зокрема професійно-комунікативної підготовки майбутніх соціальних працівників” [2, с. 64].

Так, досліджуючи проблему формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету, Д. Годлевська базовим компонентом формування професійної комунікативної компетентності визначає соціально-комунікативний, що включає комплекс комунікативних знань, мовленнєвих умінь і навичок, а саме: уміння визначати цілі та завдання професійного спілкування; концентрувати й розподіляти увагу; володіти голосовими модуляціями; володіти технікою та логікою мовлення; викликати емоційний відгук у клієнта; соціальної перцепції або “читання по

лицю”]; правильно будувати публічні виступи з урахуванням аудиторії; аналізувати конфліктні й кризові ситуації та знімати їх завдяки комунікативним умінням. Успішність виконання професійних функцій соціальним працівником безпосередньо залежить від наявності та рівня його комунікативних умінь, оскільки вони слугують підґрунтям успішної реалізації технологій [3, с. 16-17].

У процесі формування професійно-комунікативної компетентності велике значення має досвід спілкування. Взаємозв'язок комунікативної компетентності з досвідом людського спілкування детально висвітлив Ю. Ємельянов. На думку вченого, комунікативна компетентність – це досвід, що розвивається і значною мірою усвідомлюється в ході спілкування між людьми та формується й актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії. Основними факторами, що детермінують її розвиток, є життєвий досвід людини, загальна ерудиція, мистецтво, спеціальні наукові методи. Формування комунікативної компетентності – це рух від актуального світу особистісних подій до результатів усвідомлення цих подій, які закріплюються в когнітивних структурах психіки у вигляді умінь та навичок і слугують індивідові при додаткових контактах з оточуючими. Здатність до участі в комунікативних ситуаціях зростає відповідно до засвоєння індивідом культурних, у т. ч. ідейно-моральних норм і закономірностей громадського життя [4].

Значна увага до індивідуально-особистісних якостей як чинника формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця, зокрема в галузі соціальної роботи, безпосередньо пов'язана з поєднанням у навчальному процесі компетентнісного підходу з особистісно-діяльнісним. За словами І. Зімньої, “особистісний компонент передбачає акцент на особистості студента у навчальному процесі – його мотивах, цілях, індивідуально-психологічному складі. Виходячи з інтересів студента, його рівня знань і умінь, викладач визначає навчальну мету заняття та формує весь освітній процес з метою розвитку особистості майбутнього фахівця”. Дослідниця вважає, що застосування особистісно-діяльнісного підходу в процесі формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників дає можливість активізувати внутрішні резерви особистості фахівця, яка саморозвивається: усвідомлення індивідом природних міжособистісних ситуацій, самого себе як учасника цих діяльнісних ситуацій, власних “бар'єрів” у професійному спілкуванні, дати йому концептуальний інструментарій до проблеми “Я – в соціальній ситуації тощо” [5, с. 75-77].

Деякі науковці проблему комунікативної компетентності вважають за доцільне формувати опосередковано: через розвиток окремих якостей і характеристик особистості, які безпосередньо пов'язуються та застосовуються у взаємозв'язку з досліджуваним феноменом.

Так, одним з механізмів формування особистісних якостей у студентському віці вважають засвоєння соціальних ролей. Поняття “соціальна роль” детально розглядається соціальною психологією і часто пов'язується з поняттям соціальної позиції або соціального статусу як об'єктивного місця в соціальній структурі.

Досліджуючи комунікативну компетентність індивіда у співвідношенні з особливостями виконуваних ним соціальних ролей, Ю. Ємельянов зазначає, що людина зосереджує увагу не на всій сукупній культурі суспільства, а тільки на корисній їй у професійній і повсякденній практиці [4]. Така позиція пов'язана із системою очікувань, що їх мають до людини як суспільство загалом (офіційні уявлення про цінності й нормативно закріплені права, обов'язки та заборони), так і окремі групи (у вигляді цінностей, які функціонують на рівні повсякденної свідомості та ролевих очікувань (І. Кон, Б. Паригін). При цьому соціальну роль розуміють як нормативно заданий спосіб поведінки, очікуваний від кожного, хто обіймає цю позицію або має цей статус.

Важливим складником підвищення рівня професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи є формування соціально-ціннісних установок, які “складають один з основних компонентів структури особистості й поєднують у собі теоретико-пізнавальну і практично-діяльнісну сторони останньої”.

При формуванні соціально-ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця соціальної роботи у процесі професійної підготовки необхідно орієнтувати його на гуманістичні цінності, значимі для суспільства, та акцентувати на формуванні особистісних якостей соціального працівника (гуманізм, тактовність, емпатія тощо) як професійно ціннісних [8, с. 76].

Зasadничими у діяльності майбутнього фахівця соціальної роботи є такі гуманістичні цінності: людська гідність, толерантність, соціальна справедливість, гуманізм, соціальна активність, які є зафіксованими у кодексі етики та прийняті професійними об'єднаннями соціальних працівників. Крім того, соціальна дія фахівця за своєю суттю також є цінністю, яка полягає у підтримці, реабілітації, розвитку клієнта [8, с. 78].



Зазначимо, що засвоєння соціально-ціннісних орієнтацій у процесі формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи безпосередньо пов'язано з мотивацією особистості фахівця до професійно-комунікативної діяльності.

В основі соціальної роботи лежить певна система мотиваційних процесів, що дозволяє визначити наступні рівні: мотивація суб'єкта соціальної роботи; мотивація об'єкта соціальної роботи; мотивування чи процес суб'єктно-об'єктної взаємодії в соціальній роботі [7, с. 21].

Мотиваційний фактор передбачає перетворення комунікативних знань, умінь і навичок на засоби особистісного і професійного зростання, підвищуючи якість комунікативної діяльності клієнта і відповідно рівень професійно-комунікативної компетентності соціального працівника. Мотивація як соціокультурний феномен дозволяє побачити детермінацію соціальних дій індивіда з точки зору впливу на нього системи правових норм і цінностей, рольового статусу, культурних традицій його включення в соціальні процеси [7, с. 22].

У взаємозв'язку з мотивацією науковці акцентують на професійному покликанні та професійній самосвідомості як чинниках формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної роботи. Тож професійне покликання соціального працівника – це складна модифікація комплексу розвинених якостей особистості фахівця, що зумовлюють його особистісне ставлення до професійної діяльності [9].

Таке ставлення формується поступово:

1) на основі сприйняття та розуміння сутності професії “соціальна робота”;

2) проявляється як поведінка особистості не тільки в процесі професійного спілкування, а й поза ним (в сім'ї, особистому житті тощо). Крім того, діяльність соціального працівника визначається не лише стратегічними завданнями соціального захисту населення, а й обумовлена генетичною схильністю особистості до роботи з людьми, що знаходяться у важкій життєвій ситуації [9].

Щодо професійної самосвідомості, то вона визначається як пізнання особистістю самої себе в професійній діяльності в результаті виявлення усіх своїх професійних якостей, можливостей, здібностей.

Задоволеність соціального працівника собою, своєю професійною діяльністю складають психологічний механізм підструктури поведінки (волі), змістом якої є саморегуляція та корекція спеціалістом свого емоційного стану, самокерування своєю

поведінкою в критичних комунікативних ситуаціях, а також планування та здійснення саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації у процесі професійно-комунікативної діяльності [1, с. 57-58].

Ми погоджуємось з твердженням В. Леві, що ефективне налагодження комунікативного процесу, а отже, і формування професійно-комунікативної компетентності фахівця загалом безпосередньо залежить від уміння відчувати іншу людину, усвідомлювати результати своїх дій у спілкуванні, тобто здатності сприймати й розуміти іншого [10, с. 69].

Зважаючи на це, одним із найважливіших механізмів соціальної перцепції є рефлексія – усвідомлення кожним учасником комунікативної взаємодії того, як він сприймається іншим.

Особливістю рефлексивної організації комунікативної взаємодії соціального працівника і клієнта є те, що предметом комунікації виступає дійсно реальна проблема останнього, а “рефлексивно-активним” є соціальний працівник, оскільки клієнт не завжди володіє достатнім рівнем рефлексивної розвиненості, щоб усвідомлювати можливість існування відмінного від власного бачення себе, своїх дій та проблемної ситуації.

У процесі комунікативної взаємодії з клієнтом фахівець соціальної роботи за допомогою рефлексії організовує комунікативне поле, що дозволяє йому активізувати процеси творчого мислення, продукування ідей, пошуку найбільш оптимальних шляхів вирішення проблемної ситуації, подолання комунікативних бар’єрів з урахуванням власних можливостей, наявних ресурсів і професійних засобів.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, існує об’єктивна потреба у подальшому теоретичному дослідженні проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи, розробці та практичному застосуванні відповідної технології формування зазначеної компетентності на засадах сучасної психолого-педагогічної науки.

### **Бібліографія**

1. Бакланов, К. В. (1998). Формирование основ самосознания социального педагога в процессе профессиональной подготовки. *Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08*. Москва.

2. Вайнола, Р. Х. (2010). Змістові аспекти професійної підготовки майбутнього соціального педагога у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць*, 11, 60-68.

3. Годлевська, Д. М. (2007). Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету. *Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05*. Київ.
4. Емельянов, Ю. Н. (1991). Теория и практика совершенствования коммуникативной компетентности. *Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.05*. Ленинград.
5. Зимняя, И. А. (2003). Педагогическая психология. Москва: Логос.
6. Капська, А. Й. (2005). Соціальна робота. Київ: Центр навчальної літератури.
7. Карпенко, О. Г. (2011). Мотивація в структурі діяльності соціального працівника. *Науково-методичний журнал: Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, 3-4, 16-22.
8. Коваль, С. А. (2008). Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця Школи соціальної роботи у процесі його професійної підготовки. *Вітчизняний журнал Школи соціальної роботи*, 3, 75-84.
9. Леви, В.Л. (1981). Искусство быть другим. Москва: Знание.
10. Савенкова, Л. О. (2005). Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління. *Монографія*. Київ.

### References

1. Baklanov, K. V. (1998). Formirovanie osnov samosoznaniya social'nogo pedagoga v processe professional'noj podgotovki. *Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08*. Moskva. [in Russian].
2. Vajnola, R. H. (2010). Zmistovi aspekti profesijnoї pidgotovki majbutn'ogo social'nogo pedagoga u vishhomu navchal'nomu zakladi. *Zbirnik naukovih prac'*, 11, 60-68. [in Ukrainian].
3. Godlevs'ka, D. M. (2007). Formuvannja profesijnoї komunikativnoї kompetentnosti majbutnih social'nih pracivnikiv v umovah pedagogichnogo universitetu. *Avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.05*. Kiiv. [in Ukrainian].
4. Emel'janov, Ju. N. (1991). Teorija i praktika sovershenstvovanija kommunikativnoj kompetentnosti. *Avtoref. dis... d-ra psihol. nauk: 19.00.05*. Leningrad. [in Russian].
5. Zimnjaja, I. A. (2003). Pedagogicheskaja psihologija. Moskva: Logos. [in Russian].
6. Kaps'ka, A. J. (2005). Social'na robota. Kiiv: Centr navchal'noї literaturi. [in Ukrainian].

7. Karpenko, O. G. (2011). Motivacija v strukturi dijal'nosti social'nogo pracivnika. *Naukovo-metodichnij zhurnal: Social'na robota v Ukraïni: teorija i praktika*, 3-4, 16-22. [in Ukrainian].

8. Koval', S. A. (2008). Formuvannja profesijno-cinnisnih orientacij majbutn'ogo fahivcja Shkoli social'noi roboti u procesi jogo profesijnoi pidgotovki. *Vitchiznjaniy zhurnal Shkoli social'noi roboti*, 3, 75-84. [in Ukrainian].

9. Levi, V. L. (1981). *Iskusstvo byt' drugim*. Moskva: Znanie. [in Russian].

10. Savenkova, L. O. (2005). Profesijne spilkuvannja majbutnih vkladachiv jak ob'ekt psihologo-pedagogichnogo upravlinnja. *Monografija*. Kiïv. [in Ukrainian].

**Melnik Z. V. Mastering the communicative qualities of a specialist in the social sphere as a condition for his successful activity.** In the last decades, Ukraine's socioeconomic and informational and technological development has updated the society's newest needs in the development of social support for the population and the search for mechanisms of influence on the qualitative side of these processes. The profession of social work specialist refers to sociological types of work, where communication accompanies all professional activities. As a result, there is a need for special attention to the formation of the professional and communicative competence of future social workers.

The analysis of theoretical researches of the problem of formation of vocational and communicative competence as the key to the professional work of future specialists in social work, as well as practical experience, testifies to the lack of a holistic understanding of its mechanisms, patterns and principles of this process. The determinants of its formation and development are considered as a set of macrosocial, microsocial and subjective factors.

The formation of the professional and communicative competence of the future social worker is influenced by various individual psychological and socio-psychological factors. They are determined by higher nervous activity, needs, interests, motivation, abilities, individual psychological characteristics of the individual, living conditions in the social environment and social experience of the individual.

Today, the developed system of social services and institutions, which work is aimed at realization of various directions of social work connected with protection and support of vulnerable segments of the population, has been created and rapidly expanding in Ukraine. The requirements for the quality of social services provided by social services

institutions and the social workers that work in them are increasing. In the social sphere, specialists who know how to work with people, who understand and know their role in society, are able to use the acquired knowledge, skills and skills in practice, that is, professionally competent, are needed. Therefore, society's demand for a higher education system is the effective training of a qualified social worker of the appropriate level and profile, competent, who is fluent in the profession and oriented in related fields of activity, ready for permanent professional growth, social and professional mobility.

**Key words:** competence, communicative competence, professional-communicative competence of specialist of social work, culture of speech behavior, formation, specialist of social work, social-pedagogical activity, vocational education, professional communication, professional qualities.

*Отримано 18.03.2019*

**УДК 376.-056.36:373**

**О. М. Опалюк**

Sedoy74@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-5956-0163

**Л. П. Мартинюк**

## **ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В АРТ- ТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИКИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

**Опалюк О. М., Мартинюк Л. П. Особливості впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в арт-терапевтичні методики соціальної роботи.** У статті розглянуто особливості впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в арт-терапевтичні методики соціальної роботи. Образотворче мистецтва відіграє велику роль у формуванні гармонійної особистості. Зокрема, нетрадиційне малювання значною мірою впливає на розвиток художнього смаку дітей і являється однією з складових частин загального процесу її виховання. Способом нетрадиційного малювання можна роздивитись внутрішній світ дитини, відчувати її неповторність і своєрідність, визначити емоційний стан, якісь скриті комплекси, проблеми чи страхи. Образи, які виникають в уяві дитини і відтворюються на папері, здатні

допомогти виявити та передати таким безпечним і своєрідним способом всі ті думки, почуття, прагнення та бажання, які так складно передати словами. Нетрадиційне малювання відіграє важливу роль в основному психічному та інтелектуальному розвитку дитини. Адже орієнтуватися потрібно не на кінцевий продукт – власне малюнок, а на сам процес малювання, в ході якого дитина виражає свою індивідуальність та формує ряд можливостей. У статті проаналізовано особливості вивчення нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в арт-терапевтичних методиках соціальної роботи з дітьми.

**Ключові слова:** образотворче мистецтво, нетрадиційні техніки, , арт-терапевтичні методики, соціальна робота. креативність, творче мислення, творчі здібності, зображувальна діяльність, образотворча діяльність, естетичний вплив, творча активність дітей, творчість.

**Опалюк О. Н., Мартынюк Л. П. Особенности внедрения нетрадиционных техник изобразительного искусства в арт-терапевтические методики социальной работы.** В статье рассмотрены особенности внедрения нетрадиционных техник изобразительного искусства в арт-терапевтические методики социальной работы. Изобразительное искусство играет большую роль в формировании гармоничной личности. В частности, нетрадиционное рисование в значительной степени влияет на развитие художественного вкуса детей и является одной из составных частей общего процесса его воспитания. Способом нетрадиционного рисования можно рассмотреть внутренний мир ребенка, почувствовать ее неповторимость и своеобразие, определить эмоциональное состояние, какие скрытые комплексы, проблемы или страхи. Образы, возникающие в воображении ребенка и воспроизводятся на бумаге, способны помочь выявить и передать таким безопасным и своеобразным способом все те мысли, чувства, стремления и желания, которые так сложно передать словами. Нетрадиционное рисование играет важную роль в основном психическом и интеллектуальном развитии ребенка. Ведь ориентироваться нужно не на конечный продукт - собственно рисунок, а на сам процесс рисования, в ходе которого ребенок выражает свою индивидуальность и формирует ряд возможностей. В статье проанализированы особенности изучения нетрадиционных техник изобразительного искусства в арт-терапевтических методиках социальной работы с детьми.

**Ключевые слова:** изобразительное искусство, нетрадиционные техники, арт-терапевтические методики, социальная работа. креативность, творческое мышление, творческие способности, изобразительная деятельность, эстетическое воздействие, творческая активность детей, творчество.

**Постановка проблеми.** Найпоширеніший і найбільш вивчений на сьогоднішній день вид арт-терапії – це малювання або ізотерапія. Саме арт-терапія не має обмежень у використанні, та є особливо цінною і для дорослих і для дітей, яким часом важко описати словами свої радісні чи сумні емоції, адже допомагає зменшити рівень стресу, справитись з тривогами та страхами. І тоді на допомогу приходять пензлик, або інші способи, які є в арт-терапії [3].

У процесі арт-терапії розвивається мова дітей: засвоєння назв форм, кольорів і їх відтінків, просторових позначень сприяє збагаченню словника; висловлювання в процесі спостережень предметів і явищ, при обстеженні предметів, будівель, а також при розгляданні ілюстрацій, репродукцій з картин художників позитивно впливають на формування зв'язного мовлення. В процесі аналізу робіт в кінці творчої діяльності діти розповідають про свої малюнки, ліплення, аплікації, висловлюють судження про роботи інших дітей. Залучення образних порівнянь, віршованих текстів для естетичної характеристики предметів сприяє розвитку у дітей образної, виразної мови. При проведенні художньо-творчої діяльності створюються сприятливі умови для формування таких якостей особистості, як допитливість, ініціатива, розумова активність і самостійність.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій свідчить, що образотворча діяльність відіграє велике значення для всебічного розвитку особистості. У процесі роботи з нетрадиційними техніками образотворчого мистецтва в дітей формуються спостережливність, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. Над цією темою працювали: Я. М. Анісімова, І. В. Гончар, А. Ф. Михайліченко, Н. В. Погрібняк та ін.

**Формулювання мети статті.** У статті розглянуто особливості впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в арт-терапевтичні методики соціальної роботи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** "Витоки здібностей та обдарувань дітей – на кінчиках їхніх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої

думки", на думку В.О. Сухомлинського.

Арт-терапія – дуже м'який і безпечний спосіб доторкнутись до внутрішнього світу та емоцій (як для дорослих, так і дітей). Створюється атмосфера безумовного прийняття за рахунок визнання достоїнств, розуміння потреб дитини, формування успішності, значущості, здібності та визнання. У дитини формується уявлення про те, що до її думки дослуховуються, що вона може долати труднощі, що є сенс прагнути більшого та можливості досягати успіху [3].

Створюючи малюнок, дитина контролює свої дії поданням зображуваного предмета і оцінює їх. Уявлення, потрібні для малювання, утворюються в процесі сприйняття. Художньо-естетичний розвиток передбачає розвиток передумов ціннісно-сислового сприйняття і розуміння творів мистецтва, світу природи; становлення естетичного ставлення до навколишнього світу; формування елементарних уявлень про види мистецтва; сприйняття музики, художньої літератури, фольклору; стимулювання співпереживання персонажам художніх творів; реалізацію самостійної творчої діяльності дітей (образотворчої, конструктивно-модельної, і ін.). Тому художнє виховання дітей необхідно починати в ранньому віці. Види творчості можуть бути абсолютно різними: образотворче мистецтво, декоративно-прикладне, музика, література, танці - головне, щоб дитина з малих років вбирав художню культуру. Щоб вона стала невід'ємною частиною його життя і зробила формує вплив на його особистість в цьому і допомагають заняття з арт – терапії.

Арт-терапія допомагає емоційно розкритись – і дорослим, і дітям. Основна мета полягає в гармонізації психічного стану особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання. Цінність застосування мистецтва в терапевтичних цілях полягає в тому, що з його допомогою можна на символічному рівні висловлювати і досліджувати усі наші почуття та емоції: любов, сум, образу, злість, страх, радість і т.п. [3].

Образотворча діяльність в арт – терапії - це специфічне образне пізнання дійсності. І як будь-яка пізнавальна діяльність вона має велике значення для розумового та естетичного виховання дітей. Оволодіння умінням зображувати неможливе без розвитку зорового сприйняття - спостереження. Для того щоб намалювати, виліпити будь-якої предмет, попередньо треба добре з ним познайомитися, запам'ятати його форму, величину, конструкцію, колір, розташування частин і об'єднати це все в єдине ціле.

Інтерес до роботи в учнів значно підвищується, якщо



застосовувати нетрадиційні форми роботи, які полегшують процес виконання зображення: малювання долоньками, пальчиками, штампами, ватними тампончиками; ниткографія; малювання «по мокрому»; малювання восковою крейдою; «набризгом» тощо (за вибором вчителя) [2].

Малювання є одним з яскравих і провідних видів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, який рано освоюється дітьми. Художня діяльність формує і розвиває людину різнобічно, впливає на його духовний світ в цілому. Вона розвиває окомір, моторику, поглиблює і направляє емоції, збуджує фантазію, змушує працювати думку, розширює кругозір, формує моральні принципи. Види образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва беруть участь не тільки в розвитку художніх, а й універсальних здібностей. До того ж робота пальцями розвиває координацію рухів, моторику. Малюючи, дитина відображає і впорядковує свої знання про світ, усвідомлює себе в ньому. Таким чином, малювати дитині так само необхідно, як і розмовляти.

Залучаючи дітей до сприйняття доступного образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, ми допомагаємо йому не тільки краще розуміти і відчувати світ, але тим самим краще зрозуміти і сенс його власної образотворчої діяльності. Щоб дитина згодом не втратив інтересу до малюнка, доцільно в ігровій формі ознайомити його з найпростішими і доступними йому способами зображення, навчити користуватися образотворчими матеріалами.

Важливо, щоб у дитини з самого початку формувалися правильні технічні навички. Тому необхідні увага до дій дитини, терплячий і наполегливий показ, повторення способів дії, вправи дітей і контроль з боку дорослих. Заохочення дуже важливо і в цей період розвитку дитини.

Гуманізм, оптимізм змісту дитячого малюнка - показник природної довірливості, доброзичливості людини. Дитина як би спочатку несе в собі багато кращі риси людства, ті загальнолюдські цінності, які зафіксовані у всіх світових релігіях, міфах, легендах, казках.

Поряд з виразністю і грамотністю дитячих робіт слід виділити і таке їх якість, як оригінальність. Своєрідність, унікальність дитячих робіт - відносне якість. Воно може поєднуватися з грамотністю, виразністю, але може бути і єдиною характеристикою образу. Тобто малюнок дитини може бути і неписьменний, виразний, але відрізнятися своєрідним рішенням завдання.

Слід особливо підкреслити роль малювання у розвитку сприйняття простору і просторових уявлень. Розвиток у дітей сприйняття, уявлень та інших психічних процесів неможливе без активної участі мислення. В ході образотворчої діяльності учень змушений виробляти ряд інтелектуальних операцій: осмислювати структуру наочно сприйманого об'єкта, намічати послідовність виконання малюнка, порівнювати малюнок з об'єктом, зіставляти частини малюнка між собою і т.д. [1].

Нетрадиційні техніки малювання – це спосіб створення нового, оригінального витвору мистецтва, це поштовх до розвитку уяви, творчості, прояву самостійності, ініціативи, вираження індивідуальності.

Нетрадиційні образотворчі техніки малювання - це ефективний засіб зображення, що включає нові художньо-виразні прийоми створення художнього образу, композиції і колориту, це величезна можливість для дітей думати, пробувати, шукати, експериментувати, а найголовніше, самовиражатися, що дозволяє забезпечити найбільшу виразність образу в творчій роботі під час занять з арт – терапії .

Основними завданнями занять з арт – терапії є: розвиток особистісної цілісної духовності та формування естетичної культури; розвиток естетичного і емоційного ставлення до творів декоративного мистецтва та дизайну, вміння розуміти та цінувати народну художню творчість.

Розглянемо декілька видів декоративно-прикладного мистецтва під час арт – терапевтичних занять:

Ебру – малювання фарбами на спеціальній рідині (у 2 л води заварити 6 ст.л. картопляного крохмалю і настояти протягом 8–10 год) або додати у воду канцелярський клей. Для нанесення фарб на поверхню можна використовувати піпетки, пензлики, а малюнок створювати за допомогою шила, зубочисток. Готове зображення переноситься на аркуш паперу.

Малювання піском - та на піску на підсвіченому планшеті успішно використовується для корекції поведінки гіперактивних і дуже збудливих дітей.

Торцювання – вид паперового рукоділля, за допомогою якого можна створювати дивовижні об'ємні картини, мозаїки, панно, декоративні елементи інтер'єру, листівки за допомогою гофрованого паперу. Дуже популярна техніка у світі рукоділля з дуже легким способом виконання та незвичайним ефектом «пухнастості».

Квілінг – мистецтво скручування довгих та вузьких смужок паперу. Орнаменти, зроблені з маленьких паперових «баранців», –

результат клопіткої, майже ювелірної роботи та інші.

А у старшому дошкільному віці діти можуть освоїти ще більш складні нетрадиційні техніки: малювання піском; малювання мильними бульбашками; малювання м'ятою папером; кляксографія з трубочкою; монотипія пейзажна; друк за трафаретом; монотипія предметна; кляксографія звичайна; пластилинографія. Кожна з цих технік – це маленька гра. Їх використання дозволяє дітям відчувати себе розкутіші, сміливіші, розвиває уяву, дає повну свободу для самовираження [4].

Справжня цінність нетрадиційних прийомів малювання полягає не в якості роботи, а в тому, що діти отримують радість від самого процесу. Використання різноманітних нетрадиційних прийомів розвиває творчий потенціал дітей. Педагогу ж різноманітність образотворчих прийомів дозволяє ставити перед дітьми нові завдання, і стимулює творчу активність. До того ж нетрадиційні прийоми і техніки образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва розвивають у дітей логічне і абстрактне мислення, фантазію, спостережливість і найголовніше – впевненість в собі. У дітей зростає інтерес до образотворчої діяльності. Вони більш творчо вдивляються в навколишній світ, вчать знаходити різні відтінки. Набувають досвіду естетичного сприйняття. Діти створюють новий оригінальний продукт. Виявляють творчість, реалізують свої задуми, і мрії.

Нетрадиційні прийоми відіграють велику роль у розвитку дітей. Бажання творити – внутрішня потреба дитини, вона виникає у нього самостійно і відрізняється надзвичайною щирістю. У різних видах дитячої діяльності з використанням нетрадиційних прийомів зображення дошкільнятам надається можливість експериментувати.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Образотворча та декоративно-прикладна діяльність виконує терапевтичну функцію, відволікаючи дітей від сумних подій, образ, знімає нервову напругу, страх, забезпечує позитивний емоційний стан. Також в процесі образотворчої діяльності дитина відчуває різні почуття - радіє створеному ним красивому зображенню, засмучується, якщо щось не виходить, прагне подолати труднощі. У дитини вдосконалюється спостережливість і естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності, розвиваються спеціальні уміння та навички.

Отже, образотворча та декоративно-прикладна діяльність під час занять з арт – терапії цікава, захоплююча для дітей, так як вона має можливість передати свої враження про навколишню дійсність з допомогою олівців, фарб, пластиліну, паперу тощо. Цей процес

викликає у нього почуття радості. У зв'язку з цим слід ширше розуміти виховні можливості арт – терапії не зводячи її до розвитку умінь і навичок. Отже, впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в арт-терапевтичні методики соціальної роботи допомагають малюкам і дорослим побороти агресію і негатив, навчитися виражати свої погляди і почуття, підняти самооцінку, вирішити наявні конфлікти і проблеми, а також привести свої думки і почуття до гармонії та любові, що прямує до щастя.

**Перспективи подальших розвідок** з цього напрямку: створити експериментальну адресну методику нетрадиційних технік образотворчого мистецтва з метою впровадження в арт-терапевтичні методики соціальної роботи.

### **Бібліографія**

1 Бабій, І. В. (2014). Образотворче мистецтво з спеціальною методикою: навчально-методичний посібник. Умань: ВПЦ «Візаві».

2. Дмитрієва, І. В., Омелянович, І. М. Програма для спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з вадами розумового розвитку (помірна розумова відсталість). <http://old.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednyya/osoblyvi-potreby/navch-program/3.doc>

3. Пекарюк, Р. В. АРТ-терапія для дітей. Творчо-корекційно розвиваючі заняття. <http://rostislava.in.ua/majbutni-podii/art-terapiya-dlya-ditej-korekcijno-tvorchi-zanyattya/>

4. Пономарьова, Г. Г. Нетрадиційні техніки малювання в дитячому садку та їх роль в розвитку дітей дошкільного віку. <http://ditsad.com.ua/konsultac/konsultac2983.html>

### **References**

1. Babiy, I. V. (2014). Fine arts with a special methodology: educational-methodical manual. Uman: Vizavi. [in Ukrainian].

2. Dmitrieva, I. V, Omelyanovich I. M. Program for special general schools for children with intellectual disabilities (moderate mental retardation). Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednyya/osoblyvi-potreby/navch-program/3.doc> [in Ukrainian].

3. Pekaryuk, R. V. ART therapy for children. Creative and correctional classes. Retrieved from <http://rostislava.in.ua/majbutni-podiii/art-terapiya-dlya-ditej-korekcijno-tvorchi-zanyattya/> [in Ukrainian].

4. Ponomareva, G. G. Nontraditional drawing techniques in a kindergarten and their role in the development of children of preschool age. Retrieved from <http://ditsad.com.ua/konsultac/konsultac2983.html> [in Ukrainian].

**Opaluk O. N. Features of introduction of non-traditional techniques of fine arts in art-therapeutic methods of social work.** The article considers the peculiarities of the introduction of non-traditional techniques of fine arts in the art-therapeutic methods of social work. Fine art plays an important role in shaping a harmonious personality. In particular, non-traditional painting has a significant influence on the development of artistic taste of children and is one of the components of the overall process of its education. The method of non-traditional drawing can look at the inner world of the child, feel its originality and originality, determine the emotional state, some hidden complexes, problems or fears. Images that arise in the imagination of a child and are reproduced on paper can help to identify and convey all those thoughts, feelings, aspirations and desires that are so difficult to convey in words in such a safe and original way. Nontraditional painting plays an important role in the basic mental and intellectual development of the child. After all, it is not necessary to focus on the final product - the actual drawing, but on the drawing process itself, during which the child expresses his personality and forms a number of possibilities. The article analyzes the peculiarities of the study of non-traditional techniques of fine arts in the art-therapeutic methods of social work with children. The article outlines the essence, structure and stage-by-stage of the introduction of non-traditional techniques of fine arts on art-therapeutic occupations, and considers the main concepts that describe this process. It is proved that non-traditional techniques of fine art are the most natural and fascinating type of activity of children and adults, in which they realize the need for self-expression, form aesthetic taste, a sense of harmony, expand the horizons, develop creative abilities, fine motor skills, artistic perception of life. The introduction of non-traditional techniques of fine arts in the art-therapeutic methods of social work helps children and adults to overcome aggression and negativity, learn to express their views and feelings, raise self-esteem, resolve existing conflicts and problems, and bring their thoughts and feelings to harmony and love.

**Key words:** fine arts, non-traditional techniques, art-therapeutic techniques, social work. creativity, creative thinking, creative abilities, figurative activity, visual activity, aesthetic influence, creative activity of children, creativity.

*Отримано 26.02.2019*

## МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОЦЕСІВ ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Опалюк Т. Л. Методичні рекомендації щодо підвищення результативності процесів формування адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери. У статті сформовано комплекс методичних рекомендацій, які мають на меті забезпечення умов для підвищення ефективності формування адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі їх професійного становлення. З'ясовано що адаптивна та соціально-рефлексійна функції процесу формування професійної компетентності є досить складними і багатофункціональними. Адаптаційний процес, який забезпечує безконфліктний перехід від одного рівня освіти (інформаційно-репродуктивної) до іншого (компетентнісної) є поетапним процесом, який має свою логіку, умови переходу від одного етапу до іншого, порушення якої незмінно призведе до деструктивних змін. Ефективність формування професіоналізму студента та адаптаційної та соціально-рефлексійних компетентностей як її складових, безвідносно до спрямованості та рівня, залежать як від викладачів, коректності їхнього підходу до організації навчальної діяльності, так і від студентів, їхньої здатності адаптуватися до умов кредитно-модульної системи професійної підготовки спеціаліста. Тому було сформовано два комплекси методичних рекомендацій для викладача та студента, оскільки лише узгоджена взаємодія їхніх позицій дасть можливість отримати високі результати розвитку професіоналізму та здатності до адаптивних і соціально-рефлексійних процесів.

**Ключові слова:** адаптивна компетентність, соціально-рефлексійна компетентність, майбутній соціальний працівник, методичні рекомендації, підвищення результативності, процес формування.

**Опалюк Т. Л. Методические рекомендации по повышению результативности процессов формирования адаптивной и социально-рефлексивной компетенций будущих специалистов социальной сферы.** В статье сформирован комплекс методических рекомендаций, которые имеют цель обеспечивать условия для повышения эффективности формирования адаптивной и социально-рефлексивной компетенций будущих специалистов социальной сферы в процессе их профессионального становления. Выяснено что адаптивная и социально-рефлексивная функция процесса формирования профессиональной компетентности являются достаточно сложными и многофункциональными. Адаптационный процесс, который обеспечивает бесконфликтный переход от одного уровня образования (информационно-репродуктивного) к другому (компетентностному) является поэтапным процессом, который имеет свою логику, условия перехода от одного этапа к другому, нарушение которой неизменно приведет к деструктивным изменениям. Эффективность формирования профессионализма студентов и адаптационной и социально-рефлексивной компетенций как ее составляющих, безусловно к направленности и уровня, зависят как от преподавателей, корректности их подхода к организации учебной деятельности, так и от студентов, их способности адаптироваться к условиям кредитно-модульной системы профессиональной подготовки специалиста. Поэтому было сформировано два комплекса методических рекомендаций для преподавателя и студента, поскольку только согласованное взаимодействие их позиций позволит получить высокие результаты развития профессионализма и способности к адаптивным и социально-рефлексивным процессам.

**Ключевые слова:** адаптивная компетентность, социально-рефлексивная компетентность, будущий социальный работник, методические рекомендации, повышение результативности, процесс формирования.

**Постановка проблеми.** Актуальність розвитку професійної майстерності соціального працівника, зокрема адаптивності та соціальної рефлексії у її структурі, зумовлена сучасними тенденціями переорієнтації цільової, змістової, технологічної складових системи професійної освіти, продиктованими, передусім, радикальною зміною соціально-економічних умов у державі. А значить і замовленням на фахівця нового типу, здатного не лише адаптуватись до цих умов, а й

стати активним суб'єктом реалізації започаткованих освітніх реформ, швидко реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві на кожному етапі його розвитку.

Виявлено, що специфічні характеристики соціономічних професій є аспектом загальних і відображаються в предметі професійної діяльності конкретної професії. Проведений теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень з проблеми підготовки фахівців соціономічної групи професій підтвердив, що в її системі розроблялись та застосовувались підходи, орієнтовані на окрему професію цієї групи. З'ясовано, що реформи у системі вищої освіти активізують наукові пошуки, спрямовані на виявлення та обґрунтування ідей підвищення рівня професійної підготовки. Виявлено, що застосування компетентнісного підходу у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі ґрунтується на поєднанні знаннєвого та контекстного підходів. Науково-теоретичне обґрунтування виокремлення соціономічної групи професій на основі виявлення загального для них предмету та характеристик професійної діяльності, теоретичні та практико орієнтовані дослідження ідей, концепцій, наукових підходів щодо проблем підготовки фахівців соціономічних професій, та аналіз цілей сучасної професійної освіти, сприяли визначенню діяльнісного, системного, синергетичного теоретико-методологічних підходів у їх взаємозв'язку, та реалізації компетентнісного підходу на засадах задачного [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичною основою дослідження проблеми формування адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей студента у процесі його професійного становлення стали положення, у яких розкрито питання філософії освіти (В. Андрющенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, І. Прокопенко); методології вивчення педагогічних явищ і процесів та їх моделювання (Б. Глинський, І. Зязюн, В. Краєвський, Н. Кузьміна); теорії розвитку особистості (А. Адлер, К. Абульханова-Славська, А. Бандура, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, А. Маслоу, С. Рубінштейн, К. Роджерс); теорії діяльності (Б. Анан'єв, П. Гальперін, І. Зимня, О. Леонт'єв, В. Ляудіс, Н. Тализіна); концепції соціалізації особистості та чинників, що впливають на цей процес (І. Бех, Є. Бондаревська, А. Громцева, І. Зязюн, А. Линда, О. Сухомлинська, І. Якіманська); специфіки організації освітнього процесу вищого навчального закладу (А. Алексюк, С. Архангельський, Я. Болюбаш, В. Євдокимов, В. Кремень); закономірності професійного становлення особистості (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Маркова, Н. Ничкало,



В. Сластьонін, Л. Хомич).

Слід зазначити, що переважна більшість педагогічних досліджень, спрямованих на підготовку фахівців у ЗВО, розв'язують цю проблему для окремої соціономічної професії, спираючись на певний домінуючий підхід (Н. Азаркін, Н. Азарова, А. Воєвода, Ю. Волков, В. Горохов, Н. Гузій, О. Карпенко, С. Кривець, А. Мамалига, С. Новикова, О. Пасечник, Л. Рибалко, А. Роботова, В. Савіщенко, Л. Світич, Є. Смирнова-Трибульська, І. Чемерис, М. Чобітько, та ін.). Ідея досліджень закладається у концептуальних засадах щодо її реалізації і вказує на стратегічне значення. Це впливає на технологічну сторону реалізації підходів у практику підготовки фахівців.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Основним завданням наукового доробку є теоретичне обґрунтування сформованого комплексу методичних рекомендацій, щодо забезпечення умов підвищення ефективності формування адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього соціального працівника у процесі його професійного становлення.

**Виклад основного матеріалу.** Витоком пошуку та розробки сучасних підходів до підготовки фахівців соціономічних професій у вищому навчальному закладі є загальна проблема підвищення якості вищої освіти. Вона зумовлена потребами суспільства у фахівцях нової генерації, здатних ефективно розв'язувати соціальні проблеми, що, в умовах світових інтеграційних процесів, прискоренні темпів інформаційних потоків, соціально-економічних, технічних, технологічних перетворень, стали складними та динамічними. Крім того, процес інтеграції України в європейський простір вищої освіти відбувається у ході реалізації Болонського процесу. Зокрема у межах Болонського процесу існує система якості, до якої входить проект «Налаштування освітніх структур у Європі», основна мета якого – створення і забезпечення єдиних стандартів високої якості підготовки фахівців з метою реалізації можливостей отримання освіти і практичної підготовки, а також подальшого працевлаштування в країнах Європи. Забезпечення якості вищої освіти, невід'ємною складовою якої є професійна освіта, потребує розробки критеріїв та відповідної методології [2].

*Методичні рекомендації для викладача як організатора навчального процесу, урахувавши компетентнісну спрямованість реформ, у контексті яких актуалізуються адаптаційні й аналітико-рефлексійні процеси.*

1. Передусім, викладачу потрібно себе налаштувати на

інноваційний тип діяльності, тобто сприймати стандарти інноваційної, компетентнісної освіти як закономірні зміни, які є соціально обумовленими, продиктованими сучасними умовами розбудови ринкової економіки, демократичного соціального устрою.

2. Необхідно забезпечити глибоке розуміння теоретико-практичних основ компетентнісної освіти, оскільки вона не зводиться лише до ситуативного застосування окремих інтерактивних методів на навчальному занятті, як часто це трактують педагоги.

3. Формувати високий рівень професійної компетентності, високий рівень соціально-комунікативної культури, здатності до системної рефлексійної діяльності, оскільки саме ці чинники визначають готовність до організації освітньої діяльності на інтерактивній основі.

4. Адаптивна та соціально-рефлексійна функції процесу формування професійної майстерності соціального працівника є досить складними і багатофункціональними. Саме тому викладач має розуміти сутність адаптації, соціальної рефлексії, їхню природу, механізми функціонування з тим, щоб на практиці в умовах реального навчального процесу він зміг забезпечити реалізацію означених функцій.

5. Формування адаптаційних процесів у структурі професійної освіти соціального працівника має набувати ознак акомодатійного процесу, тобто передбачати прийняття студентом зовнішніх умов діяльності зі збереженням особистісних, діяльнісних особливостей, сформованих на основі «Я-концепції», що апіорі неможливо без аналітико-рефлексійної діяльності як ефективного засобу професійного, особистісного, соціального самовизначення.

6. Адаптаційний процес, який забезпечує безконфліктний перехід від одного рівня освіти (інформаційно-репродуктивної) до іншого (компетентнісної) є поетапним процесом, який має свою логіку, умови переходу від одного етапу до іншого, порушення якої незмінно призведе до деструктивних змін. Обов'язок викладача – правильно запрограмувати ці етапи, забезпечити їх реалізацію відповідним методичним супроводом, застосовуючи інструментарій стимулювання аналітико-рефлексійної діяльності.

7. У кожному конкретному випадку програма перехідного періоду буде різною, оскільки базуватиметься на реальному стані, який інтегрально має визначатися викладачем як рівень адаптивності суб'єктів освітньої діяльності, рівень реалізації адаптивного потенціалу освітнього процесу [1, с. 181-182].

*Методичні рекомендації щодо розвитку адаптивної, соціально-*

*рефлексійної діяльності студента у межах навчального заняття:*

1. Перш ніж проектувати, конструювати навчальний процес студентів у межах навчального заняття, потрібно насамперед визначити реальний рівень сформованості навчальної діяльності, готовності студентів до навчання на основі застосування інтерактивних технологій. Адаптація буде ефективною, якщо навчання буде в зоні найближчого розвитку студентів передусім через визначення адекватної, професійно та особистісно значущої мети навчання. На початку заняття має формуватися ситуація прийняття теми, навчальних завдань, які мотивують навчання як особистісно та професійно значуще.

2. Зміст навчального заняття, його інформаційне наповнення має формуватися не лише за урахування відповідної теми, можливостей студентів, а й їх особистісних інтересів, потреб професійного розвитку. Має відбуватися адаптація навчальної інформації (поданої у підручниках та отриманої з інших джерел) до реалізації поставлених навчальних завдань, а також здійснюватися корегування завдань відповідно до пріоритетів професійного розвитку студента.

3. Технології, методики, стиль організації навчального процесу мають бути адекватними поставленим навчальним завданням, а також умовам, за створення яких він протікає, ураховувати рівень та особливості інтелектуальної діяльності студентів, рівень їхньої компетентності з теми, що вивчається, забезпечуючи цілеспрямованість навчального процесу (уміння працювати на конкретній професійно й особистісно значущий результат).

4. Застосовуючи методи інтерактивного навчання, викладач має сприяти створенню сприятливого мікроклімату, позитивної емоційно-психологічної атмосфери на занятті, який дозволяє студенту адаптуватися до міжособистісної взаємодії, вільно висловлювати свою точку зору, приймати активну участь у дискусіях, самостійно формулювати висновки з проблем, які обговорюються.

5. Викладач має періодично здійснювати комплексне діагностування рівня навчальної діяльності студентів, рівень їхньої адаптивності, наявність умов для реалізації адаптивної функції навчання.

6. Важливо, щоб викладач сприймав кожного студента саме таким, яким він є, толерантно ставився до його точки зору на проблему (навіть коли вона й абсурдна), інтегрально йдеться про ставлення до студента як до особистості, рівноправного учасника навчальної взаємодії.

7. Необхідно долучати студентів до управління навчальним

процесом (постановка навчальних цілей, мотивування їхньої значущості для майбутньої професії, відбір змісту навчання, методів організації діяльності, контролю й оцінювання), формуючи самоуправлінські функції студентів [1, с. 182-183].

Відзначено типові проблеми й утруднення, які стосуються навчальної діяльності студентів, розвитку їхньої майстерності та які покладено в основу формування відповідного комплексу методичних рекомендацій:

- домінування мотивації навчальної діяльності, пов'язаної з зовнішнім контролем знань, умінь з боку викладача, орієнтація на зовнішні регулятори діяльності, низький рівень здатності до саморегуляції, аналітико-рефлексійної, самооцінної діяльності;

- низький рівень сформованості вмінь самостійної роботи, здатності до самоаналізу, самопрограмування, яка зорієнтована на вирішення завдань особистісного, професійного саморозвитку, забезпечення мобільності, гнучкості, адаптивності, оперативного реагування на умови, які постійно змінюються;

- відсутність чітких установок на досягнення успіху, розуміння потенціалу власного розвитку, знання себе як суб'єкта навчальної діяльності, несформованість системного підходу до самодіагностики, готовності до соціально-рефлексійної діяльності [1, с. 183].

На основі узагальненого аналізу певних позицій, неважко визначити, що серед вказаних особливостей велика питома вага належить тим, що відповідають за формування соціальної компетентності особистості, яку детермінує її здатність до адекватного сприйняття реальності, себе та інших у її контексті. Здатність сприймати себе у відповідному соціумі, самоідентифікація за спільними та відмінними характеристиками з іншими визначає потребу соціально-рефлексійного самодослідження як реального засобу, що формує адекватне підґрунтя для «прийняття себе й інших», «здатність створювати стійкі емоційні відносини з іншими», як результат – готовність до конструктивної співпраці з іншими, інтеграції в середовище командної діяльності на основі «спільності з іншими, почуття приналежності, співучасті» та ін.

Так, саморозвиток у площині особистісного самовизначення, розвитку самобутності, виходу із самотності та інше потребує формування позиції особистості як дослідника свого життя. Реалізація таких завдань, як: «переоцінювання цінностей, оновлення кредо, критика своїх уявлень про те, «що таке добре» і «що таке погано», а також можна «з'ясувати для себе, чи все можливе робиться для своєї освіти, чи відбувається це регулярно й повноцінно, чи вміло обрано

методи і способи» лише за умови ефективної аналітико-рефлексійної діяльності, одночасно слід зауважити, що освітня діяльність досліджується в контексті соціального простору людини, її життєвих цінностей і пріоритетів, що ще більше актуалізує функції соціальної рефлексії як чинника особистісного самовдосконалення, забезпечення перманентності саморозвитку.

З означеної вище позиції можна також проаналізувати основи самоосвіти у програмі адаптації студентів-першокурсників, головні концептуальні позиції якої полягають не в тому, щоб слідувати загальним, однаковим для всіх рекомендаціям, у самодослідженні як засобі самовизначення, значний сегмент якого стосується соціальної рефлексії й реалізується через аналіз свого власного досвіду навчання та життєдіяльності в нових умовах педагогічного університету, дослідження працездатності, розподілу свого часу, здатності контролювати свої емоції, дослухатися до внутрішнього голосу, не йти на поводу в інших і т. д. Аналітико-рефлексійна діяльність має здійснюватися не лише стосовно ефективності організації навчальної діяльності, адаптації до її особливостей у ЗВО, а в соціокультурному, життєвому контексті, на засадах застосування методів соціальної рефлексії.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.** Обґрунтування створених методичних рекомендацій, щодо забезпечення умов підвищення ефективності формування адаптивної та соціально-рефлексійної компетентностей майбутнього соціального працівника у процесі його професійного становлення є актуальним і важливим, адже, професійна підготовка майбутнього соціального працівника до реалізації діяльності (у комплексі її складових) передбачає свого роду трансформацію особистісних якостей і вмінь студентів (конструктивних, прогностичних, організаційних) на рівень професійних компетенцій. Тобто йдеться про свого роду адаптацію особистісних надбань до умов і вимог набування професії та досвіду професійної діяльності, забезпечуючи їх професійною спрямованістю як за змістом, так і за формою та методами реалізації. Власне цим зумовлюється потреба свідомого розуміння адаптаційних, аналітико-рефлексійних процесів у структурі професійного становлення майбутнього соціального працівника в сучасних умовах інтенсивного оновлення змісту їх професійної підготовки, переходу на педагогіку та психологію життєтворчості в освітньому процесу, активного використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій, організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання, що використовуються на інноваційних засадах у тісній інтеграції з забезпеченням самореалізації студента в соціальному, життєвому просторі.

Подальшого дослідження в окресленій науковій площині потребують питання генералізації змісту навчання гуманітарних дисциплін, спрямованої на максимальну інтеріоризацію соціально-значущого знання задля цілеспрямованого формування та розвитку соціальної рефлексії особистості в цілому й особистості майбутнього соціального працівника зокрема.

### Бібліографія

1. Топузов, О. М., Малихін, О. В., Опалюк, Т. Л. (2018). Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навчальний посібник. Київ: Педагогічна думка.

2. Опалюк, Т. Л., Данилюк, О. І. (2018). Теоретико-методологічні підходи щодо професійної підготовки фахівців соціономічного профілю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*, 31, 101-111.

### References

1. Topuzov, O. M., Malykhin, O. V., Opaliuk, T. L. (2018). Pedagogichna majsternist': rozvytok profesijno-pedagogichnoyi adaptyvnosti ta social'noyi refleksiyyi majbutnogo vchytelya: navchal'nyj posibnyk. Kyiv: Pedagogichna dumka. [in Ukrainian].

2. Opaliuk, T. L., & Danyliuk, O. I. (2018). Teoretyko-metodolohichni pidkhody shchodo profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sotsionomichnoho profilu. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii: sotsialno-pedahohichna*, 31, 101-111. [in Ukrainian].

**Opalyuk T. L. Methodological recommendations for improving the effectiveness of the processes of formation of adaptive and socio-reflexive competence of the future specialists in social sphere.** The article contains a set of methodological recommendations aimed at providing conditions for improving the effectiveness of the formation of adaptive and socio-reflexive competences of the future specialists in social sphere in the process of vocational development. It has been found out that adaptive and socio-reflexive functions of the formation future specialists in social sphere pedagogical skills are quite complex and multifunctional. The adaptation process that provides a non-conflict transition from one level of education (information-reproductive) to another (competent) is a step-by-step process that has its own logic, the conditions for transition from one stage to another, the violation of which will invariably lead to destructive changes. The duty of the teacher is to correctly program these stages, to

ensure their implementation by appropriate methodological support, using tools for stimulating analytical and reflective activity.

The effectiveness of the teacher's professional training, the formation of his or her pedagogical skills, the effectiveness of the formation of adaptive and socio-reflexive competencies as its components, regardless of direction and level, depend both on the teachers, the correctness of their approach to the organization of educational activities, and on the students, their ability to adapt to conditions of the credit-module system of professional training, based on personally oriented technologies of training, as well as on the future professional activity which ensure the continuity of the development of pedagogical skills. Therefore, two sets of methodological recommendations for a teacher and a student were formed, since only the coordinated interaction of their positions would enable to obtain high results of the development of pedagogical skill, in its context: the ability to adaptive and social-reflexive processes.

**Key words:** adaptive competence, social-reflexive competence, future specialists in social sphere, methodical recommendations, the increase of effectiveness, the formation process.

*Отримано 12.03.2019*

**УДК 378.091.313-057.87**

**Р. А. Попов**

[romtchik@me.com](mailto:romtchik@me.com)

ORCID ID 0000-0002-3898-9534

## **СУКУПНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ АВТОНОМНОСТІ СТУДЕНТІВ**

**Попов Р. А. Сукупність організаційно-дидактичних умов реалізації моделі системи розвитку автономності студентів.** Стаття присвячена теоретичному підходу щодо проблеми сукупності організаційно-дидактичних умов реалізації моделі системи розвитку автономності студентів. Актуальність дослідження полягає в необхідності здійснення цілісного комплексного аналізу проблеми розвитку автономності студентів в умовах інтеграції їх освітньої й самоосвітньої діяльності, спрямованого на обґрунтування доцільності

підвищення ефективності підготовки фахівця вищої кваліфікації як функціонального результату, що може бути досягнутим із позицій удосконалення організаційно-дидактичної складової вищої освіти в цілому та системного й систематичного впливу на розвиток її центрального суб'єкта – особистість студента.

Здійснено спробу на основі теоретичного, порівняльного та системного аналізу сучасних дидактичних моделей обґрунтувати теоретико-методологічні засади та визначити сутність проблеми розвитку автономності студентів в умовах інтеграції освітньої й самоосвітньої діяльності а також визначити закономірності розвитку автономності студентів крізь призму організаційно-дидактичних умов реалізації моделі системи розвитку автономності студентів.

**Ключові слова:** автономність, студент, імплементація, освітня діяльність, самоосвітня діяльність, вища школа, інтеграція, дидактика, організаційно-дидактичні умови.

**Попов Р. А. Совокупность организационно-дидактических условий реализации модели системы развития автономности студентов.** Стаття посвящена теоретическому подходу по проблеме совокупности организационно-дидактических условий реализации модели системы развития автономности студентов. Актуальность исследования заключается в необходимости осуществления целостного комплексного анализа проблемы развития автономности студентов в условиях интеграции их образовательной и самообразовательной деятельности, направленного на обоснование целесообразности повышения эффективности подготовки специалиста высшей квалификации как функционального результата, что может быть достигнуто с позиций совершенствования организационно-дидактической составляющей высшего образования в целом и системного и систематического воздействия на развитие ее центрального субъекта – личность студента.

Предпринята попытка на основе теоретического, сравнительного и системного анализа современных дидактических моделей обосновать теоретико-методологические основы и определить сущность проблемы развития автономности студентов в условиях интеграции образовательной и самообразовательной деятельности, а также определить закономерности развития автономности студентов сквозь призму организационно-дидактических условий реализации модели системы развития автономности студентов.



**Ключевые слова:** автономность, студент, имплементация, образовательная деятельность, самообразовательная деятельность, высшая школа, интеграция, дидактика, организационно-дидактические условия.

**Постановка проблеми.** Сучасне гасло «майбутнє освіти – майбутнє суспільства» має нині буквальний сенс, і особливості розвитку світової й національної культури надають нам чимало прикладів на підтвердження цієї думки. Освіта відіграє роль соціокультурного каталізатора позитивних змін, що підтверджує й державна політика в освітній галузі, спрямована на її оновлення, реформування, приведення у відповідність до викликів часу та потреб членів європейського громадянського суспільства. У провідних державних документах та низці європейських угод, підписаних представниками українського уряду в рамках Болонського руху, чітко визначається, що європейський вимір в освіті як певна система орієнтирів, принципів, шляхів та методів формування «ідеального європейця» спирається на забезпечення гармонійного взаємозв'язку соціуму і культури. А сам «ідеальний європейець» повинен мати розвинену самосвідомість, здатність до рефлексії, самоактуалізації, самотрансценденції, проактивність, сформованість ціннісних орієнтирів та установок до екзистенціальної свободи, демократичність поглядів та адаптивність. Усі ці якості й властивості формуються в автономній діяльності, та для формування стану автономності й приведення в дію моделі системи розвитку автономності студентів потрібно створити певні умови організаційно-дидактичного характеру.

Модель системи розвитку автономності набуває дієвості внаслідок виконання умов як організаційних, так і дидактичних за своєю сутністю – тобто тих умов які безпосередньо пов'язані зі змінами навчального процесу, модернізацією організаційних форм, стратегій опанування змісту навчання тощо. Тож застосування словосполучення «організаційно-дидактичні» як визначального для умов, що нами розробляються, вважаємо цілком виправданим.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Автономність особистості як предмет дослідження певною мірою представлена у роботах О. Дергачової, Е. Десі, Д. Леонтєва, Ж. Пижикової, Г. Пригіна, Т. Партико, Р. Райана, О. Сергєєвої, зокрема, в контексті суб'єктності (І. Котик, А. Марічева та ін.), довільної саморегуляції (Ж. Вірна, В. Ілійчук, С. Малазонія, Ю. Миславський), суверенності особистості (А. Ключко, С. Нартова-Бочавер), автентичності

(Н. Когутяк, М. Рагуліна), особистісної ідентичності юнака (Л. Ключек, Ю. Лановенко, І. Середницька та ін.).

**Мета статті** – здійснити аналіз проблеми сукупності організаційно-дидактичних умов реалізації моделі системи розвитку автономності студентів у контексті розвитку автономності студентів вищих навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Визначення «організаційно-дидактичні умови» знаходимо в роботах вітчизняних дослідників (О.Герасимова, І.Сіняговська та інші). Так, вивчаючи проблему формування пізнавальної самостійності студентів вищих навчальних закладів, І.Сіняговська визначає такі організаційно-дидактичні умови:

1. Здійснення дидактичної адаптації студентів педагогічного університету.

2. Інтенсифікація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

3. Забезпечення варіативності змісту навчання в контексті майбутньої фахової діяльності студента [1, с. 41].

О. Герасимова називає та наповнює змістом загальні (відбивають особливості організації та здійснення навчального процесу в педагогічному університеті) і часткові (орієнтованих на суб'єктів навчальної діяльності) організаційно-дидактичні умови формування рефлексивних умінь студентів вищої школи. До групи загальних організаційно-дидактичних умов вона відносить такі умови: системність та неперервність процесу формування рефлексивних умінь студентів; оптимальне використання організаційних та організаційно-методичних резервів певного вищого педагогічного навчального закладу, розробку технологічних механізмів формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету. Групу часткових організаційно-дидактичних умов складають такі умови: активізація знаннево-рефлексивного потенціалу певних навчальних дисциплін, орієнтація студентів на розвиток рефлексивних умінь у процесі навчання; усебічний максимально індивідуалізований дидактичний супровід як спонука до розвитку рефлексивних умінь студентів [2].

Як бачимо, вітчизняні дослідники послуговуються словосполученням «організаційно-дидактичні умови» як таким, що відбиває перш за все особливості внутрішньої організації, позиціонування та співвідношення провідних методологічних підходів, окремих методів, прийомів, засобів, особливостей структурування освітнього середовища тощо, спрямованих на розв'язання певної наукової проблеми.

Психологи (М. Гамезо, Л. Орлова) твердять, що поступово, з придбанням професійних знань студенти глибше осмислюють професійні тонкощі своєї майбутньої спеціальності, у них формується певне ставлення до майбутньої професійної діяльності. У багатьох з них, які досягли достатньо високого рівня соціальної зрілості, настає пора вираженого професійного самовизначення. Головними ознаками цього є осмислена і тверда готовність до активної самостійної діяльності з обраної спеціальності, прагнення постійно вдосконалюватися в ній. Поряд з аналізом динаміки професійного самовизначення студента істотну роль для розуміння процесу формування його особистості відіграє аналіз протиріч, властивих студентському віку:

1. Соціально-психологічні. Це протиріччя між розквітом фізичних та інтелектуальних сил студента і строгим лімітом часу, наявних економічних можливостей для задоволення зростаючих потреб. Протиріччя між результатами діяльності студента, які проявилися у нього (у неї) індивідуально-психологічними властивостями і міжособистісними взаєминами, що складаються в групі, ставленням оточуючих однокурсників до особистості. Цілковиті протиріччя в системі «викладач-студент» (не випадково в різних порадах студентської «братії» пропонуються способи взаємодії з викладачами в залежності від їх типів, таких, як «інтелігенти», «вузькі фахівці», «адміністратори» і навіть «невдахи»). До групи соціально-психологічних протиріч можуть бути віднесені і протиріччя адаптаційного процесу: між новими для студента вимогами, умовами і вже наявними стереотипами поведінки.

2. Суперечності між прагненням до самостійності у відборі знань, способах їх придбання і досить жорсткими формами і методами підготовки фахівця певного профілю. Ці протиріччя мають дидактичний характер і можуть породжувати незадоволеність студентів і викладачів результатами навчального процесу.

3. Протиріччя між великою кількістю інформації, яка надходить з різних джерел, розширює знання студента, і наявним обмеженим часом для її осмислення. Ці протиріччя можуть призвести як до поверхневих знань, так і до поверхневого мислення. Активно здійснюється розвиток, формування і вдосконалення інформаційної культури в широкому сенсі цього слова (тобто розробке, створенні інформації та її сприйнятті, осмисленні, використанні) [3, с. 236].

Враховуючи все, сказане вище, ми розробили організаційно-дидактичні умови реалізації моделі системи розвитку автономності студентів вищого навчального закладу.

**Перша організаційно-дидактична умова: використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації для її автономного засвоєння студентами.** Використання механізмів дидактичного структурування навчальної інформації покликане заповнити лакуну, розрив між культурою та людиною шляхом:

- надання особистісного сенсу тим предметним знанням, які автономно засвоюються студентом;
- зацікавленістю тими видами діяльності, які раніше не представляли інтерес для суб'єктів навчання.

**Друга організаційно-дидактична умова - застосування міжпредметних зв'язків різних типів.** У відповідності до реалізації європейських вимог, вибіркова частина навчальних планів і програм ВУЗів містить курси за вибором студентів. Міжпредметні та метапредметні курси за вибором є сучасним засобом реалізації права на свідомий і узгоджений (повністю або частково) з педагогом вибір основних компонентів своєї гуманітарної освіти: сенсу, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту, системи контролю. Ефективність міжпредметних та метапредметних курсів за вибором залежить від селекції методів навчання. Відповідний добір методів забезпечує не стільки вивчення відомого, скільки «прирощування» невідомого, створення учнями індивідуального освітнього продукту. У процесі створення освітніх продуктів в межах предметів гуманітарного циклу у старшокласників відбувається розвиток внутрішніх навичок та здібностей, які частково властиві спеціалістам у певній гуманітарній галузі.

Саме курси за вибором призвичаюють студентів мислити оперативно в автономній діяльності.

До оперативного стилю мислення віднесено:

- вміння планувати структуру дій, необхідних для досягнення цілі за допомогою фіксованого набору засобів;
- будувати інформаційні моделі для опису об'єктів і систем;
- організовувати пошук інформації, необхідної для розв'язання висунутої задачі;
- структурування мовних засобів комунікації;
- навички своєчасного звертання до комп'ютера при розв'язанні задач з різних предметних галузей (Л. Воронець).

Перераховані вміння й навички загальнозначущі, мають загальнокультурну цінність незалежно від прикладних задач майбутньої професійної діяльності фахівців з вищою освітою.

Науковці пропонують широкий спектр інноваційних форм

навчання у вищій педагогічній школі, виходячи з того, що ЄС здійснює інновації в цьому напрямі на ґрунті ідеї створення спільного *Knowledge Society* («суспільства знань»). Наприклад, щодо лекційної форми, то традиційні вступні лекції, лекції інформативного плану, оглядові поступово доповнюються й частково витісняються проблемними лекціями, лекціями-візуалізаціями, бінарними лекціями, лекціями-консультаціями, лекціями-настановами, лекціями-конференціями та ін. Усі перераховані форми можуть бути оболонкою для багатомірно-діалогічних форм навчальної взаємодії викладача й студентів.

**Тому важливою організаційно-дидактичною умовою вважаємо дидактичний синтез, кореляцію та стрижнезацію навчальних завдань.** Саме ця умова сприяє формуванню широко ерудованої людини з розвинутим асоціативним мисленням, здатної нетрадиційно підходити до розв'язання різноманітних проблем.

**Наступна організаційно-дидактична умова розвитку автономності студентів – комплементарність форм автономної та позаавтономної діяльності** – органічно впливає із принципів розвитку автономності. Комплементарність форм автономної та позаавтономної діяльності досягається шляхом автоматизації загальнонавчальних умінь та навичок. Фактично будь-яка дія людини частково автоматизовано завдяки навичкам, які в значній мірі здійснюються без участі свідомості, пише А.Петровський. Людина ніколи не усвідомлює до кінця всіх елементів регуляції, виконання та контролю (автоматизація має важливе значення, так як полегшує повноцінне виконання будь-якої діяльності). Автоматизація окремих сторін дій змінює і вдосконалює їх структуру.

Навички відносяться до прийомів виконання дій, а не до їх мети і умов. Автоматизація звільняє свідомість від контролю здійснення моторних, сенсорних та інтелектуальних операцій, з яких складається дія. У цьому сенсі виконання дії стає автоматичним. Але в поле свідомості залишаються і висуваються на передній план цілі, заради яких виконується дія, і умови, в яких воно протікає, а також його результати. З цієї точки зору виконання дії в цілому стає більш свідомим. В основі освіти навичок лежать пробні спроби і відбір. Без повторних практичних спроб формування навичок неможливе [4].

**Професійний саморозвиток і самоактуалізація студентів у процесі автономної діяльності** – остання організаційно-дидактична умова реалізації моделі системи розвитку автономності

Провідним положенням для формулювання цієї умови стала

методологічна ідея Б. Ананьєва, відповідно до якої розвиток особистості – це «зростаюча за масштабом та рівнем інтеграція – створення великих «блоків» систем або структур, синтез яких у визначений момент життя людини виступає як найбільш загальна структура особистості... З іншого боку, розвиток особистості є і всезростаюча диференціація функцій, процесів, станів і особистісних якостей, відповідно прогресуючій інтеграції» [5, с. 255-256].

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.** У якості основного інструменту розвитку автономності студентів сучасних вищих навчальних закладів виступає модель системи розвитку автономності.

Модель системи розвитку автономності студентів постає на таких основних організаційних положеннях, як цілісність, організованість та упорядкованість (організованість означає регульованість, управління зв'язками між елементами або структурними складниками моделі системи та її зв'язками, а упорядкованість зумовлена домінуванням суттєвих зв'язків над випадковими) та об'єктивність зв'язків (між елементами, компонентами, етапами реалізації моделі системи).

Організаційними принципами моделі системи розвитку автономності є принцип не лінійності, принцип зверненості до активності особистості через ціннісно вартісну діяльність; принципи динамічності та діалогічності сучасної фахової підготовки; принципи пізнавальної активності та самостійності майбутнього фахівця; принцип опори на провідні види діяльності в разі вибору виду занять та способів розв'язання навчальних завдань.

Модель системи розвитку автономності студентів покликана реалізувати загальну мету професійної підготовки – формування конкурентоздатного фахівця, який навчений діяти автономно.

Тому, в статті дібрано й деталізовано організаційно-дидактичні умови реалізації моделі системи розвитку автономності студентів вищого навчального закладу.

До таких умов належать:

- використання механізмів дидактичного структурування змісту навчальної інформації;
- застосування у межах моделі системи розвитку автономності міжпредметних зв'язків різних типів;
- дидактичний синтез, кореляція та стрижнезація навчальних завдань у межах моделі системи розвитку автономності;
- комплементарність форм автономної та поза автономної діяльності на ґрунті застосування ІКТ;

– професійний саморозвиток і самоактуалізація студентів в автономній діяльності.

Теоретичне обґрунтування моделі системи розвитку автономності студентів вищої школи надає підстави для здійснення різнопланової дослідницько-експериментальної роботи, спрямованої на перевірку дієвості та ефективності моделі системи розвитку автономності та організаційно-дидактичних умов її реалізації за різними позиціями.

### **Бібліографія**

1. Сіняговська, І. Ю. (2011). Формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного університету у процесі навчання іноземної мови. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09*. Кривий Ріг.

2. Герасимова, О. І. (2014). Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : *дис. ...канд. пед. наук : 13.00.09*. Київ.

3. Гамезо, М. В., Петрова, Е. А., Орлова, Л. М. (2003). *Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов*. Москва: Пед. о-во России.

4. Петровский, А. В. (1986). *Общая психология: учебник*. Москва: Просвещение.

5. Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания*. СПб.: ПИТЕР.

### **References**

1. Siniachovska, I. Yu. (2011). Formuvannia piznavalnoi samostiynosti studentiv pedahohichnoho universytetu u protsesi navchannia inozemnoi movy [Development of the cognitive autonomy of the students of a pedagogical university in foreign language learning]. *Extended abstract of candidate's thesis (Pedagogy)*. Kryvyi Rih [in Ukrainian].

2. Herasymova, O. I. (2014). Formuvannia refleksyvnykh umin studentiv pedahohichnoho universytetu v protsesi navchannia filolohichnykh dystsyplin [Development of the reflexive skills of the students of a pedagogical university in philological sciences learning]. *Candidate's thesis (Pedagogy)*. Kyiv. [in Ukrainian].

3. Gamezo, M. V., Petrova, E. A., Orlova, L. M. (2003). *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya: Ucheb. posobie dlya studentov* [Developmental and educational psychology: Manual for graduate students]. M.: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii [in Russian].

4. Petrovskiy, A. V. (Ed.) (1986). *Obschaya psihologiya: uchebnik* [General psychology: textbook] (3<sup>rd</sup> ed., revised and enlarged). Moscow: Prosveschenie [in Russian].

5. Anan'ev, B. H. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Human as an object of cognition] (3<sup>rd</sup> ed.). Saint Petersburg: Pyter [in Russian].

**Popov R. Assembly of organizational and didactical conditions of implementation of the model of the system of students' autonomy development.** The article is dedicated to the theoretical approach to the problem of the assembly of organizational and didactic conditions for implementation of the model of the system of students' autonomy development. The thematic justification of the research lies in the necessity to conduct an integral comprehensive analysis of the problem of students' autonomy development in the context of educational and self-educational activities integration, aimed to rationalize the practicability of highly qualified specialists' training as functional result which may be achieved from the position of improvement of the organizational and didactical components of the higher education in general as well as consistent and systematic impact upon its central subject development – a student's personality.

Following theoretical, comparative and systematic analysis of modern didactic models, we have attempted to rationalize the essence of the problem of students' autonomy development in the context of educational and self-educational activities integration and to determine the regularities of students' autonomy through the prism of organizational and didactic conditions for implementation of the model of the system of students' autonomy development. We refer the following to the organizational and didactic conditions for implementation of the model of the system of students' autonomy development: to use the mechanisms of didactic structuring of the content of educational information; application of interdisciplinary connections of different types within the framework of the model of the system of students' autonomy development; didactic synthesis, correlation, and strenuousization of educational tasks within the model of the system of autonomy development; complementarity of forms of autonomous and out of autonomous activity on the basis of application of ICT and professional students' self-development and self-actualization in autonomous activity.

**Key words:** autonomy, student, implementation, educational activities, self-educational activities, higher school, integration, didactics, organizational and didactic conditions.

*Отримано 13.03.2019*



## **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ ДЛЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ**

**Потапкіна Л. В. Інформаційно-комунікаційні технології, що використовуються для інноваційної організації економічних процесів.** В статті визначається, що досягнення високого рівня ефективності виробництва вимагає застосування сучасних методів управління і використання комунікацій і комунікаційних засобів в обсягах, набагато більших, ніж раніше. Доведено, що цьому сприяють сучасні інформаційно-комунікаційні технології, оскільки в процесі дифузії інновацій значну роль відіграють джерела інформації про інноваційні продукти. Доступ до актуальної та своєчасної інформації є необхідною умовою для прийняття рішень на всіх рівнях управління. До необхідної інформації, що циркулює в сфері економіки, можна віднести такі дані: загальна продуктивність виробництва; світові обсяги виробництва; інноваційні технології виробництва; попит на ринку товарів; попит на ринку праці; ціни, вартість, витрати; прогнози розвитку ринку; стандарти, правила тощо.

В статті розкриваються питання щодо способів одержання інформації з мережі Інтернет, наукових галузевих журналів тощо. Володіння такою інформацією дасть можливість управлінцям у сфері економіки планувати стратегії розвитку свого сектору, визначаючи альтернативні напрями діяльності, можливі ризики, ринок збуту.

Досліджено, що програмне забезпечення, що використовується для організації комунікаційних систем у сфері економіки, можна класифікувати за різними видами, наприклад: класичні, що передбачають здатність системи до генерації варіантів прийняття рішень з визначенням впливу цих рішень; гібридні, що мають зв'язок з системою підтримки прийняття рішень та будь-якими іншими формами інтелектуальних технологій, таких як експертні системи, нейронні мережі, генетичні алгоритми; мережеві – інтегровані в Інтернет; інженерні, котрі включають автоматизовані системи для систем основного бізнесу, автоматизованого проектування, систем віртуальної реальності та ін.

Результати дослідження підтвердили, що полегшити й зробити

більш ефективним стратегічне планування діяльності організації здатні сучасні комп'ютерні програми спеціального призначення. Очевидно, що майбутній економіст має володіти навичками використання таких програм.

В статті висвітлено значення використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку практичних навичок організації інноваційних економічних процесів.

**Ключові слова:** інформація, комунікаційні засоби, організація інноваційних економічних процесів, інформаційно-комунікаційні технології, інформатизація економіки, програмне забезпечення, майбутні економісти.

**Потапкина Л. В. Компьютерные технологии, которые используются для инновационной организации экономических процессов.** В статье определяется, что достижение высокого уровня эффективности производства требует применения современных методов управления и использования коммуникаций и коммуникационных средств в объемах, намного больше, чем раньше. Доказано, что этому способствуют современные информационно-коммуникационные технологии, поскольку в процессе диффузии инноваций значительную роль играют источники информации об инновационных продуктах. Доступ к актуальной и своевременной информации является необходимым условием для принятия решений на всех уровнях управления. К необходимой информации, которая циркулирует в сфере экономики, можно отнести такие данные: общая производительность производства; мировые объемы производства; инновационные технологии производства; спрос на рынке товаров; спрос на рынке труда; цены, стоимость, расходы; прогнозы развития рынка; стандарты, правила и т.д.

В статье раскрываются вопросы относительно способов получения информации из сети Интернет, научных отраслевых журналов и тому подобное. Обладание такой информацией даст возможность управленцам в сфере экономики планировать стратегии развития своего сектора, определяя альтернативные направления деятельности, возможные риски, рынок сбыта.

Исследовано, что программное обеспечение, которое используется для организации коммуникационных систем в сфере экономики, можно классифицировать за разными видами, например: классические, что предусматривают способность системы к генерации вариантов принятия решений с определением влияния этих

решений; гибридные, что имеют связь с системой поддержки принятия решений и любыми другими формами интеллектуальных технологий, таких как экспертные системы, нейронные сети, генетические алгоритмы; сетевые – интегрированные в Интернет; инженерные, которые включают автоматизированные системы для систем основного бизнеса, автоматизированного проектирования, систем виртуальной реальности, но др.

Результаты исследования подтвердили, что облегчить и сделать эффективнее стратегическое планирование деятельности организации способны современные компьютерные программы специального назначения. Очевидно, что будущий экономист должен владеть навыками использования таких программ.

В статье отражено значение использования информационно коммуникационных технологий для развития практических навыков организации инновационных экономических процессов.

**Ключевые слова:** информация, коммуникационные средства, организация инновационных экономических процессов, информационно коммуникационные технологии, информатизация экономики, программное обеспечение, будущие экономисты.

**Постановка проблеми.** Ознакою інформатизації економіки є, насамперед, те, що в сучасному світі інформація чинить суттєвий вплив на всі галузі як виробничої, так і невиробничої сфер економіки. Крім того, про розвиток процесу інформатизації економіки свідчить поява різноманітних підгалузей інформаційного бізнесу. Інформація стає таким самим важливим ресурсом, як матеріали й енергія. Матеріальною основою інформатизації економіки є її комп'ютеризація. Телекомунікації дозволяють створити принципово нові можливості економічного розвитку для багатократного зростання ефективності суспільної праці, оптимального розв'язання соціальних і економічних проблем, що в кінцевому підсумку сприяє формуванню економічних відносин принципово нового типу [2, с. 378]. Тому важливою умовою підвищення рівня теоретичних знань і практичних умінь сучасних економістів вважаємо вивчення можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для інноваційної організації економічних процесів.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідження, пов'язані з управлінською підготовкою майбутніх економістів висвітлено в працях Н. Волкової, О. Желавського, В. Оганесова, І. Петренко, К. Рум'янцевої, В. Стасюк, М. Сттетнера, П. Хейне та ін.. Аналіз

інноваційних аспектів в професійній підготовці студентів здійснювали: О. Печерська, М. Стріха, Т. Третякова та ін. Науковий пошук з проблем інформатизації освіти розкривається в роботах Р. Гуревича, М. Жалдака, Н. Морзе, С. Сисоєвої, О. Смілянця та ін. Результати досліджень у галузі педагогічної інноватики представлено в працях І. Дичківської, М. Кадемії, А. Коломієць, Г. Селевко та ін.

**Формулювання мети статті.** В статті висвітлено значення використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку практичних навичок організації інноваційних економічних процесів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інформатизація економіки впливає на різні сфери суспільного життя: у матеріальному виробництві забезпечує необхідною інформацією безпосередніх виробників; у сфері обслуговування, де розвивається підсфера інформаційних послуг; у творчій діяльності, де комп'ютери частково вивільняють творчих людей від рутинної праці; у сфері управління, створюючи матеріальну основу для автоматизації управлінських операцій, змінюючи функції й структуру управління.

Для ефективної інформатизації економіки, вважаємо за необхідне, під час навчання студентів економічних спеціальностей здійснювати ознайомлення їх із сучасним комп'ютерними програмами, які використовуються для інноваційної організації економічних процесів. Також можна виділити і такі підстави для залучення ІКТ в підготовку майбутніх економістів:

1) соціальна – визнання ролі, котру відіграють технології в суспільстві сьогодні, необхідність для освіти своєчасно й достатньо точно, повно відображати інтереси суспільства;

2) педагогічна – інформаційні технології супроводжують процес навчання, надають сучасніших і якісніших матеріалів, підвищують ефективність спілкування між викладачем і студентом за індивідуального підходу;

3) професійна – підготовка студентів до видів професійної діяльності, що вимагають навичок використання інноваційного спеціального програмного забезпечення.

Удосконаленню процесу засвоєння й накопичення знань, формуванню в студентів навичок інноваційної практичної діяльності сприяють розроблені на базі діалогових інформаційних систем спеціальні навчальні курси, практичні завдання, ситуаційні ігри, що імітують процеси, котрі вивчаються. Такі курси, маючи розгалужену структуру, містять навчальні тексти, контрольні запитання та коментар до відповідей, завдання для самостійної роботи.

Упровадження ІКТ в підготовці економістів дозволяє студентам

використовувати нетрадиційні джерела інформації, що розвиває не лише мислення, світогляд, а й підвищує аналітичні здібності й ефективність самостійної роботи. Оскільки значну частину інформації і найбільш оперативно людина сприймає очима, то однією з ефективних форм навчання є використання у викладанні економічних дисциплін мультимедіа-технологій.

Мультимедіа є ефективною освітньою технологією завдяки властивим їй якостям інтерактивності, гнучкості та інтеграції різних типів навчальної інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості студентів і сприяти підвищенню їхньої мотивації. За рахунок цього більшість педагогів можуть використовувати мультимедіа як основу своєї діяльності.

Мультимедіа-технології дозволяють підтримувати й підвищувати інтерес студентів до досягнень сучасної економічної науки, прагнення до оволодіння електронною технікою, за допомогою якої підвищуються швидкість і якість економічних розрахунків, набір і оформлення текстів, знайомство з розвивальними програмами тощо. Здійснюється певна орієнтація в професійній сфері. Робота в Інтернет підвищує інформованість майбутніх фахівців, розвиває їхню загальну культуру, знайомить з різноманітними підходами до низки проблем.

Не виключаючи традиційної форми навчання, що передбачає живе творче й виховне спілкування, мультимедіа створює нові позитивні чинники, зокрема, значне підвищення ефективності самостійної роботи, а також нові форми спілкування за допомогою комп'ютерних мереж. Розробляючи проекти, презентації з використанням засобів мультимедіа і розміщуючи їх у мережі Інтернет, студенти набувають знань і навичок, що не зводяться до традиційних репродуктивних.

У підготовці фахівців економічних спеціальностей велике значення відіграє вивчення та ознайомлення з новітніми ІКТ, що використовуються в економічній діяльності. Інформаційні технології – це спеціальні засоби, що дозволяють майбутнім фахівцям займатися збиранням, обробкою, аналізом, перерахунком та виводом даних. Особливе місце серед інформаційно-комунікаційних технологій нині належить табличним процесорам, що використовуються більшістю підприємств. Тому вміння працювати з цими програмами і залучати їх до розв'язання поточних завдань є основною вимогою до випускників ВНЗ.

У навчальних планах з деяких фахових дисциплін пропонується використання різноманітного програмного забезпечення для навчання студентів, що передбачають розв'язування різноманітних задач з

аналізу та обрахунку даних, починаючи з основних функцій, що найбільш часто використовуються, таких як: сортування, фільтрація, підсумкові виведення даних, відбір необхідних із загального переліку даних та ін. Але основне завдання цих дисциплін – забезпечити вміння студентів використовувати набуті знання для розв’язування професійних задач, а не лише тих, що пропонуються під час навчання.

Практика викладання інформатики дозволила представити загальний підхід до використання ІКТ у вивченні економічних дисциплін. Як показує досвід, вміння грамотно користуватися сучасними ІКТ підвищує рейтинг сучасного фахівця будь-якого профілю. Тому нами у навчальний процес студентів економічних спеціальностей було розроблено завдання з виконання мультимедіа проекту (бізнес-планів, ділових проектів, звітів та ін.). Студентам пропонуємо підготувати доповідь, що супроводжується мультимедіа презентацією, що включає використання якісної графіки, анімації, звуку.

Основна мета викладання інформатичних дисциплін – формування в майбутніх фахівців теоретичних знань і практичних навичок роботи не лише в сфері функціонування та використання комп’ютерних інформаційних систем, а й виклад основних ідей, пов’язаних з використанням інформаційних систем для організації інноваційних економічних процесів. У межах дисциплін розглядаються теоретичні основи інформаційних технологій управління й практичні питання їх застосування для автоматизації процесів обробки управлінської інформації.

Під час навчального процесу основне завдання, що стоїть перед викладачами ВНЗ є забезпечення надання якісних освітніх послуг майбутнім фахівцям та підготовка їх до конкурентної боротьби в своїй професійній діяльності. Для того, щоб виконати ці завдання, ми використовуємо сучасні можливості інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні студентів економічних спеціальностей, стимулюючи їх використовувати набуті знання для розв’язування задач, виконання курсових проектів, індивідуально-дослідних робіт, контрольних, магістерських і дипломних робіт. Адже сучасні ІКТ призначені для виконання різноманітних задач економічної діяльності.

Більшість інформатичних дисциплін передбачають використання програмного забезпечення, що безпосередньо пов’язане з економічними процесами. Вони покликані посилити практичну підготовку майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності.

Прийнято відокремлювати такі комп'ютерні програми, що здатні розв'язувати прикладні задачі, пов'язані з обробкою текстів (текстові редактори – WordPad MS Windows, ClarisWorks MacOS, Lexicon (Лексикон) MS DOS, NotePad (Блокнот) MS Windows, SimpleText (ПростоТекст) MacOS, Edit MS DOSAmiPro, MuId Edit, Microsoft Word MS Windows і MacOS, Tex-Edit MacOS, «Слово и Дело» MS DOS), робота із великою кількістю табличних даних (табличні процесори – Excel, Lotus 1-2-3, Quattro Pro і SuperCalc), робота із базами даних (системи управління базами даних – MySQL, PostgreSQL, Oracle Database, Microsoft SQL Server, IBM DB2, Microsoft Access), створення презентацій (Microsoft Power Point, Movie Maker), системи штучного інтелекту (системи підтримки прийняття рішень – ExpertChoice, PLEXSYS, VisualIFPS/Plus, AdvancedScout), системи управління проектами (Microsoft Project). У таблиці 1 представляємо перелік програм, які використовуються під час вивчення відповідних дисциплін для розв'язування конкретних завдань економічного змісту. Розкриваємо сутність і необхідність комп'ютерних програм, що використовуються для інноваційної організації економічних процесів.

*Таблиця 1*

**Комп'ютерні програми, що використовуються для інноваційної організації економічних процесів**

Н/п	Назва ППП	Назви навчальних дисциплін та тем, в яких вивчається ППП	Завдання, що вирішуються за допомогою ППП
1	2	3	4
1.	1С.Підприємство 8.2	Бухгалтерський облік,  Автоматизовані системи обробки інформації,  Інформаційні системи і технології на підприємствах,  Інформаційні	Автоматизація бухгалтерського, економічного та фінансового обліку на підприємствах. Побудова засобів автоматизованої обробки інформації. Проведення системного аналізу об'єктів і процесів автоматизації. Реалізація системного підходу до розробки об'єктів і процесів автоматизації та видів їх забезпечення. Методологічні основи проектування видів забезпечення автоматизованих систем. Проектування засобів автоматизованої обробки

		<p>системи і технології в фінансово-кредитних установах,</p> <p>Інформаційні системи організації управління,</p> <p>Інформаційні системи в менеджменті, Комп'ютерний аудит</p>	<p>інформації. Автоматизація обробки інформації в ІС-бухгалтерії. Конфігурування та адміністрування програми ІС-бухгалтерія. Ознайомлення зі складом і організацією інформаційного забезпечення автоматизованих систем. Організація збору та передачі інформації в автоматизованих системах. Дослідження архітектури, вивчення методів і засобів створення, тестування, налагодження й супроводження програмного забезпечення автоматизованих систем.</p>
2.	Microsoft Office	<p>Інформатика, Економічна інформатика, Інформаційні системи, Оптимізаційні методи і моделі, Системи підтримки прийняття рішень.</p>	<p>Редагування форматування текстів.</p> <p>Формування електронних таблиць та складних розрахунків даних.</p> <p>Розробка баз даних.</p> <p>Створення презентацій.</p> <p>Формування електронних листів.</p> <p>Планування діяльності.</p> <p>Створення простих програм.</p>
1	2	3	4
3.	Microsoft Project	<p>Управління проектами, Інноваційний менеджмент, Системи підтримки прийняття рішень, Математичні методи та моделі в економіці</p>	<p>Централізоване зберігання інформації за графіком робіт, ресурсів та вартості, можливість швидкого аналізу впливу змін в графіку, ресурсному забезпеченні та фінансуванні на план проекту, можливість управління змістом, вартістю, строками проекту, задіяними ресурсами, взаємодією між ними</p>
4.	Delphi 2010	<p>Комп'ютерний практикум, Основи програмування та алгоритмічні мови, Теорія алгоритмів і структури даних.</p>	<p>Програмування в оболонці Delphi 2010.</p> <p>Розробка програм для розв'язку прикладних задач.</p> <p>Розробка програм для розв'язку прикладних задач на основі обходу дерев, графів, рекурсії.</p>



5.	Borland C++ v.5	Інформатика, Об'єктно-орієнтоване програмування.	Програмування в оболонці BorlandC++ . Розробка прикладних задач.
6.	Delphi 2010 MS SQL Server 2010	Технології програмування та створення програмних продуктів, Основи баз даних.	Розробка трьохрівневих додатків з використанням технології COM+. Розробка клієнт-серверних додатків для роботи з базами даних.
7.	MS Visual Studio 2010	Методи та засоби інформаційних комп'ютерних технологій, Проектування автоматизованих інформаційних систем.	Розробка додатків з використанням технології WPF. Розробка Web – додатків (сервісів) на основі платформи NetFramework з використанням технологій ASP.Net, ADO.Net.
8.	Delphi 2010 (UML 3.0)	Інструментальні засоби візуального програмування	Моделювання та проектування інформаційних систем з використання Case – засобів та мови моделювання UML.
9.	MySQL Server5.5 PHP 5.3 Apache HTTP Server 2.2	Інформаційні системи і технології в обліку і аудиті, Розробка WEB-застосувань.	Дизайн сайтів, рекламних проєктів. Розробка WEB-сайтів.
9.	Visual Studio (ver 6.0-8,0)	Інформаційні системи і технології на підприємствах.	Програмування в оболонці Visual Studio для розробки баз даних. Взаємодія з іншими програмними пакетами як допоміжного інструмен.
10.	AutoCAD	Інженерна та комп'ютерна графіка,  Економетрика.	Створення ескізів креслення, Радіосхеми в кресленні. Створення двовимірних і тривимірних моделей. Модифікація об'єктів у тривимірному просторі.
11.	Adobe PhotoShop	Інженерна та комп'ютерна графіка, Інноваційний менеджмент.	Створення геометричних об'єктів. Робота з кольором, текстом. Створення графічних елементів для сайту. Ефекти з фотографією.
12.	CorelDraw	Інженерна та комп'ютерна	Створення геометричних об'єктів, їх форматування.

		графіка. Управління проектами.	Створення та форматування тексту. Растризація та векторизація зображень. Створення логотипа, буклета.
13.	Mathlab Mathcad	Автоматизовані системи обробки інформації, Економетрія, Оптимізаційні методи і моделі.	Проведення математичних розрахунків. Моделювання процесів і систем. Вирішення задач оцінки ефективності і оптимізації.
14.	OS Windows	Операційні системи та системне програмне забезпечення, Комп'ютерні мережі та телекомунікації.	Інсталювати та конфігурувати ОС, Налаштувати роботу мережі.
1	2	3	4
15.	OS Windows Server	Операційні системи та системне програмне забезпечення, Комп'ютерні мережі та телекомунікації.	Конфігурувати домен на базі Active Directory. Інтегрувати робочі станції в домен Active Directory.
16.	OS Unix	Операційні системи та системне програмне забезпечення	Інсталювати та конфігурувати ОС, Налаштувати роботу мережі та інтегрувати в домен Active Directory.
17.	OS Linux	Комп'ютерні мережі та телекомунікації	Налаштувати роботу мережі та інтегрувати в домен Active Directory.

Важливою складовою інноваційної діяльності є праця висококваліфікованих технологів, конструкторів, маркетологів, економістів, фінансистів, які виконують специфічні функції з технологічного проектування та конструювання новацій, забезпечення фінансами науково-дослідних і проектно-пошукових робіт, калькулювання витрат ресурсів, цінового проектування, просування товару на ринок тощо. Працівники всіх рівнів є суб'єктами інноваційної діяльності у межах окремого підприємства. Тому майбутні економісти мають уміти використовувати свої знання та навички з використання ІКТ під час роботи на підприємстві. Професіонал має не лише знати програми, що були презентовані в навчальному процесі, а й слідкувати за змінами в техніці і програмному забезпеченні і вміло використовувати інформаційно-

комунікаційних технологій в процесі власної професійної діяльності, забезпечувати розвиток практичних навичок організації інноваційних економічних процесів.

### **Бібліографія**

1. Гранат, О. В. (2012). Організаційно-економічні аспекти впровадження підприємствами аграрного сектора інновацій на базі комунікаційних систем. *Агросвіт*, 11, 27-32.
2. Крутик, А. Б. (2001). Антикризисный менеджмент. Санкт-Петербург: Питер.

### **References**

1. Granat, O. V. (2012). Organizacijno-ekonomichni aspekti vprovadzhennja pidpriemstvami agrarnogo sektora innovacij na bazi komunikacijnih sistem. *Agrosvit*, 11, 27-32. [in Ukrainian].
2. Krutik, A. B. (2001). Antikrizisnyj menedzhment. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].

**Potapkina L. V. Computer technologies that are used for the innovative organization of economic processes.** The article determines that the achievement of a high level of production efficiency requires the use of modern methods of management and use of communications and communication means in scopes much larger than before. It is proved that this is promoted by modern information and communication technologies, as in the process of diffusion of innovations, the sources of information about innovative products play an important role. Access to acute and timely information is a prerequisite for decision-making at all levels of management. The following information can be attributed to the necessary information circulating in the area of economics: total productivity of production; world production scopes; innovative production technologies; demand in the commodity market; demand in the labor market; prices, costs, expenditures; market development forecasts; standards, rules, etc.

The article reveals the issues about how to obtain information from the Internet, scientific industry journals, etc. Command of such information will enable managers in the field of economics to plan their sector development strategies, identifying alternative areas of activity, possible risks, market outlets.

It was investigated that the software used for the organization of communication systems in the field of economics can be classified according to different types, for example: classical types, which presuppose the ability of the system to generate decision-making options to determine the impact of these decisions; hybrid types, linked to the

decision support system and any other forms of intellectual technology such as expert systems, neural networks, genetic algorithms; network types integrated into the Internet; engineering types, which include automated systems for basic business systems, automated design, virtual reality systems, etc.

The results of the research confirmed that modern special-purpose computer programs are capable of facilitating and making more effective strategic planning of the organization's activities. Obviously, the future economist must have skills in using such programs.

The article highlights the importance of using information and communication technologies for the development of practical skills in the organization of innovative economic processes.

**Key words:** information, communication means, organization of innovative economic processes, information and communication technologies, informatization of economy, software, future economists.

*Отримано 27.03.2019*

**УДК 37.013.42**

**О. Л. Протас**

O\_C@ukr.net

ORCID ID 0000-0002-4176-8353

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КРЕАТИВНО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Протас О. Л. Соціально-педагогічний супровід розвитку креативно обдарованих дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу.** Стаття присвячена одній з актуальних проблем - створення умов ефективного соціально-педагогічного супроводу креативно обдарованих дітей у загальноосвітньому навчальному закладі. Розкрито сутність понять: «обдарованість», «креативна обдарованість», «обдаровані діти», «креативно обдаровані діти», «соціально-педагогічний супровід». За результатами діагностичних методик на виявлення розвитку креативних якостей у дітей підліткового віку загальноосвітніх навчальних закладів, констатовано переважаючий низький та середній рівень прояву

креативності. Анкетування педагогів загальноосвітнього навчального закладу та батьків підлітків показало недостатню їх обізнаність з умовами, які сприяють розвитку креативних здібностей та якостей дітей. Дослідження засвідчило необхідність створення належних умов для розвитку креативної обдарованості дітей, підготовки педагогів загальноосвітнього навчального закладу до роботи з такими дітьми, та проведення роботи з батьками. Визначено необхідність реалізації соціально-педагогічного супроводу розвитку креативно обдарованих дітей. Розглянуто мету, завдання, етапи реалізації, зміст соціально-педагогічного супроводу розвитку креативно обдарованих дітей. У результаті аналізу наукових праць та, враховуючи результати нашого дослідження, визначено основні умови ефективного соціально-педагогічного супроводу креативно обдарованих дітей. З метою реалізації визначених нами умов ефективного соціально-педагогічного супроводу таких дітей підібрано основні форми і методи збагачення діяльності з ними для розвитку їх креативної обдарованості.

**Ключові слова:** обдарованість, здібності, обдаровані діти, підлітки, креативність, креативна обдарованість, творча обдарованість, творчий потенціал, соціально-педагогічний супровід, педагогічні умови.

**Протас О. Л. Социально-педагогическое сопровождение развития креативно одаренных детей в условиях общеобразовательного учебного заведения.** Стаття посвящена одной из актуальных проблем создания условий эффективного социально-педагогического сопровождения креативно одаренных детей в общеобразовательном учебном заведении. Раскрыта сущность понятий: «одаренность», «креативная одаренность», «одаренные дети», «креативно одаренные дети», «социально-педагогическое сопровождение». Использование диагностики для определения развития креативных качеств у подростков общеобразовательных учебных заведений, показало преимущественно низкий и средний уровень проявления креативности. Анкетирование учителей и родителей подростков выявлено недостаточное их знание условий, которые способствуют развитию креативных способностей и качеств детей. Исследование показало необходимость создания надлежащих условий для развития креативной одаренности детей, подготовки педагогов общеобразовательного учебного заведения к работе с такими детьми, и проведение работы с родителями. Определена

необходимость реализации социально-педагогического сопровождения развития креативно одаренных детей. Рассмотрены цели, задачи, этапы реализации, содержание социально-педагогического сопровождения развития креативно одаренных детей. В результате анализа научных работ и, учитывая результаты нашего исследования, определены основные условия эффективного социально-педагогического сопровождения креативно одаренных детей. С целью реализации определенных нами условий эффективного социально-педагогического сопровождения таких детей подобраны основные формы и методы обогащения деятельности с ними для развития их креативной одаренности.

**Ключевые слова:** одаренность, способности, одаренные дети, подростки, креативность, креативная одаренность, творческая одаренность, творческий потенциал, социально-педагогическое сопровождение, педагогические условия.

**Постановка проблеми.** В умовах модернізації освітньої сфери та інформатизації суспільства освіта постала перед низкою викликів сьогодення: поява нових ідей, знань, технологій потребують здатності особистості адаптуватися до нового соціального середовища, сприймати нову інформацію, навчатися впродовж життя, культивувати творчу самореалізацію, соціально-професійне зростання як громадянина держави.

Нова українська школа має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарувань і талантів. Підтримка та розвиток дітей, що володіють творчим потенціалом є одним із ключових пріоритетів сучасної освіти, що відображено в державних нормативних документах (зокрема, Закон України «Про освіту» (2017), ідеї концепції «Нова українська школа» (2016), Національна програма «Діти України» (1996), Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2016-2020 роки (2016), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Указ Президента «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (2010) та інші), «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001) та ін.

**Аналіз останніх досліджень.** Науково–теоретичні і практичні дослідження проблеми обдарованості та креативної обдарованості висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних вчених. Зокрема,

обдарованість розглядається як окремі характеристики особи (інтелектуальні чи креативні) вченими психометричного підходу (А. Біне, Ф. Гальтон, Т. Сімон) та креативного (Ф Баррон, Дж. Гілфорд, К. Тейлор Е. Торренс та ін.). Обдарованість як сукупність особистісних якостей висвітлювали у своїх працях вчені особистісного підходу: Д. Богоявленська, Н. Лейтес, К. Урбан та ін. Відповідно характеристик певного виду діяльності обдарованість визначається як загальна і спеціальна науковцями діяльнісного підходу (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.). Як інтеграційну цілісність креативну обдарованість трактують вчені системного підходу (Б. Ломов, В. Моляко, Я. Пономар'єв та ін.). Вивченню креативної обдарованості учнівської молоді присвячені праці: Д. Богоявленської, В. Костіва, О. Матюшкіна, В. Моляко, Я. Пономарева, Дж. Рензуллі та ін. Питання організації соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми досліджують: О. Антонова, О. Ветрова, Н. Завгородня, О. Мкртічян та ін.

Аналіз низки наукових праць і реальної практики засвідчує те, що соціальні педагоги та вчителі загальноосвітніх навчальних закладів недостатньо підготовлені до роботи з креативно обдарованими дітьми: не враховують їх індивідуальних особливостей, не сприяють творчому особистісному розвитку дитини. Педагоги часто неадекватно сприймають особливості розвитку креативно обдарованої дитини, їх нестандартність мислення і поведінки, упертість, небажання слідувати зразкам. Організовувати роботу з обдарованими дітьми потрібно із урахуванням реальних умов конкретного освітнього закладу. У роботі з креативно обдарованими підлітками може виникати ціла низка соціально-психологічних проблем: конфлікти з батьками, проблеми спілкування з ровесниками та вчителями, втрата соціальної підтримки.

Тому постає питання необхідності здійснення супроводу креативно обдарованих підлітків в загальноосвітньому навчальному закладі, сприяння їх творчому індивідуально-особистісному розвитку.

**Мета статті** - охарактеризувати особливості здійснення соціально-педагогічного супроводу креативно обдарованих підлітків в загальноосвітньому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Обдарованість у науковій літературі (О. Антонова, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, Б. Теплов) визначається як якісно своєрідне поєднання здібностей людини, що дають змогу їй досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. Більшість вітчизняних вчених визначають, що основою обдарованості є здібності – сукупність індивідуально-психологічних

особливостей людини, які є умовою успішного виконання певних видів діяльності.

Згідно концепції людського потенціалу Дж. Рензуллі обдарованість являє собою об'єднання трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (перевищують середній рівень); креативності; наполегливості. У його моделі враховані також знання і сприятливе навколишнє середовище [1, с. 86].

Обдаровані діти – це діти, які вирізняються яскравими чи видатними досягненнями у певному виді діяльності.

Креативність розглядається вченими як: здатність до творчості (О. Антонова, В. Костів, Л. Міщиха); властивість особистості (Дж. Гілфорд, Е. Торренс); здатність створювати оригінальні цінності (Д. Богоявленська, С. Медник, В. Моляко); прояв індивідуальності (О. Войтенко, К. Szmids).

Ми поділяємо підхід учених (О. Антонової, В. Костіва), які визначають креативність як здатність до творчості. Творчість – продуктивна діяльність людини, у результаті якої створюються нові матеріальні та духовні цінності.

За Р. Стернбергом, прояви креативності визначаються такими чинниками: 1) інтелектом як здібністю; 2) знаннями; 3) стилем мислення; 4) індивідуальними рисами; 5) мотивацією; 6) зовнішнім середовищем [7].

На основі аналізу наукових праць учених (І. Карпової, В. Костіва, О. Матюшкіна та ін.), визначаємо креативну обдарованість як потенційну індивідуальну своєрідність творчих здібностей людини, що дають змогу їй досягати значних успіхів (вище умовного «середнього» рівня) у певній діяльності. Творчі здібності розглядаємо як індивідуально-психологічні здібності людини, які є умовою успішного виконання творчої діяльності та пов'язані з створенням нового, оригінального продукту [6, с. 26].

Згідно концепцією творчої обдарованості О. Матюшкіна, творча обдарованість – це інтегративна структура, яка охоплює такі основні компоненти: пізнавальну мотивацію, дослідницьку творчу активність, можливість ухвалення оригінальних рішень, можливість прогнозування і передбачення, здібність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [5, с. 29].

Дж. Гілфорд виділив такі основні параметри креативної обдарованості: 1) оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно; 2) гнучкість думки – швидкість переключення з одного завдання на інше; 3) здатність до генерування



та продукування різних ідей; 4) здатність до виявлення й формулювання проблем, 5) здатність удосконалювати об'єкт сприймання, додаючи певні деталі; 6) здатність розв'язання проблем шляхом аналітико-синтетичних операцій [2, с. 443].

На основі праць таких вчених (Дж. Гілфорд, В. Костів, А. Матюшкін, Е. Торренс, О. Тунік), ми виокремили особливості креативної обдарованості дітей: продуктивність; гнучкість; оригінальність; швидкість мислення; аналітичність; розвинута уява і фантазія; спостережливість; здатність відповідати на подразники нестандартним способом; продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді; здатність до виявлення й формулювання проблем, їх розв'язання шляхом аналітико-синтетичних операцій; варіативність, здатність до генерування великої кількості ідей; здатність вдосконалювати об'єкт сприймання, додаючи певні деталі; легкість (швидкість), розробленість (деталізація образів), незалежність; активність; самостійність; наполегливість; сенситивність; готовність до ризику та ін.

Разом з тим, вирізняють і негативні особливості розвитку креативної особистості: егоїстичність, демонстративність, завищена самооцінка, комплекс «я не такий», вразливість, які можуть позначатися на взаємодії таких дітей з іншими. Саме тому необхідна допомога і підтримка таких дітей.

Виявлення креативної обдарованості – тривалий процес, що потребує комплексного підходу із застосуванням різних методів аналізу якостей та поведінки дітей: спостереження, біографічного методу, тестування, анкетування, оцінювання продуктів творчої діяльності; експертного оцінювання якостей та поведінки; включення в спеціальні заняття та ін.

Вивчення нами стану креативної обдарованості підлітків та виявлення педагогічних умов для розвитку креативної обдарованості, здійснене у загальноосвітніх навчальних закладів Івано-Франківської області засвідчили переважаючий середній (73,64% осіб) та низький (24,55% осіб) рівень прояву креативності підлітків (високий рівень – всього 1,81%) та недостатню обізнаність педагогів з показниками креативної обдарованості, умовами виявлення та розвитку креативності дітей, методами та технологіями розвитку креативних якостей школярів. Дослідження засвідчило необхідність створення умов у навчальних закладах, які б сприяли активізації та розвитку творчого потенціалу дітей. Ефективною технологією вважаємо соціально-педагогічний супровід розвитку креативно обдарованих дітей.

*Супровід* згідно з поглядами О. Шпака, – це особлива форма здійснення пролонгованої соціальної і педагогічної допомоги, що передбачає пошук прихованих резервів людини, покладання на власні можливості [8, с. 5].

На основі праць учених нами виявлено, що у соціальному аспекті (І. Зверева, А. Капська, Н. Комарова, І. Пеша) супровід розглядається в контексті забезпечення комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг, залучення, у разі потреби, інших фахівців з різних установ та організацій; у педагогічному (М. Губанова, Н. Жемера, А. Жукова, А. Мудрик, В.Слободчикова) – як певна сфера діяльності педагога, орієнтована на взаємодію з дитиною в процесі надання їй підтримки в особистісному зростанні, соціальній адаптації; у психологічному (М. Бітянова, Р. Овчарова) – як створення соціально-психологічних умов для розвитку, виховання і навчання дітей у ситуаціях взаємодії, самовизначення.

Соціально-педагогічний супровід Г. Курагіна визначає як комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних і корекційних заходів, спрямованих на проектування й реалізацію умов для успішної соціалізації підлітків, перспектив їх особистісного росту [4].

Отже, основними напрямками соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей, в т.ч креативно обдарованих є: діагностика (індивідуальна і групова), профілактика, консультування, корекційно-розвивальна робота (індивідуальна і групова), просвітницька діяльність (формування психологічної культури, розвиток психолого-педагогічної компетентності адміністрації, педагогів навчально-виховних закладів, батьків, інших фахівців), експертиза (навчальних програм, проектів, освітнього середовища, професійної діяльності фахівців та ін.).

У результаті аналізу наукових праць учених, соціально-педагогічний супровід розвитку креативної обдарованості дитини вбачаємо в комплексі заходів, спрямованих на створення умов для її успішної соціалізації та самореалізації, формуванні її як творчого суб'єкта життєвого і професійного самовизначення, усвідомленому плануванні нею перспектив свого особистісного розвитку, розвитку своїх здібностей і талантів.

Основними ознаками соціально-педагогічного супроводу є: 1) тривалість; 2) комплексність послуг; 3) залучення, у разі потреби, інших фахівців, 4) використання потенціалу громади; 5) згода особи

на здійснення супроводу та її активна позиція щодо змін на краще [3, с. 185].

Виявлено, що супровід розвитку креативної обдарованості особистості має такі особливості: цілеспрямованість, комплексність, безперервність, тривалість у часі, вмотивованість, прогнозованість результату.

Зауважимо, що соціально-педагогічний супровід є комплексною технологією підтримки особистості при вирішенні завдань особистісного розвитку, виховання, соціалізації, самореалізації, самовизначення. При цьому, соціальний педагог має володіти не лише методиками діагностики, консультування, проектування, розвивальної роботи, але й здатністю до аналізу різних ситуацій, планування діяльності та до співпраці з усіма учасниками навчально-виховного процесу з метою створення умов для успішної самореалізації дитини, розвитку її здібностей і талантів.

Складовими елементами соціально-педагогічного супроводу креативно обдарованих дітей є: мета і завдання; напрями та зміст діяльності; способи взаємодії соціального педагога, педагогів, психологів, батьків та інших фахівців; поетапна реалізація; критерії ефективності результату [3, с. 185].

Основною метою супроводу розвитку креативно обдарованих дітей загальноосвітнього навчального закладу має бути – створення сприятливих умов для їх творчого розвитку і саморозвитку, задоволення інтересів, формування суб'єктної позиції, що дають змогу успішно засвоювати та застосовувати знання, уміння, креативний потенціал, розширювати соціальний досвід, проявляти активність в різних видах діяльності, успішно соціалізуватися та творчо реалізовувати себе в суспільстві.

Враховуючи особливості дітей та соціально-педагогічного супроводу, соціальний педагог розробляє завдання та зміст супроводу, слідкує за їх виконанням, корегуючи у разі потреби, здійснює моніторинг і оцінку.

Визначимо завдання соціально-педагогічного супроводу креативно обдарованих дітей: виявлення креативно обдарованих дітей; вивчення їх соціального статусу, впливу соціуму на їх поведінку; вивчення умов життя, виховання, розвитку дітей, оцінка їх потреб; виявлення інтересів, нахилів, здібностей дітей; захист їх прав та інтересів; створення умов для реалізації індивідуальних творчих здібностей, активізація креативних особистісних ресурсів дитини, сприяння їх подальшому розвитку; залучення до гурткової роботи; розвиток важливих життєвих компетенцій, критичного мислення,

соціально-позитивних ціннісних орієнтацій; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в класі, навчальному закладі; сприяння налагодженню взаємин з однолітками, учителями, батьками; оптимізація змісту і форм соціально-педагогічної просвіти педагогічних працівників, соціального оточення дітей, забезпечення розвитку їх психолого-педагогічної компетентності; проведення просвітницької роботи з батьками; здійснення співпраці між навчальним закладом, сім'ями та територіальними місцевими громадами, соціальними службами для вирішення актуальних питань соціально-педагогічного супроводу креативної обдарованості дітей.

Діяльність з креативно обдарованими дітьми має спиратися на такі принципи: індивідуалізації і диференціації навчання; свободи вибору, самостійності дітей; різноманітності можливостей для розвитку особистості; зростання ролі позаурочної діяльності [1].

Здійснюючи соціально-педагогічний супровід креативно обдарованої дитини, потрібно розробити і впроваджувати програму супроводу, яка може включати: теоретичне обґрунтування і кінцевий результат реалізації; концепцію; технологічну карту, де визначається покроковий опис супроводу; визначення результату.

При здійсненні соціально-педагогічного супроводу таких дітей, можна за основу використовувати таку модель: 1) супровід процесу формування і розвитку особистості креативно обдарованих дітей (вияв інтересів, здібностей дітей та їх розвитку; створення умов, які сприятимуть розвитку креативних якостей та здібностей; формування у дітей самостійності, уміння адаптуватися у соціальній реальності та ін.); 2) супровід середовища формування і розвитку дитини; 3) соціально-правовий захист дитини (регулювання впливу з боку середовища, самого процесу розвитку особистості дитини; попередження виникнення проблем цієї категорії дітей).

Отже, соціально-педагогічний супровід креативно обдарованих дітей є комплексним процесом, до якого долучаються: учні, соціальний педагог закладу, психолог, вчителі, батьки, інші учасники навчально-виховного процесу, фахівці позашкільних навчально-виховних закладів.

Спираючись на дослідження вчених (О. Антонової, Н. Докшиної, С. Кошель) та, враховуючи особливості супроводу та соціально-психологічні характеристики творчо обдарованих дітей, визначимо, що етапами соціально-педагогічного супроводу таких дітей можуть бути наступні.

Перший етап – *підготовчий*: удосконалення інформаційно-методичного забезпечення роботи з обдарованими дітьми (вивчення

базових державних нормативних документів, літератури з проблеми; збір інформації; розробка алгоритму пошуку обдарованих дітей); аналіз результативності навчальної діяльності учнів; розробка програми роботи з цими дітьми; діагностика обдарованості дітей; створення банку даних обдарованих дітей; підготовка педагогів до реалізації програми).

Другий етап – *практичний*: реалізація програми та забезпечення організаційних соціально-педагогічних та психологічних умов для розвитку обдарованих дітей (в т.ч креативно-обдарованих).

Третій етап – *узагальнюючий*: оцінювання ефективності розробленої моделі роботи з обдарованими дітьми, вироблення рекомендацій з питань підтримки та розвитку креативно обдарованих дітей.

Соціально-педагогічний супровід обдарованих дітей може плануватися за такою схемою: педагогічна, психологічна діагностика – створення банку даних обдарованих дітей – створення програм супроводу – реалізація програм - аналіз та оцінка результатів супроводу.

На першому етапі важливою є комплексна психодіагностика – система сучасних технологій діагностування дітей (виявлення пізнавальних психічних процесів, інтелектуального розвитку та креативних здібностей та якостей; особистісних характеристик, моніторинг розвитку дитини, спостереження за навчальною діяльністю та поведінкою; аналіз продуктів творчої діяльності учнів, занесення даних особливостей учня за результатами діагностування в індивідуальні карки та ін.), діагностика учителів і батьків на різних етапах навчання дитини. Створюється банк даних обдарованих дітей, в т.ч креативно обдарованих; розробляються рекомендації щодо подальшого розвитку творчих здібностей, підтримки творчих ресурсів дитини; розробляються розвивальні програми групової та індивідуальної розвивальної діяльності для творчого розвитку та саморозвитку дітей.

Важливим напрямком соціально-педагогічного супроводу є забезпечення психолого-педагогічної компетентності педагогів, оптимізація змісту і форм їх просвіти (моніторинг якості освіти для розвитку креативних здібностей дитини; оцінка системи роботи з обдарованими дітьми; виявлення компетентності вчителів; рекомендації щодо створення оптимальних умов для творчого розвитку особистості; партнерство у взаємодії; методична допомога

та консультування з проблем розвитку креативної обдарованості; удосконалення уроку як засобу розвитку творчої особистості учня.

Просвіта батьків обдарованих дітей має на меті: моніторинг соціального статусу родини, умов розвитку креативно обдарованої дитини, діагностика сімейних відносин, індивідуальне консультування батьків та рекомендації щодо розвитку обдарованості дитини, її креативних якостей.

На кожному із етапів здійснюється моніторинг, аналіз та оцінка результатів супроводу. Зазначені етапи взаємопов'язані та обумовлюють багатовекторність вибору форм, методів та засобів діяльності.

Змістово-організаційне забезпечення соціально-педагогічного супроводу ми визначаємо на основі нормативно-правових документів, поглядів вчених на проблему супроводу креативної обдарованості дитини, з урахуванням сучасних соціально-економічних умов, інтересів, запитів і потреб дітей, батьків, можливостей педагогічних працівників та оточуючого середовища, враховуючи принципи системності, єдності, взаємозв'язку, партнерства у взаємодії; взаємозумовленості змісту і технологій діяльності.

Науковий аналіз проблеми дає змогу відзначити, що більшість дослідників зміст соціально-педагогічного супроводу пов'язують з виховною діяльністю, сприянням адаптації дитини, задоволенням потреб та інтересів дітей, партнерських відносин у школі, пов'язаних із навчанням, вихованням, розвитком дитини, успішною побудовою міжособистісних стосунків, творчою самореалізацією та самовизначенням в успішній діяльності.

Виходячи з такої широкої інтерпретації змісту, вважаємо необхідним створювати сприятливі умови для креативного розвитку і саморозвитку особистості, задоволення її інтересів, потреб, реалізації їх права на освіту, творчий розвиток, самореалізацію та самовизначення [6, с. 27].

Виходячи із змісту низки досліджень питань, які стосуються педагогічних умов (Н. Агаркова, В. Вакуленко, Т. Гуцан та ін.), ми визначаємо їх як такі, що свідомо створюються фахівцями та мають забезпечити найбільш ефективно протікання необхідного процесу.

Важливими для нашого дослідження в аспекті визначення умов ефективного соціально-педагогічного супроводу креативно обдарованих дітей мають праці І. Зверєвої, А. Капської, Ж. Петрочко, І. Пеші та ін.

В результаті аналізу наукових праць з питань діяльності з

креативно обдарованими підлітками та, враховуючи результати нашого дослідження, ми визначили такі основні умови ефективного соціально-педагогічного супроводу таких дітей: 1) збагачення змісту, форм і методів діяльності з креативно обдарованими дітьми; 2) координаційна діяльність соціального педагога з вчителями з метою розвитку креативної обдарованості учнів та їх успішної адаптації та соціалізації; 3) корекція соціальним педагогом креативної обдарованості конкретного школяра в процесі ведення окремого випадку; 4) взаємодія соціального педагога з батьками дітей.

З метою реалізації першої умови, виділяємо такі основні форми і методи збагачення діяльності з дітьми для розвитку їх творчих здібностей: надання більшої ваги самостійній роботі; розв'язування творчих задач; науково-дослідницька діяльність; лабораторні роботи; експерименти; ділові бесіди; круглі столи; семінари; конкурси; розвивальні групи; творчі тренінги. Задля формування світоглядних позицій креативної особистості, які сприяють успішній навчально-креативній діяльності є доцільним залучення підлітків у гуртки, студії, секції, факультативи, творчі звіти груп художньої самодіяльності, організацію шкільних та персональних виставок творчих робіт дітей. На розвиток інтелектуального та творчого потенціалу значний вплив має: проведення олімпіад з предметів, турнірів, вікторин, змагань, ігор, марафонів, залучення до захисту науково-дослідницьких робіт у МАН.

Координаційна діяльність соціального педагога з вчителями у розвитку якостей креативної обдарованості учнів має бути спрямована на просвітницьку діяльність – інформування щодо створення належних умов для виявлення і розвитку креативної обдарованості дитини, удосконалення організації та змісту навчально-виховного процесу (гуманізація освіти; випереджальний характер навчання й виховання, диференціація та індивідуалізація навчання; прискорене, інтенсифіковане, поглиблене вивчення предметів; збагачене навчання; проблемне, дослідницьке навчання; впровадження розвивальних програм і методик; позашкільна діяльність; розробка індивідуальних освітніх маршрутів; застосування індивідуальних програм розвитку творчих здібностей; використання сучасних методів та технологій навчання та виховання; орієнтація на дослідницько-пошукову діяльність учнів).

Корекція соціальним педагогом креативної обдарованості конкретного школяра в процесі ведення окремого випадку полягає у тому, що при здійсненні супроводу креативно обдарованої дитини,

потрібно враховувати індивідуальні особливості дітей, сприяти не тільки подальшому розвитку креативних здібностей та якостей, але і корекції западаючих ланок у розвитку особистості. Тому необхідне проектування й реалізація освітнього середовища, що сприяє розкриттю та розвитку їх здібностей, креативності, організація дозвілля для розвитку творчого потенціалу; надання індивідуальних консультацій; створення умов для успішної соціалізації.

Взаємодія соціального педагога з батьками креативної обдарованих підлітків полягає у просвітницькій роботі та наданні консультацій з питань: 1) раннього виявлення і підтримки нахилів, інтересів, здібностей, обдарувань дитини; 2) проблем навчання, виховання, труднощів дітей; 3) стимулювання розвитку творчості дітей за допомогою творчих занять, ігор, вікторин, розгадування і складання кросвордів, наданні свободи вибору; 4) створення умов для втілення творчих ідей, розвитку допитливості, кмітливості, інтелекту; 5) створення розвивального середовища; 6) забезпечення сприятливого мікроклімату, довірливих стосунків; 7) мобілізації ресурсів сім'ї для розвитку креативних якостей та корекції западаючих ланок розвитку особистості дитини; 8) зниження негативних проявів поведінки.

**Висновки.** Отже, соціально-педагогічний супровід креативно обдарованих дітей забезпечує створення сприятливих умов для активізації та розвитку творчого потенціалу дітей, успішної їх самореалізації у суспільстві. Система соціально-педагогічного супроводу креативно обдарованих дітей не є сталою, вона може змінюватися залежно від середовища, умов перебування у кожному конкретному випадку. Результати дослідження не вичерпують розв'язання всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним у подальшому дослідженні може стати – формування професійної готовності соціальних педагогів до роботи з креативно обдарованими дітьми.

### **Бібліографія**

1. Антонова, О. Є. (2005). Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: монографія. Житомир: Житомир. держ. ун-т.
2. Гилфорд, Дж. (1965). Три сторони інтелекта. *Психология мышления* [ред. А. М. Матюшкина]. М.: Прогресс, 443-456.
3. Капська, А. Й. (2012). Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури.
4. Курагина, Г. С. (2005). Социально-педагогическое сопровождение подростка из многодетной семьи : дис. ... канд. пед.



наук: 13.00.05. СПб..

5. Матюшкин, А. М. (1989). Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*, 6, 29-33.

6. Протас, О. Л. (2014). Розвиток творчих здібностей учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованості особистості*. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 3, 26-29.

7. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

8. Шпак, О. (2005). Соціально-педагогічний супровід у системі адаптації молодого вчителя. *Молодь і ринок*, 5 (15), 5-10.

### References

1. Antonova, O. Y. (2005). *Obdarovanist: dosvid istorychnoho ta porivnialnoho analizu: monohrafiia*. Zhytomyr: Zhytomyr. derzh. un-t [in Ukrainian].

2. Hylford, Dzh. (1965). *Try storonu intellekta / per. s ang. J.A. Holubevoi. Psykholohyia mushlenyia*. Moscow. [in Russian].

3. Kapska, A. Y. (2012). *Sotsialnyi suprovid riznykh katehorii simei ta ditei: navch. posib. K.: Tsentr uchbovoi literatury*. [in Ukrainian].

4. Kurahyna, H. S. (2005). *Sotsyalno-pedahohycheskoe soprovozhdenye podrostka yz mnohodetnoi semy: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05*. Saint Petersburg. [in Russian].

5. Matiushkyn, A. M. (1989). *Kontseptsiya tvorcheskoi odarennosti. Voprosu psykholohyy*, 6, 29-33. [in Ukrainian].

6. Protas, O. L. (2014). *Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv v umovakh zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. Osvita ta rozvytok obdarovanosti osobystosti*. Kyiv: In-t obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. 3, 26-29. [in Ukrainian].

7. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

8. Shpak, O. (2005). *Sotsialno-pedahohichnyi suprovid u systemi adaptatsii molodoho vchytelia. Molod i rynek*, 5, 5-10. [in Ukrainian].

**Protas O. L. Social and pedagogical support for the development of creative teenagers in general comprehensive schools.** The article is devoted to one of the urgent problems of creating conditions for effective social and pedagogical support of creatively gifted children in a general educational institution. The idea of the concepts "giftedness", "creative gift", "gifted children", "creative gifted children", "social and pedagogical

support" are defined. It is concluded that creative gift is a high development of creative abilities of the child, inclinations and aspirations for creative work. The importance of supporting the development of creative giftedness in adolescence is revealed.

According to the results of diagnostic techniques for creative abilities and qualities of adolescents identifying, the prevailing low and average level of creativity of adolescents was noted. Due to parents of children and teachers of a comprehensive educational establishment questioning, their knowledge of the conditions that promote development of creative abilities and qualities of children is revealed. The research showed the necessity to create appropriate conditions for the development of children's creative giftedness, the training of teachers of a comprehensive educational institution for working with such children, and working with parents.

It is determined that the develop of creative giftedness requires an integrated approach. The necessity of implementation of social and pedagogical support a creative gifted child is determined.

The concept of the term "support" in social, pedagogical, social-pedagogical aspects is defined. The main features of social-pedagogical support are singled out. It is proved that social-educational support must take into consideration peculiarities of children. The features of social-pedagogical support to children in conditions of a general education institution are determined.

The objectives, tasks, key components of social-pedagogical support of children are considered. Stages of the support implementation are provided. Components of the content of children social-pedagogical support are revealed.

The analysis of scientific works and the results of our study determined the main conditions for the effective social and pedagogical support of creative talented adolescents.

In order to put into practice the conditions of effective social and pedagogical support for such children, the main forms and methods of enrichment of activities with adolescents to develop their creative giftedness have been chosen.

**Key words:** giftedness, abilities, gifted children, adolescents, creativity, creative gift, creative abilities, creative potential, social and pedagogical support, pedagogical conditions.

*Отримано 24.03.2019*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО МІЖПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

**Раєвська Я. М. Особливості здійснення міждисциплінарного підходу в процесі підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії.** В процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери формується професійна компетентність, яка в свою чергу асоціюється з успішною поведінкою фахівця в нестандартних ситуаціях, із міжпрофесійною взаємодією з партнерами, з розв'язанням складних проблем, із оперуванням суперечливою інформацією, з динамічними процесами тощо.

Структура підготовки фахівців соціальної сфери потребує наукового, методичного обґрунтування, переосмислення та обґрунтування набутого досвіду, який мають кафедри соціальної роботи; вивчення та трансформації в систему вітчизняної професійної підготовки зарубіжного досвіду; удосконалення Державного галузевого стандарту підготовки фахівців соціальної сфери; перегляду навчальних планів, які мають величезну кількість невеликих за обсягом навчальних дисциплін; теоретична спрямованість та відірваність від практичних проблем, які з'являються в соціумі; перегляд переліку практик під час навчання студентів; нагальна потреба врахування спеціалізацій та мобільності самої підготовки.

Розроблено структуру міждисциплінарної інтеграції, яка передбачає поступове оволодіння майбутніми спеціалістами необхідними знаннями в аспекті дисциплін, які впливають на формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії. Вивчення окремих дисциплін повинне супроводжуватися встановленням прийомів і підходів до міждисциплінарного викладу навчального матеріалу, що формує міждисциплінарне мислення, яке сприятиме успішній міжпрофесійній взаємодії в професійній діяльності фахівців соціальної сфери.

**Ключові слова:** соціальна робота, фахівець соціальної сфери, професійна підготовка, професійна діяльність, професіонал, міждисциплінарний підхід, міждисциплінарна інтеграція, принципи організації взаємодії викладача та студента, міжпрофесійна взаємодія.

**Раевская Я. Н. Особенности осуществления междисциплинарного подхода в процессе подготовки специалистов социальной сферы к межпрофессиональному взаимодействию.** В процессе подготовки будущих специалистов социальной сферы формируется профессиональная компетентность, которая в свою очередь ассоциируется с успешным поведением специалиста в нестандартных ситуациях, с межпрофессиональным взаимодействием с партнерами, с решением сложных проблем, с оперированием противоречивой информацией, с динамическими процессами.

Структура подготовки специалистов социальной сферы требует научного, методического обоснования, переосмысления и обоснование приобретенного опыта, который имеют кафедры социальной работы; изучение и трансформации в систему отечественной профессиональной подготовки зарубежного опыта; усовершенствования Государственного отраслевого стандарта подготовки специалистов социальной сферы; просмотра учебных планов, которые имеют огромное количество небольших по объему учебных дисциплин; теоретическая направленность и оторванность от практических проблем, которые появляются в социуме; пересмотр перечня практик во время обучения студентов; насущная необходимость учета специализаций и мобильности самой подготовки.

Разработана структура междисциплинарной интеграции, которая предполагает постепенное овладение будущими специалистами необходимыми знаниями в аспекте дисциплин, которые влияют на формирование готовности будущих специалистов социальной сферы к межпрофессиональному взаимодействию. Изучение отдельных дисциплин должно сопровождаться установлением приемов и подходов к междисциплинарному изложению учебного материала, формирует междисциплинарное мышление, способствует успешному межпрофессиональному взаимодействию в профессиональной деятельности специалистов социальной сферы.

**Ключевые слова:** социальная работа, специалист социальной сферы, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, профессионал, междисциплинарный подход, междисциплинарная интеграция, принципы организации взаимодействия преподавателя и студента, межпрофессиональное взаимодействие.

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка фахівців соціальної сфери базується на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, функцій, характеристик, показників, цінностей, ролей, тощо. В процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери формується

професійна компетентність, яка в свою чергу асоціюється з успішною поведінкою фахівця в нестандартних ситуаціях, із міжпрофесійною взаємодією з партнерами, з розв'язанням складних проблем, із оперуванням суперечливою інформацією, з динамічними процесами тощо.

Вимоги до організації професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти базуються на основних положеннях, зазначених: у Законі України «Про вищу освіту», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні»; в Указі Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» [1; 2; 3].

Спираючись на те, що освіта повинна будуватись на основі взаємозв'язку між окремими навчальними предметами ми вважаємо, що для ефективного формування професійної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до надання клієнтам послуг необхідно спроектувати процес їх підготовки до цієї діяльності з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, ґрунтуючись на знаннях з таких галузей науки, як психологія, соціальна політика, економічна теорія, соціологія, філософія тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців соціальної сфери знайшли своє відображення в наукових працях психологів та педагогів в Україні (О. Бондарчук, А. Грись, Л. Карамушка, М. Корольчук, Н. Кривоконь, П. Криворучко, С. Максименко); різні аспекти становлення соціального працівника як професіонала (В. Бочарова, Н. Клименко, А. Ляшенко, В. Плащов, В. Поліщук, В. Сластьонін, Н. Шмельова); обґрунтована природа дослідницьких процесів, необхідних для оптимального вибору методик навчання фахівців соціальної сфери (Г. Мещанова, В. Семиченко, С. Харченко); виявлені окремі компоненти соціально-педагогічної діяльності у соціальній сфері (Л. Міщик, Н. Кузьміна, О. Пономаренко); окреслені деякі аспекти професійної підготовки соціального працівника (Л. Долинська, Д. Годлевська, К. Максимова, В. Нор, В. Орленко, О. Шевчук, К. Якубенко). Питання готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до виконання професійних обов'язків неодноразово розглядалися в роботах учених В. Бочарової, Т. Завгородньої, І. Зверєвої, А. Капської, О. Карпенко.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є аналіз особливостей здійснення міждисциплінарного підходу в процесі підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Структура підготовки фахівців соціальної сфери потребує наукового, методичного обґрунтування, переосмислення та обґрунтування набутого досвіду, який мають кафедри соціальної роботи; вивчення та трансформації в систему

вітчизняної професійної підготовки зарубіжного досвіду; удосконалення Державного галузевого стандарту підготовки фахівців соціальної сфери; перегляду навчальних планів, які мають величезну кількість невеликих за обсягом навчальних дисциплін; теоретична спрямованість та відірваність від практичних проблем, які з'являються в соціумі; перегляд переліку практик під час навчання студентів; нагальна потреба врахування спеціалізацій та мобільності самої підготовки.

Потреба такого оновлення фахової підготовки фахівців соціальної сфери зумовлена, з одного боку, перспективами розвитку, які означено в «Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року» в системі освіти та забезпечення розвитку освітнього і наукового простору. А з іншого боку, сучасний стан актуальних проблем розвитку суспільства, що представлено у «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів», повинні знайти своє конкретне вирішення за умов нормативно-законодавчого відображення соціальних проблем різних категорій населення та сфер життєдіяльності суспільства, підготовленості фахівців соціальної сфери до пошуку альтернативних можливостей їх вирішення, розробки та впровадження інновацій соціальної роботи, залучення засобів вирішення конкретної проблематики. Так, постає проблема створення умов для повноцінного прояву інноваційного потенціалу майбутніх фахівців соціальної сфери з розв'язання соціальних проблем, що цілком залежить від системи фахової підготовки, оновлення змісту й механізмів реалізації процесу навчання відповідно до сучасних вимог та провідних тенденцій.

Професійна діяльність вимагає переходу від розгалужених знань (методологічних і теоретичних знань, знань закономірностей процесу навчання і формування особистості, методичних підходів тощо) до єдиного органічного сплаву професійних знань, які мають комплексний і систематизований характер. Щоб оволодіти чітко окресленим обсягом професійних знань, закони мислення, сприймання і пам'яті вимагають, природно, їх виокремлення із обсягу інших знань. Наукові знання фіксують внутрішні природні потенції об'єктів, які утримують узагальнені способи дій. Саме на основі наукових (теоретичних) знань вибудовується практична й конструктивно-технічна діяльність. Наявність теоретичних знань дасть змогу передбачати результати і наслідки нових практичних дій, спрямованих на емпіричні об'єкти, свідомо шукати такі способи впливу, які могли б реалізувати закладені в об'єктах потенції. Набуття студентом досвіду практично-професійної діяльності вимагає управління з боку викладача, забезпечення взаємодії викладача зі студентами та студентів

між собою. У психології закладів вищої освіти виділяють принципи організації взаємодії викладача та студента у навчальному процесі, зокрема діалогізація, проблематизація, персоналізація, індивідуалізація і диференціація навчання

Відповідно до принципу діалогізації заняття (як лекційне, так і практичне) не повинно перетворюватися на просту передачу знань. Його треба будувати як обговорення різних точок зору, як спільний пошук істини, тобто у формі діалогу, а не монологу. У такому режимі педагогічного співробітництва, творчого обговорення різних теоретичних і практичних аспектів проблеми в студентів формуються, актуалізуються і пізнавальні, і професійні, і широкі соціальні мотиви.

Принцип проблематизації передбачає систематичне створення проблемних ситуацій, умов для самостійного виявлення і постановки студентами пізнавальних завдань.

Принцип персоналізації застерігає від того, щоб особисте спілкування викладача зі студентом не підмінялося рольовим. Воно має відбуватися в умовах рівного партнерства.

Принципи індивідуалізації і диференціації навчання передбачають врахування індивідуальних особливостей та інтересів студентів, створення максимально сприятливих умов для розвитку їхніх здібностей і нахилів. Унаслідок цього, у студентів підвищується відповідальність, уміння вирішувати завдання, здатність до саморегуляції та адекватнішої самооцінки.

Характеризуючи міжпредметні зв'язки, слід зазначити, що у «Педагогічному словнику» вони тлумачаться як «дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять, явищ».

На думку С. Гончаренко, міждисциплінарні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання й навчання, що дозволяє виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міждисциплінарні зв'язки виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функції, оскільки підвищують продуктивність перебігу психічних процесів. Ми вважаємо, що визначити роль міждисциплінарного матеріалу на занятті допоможе усвідомлення характеру взаємодії між елементами окремих дисциплін – лінійної (нові знання служать для поглиблення вже набутих); протилежної (нові знання уточнюють або й спрямовують засвоєні раніше відомості); проблемної (нові знання створюють умови для розв'язання навчального завдання). Правильній побудові заняття сприятиме розуміння характеру змістових зв'язків, які можуть бути синхронними (матеріал суміжних дисциплін опрацьовується

одночасно), репродуктивними (спиратися на засвоєне з інших предметів), перспективними (певне питання розглядається лише в основних рисах з орієнтацією на більш докладне вивчення на заняттях з іншого предмета).

Формування професійної готовності фахівців соціальної сфери повинно здійснюватися через встановлений взаємозв'язок між такими навчальними дисциплінами, як «Технології соціальної роботи», «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів», «Прикладні методики в соціальній роботі», «Правове забезпечення системи соціального захисту», «Соціальне проектування», «Соціальна робота у сфері зайнятості населення», «Менеджмент соціальної роботи», «Методи нарахування соціальних виплат» тощо. Для того, щоб зрозуміти причини та можливі чинники появи малозабезпеченості та бідності, можливі соціальні ризики, які обумовлюють повну або часткову втрату працездатності, що зумовлює втрату трудового або інших видів доходів, необхідно з'ясувати причини та наслідки впливу соціально-економічних процесів на соціальний добробут суспільства, що, у свою чергу, є неможливим без економічних знань і знань нормативно-правових актів, які регулюють надання соціальної допомоги, пільг, субсидій, фінансових компенсацій для осіб, котрі опинились у складних життєвих обставинах. Тому необхідно побудувати процес підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до надання клієнтам соціально-економічних послуг на застосуванні інтеграції знань із різних дисциплін в процесі міжпрофесійної взаємодії. Логіка опису запропонованої умови вимагає створення структури міжпрофесійної взаємодії з позиції підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до надання клієнтам різних видів послуг, яка розкривала міждисциплінарну інтеграцію.

Відповідно до вищезазначеного, нами було розроблено структуру міждисциплінарної інтеграції в процесі підготовки фахівців соціальної сфери (рис. 1), яка передбачає поступове оволодіння майбутніми спеціалістами необхідними знаннями в аспекті дисциплін, які впливають на формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії.

Науковці пропонують три рівні інтеграції змісту підготовки, що представлені рівнем міждисциплінарних зв'язків (його джерелом виступають загальні структурні елементи змісту освіти, перенесення яких може здійснюватись у напрямі будь-яких дисциплін); рівнем дидактичного синтезу (передбачає інтеграцію форм навчальних занять); рівнем цілісності (змістовна й процесуальна інтеграція в рамках утворення нового цілісного предмета й розв'язання всіх дидактичних завдань інтегрованих курсів). Оскільки міждисциплінарні зв'язки є вихідними елементами дидактичних



систем, то взаємозв'язок навчальних дисциплін можна назвати міждисциплінарною інтеграцією. Визначаючи міждисциплінарну інтеграцію, її можна характеризувати як взаємопроникнення змісту різних навчальних дисциплін і створення освітнього потенціалу за рахунок використання педагогічних методів, засобів та організаційних форм навчання. Така інтеграція вимагає комплексного розв'язання завдань, серед яких можна назвати діяльність соціального працівника щодо надання соціально-економічних послуг клієнтам.

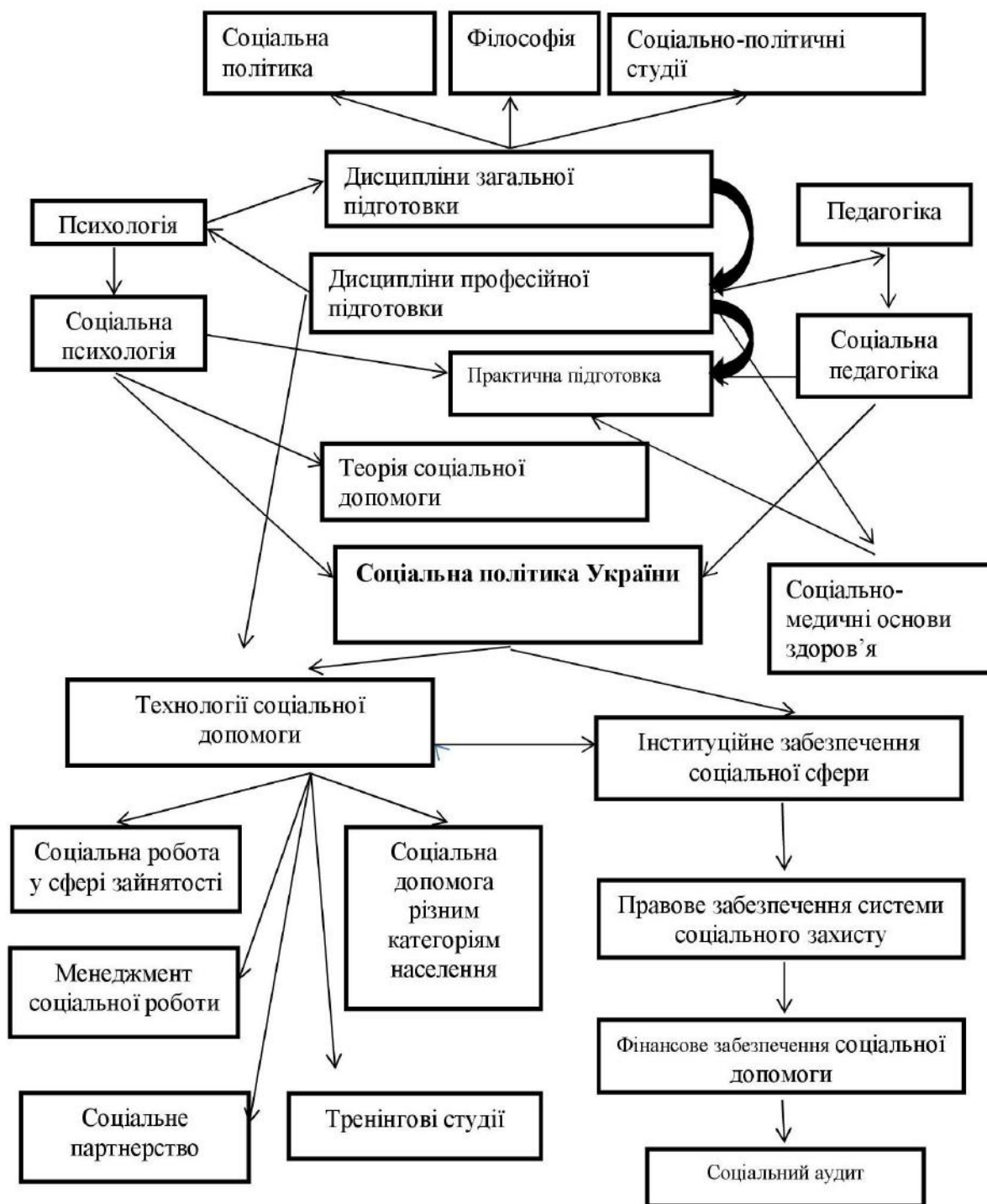


Рис. 1. Структура міждисциплінарної інтеграції в процесі підготовки фахівців соціальної сфери

Рівень цілісності міждисциплінарної інтеграції, тобто змістова й процесуальна інтеграція в рамках створення нового цілісного предмета й розв'язання всіх дидактичних завдань інтегрованих курсів може реалізовуватись у навчальних курсах «Соціальне страхування», «Інституційне забезпечення соціальної сфери», «Фінансове забезпечення соціальної допомоги», «Правове забезпечення системи соціального захисту», «Види, способи та звітність соціальних послуг». Останній рівень міждисциплінарної інтеграції – рівень дидактичного синтезу, який передбачає інтеграцію форм навчальних занять. Тут можна використовувати як традиційні форми: лекції, практичні заняття, так і заняття у формі тренінгів, лабораторні заняття, де майбутнім фахівцям соціальної сфери пропонуються проблемні, пошукові завдання.

На практиці міждисциплінарний підхід може реалізовуватися за двома основними напрямками. За першого, найбільш поширеного, міждисциплінарність налагоджує зв'язки між різними науками (дисциплінами), неформально об'єднує їх, не порушуючи їхньої самостійності, унікальності, своєрідності. За другого підходу міждисциплінарність постає як реальний інструмент об'єднання наук (дисциплін), появи інтегрованих продуктів, проектів, міждисциплінарних об'єктів дослідження, подальше опанування яких є принципово важливим і для науки, і для освіти.

У сучасній практиці викладання дисциплін професійної підготовки фахівців соціальної сфери з використанням міждисциплінарного підходу ефективними з точки зору засвоєння теоретичних знань та набуття практичних навичок, можна визначити наступні методи, форми та прийоми: брейнстормінг («мозковий штурм»); «дерево рішень»; дискусія із запрошенням фахівців; ділова гра; коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників; майстер-класи; метод аналізу і діагностики ситуації; метод проектів; моделювання; PRES-формула (від англ. Position – Reason – Explanation or Example – Summary) - метод, спрямований на розвиток і закріплення навичок аргументування, обґрунтування й захисту власної позиції у дискусії, діалозі, під час ділових зустрічей; проблемний метод; публічний виступ; робота в малих групах; міжпредметні тренінги.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, сучасна імплементація міждисциплінарного підходу у процесі підготовки фахівців соціальної сфери сприятиме збагаченню споріднених дисциплін на основі запозичення методологічного інструментарію наукових досліджень, об'єднанню зусиль фахівців різних сфер та наук з метою науково-методологічного пояснення природи нових явищ та процесів задля всебічного більш якісного розуміння новітніх тенденцій розвитку суспільства. Проте

наголошуємо на тому, що впровадження міждисциплінарних зв'язків не означає відмови від дисциплінарного підходу до оволодіння знаннями. Міждисциплінарний підхід надає можливість вивчати об'єкт дослідження використовуючи наукові накопичення вже отриманих знань. Вивчення окремих дисциплін повинне супроводжуватися встановленням прийомів і підходів до міждисциплінарного викладу навчального матеріалу, що формує міждисциплінарне мислення, яке сприятиме успішній міжпрофесійній взаємодії в професійній діяльності фахівців соціальної сфери.

### **Бібліографія**

1. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 01 липня 2014 року. Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-provyschu-osvitu>

2. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні: Закон України № 3715-VI від 08 вересня 2011 року. Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3715-17>.

3. Про національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року. Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

4. Вайнола, Р. Х. (2008). Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: монографія. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр.

5. Карпенко, О. Г. (2014). Теорія і практика професійного становлення соціального працівника: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово».

5. Чубук, Р. В. (2014). Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 115, 256-259.

### **References**

1. Pro vy`shhu osvitu: Zakon Ukrayiny` # 1556-VII vid 01 ly`pnya 2014 roku. Oficijny`j veb-sajt Verxovnoyi Rady` Ukrayiny`. Retrieved from <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-provyschu-osvitu> [in Ukrainian].

2. Pro priory`tetni napryamy` innovacijnoyi diyal`nosti v Ukrayini: Zakon Ukrayiny` # 3715-VI vid 08 veresnya 2011 roku. Oficijny`j veb-sajt Verxovnoyi Rady` Ukrayiny`. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3715-17>. [in Ukrainian].

3. Pro nacional`nu doktry`nu rozvy`tku osvity`: Ukaz Prezy`denta

Ukrayiny` # 347/2002 vid 17 kvitnya 2002 roku. Oficijny`j veb-sajt Verxovnoyi Rady` Ukrayiny`. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. [in Ukrainian].

4. Vajnola, R. X. (2008). Osoby`stisny`j rozvy`tok majbutn`ogo social`nogo pedagoga v procesi profesijnoyi pidgotovky`: monografiya. Zaporizhzhya: Xorty`cz`ky`j navchal`noreabilitacijny`j bagatoprofil`ny`j centr. [in Ukrainian].

5. Karpenko, O. G. (2014). Teoriya i prakty`ka profesijnogo stanovlennya social`nogo pracivny`ka: navch. posib. Ky`yiv: Vy`davny`chy`j Dim «Slovo». [in Ukrainian].

5. Chubuk, R. V. (2014). Problemy` profesijnoyi pidgotovky` majbutnix faxivciv social`noyi sfery` u vy`shhij shkoli. *Visny`k Chernigivs`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni T. G. Shevchenka*. Chernigiv, 115, 256-259. [in Ukrainian].

**Raevskaya Ya. M. Features of implementing an interdisciplinary approach in the process of training specialists in the social sphere to interprofessional interaction.** In the process of preparing future specialists in the social sphere, professional competence is formed, which in turn is associated with the successful behavior of a specialist in non-standard situations, with interprofessional interaction with partners, with the solution of complex problems, with the operation of conflicting information, with dynamic processes, etc.

The structure of training specialists in the social sphere requires scientific, methodological substantiation, reassessment and substantiation of the acquired experience, which have departments of social work; studying and transforming into a system of domestic professional training of foreign experience; Improvement of the State sectoral standard for training specialists in the social sphere; revision of curricula that have a large number of small in-volume curricula; theoretical orientation and separation from practical problems that appear in society; reviewing the list of practices during student training; The urgent need to take into account the specialization and the mobility of the training itself.

Professional activity requires the transition from branched knowledge (methodological and theoretical knowledge, knowledge of the regularities of the process of learning and the formation of personality, methodological approaches, etc.) to a single organic alloy of professional knowledge, which are complex and systematic. Determining the role of interdisciplinary material in the classroom will help to understand the nature of the interaction between the elements individual disciplines - linear (new knowledge serves to deepen already acquired); the opposite (new knowledge specifies or directs the assimilated earlier information); problem (new knowledge creates conditions for solving educational

problem). The correct construction of the classroom will help to understand the nature of content relationships that can be synchronous (the material of related disciplines is processed simultaneously), reproductive (to rely on assimilated from other subjects), perspective (a certain issue is considered only in the main features with an orientation to a more detailed study in the classroom from another subject).

The structure of interdisciplinary integration is developed, which involves the gradual mastery of future specialists with the necessary knowledge in the aspect of disciplines that influence the formation of the readiness of future specialists of the social sphere to interprofessional interaction. The study of individual disciplines should be accompanied by the establishment of methods and approaches to the interdisciplinary presentation of educational material, which forms interdisciplinary thinking, which will promote successful interprofessional interaction in the professional activities of specialists in the social sphere.

**Key words:** social work, specialist in social sphere, professional training, professional activity, professional, interdisciplinary approach, interdisciplinary integration, principles of interaction between teacher and student, interprofessional interaction.

*Отримано 14.03.2019*

**УДК 373.091.113:159.922.7-053.6**

**Л. І. Романовська**

[lroman@online.ua](mailto:lroman@online.ua)

ORCID ID 0000-0001-7547-4575

## **ПРОФІЛАКТИКА НАСИЛЛЯ НАД ПІДЛІТКАМИ В СІМ'Ї: ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

**Романовська Л. І. Профілактика насилля над підлітками в сім'ї: теоретичні та практичні аспекти.** У статті основний акцент зроблено на теоретичне та практичне дослідження проблеми сімейного насилля. У теоретичному контексті проаналізовано зміст та сутність насилля над дітьми підліткового віку. З'ясовано, що насилля передбачає порушення прав дитини, а також примусовий контроль. Прояви насильницьких дій в сім'ї щодо дітей здійснюються у різних формах: фізичній, сексуальній, психологічній та економічній. Причини такої поведінки батьків різні: особисте самоствердження, поганий настрій, невдоволення поведінкою дитини, власне

перенесення насилля в дитинстві. Підлітки, які пережили насилля з боку батьків, відчують труднощі у соціалізації, невпевнені у собі, вони тривожні, у них може проявитись схильність до девіантної поведінки.

У методологічному контексті з'ясовано найбільш перспективні форми і методи профілактики насилля над дітьми підліткового віку в родині. З метою попередження насилля в сім'ї, покращення стосунків з батьками розроблено та апробовано програму тренінгу «Формування у підлітків почуття обов'язку та захисту своїх прав у сім'ї».

**Ключові слова:** сімейне насилля, підлітки, прояви та причини насилля, профілактика, форми і методи роботи, тренінг.

**Романовская Л. И. Профилактика насилия над подростками в семье: теоретические и практические аспекты.** В статье основной акцент сделан на анализе теоретических и практических вопросов, связанных с исследованием проблемы семейного насилия. В теоретическом контексте проанализировано содержание и сущность насилия над детьми подросткового возраста. Установлено, что насилие предполагает нарушение прав ребенка, а также принудительный контроль. Проявления насильственных действий в семье в отношении детей осуществляются в различных формах: физической, сексуальной, психологической и экономической. Причины такого поведения родителей разные: личное самоутверждение, плохое настроение, недовольство поведением ребенка, перенесенное насилие в детстве. Подростки, которые пережили насилие со стороны родителей, испытывают трудности в социализации, неуверенные в себе, они тревожные, у них может проявиться склонность к девиантному поведению.

В методологическом контексте проанализированы наиболее перспективные формы и методы профилактики насилия над детьми подросткового возраста в семье. С целью предупреждения насилия в семье, и для улучшения отношений с родителями разработана программа тренинга «Формирование у подростков чувства долга и защиты своих прав в семье».

**Ключевые слова:** семейное насилие, подростки, проявления и причины насилия, профилактика, формы и методы работы, тренинг.

**Постановка проблеми.** Нині як аксіома сприймається твердження про те, що сім'я в основних міжнародних документах виступає основним осередком і природним середовищем для кожної

особистості, вона є моделлю суспільства, яке відтворює у собі різноманітні суспільні відносини і протиріччя. Від сім'ї залежить стабільність усього суспільства, збереження і розвиток його норм і цінностей. Слід відзначити, що починаючи з 2000-х років науковці називають сім'ю ще й «колискою насильства» [8, с. 18]. Жертвами сімейного насилля найчастіше стають діти не залежно від статі, віку, культурної або соціальної приналежності. Статистичні дані вказують, що у 75% насильства в родині діти є жертвами чи його свідками. Щорічно в Україні порушується близько 300 кримінальних справ, де фігурує насильство над дітьми з боку родичів – не лише батьків, а і братів, сестер, бабусів й дідусів. Як свідчить практика, досить складно переживають насильницькі дії підлітки, оскільки вони вважають себе дорослими, а негативний вплив батьків обурює і пригнічує їх, у них розвивається агресія, вони стають учасниками правопорушень та втікають з дому. Тому попередження насильства стосовно дітей є вагомим напрямком роботи фахівців.

**Аналіз останніх досліджень.** Відзначимо, що психолого-педагогічним та соціальним аспектам профілактики насилля щодо підлітків присвячено ряд досліджень. Зокрема ця проблема проаналізована у працях Л. Волинець [1], А. Капської [4], М. Ковальчук [5], Т. Колесіної [6], Е. Міллер [7], І. Трубавіної [9], Н. Щербак [10] та ін. Однак, можемо констатувати, що сімейне насилля над дітьми підліткового віку ще й нині не достатньо ґрунтовно вивчене, а тому потребує не лише теоретичного узагальнення, але й розробки практичних методів профілактики цього явища та активного впровадження найперспективніших форм роботи з батьками та дітьми. Усі ці аспекти і були покладені в основу написання нашої статті.

**Мета статті** – проаналізувати теоретичні проблеми, які стосуються сімейного насилля над підлітками в сім'ях та визначити найперспективніші практичні форми й методи профілактики сімейного насилля. Передбачаємо необхідність розв'язання таких завдань: здійснення теоретичного аналізу наукової дефініції «насилля»; дослідження основних форм, проявів та причин насилля над підлітками у сім'ї; визначення найефективніших форм і методів профілактики сімейного насилля; розробка та апробація програми тренінгу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наголосимо, що в сучасний період мають місце різноманітні негативні прояви у взаєминах людей: тероризм, злочинність, жорстокість, насилля. У цьому списку насилля у сім'ях посідає доволі вагоме місце та розглядається як: «порушення прав людини; приклад примусового

контролю, який одна людина практикує над іншою; домагання [8, с. 13]; «будь-які дії чи бездіяльність, що складаються з поганого фізичного, психологічного та сексуального поводження члена сім'ї з жінкою та іншими членами великої сім'ї» [2, с. 35].

Фахівці аргументовано довели, що найбільше конфліктів відбувається в сімейному середовищі, а саме між батьками і дітьми. Зокрема «кожну третю дитину б'ють у сім'ї дуже часто, кожну десяту – постійно, кожну п'яту ображають і принижують» [6, с. 109]. Установлено, що у більшості дітей, що живуть у сім'ях де застосовуються насильницькі дії, спостерігаються ознаки затримки фізичного і нервово-психічного розвитку, а фізична агресія часто є основним «методом виховання». У таких родинах діти позбавлені уваги, тепла, а жорстоке поводження – це дуже часто результат того, що самі батьки в дитинстві страждали від жорстокості у своїх родинах.

Насилля над дітьми може мати різні види і форми, але їхніми наслідками завжди є серйозна шкода для здоров'я, розвитку і соціалізації дитини, а нерідко виникає загроза життю. Науковці [5; 8; 10] виокремлюють фізичне, сексуальне, психологічне та економічне насилля, яке може застосовуватися до дітей підліткового віку у родині. Зокрема фізичне насилля розглядається як фізичний напад, що супроводжується словесними образами і психічною травмою та базується на тому, що батьки чи особи, що їх замінюють, наносять дитині різні тілесні ушкодження. Фізичне насилля проявляється через побиття, катування, штовхання, запаленими сигаретами, укуси, спроби удушення чи утоплення дитини та ін. Сексуальне насилля – це використання дитини для задоволення сексуальних потреб чи отримання вигоди, що охоплює статеві зносини. До сексуального розбещення відносяться залучення дитини до проституції й порнобізнесу, оголення перед дитиною статевих органів і сідниць, підглядання за нею, коли вона цього не підозрює. Психологічне насилля передбачає постійну, або періодичну словесну образу дитини, яка базується на приниженні її людської гідності. До цього виду насилля відносяться також ситуації, коли вимоги до дитини не відповідають її віковим можливостям. У свою чергу, економічне насилля – це навмисні дії, які спрямовані на те, щоб позбавити дитину певних економічних благ (їжі, одягу, майна, коштів). Як свідчать кримінальні хроніки, усі види насилля можна спостерігати в українських сім'ях по відношенню до дітей різного віку ще й нині. Беручи до уваги той факт, що підлітки є найуразливішою категорією неповнолітніх, вони найчастіше потерпають від сімейного насилля.



Головним чином проблема застосування насильницьких дій щодо підлітків у родині пов'язана із багатьма соціально-економічними та психологічними чинниками, серед яких слід відзначити: збільшення кількості неповних сімей у результаті розлучень та виїзду батьків за кордон, відвертої неконтрольованої пропаганди насилля на телеекранах, масове відкриття комп'ютерних та ігрових залів, де підлітки можуть «відірватися» від реальності. Серед важливих психологічних чинників варто відзначити особливості підліткового віку (маргінальний період в житті, коли відбуваються зміни на фізичному та психологічному рівнях, формуються життєві пріоритети, виникає потреба у самоствердженні; це час суперечностей, коли з одного боку, діти прагнуть бути автономними, самостійними, а з іншого – потребують розуміння з боку дорослих). Як свідчить практика таке визнання дорослості наштовхується на спротив своїх батьків, які не уміють аргументовано переконувати дитину, а використовують насилля.

Проведені нами індивідуальні бесіди з підлітками, які зазнали насилля засвідчують, що насильницька поведінка батьків появляється в якості певних негативних стереотипів: «Батьки – господарі залежної від них дитини, а тому вони мають право визначати її долю»; «Дитина повинна безумовно підкорятися волі своїх батьків, тому її індивідуальність має бути зламана і чим раніше, тим краще»; «Дитяче самоствердження створює загрозу авторитетові батьків»; «Суворість і грубість у вихованні дітей є хорошою підготовкою до майбутнього самостійного життя». До методів, якими батьки досягають покірності та слухняності від своїх дітей належать обман, маніпуляції, залякування, ізоляція, недовіра, приниження, знущання.

Підсумовуючи наголосимо, що серед основних причин насилля стосовно підлітків у родині головними є:

- психопатологія батьків (обумовлена суперечністю між природним бажанням виховувати дитину і економічним статусом; неможливість розвивати свої таланти, культурні запити та гнів за це на власних дітей);

- погіршення соціально-економічного життя (скорочення кількості робочих місць та пов'язане з цим безробіття; слабка дієвість системи матеріальної допомоги сім'ям з дітьми, які її потребують);

- соціальна ізоляція сімей (поширення неформальних (незарєстрованих офіційно) шлюбів, а відтак менший рівень солідарності сім'ї, збільшення кількості розлучень і частки неповних сімей);

– викривлена система сімейних цінностей (поширення адиктивних звичок; укорінення в суспільній свідомості цільової настанови на індивідуальне виживання, відсутність соціальних ідеалів, певний ідеологічний вакуум та криза моральності);

– зруйнована модель партнерських взаємин між батьками та дітьми (відсутність психолого-педагогічної компетентності батьків під час спілкування з своїми дітьми підліткового віку).

Можемо констатувати, що насилля над підлітками, які вони отримують у своїх родинах, може призвести до широкого спектру різноманітних негативних наслідків, а саме від пошкодження зовнішніх і внутрішніх органів тіла аж до розвитку різноманітних захворювань та порушення психіки. Зокрема, наголошуємо на тому, що найважче вилікувати порушення психіки, як наслідок жорстокого поводження, які можуть переслідувати дитину до кінця її життя. Саме у цьому аспекті суттєву роль повинні відігравати кваліфіковані фахівці, які мають проводити адекватну практичну діяльність щодо профілактики насилля над підлітками з боку членів родини.

У практичному аспекті з метою попередження насилля над підлітками в сім'ї доцільно використовувати певні напрями роботи, які, насамперед, базуються на законодавчих та політичних кампаніях. Вагому роль відіграють також просвітницькі кампанії у школах та громадський захист за допомогою інформаційної реклами (плакатів, листівок, оголошень у газетах, відкритих дискусій та дебатів). Права дитини в родині повинні захищатися на 3 рівнях:

– макрорівні – через міжнародні та національні законодавчі акти;

– мезорівні – через активні дії громади завдяки місцевим традиціям, інформуванню, церкві;

– мікрорівні – через навчання дітей про можливості відстоювати і захищати свої права та виховання міжособистісних стосунків в родині через на основі професійної діяльності кваліфікованих фахівців. Так, держава на законодавчому рівні [3] робить все, щоб вдосконалити відповідну соціально-правову політику щодо попередження насилля над дітьми. Однак явище сімейного насилля ще й нині не подолане, а у цьому аспекті доцільно активно діяти фахівцям соціальної сфери – соціальним працівникам на рівні громади, соціальним педагогам та практичним психологам на особистісному рівні та рівні родини і навчальних закладів.

Безпосередню індивідуальну роботу з підлітками розглядаємо у якості пріоритетного напрямку в діяльності фахівців освітніх закладів, соціальних служб, органів у справах неповнолітніх, організацій, що

здійснюють соціально-правовий захист. Така діяльність з методичної точки зору, передбачає: реалізацію загальних просвітницько-інформаційних заходів; надання консультативно-інформаційної допомоги підліткам та їх батькам; практичне сприяння у здійсненні гарантованих державою прав неповнолітнього, налагодження співпраці з різними соціальними інститутами; надання різноманітних професійних послуг у конкретній життєвій ситуації дитини; формування високого рівня правосвідомості особи, розвиток активного бажання діяти відповідно до норм моралі й діючого законодавства; здійснення реального виховного впливу з метою подолання неправильних стереотипних уявлень про суспільні правові та моральні норми, вдосконалення практичних навичок толерантної поведінки.

У практичному контексті форми і методи роботи з підлітками з метою запобігти сімейному насиллю залежать від: 1) психолого-педагогічної характеристики особи, яка її потребує, вікових та гендерних особливостей; 2) характеру проблеми (порушення прав, законних інтересів, неправомірні дії щодо дитини з боку батьків, педагогів, інших фізичних чи юридичних осіб у тій чи іншій сфері її життєдіяльності); 3) очікуваних результатів. Фахівцеві доцільно організовувати: індивідуальну роботу за місцем навчання; індивідуальну роботу у соціальній службі чи державній установі; здійснювати виховну роботу за місцем проживання підлітка; обговорювати факти, події, явища з його життя; профілактичну роботу з особами, які належать до найближчого оточення неповнолітнього; практичне вирішення проблеми неповнолітнього, шляхом налагодження співпраці з структурами, які задіяні до захисту прав і законних інтересів підлітка; клопотання про необхідність соціально-правового захисту дитини перед органами у справах неповнолітніх та іншими державними структурами.

Профілактичні заходи доцільно спрямовувати на формування моральних рис та правосвідомості підлітків. Доцільно з підлітками проводити індивідуальні бесіди, методично-роз'яснювальну роботу та надавати корекційну та консультативну допомогу. Реалізація профілактичних заходів передбачає врахування, передусім, того, що підлітки, в силу нестійкості й несформованості психіки, характеру, вольових якостей не завжди здатні адекватно оцінити ситуацію, вони легко піддаються негативному впливу свого оточення й здійснюють непередумані та імпульсивні дії. Тому дуже важливим є надання кваліфікованої психологічної допомоги, завдяки якій підліток легше переносить труднощі та адаптується до тимчасових негараздів.

Необхідно також кваліфіковано проводити відповідну діяльність з батьками. Причому вибір форм і методів роботи з ними залежить від того, якими є недоліки у сімейному вихованні. Тобто, одні батьки потребують порад, інші – конкретної психолого-педагогічної допомоги, треті – грамотної роз'яснювально-профілактичної роботи, для четвертих доцільно застосовувати заходи примусового впливу. У методичному ракурсі роботу з батьками підлітків можна поділити наступним чином: профілактичні заходи, спрямовані на попередження насилля щодо дітей самими батьками; профілактичні заходи, спрямовані на запобігання насиллю щодо дітей у їх найближчому оточенні серед друзів та ровесників, у формальних колективах і неформальних об'єднаннях; реабілітаційна робота, спрямована на відновлення уже порушених прав неповнолітніх їх батьками, особами їх мікросоціального оточення. Фахівцям слід урахувати, що робота з батьками має проводитися на загальному рівні, що передбачає реалізацію усіх доцільних форм просвітницько-інформаційної роботи серед населення. Відзначимо, що одними із важливих шляхів підвищення правової відповідальності батьків за виховання і розвиток їхніх дітей є батьківські збори, перегляд теле-, радіопередач, організація індивідуальних консультацій та зустрічей батьків з фахівцями соціальної сфери, працівниками правоохоронних органів.

З метою з'ясування проблеми насилля над підлітками у сім'ї та його попередження нами було розроблено програму інформування та особистого розвитку підлітків щодо захисту своїх прав та інтересів під назвою «Формування у підлітків почуття обов'язку та захисту своїх прав у сім'ї». Заняття тренінгу взаємопов'язані та спрямовані на інформування й навчання практичної поведінки підлітків в ситуаціях можливого чи наявного насилля в сім'ї. Даний тренінг включав практичні вправи щодо формування умінь поведінки в критичних ситуаціях під час виникненні конфліктів, налагодження взаємостосунків з членами власних родин і навчав учасників основам партнерської діяльності. Тренінг (10 занять) спрямований на те, щоб кожен його учасник зміг знайти вихід з ситуації, яка пов'язана з попередженням та протидії насилля у родині, а також міг переосмислити свою поведінку. Метою тренінгу було підвищення рівня знань підлітків щодо профілактики та запобігання насильницьких дій проти них у сім'ї. Тренінг був спрямований на розв'язання таких практичних завдань: інформування підлітків про права та обов'язки у родині; психолого-педагогічна допомога і підтримка підлітків; розвиток навичок спілкування, формування

адекватної самооцінки та самоповаги. Тренінг було організовано та проведено студентами спеціальності «Соціальна робота» Хмельницького національного університету з учнями 9-10 класів у м. Хмельницьку. До апробації тренінгової програми залучено 15 магістрантів стаціонарної та заочної форми навчання на 145 учнів. До методів, які використовувалися в тренінгу належали міні-лекції, бесіди, практичні вправи і задачі, проблемні ситуації, ігри, дискусії, творчі завдання, які з практичної сторони допомагали учням розібратися у проблемі насилля у родині, дослідити причини й наслідки та з'ясувати шляхи профілактики насилля.

Отримані результати після проведення тренінгу свідчать, що апробована програма дала позитивний результат щодо профілактики насилля в сім'ях. Підлітки в невимушеній формі ознайомились з необхідною теоретичною інформацією щодо найперспективніших шляхів захисту своїх прав, а також звернули увагу на обов'язки, які слід виконувати в сім'ї. Із спостережень під час проведення тренінгу ми виділили якісні зміни. Так, учні активно спілкувалися, висловлювали свою думку, ставили запитання, з цікавістю виконували практичні вправи, брали участь у ігровій діяльності, у них покращилася комунікація та вдосконалилися навички міжособистісної взаємодії у груповій діяльності зі своїми ровесниками.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Насилля у родині, з яким зустрічаються діти підліткового віку, призводить до негативних наслідків які призводять до фізичних та психічних порушень. Так, наслідками фізичного насилля є синці, переломи, травми, ушкодження внутрішніх органів. Однак найважче вилікувати психічні травми, що можуть переслідувати підлітків до кінця життя. Такі діти відчують труднощі у соціалізації, взаємостосунках з дорослими, не володіють навичками спілкування з ровесниками. Батьки, що вчиняють насильницькі дії спричиняють деформацію особистісного розвитку підлітка, їхню соціальну дезадаптацію. З'ясовано, що тренінг володіє вагомим потенціалом щодо профілактики насилля у родині. Під час його організації із учнями підліткового віку студенти активно використовували технології групової взаємодії (ділові ігри, рольові ігри, дискусії), технології контекстного навчання (аналіз конкретних практичних ситуацій на основі кейс-методів).

Профілактика насилля у сім'ї є багатофакторним явищем, а тому плануємо розробити та апробувати вебінари, які висвітлюють ці аспекти.

## Бібліографія

1. Волинець, Л. С. (2000). Права дитини в Україні: проблеми та перспективи. Київ: Логос.
2. Громадська програма запобігання насильства в сім'ї. (2015). *Проект «Гармонія»*. Львів.
3. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» від 15 листопада 2001 року. *Відомості Верховної Ради України*. (2002), 10.
4. Капська, А. Й. (2000). Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: навчально-методичний посібник. К.: УДЦССМ.
5. Ковальчук, М. (2007). Право на захист від жорстокого поводження та всіх форм насильства щодо неповнолітніх. *Рідна школа*. 2, 15-18.
6. Колесіна, Т. С. (2000). Соціально-педагогічні проблеми попередження та подолання насильства над підлітками. *Превентивне виховання: проблеми насильства: Збірник науково-практичних статей*. Київ, 108-115.
7. Миллер, Э. (2004). Политические последствия дурного обращения с детьми. *Социальная педагогика*, 4, 42-49.
8. Насильство в сім'ї. Як боротися з ним в державі. Що маємо і що слід зробити (1999). К.: Розрада.
9. Трубавіна, І. М. (2002). Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навчальний посібник. Київ: ДЦССМ.
10. Щербак, Н. Д. (2004). Соціально-педагогічний аспект профілактики жорстокого ставлення до дітей у сім'ї. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*, 1, 68-73.

## References

1. Volynets, L. S. (2000). Prava dytyny v Ukraini: problemy ta perspektyvy [The rights of the child in Ukraine: problems and prospects]. Kyiv: «Lohos» [in Ukrainian].
2. Hromadska prohrama zapobihannia nasylstva v simi. (2015). [Public program for the prevention of domestic violence]. Proekt «Harmoniiia». Lviv [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro poperedzhennia nasylstva v simi» vid 15 lystopada 2001 roku. [The Law of Ukraine «On the Prevention of Family Violence»]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy* (2002), 10. [in Ukrainian].
4. Kapska, A. Y. (2000). Sotsialna robota: deiaki aspekty roboty z ditmy ta moloddiu [Social work: some aspects of working with children and young people]: navchalno-metodychnyi posibnyk. K.: UDTsSSM. [in Ukrainian].

5. Kovalchuk, M. (2007). Pravo na zakhyst vid zhorstokoho povodzhennia ta vsikh form nasylstva shchodo nepovnolitnikh [The right to protection against ill-treatment and all forms of violence against minors]. *Ridna shkola*, 2, 15-18. [in Ukrainian].

6. Kolesina, T. S. (2000). Sotsialno-pedahohichni problemy poperedzhennia ta podolannia nasylstva nad pidlitkamy [Socio-pedagogical problems of prevention and elimination of violence against teenagers]. *Preventyvne vykhovannia: problemy nasylstva: Zbirnyk naukovo-praktychnykh statei / Za zah. red. V.M. Orzhekhovskoi*. Kyiv, 108-115. [in Ukrainian].

7. Miller, E. H. (2004). Politicheskie posledstviya durnogo obrashcheniia s det'mi [Political consequences of child abuse]. *Social'naya pedagogika*, 4, 42-49. [in Russian].

8. Nasylstvo v simi. Yak borotysia z nym v derzhavi. Shcho maiemo i shcho slid zrobyty (1999) [Violence in the family. How to deal with him in the state. What we have and what to do]. K.: Rozrada [in Ukrainian].

9. Trubavina, I. M. (2002). Sotsialno-pedahohichna robota z neblahopoluchnoiu simieiu [Socio-pedagogical work with a dysfunctional family]. *Navchalnyi posibnyk*. Kyiv: DTsSSM [in Ukrainian].

10. Shcherbak, N. D. (2004). Sotsialno-pedahohichni aspekt profilaktyky zhorstokoho stavlennia do ditei u simi [Socio-pedagogical aspect of the prevention of ill-treatment of children in the family]. *Sotsialna pedahohika: teoriia i praktyka*, 1, 68-73. [in Ukrainian].

**Romanovska L. I. Prevention of violence against adolescents in the family: theoretical and practical aspects.** The article focuses on the study of theoretical aspects and problems of family violence and the study of practical mechanisms of its prevention. In the theoretical context, the content and essence of family violence over children of adolescence are analyzed. It has been established that violence involves violations of the rights of the child, as well as enforcement control. Manifestations of violent actions in the family concerning teenage children are carried out in various forms: physical, sexual, psychological and economic. The reasons for this behavior of parents are different, namely: personal self-affirmation, bad mood, dissatisfaction with the behavior of the child, the own experience of violence in childhood.. It has been found that those adolescents who survived violence from their parents experience difficulties in socializing, are unsure of themselves, and they are disturbing, they may have a tendency to deviant behavior.

In the methodological context, the most perspective forms and methods of preventing violence against children of adolescence age in the

family are analyzed. In order to prevent violence in the family, as well as to improve the relationship between parents with children, a program of training «Formation of teenagers' sense of duty and protection of their rights in the family».

**Key words:** family violence, adolescents, manifestations and causes of violence, prevention, forms and methods of work, training.

*Отримано 26.03.2019*

УДК 316.354:352(477)

**Н. В. Синюк**  
Nvs100377@gmail.com  
ORCID ID 0000-0002-6889-1351

## **МОНІТОРИНГ СОЦІАЛЬНИХ ПРОЕКТІВ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ КОМПЛЕКСНОГО НАУКОВОГО СУПРОВОДУ**

**Синюк Н. В. Моніторинг соціальних проектів як технологія комплексного наукового супроводу.** Моніторинг є невід'ємною складовою на шляху створення та реалізації дійсно ефективних соціальних проектів. В статті розглянуто рівні моніторингу: індивідуальний, соціального оточення, політичний. Виокремлено складові моніторингу соціальних проектів: моніторинг законодавчих та нормативних актів, моніторинг населення, моніторинг системи, моніторинг якості. Описано систему моніторингу соціальних проектів: дані рекомендації щодо напрямів та методів проведення моніторингу відповідно до завдань кожного етапу реалізації соціального проекту: етапу початку проекту, етапу розробки плану дій в межах проекту, етапу реалізації (за логічною схемою проекту), етапу стабілізації проекту, етапу корекції проекту. Наведено основний інструментарій моніторингу соціальних проектів. Визначено функції моніторингу соціальних проектів: управлінська, оціночна, регулююча. Проаналізовано основні відмінності між моніторингом, оцінкою та аудитом соціальних проектів. Наведено модель логіко-структурної матриці соціального проекту.

**Ключові слова:** моніторинг, оцінка, аудит, система моніторингу соціальних проектів, логіко-структурна матриця соціального проекту.



**Сынюк Н. В. Мониторинг социальных проектов как технология комплексного научного сопровождения.** Мониторинг является неотъемлемой составляющей на пути создания и реализации действительно эффективных социальных проектов. В статье рассмотрены уровни мониторинга: индивидуальный, социального окружения, политический. Выделены составляющие мониторинга социальных проектов: мониторинг законодательных и нормативных актов, мониторинг населения, мониторинг системы, мониторинг качества. Описана система мониторинга социальных проектов: даны рекомендации по направлениям и методам проведения мониторинга в соответствии с задачами каждого этапа реализации социального проекта: этапа начала проекта, этапа разработки плана действий в рамках проекта, этапа реализации (по логической схеме проекта), этапа стабилизации проекта, этапа коррекции проекта. Приведен основной инструментарий мониторинга социальных проектов. Определены функции мониторинга социальных проектов: управленческая, оценочная, регулирующая. Проанализированы основные различия между мониторингом, оценкой и аудитом социальных проектов. Представлена модель логико-структурной матрицы социального проекта.

**Ключевые слова:** мониторинг, оценка, аудит, система мониторинга социальных проектов, логико-структурная матрица социального проекта.

**Постановка проблеми.** Соціальний моніторинг виступає як засіб контролю за діяльністю органів держави, відповідальних за ефективне здійснення соціальної політики, за впровадження окремих соціальних проектів. Метою моніторингу є виявлення проблемних місць, коригування заходів з урахуванням потреб усіх учасників соціального проекту, як цільових груп, так і виконавців. Моніторинг як стратегія соціального дослідження має давати аргументовані висновки про те, наскільки законодавчі та нормативно-правові акти, рішення та діяльність органів державної влади, органів місцевого самоврядування відповідають сучасним пріоритетам соціальної політики; визначати положення документів або факти діяльності, які можуть мати негативні соціальні наслідки, та оцінювати масштаби таких наслідків; аналізувати, наскільки проекти нормативно-правових актів, соціальні проекти та програми відповідають інтересам громадян, і робити висновки щодо необхідності та можливості їх реалізації. Предметно моніторинг спрямований на подолання

розбіжностей нормативно-правового та організаційно-управлінського забезпечення соціальної політики з реаліями суспільного життя. Усе більш актуальним стає моніторинг окремих соціальних проектів та програм.

**Аналіз останніх досліджень.** Науковий супровід соціальних проектів О. О. Яременко розглядає як наукову діяльність, що є багатостороннім процесом з використанням наукових методів збору, обробки, систематизації, аналізу й узагальнення даних щодо основних складових проекту: цілей, завдань, об'єктів, логічної моделі, ресурсів, очікуваних результатів, процесів, що будуть використані для їх досягнення [2].

У своїх дослідженнях В. П. Шкуро розглядає поняття соціального проекту, основні труднощі з якими стикаються менеджери при реалізації соціальних проектів, компоненти соціального проекту, типологію соціальних проектів, а також підвищення якості реалізації соціальних проектів [4].

Ми вважаємо, що моніторинг є невід'ємною складовою на шляху створення та реалізації дійсно ефективних соціальних проектів.

Соціальний проект – це сукупність комплексних дій, спрямованих на розв'язання конкретної соціальної ситуації, проблеми, за умови обмеженості в часі та ресурсах. Соціальне проектування визначається як науково-теоретична і водночас предметно-практична діяльність із створення проектів розвитку соціальних систем, інститутів, соціальних об'єктів, їх властивостей та відносин на основі соціального передбачення, прогнозування та планування соціальних якостей та властивостей, які є важливою соціальною потребою [1, с. 48-49]. Проекти надають можливість апробації ідей, пошуку та концентрації відповідних ресурсів. Проект соціальної роботи іноді розуміють як інтегровану систему, що складається із: сформульованих проектних цілей; створених для цих цілей соціальних установ, фізичних об'єктів, системи соціального захисту; розроблених та затверджених відповідних документів – програм, планів, кошторисів, розрахунків тощо; розрахованих матеріальних ресурсів – матеріальних, фінансових, трудових, часових; комплексу управлінських рішень, заходів з досягнення цілей [3].

**Формулювання мети статті.** Метою статті є вирішення таких завдань:

1. Виокремлення складових моніторингу соціальних проектів
2. Опис системи моніторингу соціальних проектів

3. Визначення функцій моніторингу соціальних проектів

4. Аналіз основних відмінностей між моніторингом, оцінкою та аудитом соціальних проектів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Моніторинг - це постійний, систематичний збір інформації дослідницькими методами з метою спостереження за ходом розвитку якогось соціального явища або процесу і його прогнозування. Моніторинг можна розглядати, з одного боку, як процес, що поєднує оцінку ситуації, науковий супровід, оцінку ефективності реалізації окремих програм, проектів та їх складових. На кожному етапі таких дій дослідники отримують дані про ситуацію поточного моменту, яка вже змінилася відносно точки відліку. Цей процес має відбуватися циклічно та безперервно. Тому, з іншого боку, моніторинг, можна розглядати як сукупність дій, що дозволяють вносити відповідні корективи в процес розробки, формування та реалізації соціальної політики.

*Моніторинг соціальних проектів/програм* розглядаємо як одну з комплексних безперервних технологій наукового забезпечення соціальних проектів/програм, яка має зворотній зв'язок із суб'єктами та об'єктами проектної/програмної діяльності для її своєчасного коригування.

Ми розглядаємо моніторинг конкретного соціального проекту як процес спостереження за плануванням та виконанням запланованих дій та заходів з метою коригування, оцінки, ефективного використання коштів, досягнення запланованої мети, мінімізації негативних наслідків, визначення можливостей розвитку та/або повторення проекту. До складових моніторингу також традиційно включаються моніторинг нормативно-правового поля, моніторинг соціальної ситуації, моніторинг потреб цільових груп проекту (або користувачів), моніторинг якості пропонованих послуг, моніторинг окремих складових та етапів розвитку проекту. А логіка моніторингу має відповідати логічним крокам реалізації проекту. Особливість моніторингу соціальних проектів полягає в тому, що відбуваються не лише дослідження та оцінки, а й постійне коригування їх реалізації. Оцінка соціальних проектів базується на певних загальних та спеціальних принципах. До загальних принципів відносять: принцип незалежності, принцип гласності, принцип авторства, принцип винагороди, принцип невторчання. Спеціальні принципи мають виходити з цілей та завдань того проекту, який необхідно оцінити, а також із специфіки соціальних суб'єктів проекту та сфери застосування проекту в майбутньому.

Для соціальних проектів специфічним є те, що діяльність та успіх проекту загалом, а також вплив окремих заходів, послуг, передбачених проектом на індивідуальну поведінку клієнтів

визначається сукупністю факторів. Саме тому моніторинг проекту доцільно планувати та проводити *на різних рівнях: індивідуальному* – рівні конкретних учасників програми, користувачів послуг програми, представників цільової групи програми; *соціального оточення* – рівні діяльності різних організацій, які в тому чи іншому відношенні та взаємозв'язку відповідають за реалізацію проекту чи його окремих складових, а також представників соціального оточення цільової групи проекту; *політичному* – рівні правового, соціального та політичного клімату, в якому відбувається реалізація проекту.

Виходячи з розглянутих рівнів моніторингу проектів, а також беручи до уваги те, що моніторинг має бути системною та цілісною технологією аналізу реалізації конкретних соціальних програм, можна виокремити складові моніторингу соціальних проектів.

*Моніторинг законодавчих та нормативних актів* передбачає аналіз нормативно-правового забезпечення конкретного соціального проекту, його узгодженості з чинним законодавством України, оцінку необхідних рішень та розпоряджень на рівні областей, районів та окремих населених пунктів.

*Моніторинг населення* має за мету виявлення найбільш актуальних соціальних потреб представників цільових груп проекту, специфіку цих потреб стосовно окремих регіонів; оцінку ефективності заходів проекту; вивчення думки певних верств населення щодо проекту.

*Моніторинг системи*, як одна із складових частин моніторингу соціальних проектів, забезпечує інформацією про діяльність організацій, які відповідають за реалізацію проекту чи його окремих складових, вивчає позитивний та негативний вплив інших організацій та соціального оточення на дану соціальну програму. Ця модель вивчає взаємозв'язок та взаємовплив великої кількості факторів, які стосуються програмних змін, а також допомагає скоординувати зусилля на різних рівнях та серед різних відомств.

*Моніторинг якості* передбачає дослідження рівня задоволеності діяльністю, яка ведеться за проектом, з боку представників цільових груп. Особливо це важливо на локальному (місцевому) рівні.

Моніторинг повинен «супроводжувати» соціальний проект від етапу його планування, підготовки, безпосередньої реалізації і до етапу досягнення кінцевої мети проекту. Система моніторингу включає оцінювання ефективності реалізації проекту на його окремих етапах. Метою такого оцінювання є більш детальний, глибокий аналіз специфічних питань, окремих видів діяльності, передбачених проектом тощо. Розглянемо систему моніторингу соціальних проектів, наведену в таблиці 1.

## Система моніторингу соціальних проектів

Етапи реалізації соціального проекту	Завдання моніторингу	Рекомендовані напрями та методи проведення моніторингу
Початок проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Проведення ситуаційного аналізу</li> <li>✓ Визначення потреб цільової групи</li> <li>✓ Оцінка потенціалу цільової групи та соціального оточення</li> <li>✓ Оцінка потенціалу та вивчення потреб виконавців проекту</li> </ul>	<p>Швидка оцінка ситуації</p> <p>Вторинний аналіз наявної інформації</p> <p>Аналіз нормативно-законодавчої бази</p> <p>Аналіз документальних джерел.</p> <p>Експертні інтерв'ю</p> <p>Фокус-групи з представниками цільової групи</p> <p>Спостереження</p> <p>Опитування</p>
Розробка плану дій в межах проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Перевірка логічної моделі</li> <li>✓ Оцінка ресурсів</li> </ul>	<p>Якісне дослідження (фокус-групи, гнучкі інтерв'ю)</p>
Етапи реалізації (за логічною схемою проекту)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Оцінка процесу</li> <li>✓ Аналіз перешкод</li> <li>✓ Аналіз якісних та кількісних змін: <ul style="list-style-type: none"> <li>- на індивідуальному рівні</li> <li>- на рівні соціального оточення</li> <li>- на рівні спільноти</li> <li>- на політичному рівні</li> </ul> </li> <li>✓ Прогнозування та оцінка можливих наслідків</li> </ul>	<p>Спостереження</p> <p>Аналіз документації щодо діяльності за проектом</p> <p>Інтерв'ю та групові дискусії з виконавцями</p> <p>Інтерв'ю та анкетування користувачів проекту</p> <p>Інтерв'ю з представниками соціального оточення</p> <p>Інтерв'ю з представниками органів влади</p> <p>Інтерв'ю із представниками ЗМІ</p>
Стабілізація проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Оцінка результатів, досягнень</li> <li>✓ Аналіз впливу, наслідків</li> <li>Оцінка ефективності</li> <li>✓ Оцінка економічної ефективності</li> </ul>	<p>Аналіз документації стосовно діяльності за проектом</p> <p>Опитування представників цільової групи</p> <p>Оцінка вартості</p> <p>Використання моделей оцінки ефективності</p> <p>Індивідуальні та групові інтерв'ю</p>
Корекція проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Вивчення потенціалу та потреб цільових груп та виконавців</li> <li>✓ Аналіз змін на рівнях: соціального оточення, спільноти, політичному</li> <li>✓ Перевірка логічної моделі проекту</li> <li>✓ Розробка подальших кроків</li> </ul>	<p>Швидка оцінка</p> <p>Вторинний аналіз інформації, що отримана на попередніх етапах</p> <p>Індивідуальні та групові інтерв'ю</p> <p>Експертні опитування</p>

Таким чином, система моніторингу як процес комплексного дослідження включає ситуаційний аналіз на початковому етапі проекту, перевірку логічної моделі проекту на етапі розробки дій, оцінку якісних та кількісних змін на кожному з етапів реалізації проекту, оцінку досягнення, результатів, впливу на етапі стабілізації проекту та оцінку ефективності на етапі корекції проекту та на етапі обґрунтування його підтримки на майбутнє.

До найбільш поширених типів досліджень належать такі:

- а) оцінка ситуації (швидка оцінка);
- б) дослідження окремих випадків;
- в) вивчення чинників та механізмів впливу;
- г) оцінка потреб «отримувачів»;
- г) оцінка потенціалу «надавачів»;

д) оцінка ефективності проекту (адекватність дій, оцінка процесу реалізації, оцінка впливу, оцінка наслідків).

Метод швидкої оцінки, або експрес-оцінки, орієнтований на отримання інформації з тих питань, що є актуальними, швидко, без особливих витрат. Його актуальність полягає не лише в необхідності усвідомлення та ґрунтового аналізу, а й зумовлена потребою в розробці дій, методів втручання, коригування соціальної політики та її складових. Особливості підходів методу швидкої оцінки дозволяють поєднати оперативність, ефективність, малі витрати з досить високим рівнем достовірності та об'єктивності аналізу, що є дуже важливим в умовах, коли необхідна інформація, але є обмеження в ресурсах та встановлено стислі терміни.

Серед методичних проблем найбільш важливими є питання забезпечення об'єктивності та достовірності соціальної (як статистичної, так і соціологічної) інформації. Особливу увагу треба приділити якості наявної статистичної інформації.

Перший крок моніторингу будь-якого соціального проекту – це взаємозв'язок планування діяльності за проектом та планування моніторингу. Моніторинг є складовою частиною реалізації проекту і здійснюється на всіх його стадіях. Програма моніторингу є комплексним соціологічним дослідженням. Тому, як будь-яка програма, повинна містити: мету, завдання, план, методи моніторингу, терміни реалізації, кількісні та якісні критерії, інструментарій для збору інформації. У процесі моніторингу програми можуть бути виявлені результати, не передбачені на вихідному етапі, але які можуть стати метою подальшого впровадження даного проекту. Завдання будь-якого моніторингу має бути визначене і спрямоване на розробку конкретних рекомендацій щодо удосконалення проекту, уточнення чи розширення його. Необхідно спланувати, на кого мають бути розраховані рекомендації

на кожному з етапів моніторингу - на організаторів проекту щодо удосконалення механізму його реалізації; соціальних працівників або волонтерів, які безпосередньо надають послуги; клієнтів з метою допомогти їм зорієнтуватися в проекті; донорів або тих, хто приймав рішення, щодо доцільності фінансування проекту, необхідності його розширення чи видозміни.

До інструментарію моніторингу можуть входити широко вживані у соціологічних та соціальних дослідженнях плани інтерв'ю, завдання для спостереження, анкети, сценарії фокус-груп, інструкції щодо збору інформації, інструкції щодо добору користувачів проекту (чи представників цільової групи) для опитування, методичні рекомендації щодо процедури збору інформації тощо. Інструментарій має бути конкретним і зрозумілим; виходити з необхідності знайти відповіді на головні питання, які стосуються досягнення мети проекту; відповідати критеріям, що має полегшити порівняльність результатів; відбивати всі напрями реалізації проекту. Важливим принципом моніторингу соціальних проектів є періодичний аналіз поточної та підсумкової звітності. Для моніторингу доцільно розробити таку послідовність аналізу звітності, виходячи з логіки етапів самого проекту: 1) Формулювання проблемної ситуації; 2) Визначення об'єкта; 3) З'ясування мети та завдань; 4) Визначення очікуваних результатів); 5) Перевірка доцільності; 6) Визначення остаточного переліку завдань; 7) Вибір методів дослідження; 8) Вирішення питання фінансування; 9) Визначення виконавця; 10) Розробка плану реалізації; 11) Реалізація дослідження; 12) Контроль за ходом реалізації; 13) Розробка узагальнень, висновків, пропозицій.

Основними джерелами отримання інформації при проведенні моніторингу соціальних проектів є різноманітна документація проекту та його окремих складових; результати досліджень (базових, поведінкових, цільових, підсумкових тощо); інформаційно-освітні матеріали та інші видання в межах проекту; матеріали ЗМІ з висвітлення ходу реалізації проекту; керівники та інші виконавці проекту; волонтери, які брали участь у реалізації проекту; представники цільових груп, на які було спрямовано діяльність, передбачену проектом; представники соціального оточення цільової групи; представники інших організацій, що також були залучені до діяльності за проектом або ж були співвиконавцями проекту; представники місцевих органів влади та інших установ, від впливу яких залежала успішність виконання проекту тощо. Чітко спланований, науково обґрунтований та професійно реалізований моніторинг соціальних проектів забезпечує реалізацію технологічної схеми наукового супроводу будь-яких соціальних проектів.

Результати моніторингу можуть використовуватися для:

поліпшення організації та керівництва; поліпшення планування; допомоги у прийнятті рішень; допомоги у виробленні політики; виявлення, де саме необхідна допомога; покращення системи самого моніторингу; показу, де необхідна технічна допомога та навчання; показу, де необхідні майбутні дослідження; забезпечення інформаційної підтримки та соціальної мобілізації; поповнення інформації стосовно цільових груп проектів та їхнього соціального оточення; забезпечення зворотного зв'язку між виконавцями проектів та користувачами.

Таким чином, можна визначити такі *функції* моніторингу соціальних проектів:

Моніторинг – це інструмент *управління*, з допомогою якого забезпечується ефективно та результативно виконання проекту. Керівники та представники фінансових організацій, які несуть відповідальність за моніторинг, повинні бути готові для змін у початкових планах та протягом упровадження і виконання проекту, якщо виникає потреба.

Моніторинг є *оціночною* діяльністю. Порівнюючи те, що виконано, з цілями та завданнями на визначений відрізок часу, моніторинг дозволяє визначити недоліки, які вчасно необхідно усунути. Моніторинг також забезпечує елементи *аналізу* відносно того, чому впровадження має проблеми або буксує, визначає перешкоди та пропонує заходи для їх подолання, шляхи досягнення запланованих цілей.

Моніторинг може бути використано з метою *регулювання* певних цілей та перегляду робочих поточних планів та планів наступного періоду. Це не означає, що цілі повинні легко змінюватися. Однак, якщо результати моніторингу виявляють таку необхідність, потрібно зробити переоцінку, та, при необхідності, модифікувати навіть заздалегідь визначені цілі.

Тепер розглянемо основні відмінності між моніторингом, оцінкою та аудитом. Моніторинг, оцінка та аудит проекту стосуються збору, аналізу та використання інформації для прийняття управлінських рішень, проте відрізняються один від одного за метою і часом проведення, а також спрямованістю щодо ієрархії цілей логіко-структурної схеми.

Моніторинг визначаємо як поточний аналіз ходу виконання проекту з огляду на досягнення запланованих результатів з метою покращання процесу прийняття управлінських рішень. Проводиться постійно.

Оцінкою соціального проекту можна вважати оцінку ефективності, результативності, впливу, актуальності та життєздатності політики та дій з надання допомоги. Проводиться



періодично – проміжна, після завершення, фактична (ex-post).

Аудит – це оцінка легальності та правильності витрат і доходів проекту, тобто, відповідність законам і нормативам, а також дійсним контрактним положенням і критеріям; визначення економічної ефективності використання проектних коштів, тобто, відповідність принципам фінансового менеджменту; визначення результативності використання фондів проекту, тобто, для досягнення цілей проекту. У першу чергу, увага зосереджується на фінансових питаннях і фінансовому менеджменті у контексті результативності досягнень проекту. Аудит проводиться на базі очікуваних даних (системний аналіз), постійно і по завершенні [5, с. 21-23].

Для кращого структурування процесу моніторингу сформуємо логіко-структурну матрицю (ЛСМ) (таблиця 2). Логіко-структурна матриця – це таблиця, що складається з чотирьох колонок і чотирьох рядків, у якій описується короткий зміст проекту – мета, цілі, результати, дії, показники їх вимірювання та джерела перевірки; наводяться припущення, що беруться за основу при розробленні стратегії; вказується спосіб моніторингу проекту. Все це створює основу для перевірки виконуваності проекту і забезпечення ретельної оцінки сумнівних припущень та невиправданих ризиків, а другий і третій стовпці ЛСМ слугують підґрунтям для моніторингу та оцінки проекту.

Таблиця 2

**Модель логіко-структурної матриці соціального проекту**

<b>Опис проекту (логіка втручання)</b>	<b>Об'єктивно вимірювані показники досяжності (індикатори)</b>	<b>Джерела перевірки (Як, коли і ким буде здійснюватися збір інформації)</b>	<b>Припущення і ризики</b>
Мета	Показники вимірювання мети	Джерела і методи для перевірки досягнень	
Цілі проекту	Показники вимірювання цілей проекту	Джерела і методи для перевірки досягнень	Припущення щодо впливу на зв'язок між цілями проекту і загальною метою
Результати	Показники вимірювання результатів	Джерела і методи для перевірки досягнень	Припущення щодо впливу на зв'язок між результатами і цілями проекту
Дії (заходи, види робіт)	Необхідні ресурси	Вартість ресурсів	Припущення та ризики, що впливають на зв'язок між діями і результатами

Терміни, що використовуються у логіко-структурній матриці [5, с. 30-31]. Логіка втручання – опис логіки втручання на кожному з рівнів «ієрархії цілей»: мета, конкретні цілі проекту, результати, дії. Метою є загальний очікуваний результат національної чи регіональної програми, що вирішує відповідну публічну проблему, внесок до якої має зробити проект. Цілі проекту – очікуваний стан соціальної системи, який має бути утворений після завершення проекту і стане внеском у досягнення мети. Тобто безпосередня користь, яку отримують кінцеві споживачі. Результати – це досягнення проекту, які мають бути отримані після завершення проекту. Ці досягнення (кінцевий підсумок – реальні продукти або послуги) повинні відповідати цілям проекту. Дії – набір робіт, специфічних завдань, які перетворюють ресурси у заплановані результати. Ресурси – це персонал, обладнання, матеріали, фінанси, інформація, які необхідні для проведення дій і досягнення запланованих результатів у визначений час. Об'єктивно вимірювані показники досяжності Рівень реалізації проекту, необхідний для досягнення цілей. Показники є основою побудови адекватної системи моніторингу проекту. Віхи – контрольні пункти проекту з відповідним набором показників на шляху до досягнення цілей. Вказують на моменти, коли можуть прийматися рішення щодо коригування проекту. Джерела перевірки, тобто джерела інформації для реєстрації показників та контрольних пунктів (віх): офіційна статистика, звіти організацій та їх підрозділів. Припущення і ризики – це все, на що не має впливу менеджмент проекту і що може затримати, унеможливити чи створити перешкоди досягненню цілей або ж сприяти успішному виконанню проекту. Під продуктом розуміємо предмет, що є результатом людської діяльності.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** В статті було розглянуто поняття моніторингу соціального проекту, як одну з комплексних безперервних технологій наукового забезпечення соціальних проектів/програм, виокремлено складові моніторингу соціальних проектів, систему моніторингу соціальних проектів, визначені основні функції моніторингу соціальних проектів, наведена модель логіко-структурної матриці соціального проекту, а також визначені основні відмінності між моніторингом, оцінкою та аудитом.

Перспективою подальших розвідок вбачаємо дослідження аудиту та адміністрування соціальних проектів.

### **Бібліографія**

1. Курбатов, В.И., Курбатова, О.В. (2001). Социальное проектирование: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс.

2. Науковий супровід, моніторинг та оцінка ефективності соціальних проектів. Яременко, О. О., Артюх, О. Р., Балакірева, О. М. та ін. (2002). Київ: ДЦССМ.

3. Стан та динаміка розвитку неурядових організацій України 2002-2010 роки : звіт за даними дослідження. Л. Паливода, С. Голота (2010). Київ: ТОВ Видавничий Дім «КуПол».

4. Типологія соціальних проектів. Шкуро, В. (2012). *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*, 6, 81-84.

5. Чемерис, А. (2012). Розроблення та управління проектами у публічній сфері: європейський вимір для України. Практичний посібник. Швейцарсько-український проект «Підтримка децентралізації в Україні – DESPRO». Київ: ТОВ «Софія-А».

### References

1. Kurbatov, V.I., Kurbatova, O.V. (2001). *Social'noe proektirovanie: ucheb. posobie*. Rostov n/D.: Feniks. [in Russian].

2. Naukovij suprovid, monitoring ta ocinka efektivnosti social'nih proektiv. Jaremenko, O. O., Artjuh, O. R., Balakireva, O. M. ta in. (2002). Київ: DCSSM. [in Ukrainian].

3. Stan ta dinamika rozvitku neurjadovih organizacij Ukraïni 2002-2010 roki: zvit za danimi doslidzhennja. L. Palivoda, S. Golota (2010). Київ: TOV Vidavnichij Dim «KuPol». [in Ukrainian].

4. Tipologija social'nih proektiv. Shkuro, V. (2012). *Visnik Kiïvs'kogo nacional'nogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka. Psihologija. Pedagogika. Social'na robota*, 6, 81-84. [in Ukrainian].

5. Chemeris, A. (2012). *Rozroblennja ta upravlinnja proektami u publichnij sferi: evropejs'kij vimir dlja Ukraïni. Praktichnij posibnik. Shvejcars'ko-ukraïns'kij proekt «Pidtrimka decentralizacii v Ukraïni – DESPRO»*. Київ: TOV «Sofija-A». [in Ukrainian].

**Synyuk N. V. Monitoring of social projects as a technology of complex scientific support.** Monitoring is an integral part of the development and implementation of effective social projects. We examine monitoring of a particular social project as an observational process of planning and implementation of planned actions and measures for the purpose of adjustment, evaluation, effective use of funds, achievement of the intended goal, minimization of negative consequences, and determination of possibilities for development and / or repetition of the project. The components of monitoring also traditionally include monitoring of the regulatory environment, monitoring the social situation, monitoring the needs of the target groups of the project (or users), monitoring the quality of the proposed services, monitoring the individual

components and stages of the project development. The logic of monitoring should also correspond to the logical steps of the project implementation. The peculiarity of monitoring of social projects lies in the fact that not only research and evaluation take place there, but also constant adjustment of their implementation. In the article, levels of monitoring are considered: individual level, level of social environment, political level. The components of monitoring of social projects are singled out: monitoring of legislative and normative acts, monitoring of population, monitoring of the system, monitoring of quality. The system of monitoring of social projects is described. We are giving the recommendations on the directions and methods of monitoring in accordance with the tasks of each stage of the implementation of the social project: the stage of the project start, the stage of development of the action plan within the project, the stage of implementation (according to the logical scheme of the project), the stage of project stabilization, the stage of project correction. The main tool for monitoring of social projects is presented. The functions of monitoring of social projects are defined: managerial, evaluation, regulatory. The main differences between monitoring, evaluation and audit of social projects are analyzed. The model of the logical-structural matrix of the social project is given.

**Key words:** monitoring, evaluation, audit, system of monitoring of social projects, logical-structural matrix of social project.

*Отримано 25.03.2019*

**УДК 373.3.018.32:159.942.3**

**В. І. Співак**

fksp@ukr.net

ORCID ID 0000-0003-1843-562X

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТА КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Співак В. І. Особливості прояву та корекції агресивності у молодших школярів.** Висвітлюються результати корекції агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку, які навчаються в школі-інтернаті. Слід зазначити, що на зростання прояву агресії, а також прояву насильства серед людей впливають економічна нестабільність і соціальна напруженість у країні. Повсякденністю стали численні

конфлікти, деякі з них перетворюються у фізичне насильство, злочин проти особистості, неповага до іншої людини. Діяльність ЗМІ, реклама, кінопродукція, заповнені сценами насильства, обману, жорстокості – “навчають” діяти агресивно.

Виявлено, що важливу роль у формуванні агресивної поведінки відіграють також й особистісні характеристики. До них ми відносимо підвищений рівень психопатизації, нестійкість емоційного стану, що виявляється в підвищенні збудливості, подразливості, а також репресивності, яка призводить до підвищення рівня тривожності, скутості, невпевненості у собі.

Крім того, нами було визначено, що найгостріше постає проблема агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку, коли здійснюється перехід до нового етапу розвитку особистості; серед дітей посилюється негативізм, частішають випадки проявів жорстокості й неадекватної поведінки. Слід зазначити, що агресія молодшого школяра безпосередньо не пов'язана з порушенням встановлених правил і норм а відокремлюється від асоціальної поведінки.

**Ключові слова:** корекція, агресивність, молодший школяр, школа-інтернат, навчання.

**Спивак В. И. Особенности проявлений и коррекции агрессивности в учеников младших классов.** Раскрываются результаты коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, которые учатся в школе-интернате. Следует также отметить, что на повышение агрессии, а также проявлений насилия среди людей имеют влияние экономическая нестабильность и социальная напряженность в стране. Обыденностью стали численные конфликты, некоторые из них перерастают в физическое насилие, преступление против личности, неуважение к другому человеку. Деятельность СМИ, реклама, кинопродукция, заполнены сценами насилия, обмана, жестокости – “учат” действовать агрессивно.

Обнаружено, что важную роль в формировании агрессивного поведения играют также и личностные характеристики. К ним мы относим повышенный уровень психопатизации, нестойкость эмоционального состояния, что проявляется в повышении возбудимости, раздражения, а также репресивности, которая ведет к повышению уровня тревожности, скованости, неуверенности в себе.

Кроме этого, нами было определено, что остро стоит проблема

агресивного поведіння у дітей младшого шкільного віку, коли відбувається перехід до нового етапу розвитку особистості; серед дітей посилюється негативізм, часто проявляються випадки жорстокості та неадекватного поведіння. Треба зауважити, що агресія учня молодших класів безпосередньо не пов'язана з порушеннями встановлених правил та норм, а відрізняється від асоціального поведіння.

**Ключові слова:** корекція, агресивність, учень молодших класів, школа-інтернат, навчання.

**Постановка проблеми.** Останнім часом в усьому світі спостерігається зростання насильницьких дій, що супроводжуються особливою жорстокістю, вандалізмом, знущаннями над людьми. Такі соціально-небезпечні прояви, звичайно, пов'язані з поняттями агресії та агресивності й викликають серйозну занепокоєність. Більшість психологів розглядають агресію як форму поведінки, яка спрямована на образи чи заподіяння шкоди іншій живій істоті.

Агресивна поведінка являє собою сукупність показників – фізичної, непрямой, вербальної агресії. Не існує єдиної думки щодо визначення причин виникнення агресії в людини. Різні психологічні школи тією чи іншою мірою торкаються проблеми вивчення агресії, але кожна з них виділяє свої причини виникнення, свої методи діагностики і корекції агресивної поведінки.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідження цієї проблеми вітчизняними вченими (Г.О. Андрєєва, В.В. Занков, Л.П. Колчина, О.Ю. Михайлова, Т.Г. Румянцева та ін.) відзначається стійкою тенденцією до багатофакторного дослідження агресії й агресивності, коли всебічному аналізу піддаються різні аспекти її прояву – біологічні, соціальні, психологічні фактори.

Однак при всьому достатку досліджень, що є у сучасній західній і вітчизняній психології відчувається недостатня розробленість багатьох аспектів проблеми людської агресивності. Жодна з теорій не може дати повної відповіді на визначення агресії, її причин, але дозволяє вивчити і пояснити визначений аспект проблеми. Тому агресію називають сьогодні “інтегруючою”, а двадцяте століття “століттям занепокоєння і насильства” [1, с. 9-11].

**Мета статті.** Висвітлити особливості прояву та корекції агресивності у молодших школярів в умовах школи-інтернату і загальноосвітньої школи.

**Виклад основного матеріалу.** На зростання прояву агресії, а

також прояву насильства серед людей впливають економічна нестабільність і соціальна напруженість у країні. Повсякденністю стали численні конфлікти, деякі з них перетворюються у фізичне насильство, злочин проти особистості, неповага до іншої людини. Діяльність ЗМІ, реклама, кінопродукція, заповнені сценами насильства, обману, жорстокості – “навчають” діяти агресивно.

Важливу роль у формуванні агресивної поведінки відіграють також й особистісні характеристики. До них ми відносимо підвищений рівень психопатизації, нестійкість емоційного стану, що виявляється в підвищенні збудливості, подразливості, а також репресивності, яка призводить до підвищення рівня тривожності, скутості, невпевненості у собі [2, с. 64].

Агресивна поведінка проявляється вже в ранньому віці, піддаючи випробуванню батьківське терпіння і створюючи напруження у стосунках з однолітками.

Найгостріше постає проблема агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку, коли здійснюється перехід до нового етапу розвитку особистості; серед дітей посилюється негативізм, частішають випадки проявів жорстокості й неадекватної поведінки. Слід зазначити, що агресія молодшого школяра безпосередньо не пов'язана з порушенням встановлених правил і норм а відокремлюється від асоціальної поведінки.

Провідну роль відіграє сім'я. Характер стосунків між батьками, між батьками і дітьми, дисгармонія в сім'ї є чинниками, що визначають агресивну поведінку дітей.

Отже, становлення агресивної поведінки – складний і багатогранний процес, в якому діє ціла низка чинників тому ця проблема на сучасному етапі розвитку суспільства залишається відкритою і потребує подальшого дослідження й вивчення.

У сучасній психодіагностиці існує цілий ряд методик, спрямованих на виявлення агресивної поведінки у дітей. Детальний їхній опис можна зустріти як в західній, так й у вітчизняній психологічній літературі. Вони належать до класу опитувальників (наприклад, методика Басса-Даркі) або до проєктивних методик (наприклад, тест малюнкової фрустрації Розенцвейга). При цьому більшість фахівців зазначають, що методики першої групи мають тенденцію до викривлення результатів через те, що при роботі із певними питаннями у респондента часто спрацьовує ефект соціальної бажаності. Таким чином, ефективність та наукова конкретність агресивної поведінки пов'язані з використанням проєктивних методик, серед яких помітне місце займає методика “Неіснуюча

тварина” [3, с. 138-140].

Особливість проєктивних методик полягає у відносно неструктованому завданні для досліджуваного, тобто завдання, яке допускає різноманітність можливих відповідей. Для того, щоб фантазія дитини могла б вільно розвиватись, дають лише коротку, загальну інструкцію. Дитина, в свою чергу, сприймає та інтерпретує тестовий матеріал або “структурує” ситуацію, тобто відображає фундаментальні аспекти функціонування її психіки. Іншими словами, припускається, що тестові матеріали служать ніби головним екраном, на якому досліджуванні “проєктують” свої характерні мисленнєві процеси, потреби, тривожність та конфлікти. В певних випадках проєктивні інструменти являють собою методики скритого тестування, оскільки респондент рідко підозрює тип психологічної інтерпретації, яка буде дана його відповідям. Проєктивні методики характеризуються глобальним підходом до оцінки особистості. Вони є ефективними при виявленні прихованих або неусвідомлених її сторін.

Цінність і головне призначення проєктивних методик – виявлення притаманних дитині основних засобів структуризації її життєвого простору, її суб’єктивного внутрішнього світу.

Тому у зв’язку із завданнями нашого дослідження в якості головного методу було вибране індивідуальне вивчення кожної дитини молодшого шкільного віку із агресивними проявами поведінки. Саме на основі цього вивчення надалі проводилась корекційна робота. Дослідження здійснювалось протягом декількох років, що дозволило охопити особливості життя дитини у школі, особливості її взаємовідносин з ровесниками, вихователями, батьками. У процесі вивчення вдалося виявити й конкретні причини, які призводили до агресивних проявів і своєрідності перебігу. Дослідження проявів агресивності у молодших школярів проводилось нами комплексно з використанням різних методик. Всього було залучено близько 40 дітей, у 15 з яких спостерігались прояви агресивної поведінки. За допомогою спостережень вчителів та вихователів й наших власних спостережень у цих дітей проявлялись форми поведінки, які значно відрізнялись від подібних проявів у інших дітей.

Вивчення дітей здійснювалось за допомогою однакових для усіх методичних прийомів. Також, для кожної дитини простежувався момент виникнення й увесь шлях зміни агресивного стану. Зверталась увага на те, яке місце дитина займає у колективі й які стосунки склалися у взаєминах між однолітками. Положення дитини у



колективі визначалося, з одного боку, її міжособистісними відносинами, тобто як і які відносини склалися з ровесниками, який характер спілкування дитини з іншими дітьми. При цьому бралось також до уваги вміння дитини підкорятись старшим. В кожному випадку здійснювалось вивчення оцінки дитини самої себе, того, на що претендує вона у своїх взаємовідносинах з ровесниками й бажане положення у колективі. Вивчалось також, до чого прагне дитина в навчальній діяльності, яка її самооцінка, адже не даремно навчальна діяльність дитини вважається вирішальним чинником, який впливає на відношення ровесників й багато в чому визначає те положення, яке вона займає у колективі.

У дослідженні використовувались такі методи і методики: спостереження, вивчення біографічних даних, проєктивні методики “Неіснуюча тварина” та “Hand-тест”, анкетування вчителів і вихователів, батьків.

**Методика “Неіснуюча тварина”.** Цей метод дослідження ґрунтується на теорії психомоторного зв’язку. Для реєстрації стану психіки використовується дослідження стану моторики, зафіксоване у вигляді графічного зображення малюнка.

За І.Сеченовим будь-яке уявлення, що виникло у психіці закінчується рухом. Якщо рух за будь-якої причини не виконується, то у відповідних м’язах підсумовується певна напруга, необхідна для певного руху (на уяву – думка). Тенденція рухів може проявлятися на малюнку у просторі або у напрямку (віддалення, наближення, падіння і т.д.), аркуш паперу являє собою модель простору, на якій стан м’язів у момент малювання передається через відношення до простору. Простір, в свою чергу, пов’язаний з емоційним забарвленням переживання й часовим періодом: теперішнім, майбутнім, минулим, а також з дійсністю та ідеально-мисленнєвим планом роботи психіки. Простір, розташований позаду й зліва від малюючого, пов’язаний з минулим періодом і бездіяльністю (відсутністю активного зв’язку між думкою – уявленням, плануванням і його здійсненням). Права сторона, простір попереду й зверху пов’язаний з майбутнім і діяльністю. На аркуші – ліва сторона й низ пов’язані з негативними й депресивними емоціями, з невпевненістю, пасивністю. Права сторона (відповідаюча домінуючій правій руці) – із позитивними емоціями, енергією, активністю, конкретністю дій. Відповідно до цих закономірностей можна аналізувати будь-який вільний малюнок.

Але, попри загальну закономірність психомоторного зв’язку і відношення до простору, при тлумаченні тесту використовуються теоретичні норми оперування з символами, геометричними

елементами та фігурами.

Суть інструкції проста – дітям пропонується придумати й намалювати неіснуючу тварину та назвати її неіснуючим ім'ям.

Інтерпретація здійснюється за такими показниками: положення малюнку на аркуші паперу, інтерпретація центральної частини фігури, неіснуючої опорної частини фігури, хвоста, контури фігури, загальна енергія, оцінка характеру ліній, оригінальність інтерпретації назви тварини.

Критерії агресивності за методикою “Неіснуюча тварина”, які ми використали в своєму дослідженні, були наступні: 1) чітко намальовані зуби; 2) зубчаста лінія; 3) незафарбоване волосся; 4) великі пальці; 5) пальці без долоні; 6) гострі кути; 7) роги, кігті, щетина, голки, зуби, дзьоб.

Наявність 5 і більше критеріїв свідчила про високий рівень агресивності, 3-4 – середній рівень, а 1-2 – низький рівень агресивності.

**“Hand-тест”** – проективна методика дослідження особистості, яка вперше була опублікована у 1962 році. Ідея її створення належить Е. Вагнеру. У 90-х роках ХХ століття методика була адаптована Т.М. Курбатовою і набула теперішнього поширення серед дослідників.

Рука допомагає людині у виконанні багатьох функцій. Існують факти, що підтверджують активну роль руки навіть під час сну. Рука здійснює постійний контакт із зовнішнім середовищем. Вона необхідна для задоволення вітальних потреб й приймає участь майже у всіх діях, що пов'язані з отриманням задоволення, в тому числі й в сексуальній активності. Рука є основним інструментом, що забезпечує кінестетичний і тактильний зворотний зв'язок.

Враховуючи все вище зазначене, автори методики логічно припустили, що проективний особистісний тест, в якому візуальними стимулами будуть зображення руки, дозволить виявити поведінкові тенденції людини на основі особливостей її індивідуального сприйняття запропонованого стимульного матеріалу.

“Hand-тест” може бути використаний як інструмент для вияву суттєвих потреб, мотивів, конфліктів особистості, також, що є для нас надзвичайно важливим, надійно прогнозує і якісно оцінює таку специфічну якість особистості, як відкриту агресивну поведінку.

Стимульний матеріал складається з 9 стандартних зображень кисті руки й однієї порожньої карточки. Карточки пред'являлись досліджуваному в певній послідовності, в конкретній фіксованій позиції, з наступною інструкцією: “Що, на вашу думку, робить ця рука?”. Якщо досліджуваний вагався з відповіддю, йому

пропонували наступне запитання: “Що, на вашу думку, робить людина, якій належить ця рука? Назвіть усі варіанти, які ви можете уявити”. Десята карточка (порожня) пред’являлась з інструкцією: ”Спочатку уявіть собі яку-небудь руку, а потім опишіть ті дії, які вона може виконувати”. Будь-які відповіді заохочувались та фіксувалися. Карточку дозволялось повертати й тримати у будь-якій позиції.

Після цього нами здійснювалась формалізація відповідей досліджуваного через віднесення кожної відповіді до однієї з 14 оцінюючих категорій. Підраховувалась загальна кількість відповідей кожної категорії. Автори Hand-тесту запропонували наступні оцінюючі категорії: Агресія (Agg), Директивність (Dir), Афектація (Aff), Комунікація (Com), Залежність (Dep), Страх (F), Ексігібіонізм (Ex), Калічність (Crip), Опис (Des), Напруження (Ten), Активні безособові відповіді (Act), Пасивні безособові відповіді (Pas), Галюцинації (Bas), Відмова від відповіді (Fail).

Підраховувався відсоток відповідей кожної категорії по відношенню до загальної кількості відповідей. За формулами визначались схильність до відкритої агресивної поведінки, ступінь особистісної дезадаптації, тенденція до втечі від реальності, наявність психопатій. Отримані результати інтерпретувались.

Відповіді піддослідного заносились у “Бланк фіксації результатів”, де зазначались прізвище, ім’я, по-батькові досліджуваного; вік; стать; дата обстеження. Крім того, в бланк заносились й такі дані: № картки, усі відповіді на дану картку, латентний час, який був витрачений на обдумування кожної картки та визначення оціночної категорії щодо кожної відповіді обстежуваного. Далі ми склали таблицю результатів тестування, в якій фіксували загальну кількість відповідей, кількість відповідей по кожній оцінюючій категорії, та відсоток співвідношення відповідей за кожною категорією до загальної кількості відповідей.

Переважаючі відповіді тієї чи іншої однієї категорії свідчило про переважання даних якостей особистості в поведінці людини над іншими.

За допомогою формули  $I = \sum (\text{Агресія} + \text{Директивність}) - \sum (\text{Емоційність} + \text{Комунікація} + \text{Залежність})$  обчислювався кількісний показник агресії. Значення  $I=0$  дозволяв припустити, що людина схильна до агресії відносно тих, кого вона краще знає, але під час спілкування з чужими людьми успішно контролює свою агресію. Значення  $I=+1$  є пороговим. Перевищення його свідчило про наростання вірогідності прояву агресії (підвищена агресивність). Якщо показник  $I$  мав від’ємне значення, то прояв агресії був

можливий лише в особливо значущих ситуаціях (що можна вважати нормою).

За допомогою цих методів планувалось з'ясувати:

1. В яких випадках проявляється у дитини неадекватна форма поведінки у відношенні до дорослих чи до дітей, до окремих дітей чи до усіх; чи виникають конфлікти у якому-небудь окремому випадку, чи без будь-яких видимих причин; у зв'язку з навчанням чи з якими-небудь іншими справами.

2. В чому специфіка прояву агресивного стану кожної дитини — чи проявляється негативізм, грубість, впертість, непокоря, наполягання на своєму, самовпевненість і т.д.

3. Коли саме у дитини проявляються ці форми поведінки і з чим вони пов'язані.

Для з'ясування цих питань за кожним досліджуваним здійснювалось спостереження, збиралась додаткова інформація для вчителів, вихователів, вивчалась історія життя дитини у сім'ї до навчання її в школі-інтернаті.

Після виконання ряду завдань було зроблено перший висновок: дітей зі слабо вираженою агресивністю вирізняє пасивність, невміння постояти за себе, вплинути на інших. Їх постійно потрібно заохочувати до активності, самостійності, зміцнювати віру у власні сили. У зв'язку із цим у спілкуванні із агресивними дітьми необхідно виявляти чималу стриманість, терпіння, пам'ятаючи, що малі забіяки, тероризуючи інших, самі страждають від власної впертості. Цим дітям потрібно дати зрозуміти, що дорослий (вихователь, вчитель) — їхній союзник у розв'язанні проблем. Потрібно тактовно й послідовно навчити дитину самоконтролю, внутрішній зібраності й витримці.

Загальновідомо, що діти молодшого шкільного віку не вміють контролювати свої бажання і вчинки, підкоряти свою поведінку висунутим вимогам, тому їхня поведінка залежить від конкретної ситуації.

Акцентувати увагу на таких дітях змусило нас по-перше, — те, що довготривалий прояв деяких форм поведінки, це і впертість, і дратівливість, і обурення, і забіякуватість, й інші, які досить часто зустрічаються серед даної категорії дітей, можуть призвести до їх закріплення й формування у них негативних якостей особистості; по-друге — при вихованні дітей з агресивними проявами зустрічаються великі труднощі.

У зв'язку з цим, на основі даних, отриманих за допомогою вище описаних методик було вирішено здійснити аналіз агресивної поведінки школярів й простежити шлях її виникнення. Хід

подальшого дослідження полягав у з'ясуванні загального характеру взаєностосунків дітей у класі, тобто як досліджувана нами дитина поводить себе у колективі, які у неї відношення з іншими дітьми і в яких випадках й чому у неї проявляються агресивні тенденції.

Перша дитина, на яку ми звернули увагу, була учениця 2 класу Олена К. Олена здорова, фізично добре розвинута, жвава, проте не досить організована й акуратна дівчинка. У дівчинки часто змінюється настрій, вона то весела, то похмура. В спокійному стані на перервах, прогулянках, в спальні, вона із задоволенням спілкується з дітьми, грається та розмовляє з ними. Зрідка вона є ініціатором гри й може проявляти ініціативу та керувати. Разом з тим, у дівчинки відмічається цілий ряд своєрідних особливостей поведінки, які спонукали нас до їх вивчення. Перші ж спостереження, а потім і подальше вивчення показали, що як в поведінці Олени, так і у її взаємовідносинах з іншими дітьми спостерігаються дві різні групи особливостей. По-перше, їй притаманні ті форми поведінки, які, як ми вважаємо, є результатом афективних переживань, а саме – негативізм, упертість, неадекватність реакцій. По-друге, у Олени є такі особливості, як: грубість, небажання поділитися із дітьми своїми речами, прагнення силою взяти бажане, силою відстоювати свої інтереси. Й ті й інші особливості поведінки дівчинки призводять до того, що у неї часто виникають непорозуміння, сварки, конфлікти з іншими дітьми й дорослими. Одна група конфліктів виникає тому, що поведінка Оленки не подобається дітям і дорослим і викликає з їхнього боку протидію. Часто конфлікт виникає через відмову дівчинки дати щось товаришу зі своїх речей, іграшок чи навчальних посібників, або ж через небажання відповісти на звернене до неї запитання, зробити щось для однолітка. Відмовляє дівчинка грубо, часто з криком, образою. Нерідко конфлікти виникають також і тому, що учениця забирає у дітей ту річ, яку їй хочеться мати (іграшку, книгу, олівець), або насильно захоплює те місце (біля дорослого, телевізора), яке займає інша дитина. І, нарешті, у неї часто виникають сварки у грі. Вона то відмовляється зробити те, що вимагають діти, наполягаючи на своєму, сердиться, коли програє, сварить партнерів й прагне домогтись, щоб діти діяли у грі так, як хочеться їй; у відношенні до дорослих часто проявляється та ж сама поведінка. Без будь-якого зовнішнього приводу вона може різко й грубо відповісти вчителю або вихователю: “Відстаньте”, “Не ваше діло”, – у відповідь на якесь прохання.

Друга група конфліктів носить зовсім інший характер. Тут конфлікти викликаються різними причинами. Найчастішим приводом

до прояву агресії в Оленки було отримання нею поганої оцінки. Погана оцінка викликала у неї сильне переживання. Вона плакала, відмовлялася брати участь у житті класу. Нерідко побачивши двійку у зошиті, вона рвала його та кидала в обличчя вчителю. Так само вона поводити себе, коли бачила в зошиті помилку. Дуже гостро реагувала на недостатню до неї увагу з боку дорослих, зокрема, якщо вчитель, не дивлячись на те, що вона піднімала руку, запитував не її, а когось іншого, або вихователь не доручав їй справу, яку вона хотіла виконати і не відзначав її заслуги. Але особливу увагу викликав не стільки сам факт конфліктів, скільки те, як реагувала дівчинка на ці конфлікти: вона ображалася, проявляла впертість, негативізм, кричала.

Перш ніж перейти до викладення інших матеріалів дослідження, відмітимо, що одна група описаних особливостей поведінки (негативізм, упертість, неадекватність реакцій) пов'язані, на нашу думку, з афективними переживаннями дівчинки. Є всі підстави вважати, що друга група особливостей полягає в різкому й грубому протесті, який проявляла Оленка у всіх випадках, коли вона не могла з тих, чи інших причин досягнути бажаного, або силою отримати те, що їй хотілося мати.

Що стосується навчання, то дівчинка не прагнула отримати знання, вона була неуважною на уроках, не старалася виконувати завдання, їй не подобається жоден з предметів. Вона бурхливо реагувала на труднощі, з якими зустрічалася при виконанні того, чи іншого завдання. Якщо вона чогось не знала, то або списувала, або демонстративно відмовлялася виконувати завдання. Інтелектуальні можливості її не великі. У неї низький словниковий запас, Олена не любить читати, відсутні правильні навички й прийоми навчальної роботи, вона не вчить правил, не думає як потрібно розв'язати ту, чи іншу задачу. Таким чином, до того часу, коли ми почали її вивчати, ні за своїм інтелектуальним рівнем розвитку, ні за навичками навчальної діяльності Олена не могла добре навчатися.

Спілкуючись з вчителькою і вихователями, ми виявили, що поведінка Олени, яка впливає на виникнення конфліктів, спостерігалась уже у 1-му класі. Дослідження показали, що в 1-му класі дівчинці були притаманні ті ж особливості поведінки, що й у 2-му, лише виражались вони ще більш гостро. Так само вона реагувала й на різні невдачі – в навчанні, роботі, грі. Ті ж конфлікти були з дітьми – виникали сварки, бійки. Як і раніше вона ревниво стежила за відношенням вихователів й вчителів до інших дітей. Якщо вона бачила що хтось із дітей отримував більше уваги ніж вона, то одразу

ж знаходила привід для бійки, переставала виконувати ту, чи іншу діяльність.

Після розмови з вихователями й класним керівником з'ясувалось, що Олена народилась у матері-одиначки і з двох місяців до семи років виховувалась у дитячому будинку. Про цей період життя дівчинки нічого не відомо, тому ми можемо лише припустити, що агресивна поведінка дівчинки спрямована на спроби інших дітей користуватись її речами, іграшками є захисною реакцією, а також, звичкою здобувати те, що вона бажає силою, проявляючи при цьому наполегливість.

Спробуємо дати характеристику іншому учневі школи-інтернату. В педагогічній характеристиці Олега В., учня 3-го класу, відмічено, що у стосунках з дітьми, дорослими він проявляє велику неврівноваженість у поведінці. Він впертий, дуже образливий, грубий з дорослими і дітьми, часто конфліктує, свариться й б'ється.

Така ж нервовість спостерігалася і в його реакціях на отримання оцінок. Нерідко він ніби зовсім байдуже відносився до поганої оцінки, не проявляв незадоволення, але часто невдачі у навчанні переживалися ним дуже бурхливо. Він протестував, сперечався з учителем, іноді доходив навіть до істерики. Хлопчик часто ображався на те, що йому робили зауваження. У нього проявлялися також й неадекватні форми поведінки, які виражались у тому, що він ніколи не визнавав своїх помилок, не визнавав себе винним, у суперечці вперто стояв на своєму, навіть тоді, коли всім була зрозуміла безглуздість його тверджень.

Часто образливість проявлялася в тому, що учень відповідав грубими суперечками на зауваження вихователів і дітей. Крім того, з дітьми часто в таких випадках вступав у бійку. Як правило, ініціатором сварок і бійок з дітьми виступав саме він. Бився Олег жорстоко, під час бійки сильно злився. Бійки й конфлікти відбувалися не з якоюсь однією дитиною, а з усіма хлопчиками по черзі.

Таким чином, матеріали спостереження дозволили зробити висновки про те, що агресивні прояви поведінки у хлопчика виникають в основному як відповідь на образи. Об'єктивно стосунки Олега з іншими дітьми не можна назвати гарними. Про це говорять і діти. Вихователі стверджують, що діти відносяться до Олега байдуже. Правда, через його фізичну силу більш слабкі діти його бояться й інколи поступаються.

Аналізуючи його учбову діяльність, ми прийшли до висновку, що основна причина недостатньо високої успішності учня полягає в його невмінні трудитися, небажанні застосовувати трудові зусилля. При

поясненні вчителя він з труднощами вловлює новий матеріал, іноді потрібно пояснювати декілька разів, для того, щоб він зрозумів. Мовлення бідне, примітивне, йому важко виразити свої думки, у нього незначний словниковий запас.

Вивчаючи особисту справу Олега ми з'ясували, що хлопчик ріс у багатодітній сім'ї, за постійне пияцтво батька та матір позбавили батьківських прав. Він є четвертою дитиною у сім'ї, його старші брати й сестра теж навчаються у цій школі. В особистій справі також зазначено, що у хлопчика легкий ступінь дебільності.

Під час спілкування з вихователями ми вияснили, що Олег дуже неврівноважений, нестриманий. Ще з перших днів перебування в школі-інтернаті він постійно вступав у суперечки, привід для яких знаходив сам. Якщо хлопчику робились зауваження, він на них або не звертав уваги, або відповідав у грубій формі. В подальшому, перебуваючи в школі-інтернаті, його поведінка дещо змінилась, оскільки за свої витівки він отримував покарання.

Наведемо характеристику ще одного учня цієї школи – Сергія М.

Вивчення хлопчика розпочалось, коли він навчався в 3-му класі. За даними вихователів Сергій дуже часто провокує сварки, бійки. Він образливий і плаксивий.

Проведені нами спостереження засвідчили, що приводи для конфліктів були самі різноманітні. Основна причина – неуспішність і незадоволена потреба Сергія бути завжди попереду: першим отримати зошит, книжку, одяг. Ось, наприклад, він хоче стати в стрій першим, хоча за зростом його місце майже в кінці. Діти його не пускають, він б'ється, плаче і вперто намагається зайняти перше місце. Якщо йому це не вдається, він свідомо дразнить товариша, який стоїть попереду нього, штовхає, й знову виникає бійка і конфлікт. Однією з причин конфліктів є також справедливі зауваження товаришів з приводу того, що він порушує встановлений режим у класі, їдальні. В цих випадках він, грубо заперечує, нерідко влазить у бійку. Хлопчик ображається, грубо відповідає вчителю й вихователю, коли отримує погану оцінку.

У нього низький розумовий розвиток, на деякі прості запитання він не в змозі дати відповідь. Мовлення бідне, невиразне. Сергій не в змозі виконати самостійно майже жодного завдання. Він чекає, поки йому допоможуть або буде можливість списати. Техніка читання й письмо дуже погані.

З метою з'ясування деяких питань ми ознайомились з особистою справою хлопчика і з'ясували певні особливості життя в сім'ї. Дані про Сергія ми отримали зі слів вчителя і вихователів.



Сергій ріс дуже слабким, хворобливим хлопчиком, завжди був тихим і спокійним. В інтернаті йому було дуже важко, тому, що через слабкість він не справлявся з новими для нього завданнями. На уроках він часто засинав, або сидів нічого не виконуючи. В 2-му класі він дещо помужнів, але в його поведінці нічого не змінилося, так як він багато уроків пропускав по хворобі. Крім того у хлопчика виникли проблеми за 1-й клас – він погано знав букви.

В школі він не ночує, оскільки живе неподалік, постійно знаходиться дома, батьки не приділяли достатньої уваги його успішності. Вони вважали, що дитина спочатку повина зміцнити фізично і тільки після цього можна висувати вимоги щодо учбової діяльності.

У зв'язку з цим і в 1-му, і в 2-му класах у Сергія не з'являлись переживання, пов'язані з поганою успішністю. Поведінка хлопчика була спокійна, з дітьми поводився добре, не було ні сварок ні конфліктів. До 3-го класу Сергій зміцнів фізично, став активнішим, перестав хворіти й пропускати заняття. Але проблеми пов'язані з навчанням не зникли, крім того за ці роки він звик працювати неуважно, не проявляючи ніякої ініціативи і продовжував залишатися невстигаючим учнем.

В 3-му класі Сергій почав цікавитись оцінками, ображався, якщо йому ставили низькі оцінки. Почали з'являтися конфлікти з дітьми. Він став жорстоким, жадібним, не прагнув самостійно виконати якесь завдання, вимагав постійної уваги з боку вчителя. Якщо вчитель приділяв йому уваги менше, він починав дратуватись, відмовлявся виконувати завдання, міг порвати й викинути зошит.

Погіршилися також відносини з учнями, Сергій постійно намагався бути в центрі уваги, робити все по-своєму. Він став грубим, впертим, забіякуватим, дратівливим, усі конфлікти, які виникали, завжди закінчувалися бійкою. У нього дуже часто почали з'являтися напади гніву. Вихователям було важко з ним впоратись, вони тільки й чекали, коли його заберуть батьки.

Охарактеризуємо ще одну ученицю цієї школи – Тетяну С. Тетяна є ученицею 3-го класу, досить активною та жвавою. Після розмови із вчителем, було з'ясовано, що починаючи з 1-го класу, дівчинка проявила себе досить активно, багато дітей її слухались, до того ж вона непогано навчалась і діти до неї тягнулися. Вчителька доручала їй ключі від класу, вона виконувала багато доручень. Але згодом і вихователі, і вчителька помітили великі зміни, які вплинули на стосунки Тетяни з однолітками. Дівчинка запросто могла вдарити когось зі своїх однокласників без видимих на те причин, хоча якщо її

запитували за що вона вдарила, Тетяна завжди знаходила, що відповісти і звинувачувала когось, а не себе. Вона почала ображатися, якщо вчитель, або вихователь робили їй зауваження, переконуючи, що саме вона права й робить усе вірно. Якщо на уроці вчителька просила когось іншого, а не її роздати підручники, або зошити, вона ображалась, могла встати, забрати в учня ці зошити або підручники й сама роздавати. Якщо ж вчителька просила її сісти на місце і дозволити іншому виконувати цю роботу, дівчинка бурхливо реагувала на ці зауваження. Вона могла кинути в обличчя зошити учневі, який виконував це завдання, також штовхнути дитину так, що та падала, відмовлялась працювати далі на уроці. На зауваження не реагувала й робила все на зло, заважала працювати іншим. Згодом стосунки із однолітками погіршилися, Тетяну не запрошували у гру, оскільки вона постійно командувала, змінювала правила на свій лад, показувала свою зверхність, давала “прізвиська” іншим дітям. Бували випадки, коли до когось із дітей приїжджали батьки й привозили печиво, або цукерки. Діти у класі завжди ділились між собою, а Тетяна постійно знаходила привід виманити у інших їх долю. Якщо хтось із дітей не хотів давати їй цукерки, вона починала бити й кричати на дитину.

У дівчинки з’явилась звичка зводити наклеп на своїх однолітків, вона постійно доносила і вихователям, і вчительці, що роблять і де знаходяться хлопці.

Що стосується навчання, дівчинка стала дуже неохайною, намагалась виконати завдання першою, не перевіривши при цьому чи є у неї помилки, швидко здавала зошит на перевірку вчительці. На уроці постійно викрикувала, вставала з місця. Бурхливо реагувала на те, коли вчитель не спитав її, а когось іншого, хоча вона піднесла руку. Дівчинка постійно звертала на себе увагу, любила бути в центрі уваги, щоб усі робили так, як хоче вона, а не інакше. Конфлікти, які виникали між нею й іншими дітьми, завжди закінчувалися бійкою, біла ж вона дітей із особливою жорстокістю, царапала обличчя, руки, виривала волосся, билась ногами.

Дівчинка досить самовпевнена, груба, завжди наполягає на своєму. Вона звикла бути в центрі уваги, робити усе по-своєму.

Після розмови з вчителькою й ознайомившись з особовою справою дівчинки, ми з’ясували, що Тетяна росла без матері. Коли дівчинці виповнився 1 рік – матір померла, крім неї у сім’ї є ще троє дітей, двоє з них дорослі й живуть окремо. Причини смерті матері невідомі. Батько ніколи особливо не доглядав за дітьми, постійно пиячив, не ночував вдома, діти постійно були голодними.

Жили вони у селі, доглядали за дітьми сусіди, до 7 років Тетяна ніде не навчалась, хоча зі слів сусідів старший брат вчив її писати букви й рахувати. Прийшовши до 1-го класу Тетяна могла рахувати до 5 і знала декілька букв. З особистої справи ми дізнались, що у дівчинки дебільність легкого ступеня.

Також ми з'ясували, що дівчинка дуже змінилась протягом трьох років перебування у школі-інтернаті. Вона не любить бути другою, прагне, щоб їй приділяли уваги більше, ніж іншим дітям, дуже образлива, вперта, груба, вступає у конфлікт не лише з учнями, але й з дорослими. Рідко співчуває іншим, хоча коли у неї неприємності, потребує великої уваги до себе. Її важко змусити робити щось у класі, наприклад, підмести й помити підлогу.

Чим старшою ставала Тетяна, тим яскравіше проявлялися у неї агресивні тенденції.

Після з'ясування причин неуспішності та проявів агресії ми застосували методики "Hand-тест" та "Неіснуюча тварина" [3, с. 138-140] і здійснили спробу співставити отримані результати з результатами дітей загальноосвітньої школи. В експерименті взяли участь 30 дітей із школи-інтернату та 30 – із ЗОШ.

У дітей зі школи-інтернату спостерігалася схильність до відкритої агресивної поведінки, а в учнів із масової школи ймовірність прояву агресії існувала в окремих випадках, що можна вважати нормою. Таким чином, високий рівень агресивності спостерігався саме у дітей зі школи-інтернату, а у дітей ЗОШ рівень агресивності був низьким.

**Висновки.** За результатами двох методик ми побачили, що у 50% дітей зі школи-інтернату спостерігається схильність до відкритої агресивної поведінки та високий рівень агресивності. Низький рівень агресивності та прояви агресії в окремих випадках зустрічається у 20-30% молодших школярів із ЗОШ.

Результати спостереження за дітьми, які навчаються в школі-інтернаті, дають можливість стверджувати, що майже усім їм притаманний високий рівень агресивності, яка впливає на стосунки дітей у колективі. Діти не вміють контролювати свої емоції, усі проблеми вирішують силою, обуренням, майже усі прагнуть до лідерства, привертаючи до себе увагу різними способами. Часті афективні спалахи у дітей викликають постійні конфлікти, які призводять до того, що в більшості випадків вони залишаються самі, а це в свою чергу обурює їх і, як наслідок, виникають нові конфлікти.

Результати первинного спостереження наштовхнули нас на розробку корекційних занять з метою здійснення спроби зниження рівня агресивності і надання допомоги дітям щодо контролю своїх емоцій, вибухів гніву і роздратування.

## Бібліографія

1. Изард, К. Э. (1999). Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер.
2. Креч, Д. (1992). Нравственность, агрессия, справедливость. *Элементы психологии*, 5, 64.
3. Энциклопедия психологических тестов для детей. (1998). Москва: Класс.

## References

1. Izard, K. Je. (1999). Psihologija jemocij. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].
2. Krech, D. (1992). Nravstvennost', agressija, spravedlivost'. *Jelementy psihologii*, 5, 64. [in Russian].
3. Jenciklopedija psihologicheskikh testov dlja detej. (1998). Moskva: Klass. [in Russian].

**Spivak V. I. The peculiarities of the manifestation and correction of aggression in the junior pupils.** The article highlights the results of correction of aggressive behavior of children of elementary school age who are studying at boarding schools.

Economic instability and social tension in the country are influenced by the increase in the manifestation of aggression and the manifestation of violence among people. Casualties are numerous conflicts, some of them become physical violence, a crime against the individual, disrespect for another person. Media activities, advertising, film production, filled with scenes of violence, deceit, cruelty – “teach” to act aggressively.

An important role in the formation of aggressive behavior play also personality characteristics. These include elevation of psychopathisation, instability of the emotional state, which is manifested in increased excitability, irritability, and repression, which leads to an increase in anxiety, scarcity, uncertainty.

Aggressive behavior manifests itself at an early age, testing parents' patience and creating tension in relationships with peers.

The problem of aggressive behavior among children of the junior school age, when the transition to a new stage of personality development is carried out, is most acute; Among children, negativism is intensified, cases of manifestations of cruelty and inadequate behavior are becoming more frequent. It should be noted that the aggression of a junior student is not directly related to the violation of established rules and norms and is separated from the asocial behavior.

**Key words:** correction, aggressiveness, junior schoolboy, boarding school, studying.

*Отримано 20.03.2019*

## **ЕФЕКТИВНИЙ СТИЛЬ РОБОТИ МЕНЕДЖЕРА В СУЧАСНІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СФЕРІ**

**Тернавська Т. А., Кошоллап В. В. Ефективний стиль роботи менеджера в сучасній соціально-педагогічній сфері.** В статті розглядаються критерії ідеального менеджера в умовах сучасного закладу вищої освіти. Зазначено, що оптимізація міжособистісної професійної взаємодії керівника з об'єктами діяльності тісно пов'язане з міжособистісними стосунками та стилями керівництва.

Зазначено, що для виконання професійних обов'язків сучасний керівник має володіти специфічними якостями, мати високий потенціал менеджера та використовувати ефективний стиль керівництва як різновид управлінського процесу, що виражається в особливих ознаках чи властивостях спілкування, діяльності, практичного впровадження набутих навичок тощо, в процесі виконання своїх повноважень в організації.

Виокремлено, що ефективний стиль керування має містити такі базові компоненти, як: стартові можливості менеджера; базові цінності менеджера; навички менеджера; поведінка, влада та мораль менеджера; інновації у стилі керівництва; менеджмент креативних підлеглих.

В результаті теоретичного аналізу зазначено, що у конкретній управлінській діяльності управління діяльністю і керівництво виступають як єдиний взаємообумовлений процес.

**Ключові слова:** ідеальний менеджер, керівник, здібності, навички, цінності, якості, заклад вищої освіти, соціально-педагогічна сфера, колектив.

**Тернавская Т. А., Кошоллап В. В. Эффективный стиль работы менеджера в современной социально-педагогической сфере.** В статье рассматриваются критерии эффективного стиля идеального менеджера в условиях работы современного заведения высшего образования. Указано, что оптимизация межличностного

професійного взаємодія керівника з об'єктами діяльності тісно пов'язано з міжособистісними стосунками і стилями керівництва.

Виділено, що ефективний стиль управління повинен містити наступні базові компоненти, як: стартові можливості менеджера; базові цінності менеджера; навички менеджера; поведінка, влада і мораль менеджера; інновації в стилі керівництва, менеджмент креативних підлеглих.

В результаті теоретичного аналізу вказано, що в конкретній управлінській діяльності управління діяльністю і керівництво виступають як єдиний взаємоумовлений процес. В країнах з розвинутою економікою працівників розглядають як вирішальний фактор збереження конкурентоспроможності, кадри готують відповідно до змінливості ринку і вносять нові технології. А керівник виступає в ролі менеджера, тьютора, монітора і друга.

**Ключові слова:** ідеальний менеджер, керівник, здібності, навички, цінності, якості, заклад вищої освіти, соціально-педагогічна сфера, колектив.

**Постановка проблеми.** Однією з важливих умов забезпечення ефективного функціонування системи вищої освіти в сучасних умовах, її інтеграції в міжнародні освітні системи є оптимізація управління.

Велику роль в побудові успішного функціонування закладу вищої освіти відіграє менеджер (керівник): професіонал, з високими морально-етичними якостями, рівнем компетентності та лідерським потенціалом.

Загальні вимоги до менеджера закладу вищої освіти передбачені в Статутах, в посадових інструкціях, а спеціальні вимоги викладені у кваліфікаційних довідниках. Як засвідчує практика, їх недостатньо, незважаючи на те, що вимоги конкретизовані стосовно певної посади та умов, особливо в соціально-педагогічній сфері.

**Аналіз останніх досліджень.** Становлення ринкової економіки в Україні суттєво змінили орієнтації економічного розвитку і керування. Для сучасного менеджера недостатньо бути лише професіоналом та мати практичний досвід. Менеджеру соціально-педагогічної сфери необхідно володіти знаннями економічного середовища, чинного законодавства, забезпечувати конкурентоздатність освітнього закладу шляхом запровадження

передових сучасних методів керівництва, формувати трудовий потенціал персоналу та його розширене відтворення і збереження. Менеджер повинен бути творчою особистістю, так як його потенціал розкривається не лише у формі одноразових дій, а в результаті безперервних довгочасних процесів. Соціально-педагогічний аналіз менеджменту в освіті реалізується в процесі визначення соціально-психологічної структури особистості менеджера освіти та психолого-педагогічних вимог, що висуває перед ним управлінська діяльність.

Аналіз поглядів різних авторів (А. Адлер, Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, Л. І. Божович, О. О. Бодальов, М. Й. Боришевський, Л. С. Виготський, У. Джемс, О. Г. Ковальов, Г. С. Костюк, К. Левін, О. М. Леонтєв, С. Д. Максименко, А. Маслоу, Р. Мейль, В. М. Мясичев, Г. Олпорт, Ж. Піаже, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, Л. Сев, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фромм, В. Т. Циба, Ю. М. Швалб, К. Юнг та ін.) засвідчує, що найважливішими соціально-психологічними ознаками особистості є соціальність, усвідомленість (наявність самосвідомості), самостійність та можливість застосовувати ефективні стилі керівництва.

**Метою статті** є теоретичний аналіз критеріїв ефективного стилю роботи менеджера в сучасній соціально-педагогічній сфері.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна взаємодія менеджера освіти включає, залежно від специфіки завдань, педагогічні, правові, економічні та інші аспекти.

Найважливішою специфічною особливістю змісту міжособистісної взаємодії в освітянському менеджменті у порівнянні з менеджментом в інших галузях, є її соціально-педагогічна спрямованість.

Оптимізація міжособистісної професійної взаємодії в менеджменті освіти потребує усвідомлення менеджером того факту, що вона здійснюється через управлінське спілкування, яке тісно пов'язане з міжособистісними стосунками. Специфіка спілкування в менеджменті освіти полягає в тому, що воно набуває тут значення діяльності. Її метою є зміна, корекція, розвиток особистості інших людей, вона спрямована на створення сприятливого соціально-психологічного клімату в організації, на оптимізацію роботи інших людей.

Для виконання професійних обов'язків сучасний керівник має володіти специфічними якостями та мати високий потенціал менеджера [5], а саме:

- професіоналізм (освіта, навички, звички, рівень теоретичних знань та практичного досвіду, результати діяльності попередніх років,

обдарованість, особисті риси, здібність підвищення рівня знань і застосування їх на практиці, наставницька діяльність);

- креативні здібності (індивідуально-психологічні якості, інтелектуальний потенціал, що розкривають можливість поєднувати права й обов'язки на основі високого рівня відповідальності з врахуванням соціальних і психофізіологічних особливостей інших, вміння об'єднувати колектив навіть в результаті відтворення рішень за складних обставин);

- моральні та етичні якості (створення колективу умов для найкращого соціально-психологічного клімату, піклування про підлеглих, здатність розуміти складність характеру кожної людини, використання професіоналізму та розкриття творчого потенціалу кожного на користь освітнього закладу);

- комунікативний потенціал (уміння працювати в команді, реальна влада й можливість реалізації потенціалу базується на повноваженнях менеджера і особистому авторитеті в залежності від обставин вміння перейти від ролі лідера до ролі керованого);

- організаційний потенціал (здатність нарощувати корисний ефект внаслідок постійного рівня організованості, забезпечення фінансового і професійного розвитку структурних елементів на основі пізнання законів суспільства і природи, їхньої взаємодії);

- управлінський потенціал (здібність управління організаційними структурами за допомогою управлінських методів і техніки управління);

Специфіка спілкування в менеджменті освіти полягає в тому, що воно набуває тут значення діяльності, яка спрямована на корекцію, ефективну зміну та розвиток особистості суб'єктів управлінської діяльності, на створення сприятливого соціально-психологічного клімату в організації, яка впроваджує освітню діяльність.

Стиль керування розуміється як вид або різновид управлінського процесу, що виражається в особливих ознаках чи властивостях спілкування, діяльності, практичного впровадження набутих навичок тощо, в процесі виконання своїх повноважень в організації. Відповідно до стилю керування можна стверджувати про харизмаичність, професіоналізм та лідерські якості менеджера в соціально-освітній сфері.

Як і кожна людина менеджер має свій характер та темперамент, тому його діяльність, «почерк» має індивідуальні особливості в здійсненні керівництва колективом працівників. Стиль роботи менеджера розглядається як сукупність найбільш характерних і



стійких методів рішення типових завдань і проблем, які виникають у процесі реалізації функцій керівництва [2].

Кожен керівник визначеним чином комбінує ті чи інші методи у власному стилі, використовує їх як якесь їх поєднання. Проте ці поєднання не випадкові. В них віддзеркалюється сутність управління і завдання розвитку організації, конкретної ситуації й особливості менеджера як особистості. Стиль роботи менеджера має досить індивідуальний характер, його неможливо повторити в повному обсязі й за всіма деталями.

Стиль має стійкий характер, полягає у частому повторенні тих чи інших прийомів керівництва, що зумовлює відносність стійкості та, водночас, створює певний динамізм, який багатьма спеціалістами ціниться дуже високо. Уміння керувати – це уміння змінювати свій стиль керівництва та бути мобільним, зумовлюючи ефективність цього стилю.

Стиль керівництва має тісні відносини і взаємодію з методами управління, їх треба відрізнити один від іншого, не дивлячись на те, що окремі спеціалісти не відрізняють поняття стилю і методу, розглядаючи їх як рівнозначні.

Метод управління визначається як сукупність способів, прийомів цілеспрямованого впливу керівника на працівників і трудові колективи для забезпечення координації їх дій. А стиль керівництва опосередковується індивідуальними властивостями самого керівника. Поняття стиль є додатком до особистості керівника, причому індивідуальний стиль стає як особлива форма поєднання виробничої функції керівника з його функцією регулювання особистісних взаємовідносин між підлеглими працівниками колективу [3].

На формування стилю керівництва впливають фактори, наведені у критеріях:

- стиль, як форма спілкування керівників з підлеглими та колегами, оболонка, в якій здійснюється цілеспрямована діяльність та визначається зміст діяльності менеджера;

- постійне знаходження менеджера освіти у полі зору підлеглих, які певним чином оцінюють і сприймають його. Окремі працівники наслідують своєму керівникові, прагнуть його копіювати. Тому стиль роботи підлеглих атестує, дає оцінку їх керівнику;

- керівництво колективом безпосередньо пов'язане з процесом виховання окремої особи. Але людина не повинна відчувати себе об'єктом виховання, особливо неприйнятні методи компромату та наклепу. Дисципліна виступає як виховна категорія тільки тоді, коли вимоги менеджера виступають як вимоги колективу.

Важливою складовою успіху можуть стати критерії ефективного стилю ідеального менеджера [1], модифіковані нами відповідно до умов соціально-педагогічної сфери, що допоможуть керівнику, дирекції та підлеглому персоналу закладу вищої освіти узагальнити базові вимоги до менеджерів на основі спільних форм і методів управління персоналом.

З метою забезпечення успішної діяльності освітніх установ на прикладі наступних розділів.

*Стартові можливості менеджера*, які виявляються у ділових якостях таких як професіоналізм та компетентність, підприємливість, досвід практичної діяльності у сфері освіти, постійне підвищення рівня знань шляхом зовнішнього і внутрішнього навчання, комунікабельність, здібність та прийняття оперативних і грамотних рішень в складних ситуаціях, здатність концентруватися на пріоритетних напрямках роботи, розуміння ступеня своєї відповідальності і уміння брати відповідальність на себе, високий рівень самодисципліни і самоконтролю, уміння переконувати та мотивувати, вимогливість до себе і своїх підлеглих.

Важливим у виявленні ділових якостей є також витримка й терпимість до індивідуальних особливостей характеру оточення, специфічних для соціально-педагогічної сфери діяльності. Також вагомим аспектом ефективності діяльності колективу є організація системного навчання своїм підлеглим, а для менеджера - уміння планувати свою діяльність і діяльність підлеглих, уміння витримувати недоліки й помилки, критичність, самокритичність, нетерпимість до слабкості, особливо власної; спроможність побачити та підтримати нове, конструктивне за будь-якої ситуації, забезпечення перспектив зростання та підвищення кваліфікації роботи.

Моральні та етичні якості, такі як патріотизм, чесність та порядність, своєчасність, справедливість, довіра та дружба, тактовність і дипломатичність, об'єктивність та культура поведінки, грають провідну роль у формуванні харизматичності лідера колективу, який задає тон і напрямок роботи.

*Інновації у стилі керівництва* завжди мобілізують соціально-освітню діяльність та визначаються такими напрямками:

- критична оцінка співвідношення між успішністю й безпекою діяльності;
- вміння ризикувати в екстремальних ситуаціях, забезпечуючи при цьому успішність і безпеку;
- здатність розпізнати слабкі сигнали небезпеки;
- спроможність усувати помилки й уникати їх повторення;

- харизматичність.

*Базові цінності менеджера дають можливість* на постійному рівні досягати високої якості роботи та забезпечують здатність зберігати в конфіденційності будь-яку інформацію, що містить комерційну таємницю освітнього закладу.

Важливими якостями управлінця можна вважати і бережливе, економічне ставлення до матеріальних цінностей і ресурсів закладу освіти, вміння ефективно використовувати ресурси, бути завжди вільними від будь-якої упередженості, несумісної з чесністю, об'єктивністю і незалежністю, не використовувати своє посадове становище в особистих інтересах або в інтересах інших осіб, уникати будь-якого незаконного впливу на діяльність інших осіб, пов'язану із виконанням посадових обов'язків.

Дотримання здорового способу життя, підвищення свого культурного рівня, будування особистих цілей менеджера в рамках забезпечення виконання стратегії закладу освіти, повага партнерів по співпраці та уникнення конфліктних ситуацій – все це складає основну платформу базових цінностей менеджера соціально-освітньої сфери.

*Навики менеджера* можуть бути концептуальні, людські та технічні.

Концептуальні навики виявляються у здатності сприймати освітній заклад, як єдине ціле, але одночасно знати діяльність кожного, підрозділу, служби, відділу при цьому чітко відрізнити взаємозв'язки між складовими частинами. Приділяється особлива увага навиком опрацьовувати, інформацію, складати прогнози планувати.

Людські навики реалізують здатність організовувати працю людей методом заохочень та стягнень, працювати в команді; володіти законами поведінки людей; пошуки і втілення стимулів спонукання підлеглих працювати ефективніше; вміння переконувати та надихати, координувати та розв'язувати конфлікти; повага до людини; повага людей; фактор справедливості в управлінні персоналом.

Технічні навики передбачають спеціальні знання та вміння для виконання виробничих процесів.

Одним із найважливіших у критеріях ефективного стилю у соціально-освітній діяльності є *поведінка менеджера*. Сучасний менеджер має бути взірцем у дотриманні професіональних принципів, щирим і серйозним, зі стійким, урівноваженим характером. Справжній керівник є порядною людиною, яка знає

можливості своїх підлеглих, сприяє розкриттю їх потенціалу, повністю відповідає за результати очолюваного колективу та користується в своїй діяльності високими стандартами, на основі підтримки сильних підлеглих при збереженні гідності ввіреного персоналу.

*Влада та мораль менеджера* є наступним критерієм ефективного менеджменту. Мораль виявляється у ставленні до інших таким чином, як бажаєш щоб ставились до тебе. Влада – це соціальний за своєю суттю термін, зокрема здатність впливати на поведінку інших людей. Про успіх менеджерів свідчить не те, що вони роблять, а як вони спонукають до роботи підлеглих. Але не існує абсолютної влади, так як ніхто не може впливати на всіх підлеглих однаково в будь-яких ситуаціях. І більшу владу має той керівник, що перебуває ближче до підлеглих. Це виникає з тих обставин, що безпосередній керівник має тісний зв'язок з підлеглими, так як він не лише контролює, але й заохочує морально або матеріально ввірений персонал.

В усіх випадках, вияву влади, розуміється *ступінь впливу керівника на підлеглого шляхом* переконання, уподібнення, запалу, прохання, наказу, розпорядження або авансової похвали.

Дуже важливо навчити менеджерів різних рівнів, щоб вони, в передачі інформації від вищого рівня керівництва до підлеглих, виконували роль ефективних провідників: інформацію передавати в повному обсязі, точно, без емоцій. При цьому важливо розвивати в менеджерів принципи високих моральних засад, так як менеджер це людина яка заздальгідь знає заради чого вона діє. Важливим фактором побудови успішного функціонування закладу вищої освіти є роль менеджера, як лідера, що має високу кризостійкість, що розвивається в процесі випробувань, перемагаючи себе і обставини [4].

*Менеджмент креативних підлеглих.* В освітньому закладі повинна діяти процедура постійного підбору, переміщення, оновлення кадрового резерву. Адже постійний підбір креативних менеджерів є однією з основних конкурентоспроможних переваг будь-якої організації.

Історично склалося, що менеджер – це людина, яка обіймає постійну управлінську посаду і наділена повноваженнями приймати рішення з певних видів діяльності підприємства, що функціонує в умовах ринку. Усі виконавські, організаційні та адміністративні функції можуть концентруватися в межах впливу вищого керівника або делегуватися низовим щаблям посадової ієрархії [2].

**Висновки і перспективи подальшого досліджень.** Аналіз критеріїв високої ефективності стилів менеджменту у сфері соціально-освітньої діяльності показав, що центральною фігурою концепції управління є особистість людини. Людина є найважливішим ресурсом виробництва, від ефективності використання якого залежить ефективність застосування всіх інших ресурсів: матеріальних, технічних, фінансових. Особливістю людського ресурсу є те, що якщо вартість усіх інших ресурсів з часом зменшується внаслідок морального і фізичного старіння, то вартість людського ресурсу, навпаки, зростає внаслідок підвищення кваліфікації і придбання практичного досвіду роботи.

Відповідно до вимог менеджменту в соціально-освітній сфері, ефективний стиль керування має містити такі базові компоненти, як: стартові можливості менеджера; базові цінності менеджера; навички менеджера; поведінка, влада та мораль менеджера; інновації в управлінській діяльності; менеджмент креативних підлеглих.

У конкретному менеджменті управління діяльністю і керівництво виступають як єдиний взаємообумовлений процес. У процесі розвитку об'єкта і суб'єкта управління зміст поняття «керівництво» істотно змінився. Нова філософія менеджменту ґрунтується не на пануванні і підпорядкуванні, а на згоді і взаємній підтримці, налагодженні зв'язків, розвитку креативних ідей, об'єднанню навколо керівника професійної та творчої команди. У країнах з розвинутою економікою працівників розглядають як вирішальний фактор збереження конкурентоспроможності, кадри готують відповідно до мінливості ринку і введення нових технологій. А керівник виступає в ролі менеджера, тьютора, монітера та друга.

### **Бібліографія**

1. Беженар, Г. Д. (2009). Психолого-педагогічні умови розвитку професійної компетентності керівника навчального закладу. *Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07*. Хмельницький.
2. Вознюк, А. В. (2014). Психолого-організаційні особливості управління педагогічними працівниками в освітніх округах. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць*, 1 (33), 117-123.
3. Григор'єва, О. В. (2012). Готовність педагогічних працівників до інноваційної діяльності в умовах освітнього округу. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*, 10. 16-24.
4. Жарая, С. Б. (2013). Розвиток комунікативної компетентності

керівників освітніх організацій у системі післядипломної освіти. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*, 1(8). 77-81.

5. Пономарьова, Г. (2010). Формування педагогічної професіограми: традиції та інновації вищої школи: зб. наук. праць, LIII, II, 33-40.

6. Суручан, І. А. (2001). Вплив особистісних характеристик керівника на ефективність управлінського спілкування. Київ: Вища школа.

### References

1. Bezenar, G. D. (2009). Psychological-pedagogical conditions of development of professional competence of the head of the educational institution. *Extended abstract of PhD's thesis (Psychology)*. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].

2. Voznyuk, A. V. (2014). Psychological and organizational peculiarities of management of pedagogical workers in educational districts. *Theoretical and applied problems of psychology: Sb. sciences works*, 1 (33), 117-123. [in Ukrainian].

3. Grigorieva, O. V. (2012). Readiness of pedagogical workers for innovative activity in the educational district. *Educational space. Global, regional and information aspects*, 10. 16-24. [in Ukrainian].

4. Zharaya, S. B. (2013). Development of communicative competence of heads of educational organizations in the system of postgraduate education. *Actual problems of public administration, pedagogy and psychology*, 1 (8). 77-81. [in Ukrainian].

5. Ponomareva, G. (2010). Formation of a pedagogical professionogram: traditions and innovations of a higher school. *Sb. sciences works*, LIII, II, 33-40. [in Ukrainian].

6. Suruchan, I. A (2001). Influence of personal characteristics of the manager on the effectiveness of managerial communication. Kiev: Higher school. [in Ukrainian].

**Ternavska T. A., Kosholap V. V. Effective style of the manager's work in modern social-pedagogical sphere.** In the article it is considered the criteria of the ideal manager in the conditions of a modern institution of the higher education. It is noted that optimization of interpersonal professional interaction in management needs a self awareness of the efficiency of management of the head through the styles of administrative communication which is closely connected with interpersonal relations.

It is noted that for the performance of professional obligations, the modern principal shall have specific qualities, high potential of the manager and use effective style of the management as a kind of

administrative process which is expressed in special signs or properties of communication, activity, practical implementation of the acquired skills, etc., in the course of performance of his/her competence in the organization. According to the management style it is possible to claim about charismaticness, professionalism and leadership skills of the manager in the social-educational sphere.

It is pointed out, that the effective management style has to contain such basic components as: starting opportunities of the manager; basic values of the manager; skills of the manager; behavior, power and moral of the manager; management of creative subordinates.

The new philosophy of management is based not on domination and submission, but on consent and mutual support, establishing communications, development of the creative ideas, congestion around the principal of a professional and creative team. In the countries with developed economy, the workers are considered as a decisive factor of maintaining competitiveness, the staff is prepared according to changeability of the market and introduction of new technologies. And the principal acts as a manager, tutor, monitor and friend.

**Key words:** ideal manager, head, abilities, skills, values, qualities, institution of the higher education, social and pedagogical sphere, team.

*Отримано 19.03.2019*

**УДК 378.147:17.022**

**А. Д. Череп**

ORCID ID 0000-0002-1184-0473

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**Череп А. Д. Особливості підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до морально-етичного виховання старшокласників.** В статті розкрито особливості підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до морально-етичного виховання старшокласників. Визначено, що на сучасному етапі реформування змісту освіти на гуманістичних основах, коли йде перехід від соціально детермінованій педагогічній моделі освіти до особистісно-орієнтованої, мета якої – розвиток внутрішніх

можливостей студентів, їхніх потреб, інтересів і почуттів, необхідні нові технології, що сприятимуть емоційно-почуттєвому розвитку особистості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. .

Ідеали, принципи та закони моралі створюються і живуть віками в кожного народу, в кожному регіоні, у правилах і нормах поведінки вони конкретизуються, а у взаємовідносинах постійно вдосконалюються.

Доведено, що у повсякденному житті вихованість особистості оцінюється за різними ознаками і властивостями (залежно від їх цінності). Найчастіше її визначають за рівнем володіння правилами поведінки, що традиційно склалися. У народних оцінках вихованість, передусім, оцінюється гуманізмом, здійсненими добрими справами та вчинками.

Встановлено, щоб виховати в учнів співчуття, бажання робити гарні учинки, викликати сором, каяття, коли вчинив погано, важливо знайти прийоми, що ставили би їх на місце іншого, змушували переживати те, що переживає інший, тобто використовувати емоційну ідентифікацію.

Аргументовано, що виховати високоморальну особистість означає сформувати у неї моральну свідомість, моральні почуття та моральну поведінку, які знаходяться в єдності між собою. Засобом виховання її емоційно-моральної сфери має бути такий педагогічний матеріал, що, насамперед, торкнеться глибинних інстинктивних почуттів вихованця і допоможе у майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін сформувати моральні якості: доброту, чуйність, доброзичливість, гуманність. Тоді у професійній діяльності вони зможуть власною моральною переконаністю і особистим прикладом суттєво впливати на утвердження моральних ідеалів старшокласників.

**Ключові слова:** підготовка, майбутні учителі, гуманітарні дисципліни, мораль, морально-етичне виховання, старшокласники.

**Череп А. Д. Особенности подготовки будущих учителей гуманитарных дисциплин к морально-этическому воспитанию старшекласников.** В статье раскрыты особенности подготовки будущих учителей гуманитарных дисциплин к морально-этическому воспитанию старшекласников. Определено, что на современном этапе реформирования содержания образования на гуманистических основах, когда идет переход от социально детерминированной педагогической модели образования к личностно-ориентированной, цель которой – развитие внутренних возможностей студентов, их



потребностей, интересов и чувств, необходимы новые технологии, способствующие эмоционально чувственному развитию личности будущих учителей гуманитарных дисциплин.

Идеалы, принципы и законы морали создаются и живут веками у каждого народа, в каждом регионе, в правилах и нормах поведения они конкретизируются, а во взаимоотношениях постоянно совершенствуются.

Доказано, что в повседневной жизни воспитанность личности оценивается по разным признакам и свойствам (в зависимости от их ценности). Чаще всего ее определяют по уровню владения правилами поведения, традиционно сложились. В народных оценках воспитанность, прежде всего, оценивается гуманизмом, осуществленными добрыми делами и поступками.

Установлено, чтобы воспитать у учащихся сочувствие, желание делать красивые поступки, вызывать стыд, раскаяние, когда поступил плохо, важно найти приемы, которые ставили бы их на место другого, заставляли переживать то, что переживает другой, то есть использовать эмоциональную идентификацию.

Аргументировано, что воспитать высоконравственную личность означает сформировать у нее нравственное сознание, нравственные чувства и нравственное поведение, которые находятся в единстве между собой. Средством воспитания ее эмоционально-нравственной сферы должен быть такой педагогический материал, прежде всего, коснется глубинных инстинктивных чувств питомца и поможет у будущих учителей гуманитарных дисциплин сформировать нравственные качества: доброту, отзывчивость, доброжелательность, гуманность. Тогда в профессиональной деятельности они смогут собственной моральной убежденностью и личным примером существенно влиять на утверждение нравственных идеалов старшеклассников.

**Ключевые слова:** подготовка, будущие учителя, гуманитарные дисциплины, морально-этическое воспитание, старшеклассники.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування змісту освіти на гуманістичних основах, коли йде перехід від соціально детермінованій педагогічної моделі освіти до особистісно-орієнтованої, мета якої – розвиток внутрішніх можливостей студентів, їхніх потреб, інтересів і почуттів, необхідні нові технології, що розкрили б закономірності емоційно-почуттєвого розвитку особистості студента.

**Аналіз останніх досліджень.** Різні погляди на виховання моральної особистості висвітлено у наукових працях І. Бега, В. Білоусової, М. Боришевського, С. Гончаренка, В. Дубровського, І. Дуранова, Г. Жирської, О. Кононенко, В. Кузя, Ю. Мальованого, І. Найдьонова, О. Ростовцевої, О. Столяренко, Ю. Танюхіна, К. Чорної, Т. Шингірей та ін.

**Формулювання мети статті.** Метою статті є розкриття особливостей підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до морально-етичного виховання старшокласників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відродження Української держави, поворот до демократизації, гуманізації, до прав і свобод особистості вимагають переосмислення державної політики у галузі освіти. Її нове розуміння викладено в Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту», указі Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти», «Концепції нової української школи», «Програмі «Нова українська школа» (2018). Серед пріоритетних принципів реалізації цих законодавчих актів та нормативних документів покладено принципи гуманізації освіти, демократизації всіх її складових елементів, гуманітаризації, національної спрямованості тощо. Саме тому майбутні педагоги мають бути зорієнтовані на загальнолюдські, національні й професійні цінності, ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності.

Знаний педагог і психолог О. Запорожець вважає, що ті високі моральні, естетичні й інтелектуальні почуття, що характеризують розвинуту дорослу людину і які здатні надихати її на великі справи і шляхетні вчинки, не надані дитині в готовому вигляді від народження. Вони виникають і розвиваються протягом дитинства під впливом соціальних умов [6].

Дослідники В. Зибковець і А. Титаренко підкреслюють, що жодне явище соціального життя не витлумачувалося так розбіжно, як мораль. Сутність її вони визначають у такий спосіб: життєва мудрість; школа виховання людини; вища насолода, задоволення індивіда своєю поведінкою; самий короткий шлях знаходження щастя; служіння честі; порядок у суспільстві; забезпечення чесності у взаєминах людей; служіння ідеалу; інститут, що приборкує «тваринні інстинкти» людини; визначення змісту людського життя тощо [7].

І. Марьєнко розглядає моральність як одну з форм суспільної свідомості, що виражає внутрішній світ дитини, а через нього цей внутрішній світ пояснює увесь об'єктивний світ. Науковець зазначає,

що структура моральної свідомості стійка. Провідне місце в ній займають переконання, основа яких – система понять. У свою чергу, система створює моральні знання, що є початковою ланкою в процесі засвоєння школярами моральних цінностей [8].

У «Практикумі з педагогіки» О. Дубасенюк мораль розглядається у широкому та вузькому розумінні. Термін «мораль» використовується вузько, коли враховуються інтереси лише своєї сім'ї, школи, жителів населеного пункту. У цьому випадку нерідко абстрагуються від деяких принципів загальнолюдської та національної моралі [10].

У загальному аспекті мораль – це ідеї, принципи й закономірності, ціннісні орієнтації гуманних демократичних відносин, які в конкретних умовах реалізуються у системі норм, процедур, правил діяльності та поведінки в інтересах усіх, що постійно удосконалюються. Студенти – майбутні учителі гуманітарних дисциплін мають знати, що найвищий рівень моралі там, де впроваджуються й удосконалюються гуманні відносини, повага й любов до людини, доброта, свобода, верховенство народної культури, красивого в житті.

Центральним у понятті моралі є ставлення до людини і природи, до міжособистісних і суспільних відносин і самі гуманні відносини. У процесі спільної діяльності і гуманних відносин народжуються принципи, закони, норми та правила співжиття. Ними й регулюються відносини між людьми та природою в будь-яких ситуаціях.

Педагогічний словник дає таке визначення моралі: «Мораль – це одна із форм суспільної свідомості, система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей» [5, с. 216].

Ідеали, принципи та закони моралі створюються і живуть віками в кожного народу, в кожному регіоні, у правилах і нормах поведінки вони конкретизуються, а у взаєминах постійно вдосконалюються.

Особливо важливою, на наш погляд, є думка І. Беґа про те, що мораль дитині спадково не задається, вона виховується і, що емоційно-моральне удосконалення дитини залежить від уміння вихователя проникнути у внутрішній світ вихованця через співпереживання [1].

У повсякденному житті вихованість особистості оцінюється за різними ознаками і властивостями (залежно від їх цінності). Найчастіше її визначають рівнем володіння й правилами поведінки, що традиційно склалися. У народних оцінках вихованість, передусім, оцінюється гуманізмом, здійсненими добрими справами та вчинками.

Ми вважаємо, що необхідно розрізняти такі категорії, як мораль і

моральність.

Мораль – це сукупність норм поведінки людей, що регулюють їх ставлення до суспільства, нації, колективу, один до одного, підтримане особистим переконанням, традицією, суспільною думкою. Моральні норми складають основу моральності людини, але повністю її не визначають. Моральність включає моральні погляди, теорії, переконання, почуття, відношення людей, моральну поведінку,

Моральна свідомість старшокласника – одна із сторін суспільної свідомості, її суб'єктивно-ідеальна форма, яка у вигляді уявлень і понять відображає реальні відносини і регулює моральну сторону його діяльності.

Моральні переконання – це пережиті та узагальнюючі моральні принципи, норми. Вони формуються в процесі активного й вольового оволодіння всім багатством моральної культури і стають керівництвом до дії особистості.

Моральні почуття виражають запити, оцінки, відношення, спрямованість духовного розвитку особистості. У результаті формування почуттів у системі морального виховання з'являється емоційне ставлення до того, що раніше було байдужим.

Розглядаючи категорію «почуття», варто враховувати, що існують два терміни, що визначають емоційний стан особистості: емоції й почуття. Деякі науковці застосовують ці поняття як синоніми. Однак дослідження Л.Виготського, С. Головіна, К. Платонова та ін. підтверджують необхідність їхнього розрізнення. Так, К. Платонов вважає, що емоції у людини відображають об'єктивні відносини предметів і явищ зовнішнього світу до недоліків людини як організму, а почуття – як до особистості, до члена суспільства [9].

У своїх дослідженнях знаний психолог Л. Виготський підкреслював, що емоція виникла на основі інстинктів і являє собою близькі відгалуження останніх. Особливо очевидний інстинктивний корінь емоцій у найбільш примітивних елементарних проявах (гнів, страх тощо) [4].

Емоційний досвід змінюється й збагачується в результаті співпереживань (емпатії), що виникають у спілкуванні з іншими людьми, при сприйнятті творів мистецтва, під впливом засобів масової інформації. Таким чином, поняття «почуття» і «емоція» доцільно розділяти. Почуття, на відміну від емоції, – не відключене від розуму людське переживання, а, навпаки, свідоме відчуття дійсності й існування в дійсності через ці свої відчуття. Емоція ж має інтелектуальний зміст, але не має духовності, – це порушення

особистості аж до непокори волі і свідомості, а в почутті є духовність, у ньому світогляд людської особистості, він проходить і піддається вихованню й розвитку, як і вся людська природа.

Отже, моральні почуття – це все те, що визначає ставлення людини до соціальних установ, до держави, до інших людей, до самого себе тощо.

О. Запорожець підкреслює, що ті високі моральні, естетичні й інтелектуальні почуття, що характеризують розвиток дорослої людини і які здатні надихати її на великі справи і шляхетні вчинки, не надані дитині в готовому вигляді від народження. Вони виникають і розвиваються протягом дитинства під впливом соціальних умов [6].

На думку Л. Виготського, виховання моральних почуттів – це завжди перевиховання почуттів, тобто зміни в напрямку емоційної природженої реакції. Разом із тим, саме ці емоційні реакції повинні складати основу виховного процесу [4].

Емоційні реакції, властиві, на думку В.Сухомлинського, морально й естетично вихованій людині, проявляються в сприйнятливості до доброго слова, повчання, поради. Щоб слово «вчило жити», слід, використовуючи емоційні реакції, виховувати тонкість, емоційну чуйність юного дитячого серця [11].

З огляду на природні задатки дитини, І. Бех розробив інноваційні виховні технології, спрямовані на духовний ріст дитини. Пріоритетну роль у них знаний науковець відводить індивідуально-орієнтованому вихованню, у якому потрібно:

- враховувати індивідуально-природні умови дитини;
- створювати умови, необхідні для виховного процесу;
- надавати дитині волю вибору;
- моделювати ситуації вільної творчої роботи;
- проникати у внутрішній світ дитини за допомогою емпатії [2, с. 12-17].

В. Сухомлинський переконаний, що емоційний стан має поворотну силу впливу на розум та інтелектуальне життя дитини, що емоційна байдужість – корінь моральної байдужості, і знаходиться в тісній залежності не тільки від здатності емоційного реагування на різні події: співпереживати, радуватися, обурюватися і т.д. На думку автора, головною умовою виховання моральності є:

- 1) пробудження думки й волі дитини;
- 2) поглиблення їх через шляхетність, вищий зміст, велич ідеї, на основі якої виниклі почуття пізнаються на власному досвіді [11].

Дослідниця М. Виноградова однією з умов виховання почуттів визначає розвиток моральної свідомості: від усвідомлення причин і мотивів учинків залежить глибина й стійкість почуттів дитини [3].

Розвиток моральної свідомості – це шлях формування в дітей знань про моральну та правильну поведінку. Дітям важко усвідомлювати, чому слід поводитись саме так, а не по-іншому. Але це усвідомлення сприяє розвитку моральної свідомості, акумулює зв'язок з учинками. Почувати себе нечесним складно, соромно перед самим собою, навіть якщо ніхто не довідається, що ти збрехав. Для цього потрібно викликати емпатичне почуття до тих, хто постраждав через неправду. Міркування над учинками розвиває моральну свідомість, а усвідомлення мотивів учинків сприяє засвоєнню етичних уявлень і розвитку почуттів.

Виходячи з цього, автор робить висновок, що вирішення проблеми полягає у формуванні в дітей етичних, узагальнених і диференційованих уявлень (що значить бути чесним, добрим, справедливим, чуйним і т.п.). Виховання гуманних почуттів знаходиться в тісній залежності не тільки від рівня етичних уявлень дітей, але і від їхньої здатності емоційно реагувати на різні події: радіти, співпереживати, обурюватися [3].

Отже, що емоційне ставлення до своїх учинків і вчинків оточуючих з'являється в дітей у тому випадку, коли їм зрозумілий зміст цих учинків. Тому емоційна ситуація повинна бути доступною віку дитини, ясною й цікавою для неї.

Науковець І. Мар'єнко виводить такі основні правила виховання почуттів:

1. Організувати життя й поведінку дитини так, щоб найчастіше зіштовхувалися в них подразники, між якими повинне бути створене перенесення зовнішнього почуття у внутрішнє.

2. Повідомляючи що-небудь дитині, піклуватися про її почуття.

3. Емоційні реакції повинні стати основою виховного процесу, оскільки в такий спосіб факти запам'ятовуються краще.

4. Жодна моральна проповідь так не виховує, як живий біль, живе почуття, і в цьому змісті апарат емоцій є як би спеціально пристосованим і тонким знаряддям, через яке легше впливати на поведінку [8].

Б. Шугармен підкреслює, що той, хто з повагою відноситься до інших людей, уважно ставиться до їх почуттів, бажань й інтересів і не зневажає ними в ім'я власних цілей, – морально вихована людина. Високоморальна людина досить компетентна в соціальних уміннях, добре розуміє почуття інших людей і при цьому добре виражає свої

власні почуття [12].

Щоб виховати в дітей співчуття, бажання робити гарні учинки, викликати сором, каяття, коли вчинив погано, важливо знайти прийоми, що ставили би дитину на місце іншого, потерпілого, змушували її переживати те, що переживає інший, тобто використовувати емоційну ідентифікацію.

Отже, моральність – це регулююча функція людської поведінки. А моральні почуття – це суб'єктивні переживання людини, що визначають її ставлення до соціальних установ, до держави, до інших людей, до самого себе.

Моральність охоплює сферу буття й сферу свідомості. У сфері моральної свідомості виокремлюються:

- 1) моральні переживання;
- 2) повсякденний життєвий рівень;
- 3) теоретичний рівень.

Ми також припускаємо, що засобом виховання емоційно-моральної сфери особистості має бути такий педагогічний матеріал, що, насамперед, торкнеться глибинних інстинктивних почуттів вихованця.

Отже, у вихованні моральних почуттів дітей необхідно спиратися на інстинктивний базис емоцій особистості, створюючи такі педагогічні умови, через які будуть виявлені, розкриті і піддані виховному процесу емпатичні переживання, а також почуття любові до усього оточуючого.

Виховати високоморальну особистість означає сформувати у неї моральну свідомість, моральні почуття та моральну поведінку, які знаходяться в єдності між собою. Засобом виховання її емоційно-моральної сфери має бути такий педагогічний матеріал, що, насамперед, торкнеться глибинних інстинктивних почуттів вихованця і допоможе у майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін сформувати моральні якості: доброту, чуйність, доброзичливість, гуманність. Тоді у професійній діяльності вони зможуть власною моральною переконаністю і особистим прикладом суттєво впливати на утвердження моральних ідеалів старшокласників.

### **Бібліографія**

1. Бех, І. Д. (2014). Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення і шляхи реалізації. *Педагогіка і психологія*, 1, 12-17.
2. Бех, І. Д. (1997). Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 1, 124-129.
3. Воспитание нравственных чувств у старших

дошкольников. Под ред. Виноградовой, А. М. (1989). Москва: Просвещение.

4. Выготский, Л. С. (1991). Педагогическая психология. Москва: Педагогика.

5. Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь.

6. Запорожец, А. В. (1995). Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Москва: Педагогика.

7. Зыбковец, В. Ф. (1974). Прирождение нравственности. Москва: Политиздат.

8. Марьенко, И. С. (1985). Нравственное становление личности дошкольника. Москва: Педагогика.

9. Платонов, К. К. (1982). Системные качества психических явлений *Психологический журнал*, 3, 2.

10. Практикум з педагогіки. Дубасенюк, О. А., Іванченко, А. В. (2002). Житомир.

11. Сухомлинський, В. О. (1980). Вибрані твори. Т. 3. Київ: Радянська школа.

12. Sugarman, B. (1969). Tension Management, Deviance, and Social Change. *The Sociological Quarterly*, 10, 1, 62-71.

### References

1. Beh, I. D. (2014). Innovacijna vihovna tehnologija: sutnisni položennja i shljahi realizaciji. *Pedagogika i psihologija*, 1, 12-17. [in Ukrainian].

2. Beh, I. D. (1997). Duhovni cinnosti v rozvitku osobistosti. *Pedagogika i psihologija*, 1, 124-129. [in Ukrainian].

3. Vospitanie npravstvennyh chuvstv u starshih doshkol'nikov. Pod red. Vinogradovoj, A. M. (1989). Moskva: Prosveshhenie. [in Russian].

4. Vygotskij, L. S. (1991). Pedagogicheskaja psihologija. Moskva: Pedagogika. [in Russian].

5. Goncharenko, S. U. (1997). Ukraïns'kij pedagogichnij slovník. Kiïv: Libid'. [in Ukrainian].

6. Zaporozhec, A. V. (1995). Razvitie social'nyh jemocij u detej doshkol'nogo vozrasta. Moskva: Pedagogika. [in Russian].

7. Zybkovec, V. F. (1974). Prirozhdenie npravstvennosti. Moskva: Politizdat. [in Russian].

8. Mar'enko, I. S. (1985). Npravstvennoe stanovlenie lichnosti doshkol'nika. Moskva: Pedagogika. [in Russian].

9. Platonov, K. K. (1982). Sistemnye kachestva psihicheskikh javlenij *Psihologicheskij zhurnal*, 3, 2. [in Russian].

10. Praktikum z pedagogiki. Dubasenjuk, O. A., Ivanchenko, A. V. (2002). Zhitomir. [in Ukrainian].



11. Suhomlins'kij, V. O. (1980). *Vibrani tvoriv. T. 3.* Kiïv: Radjans'ka shkola. [in Ukrainian].

12. Sugarman, B. (1969). Tension Management, Deviance, and Social Change. *The Sociological Quarterly*, 10, 1, 62-71. [in English].

**Cherep A. D. Peculiarities of Preparation of Future Teachers of the Humanities for Moral and Ethical Education of High School Pupils.** The article deals with peculiarities of preparation of future teachers of the Humanities for moral and ethical education of high school pupils.

It is defined that at the current stage of reformation of the content of education on humanistic grounds, when there is transition from socially determined pedagogical model of education to personality-oriented, the aim of which is development of inner abilities of students, their needs, interests and feelings, we need new technologies that promote emotional and sensory development of the personality of future teachers of the Humanities.

Ideals, principles and laws of morality are created and exist for centuries in every nation, every region; they are specified in rules and norms of behavior and constantly improve in relationship.

It is proved that in everyday life civility of a personality is estimated by different characteristics and features (depending on their value). Most often it is identified by the level of mastery of rules of behavior that traditionally developed. First and foremost, people estimate civility by humanism, performed good deeds and acts.

It is established that in order to raise compassion, desire to perform good acts, bring the feeling of shame and remorse after making bad things, it is important to find techniques that would put them in the position of another person, make them experience what the other person undergoes, that is to use emotional identification.

It is substantiated that to raise a highly moral personality means to form moral conciseness in her, moral feelings and moral behavior that form a unity with one another. The means of raising their emotional and moral spheres should be such a type of pedagogical material that would primarily touch deep instinct feelings of pupils and help future teachers of the Humanities to form moral qualities: kindness, sensitivity, benevolence and humanism. Then, in their professional activity they will be able to influence considerably the asserting of moral ideals of high school pupils with their own moral conviction and personal example.

**Key words:** preparation, future teachers, the Humanities, moral and ethical education, high school pupils.

*Отримано 25.03.2019*

## ВНЕСОК НАТАЛІЇ ФЕДОРІВНИ ЗАСЕНКО У РОЗБУДОВУ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ СУРДОПЕДАГОГІВ

**Хрипун Д. М. Внесок Наталії Федорівни Засенко у розбудову вітчизняної системи підготовки сурдопедагогів.** У статті описується творчий доробок видатного фахівця-дефектолога Наталії Федорівни Засенко, яка стала взірцем для багатьох сучасних вчителів-дефектологів; узагальнено її внесок у розбудову системи підготовки сурдопедагогів. Вчена дослідила вагомість міжпредметних взаємозв'язків у підготовці сурдопедагогів; довела важливість взаємодії між викладачами спеціальних та загальноосвітніх дисциплін. Однією з умов якісної професійної освіти вважала підтримку тісних зв'язків з навчальними закладами. Така співпраця водночас надавала б можливість робити прогноз кадрового забезпечення закладів на найближчі роки. Н. Засенко виділяла такі завдання у підготовці сурдопедагогів: формування творчих здібностей студентів; нетрадиційного підходу до розв'язання педагогічних проблем; навичок педагогічної майстерності; вмінь адекватно оцінювати здібності та можливості дітей; ґрунтовне володіння методикою виховання і навчання дітей з порушеннями слуху в різних типах навчальних закладів, прийомами та способами їхньої соціальної адаптації. У статті також зроблено аналіз навчального посібника Н. Засенко «Основи сурдопедагогіки», який був основоположним у вивченні сурдодидактики та фундаментом оволодіння студентами спеціальними методиками навчання дітей з порушеннями слуху.

**Ключові слова:** підготовка сурдопедагогів, Наталія Федорівна Засенко, діти з порушеннями слуху, міжпредметні взаємозв'язки, ефективність професійної освіти.

**Хрипун Д. Н. Вклад Наталии Федоровны Засенко в развитие отечественной системы подготовки сурдопедагогов.** В статье описывается творческий вклад выдающегося специалиста-дефектолога Наталии Федоровны Засенко, которая стала образцом для многих современных учителей-дефектологов; обобщенно ее вклад в

развитие системы подготовки сурдопедагогов. Ученый исследовал значимость межпредметных взаимосвязей в подготовке сурдопедагогов; доказала важность взаимодействия между преподавателями специальных и общеобразовательных дисциплин. Одним из условий качественного профессионального образования считала поддержание тесных связей с учебными заведениями. Такое сотрудничество одновременно предоставляло бы возможность делать прогноз кадрового обеспечения учреждений на ближайшие годы. Н. Засенко выделяла следующие задачи в подготовке сурдопедагогов: формирование творческих способностей студентов; нетрадиционного подхода к решению педагогических проблем; навыков педагогического мастерства; умений адекватно оценивать способности и возможности детей; основательное владение методикой воспитания и обучения детей с нарушениями слуха в различных типах учебных заведений, приемами и способами их социальной адаптации. В статье также сделан анализ учебного пособия Н. Засенко «Основы сурдопедагогики», который был основополагающим в изучении сурдодидактики и фундаментом овладения студентами специальными методиками обучения детей с нарушениями слуха.

**Ключевые слова:** подготовка сурдопедагогов, Наталия Федоровна Засенко, дети с нарушениями слуха, межпредметные взаимосвязи, эффективность профессионального образования.

**Постановка проблеми.** Швидке поширення процесу інтеграції в Україні зумовлює потребу у якісній підготовці майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання, адже сучасний етап розвитку суспільства характеризується переосмисленням прав дітей з особливими освітніми потребами на навчання у загальноосвітніх закладах за місцем проживання. Передбачене вдосконалення освіти дітей з особливими освітніми потребами вимагає одночасно їхньої психологічної та соціальної реабілітації, що дасть можливість безперешкодно жити у суспільстві.

Однією із категорій дітей з особливими освітніми потребами, яким притаманний своєрідний процес розвитку, є діти із порушеннями слуху. Тому, на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні постає потреба в суттєвому оновленні змісту і методичного забезпечення фахівців-сурдопедагогів до роботи в нових умовах, поставлені високі вимоги до якості підготовки вчителів-дефектологів (сурдопедагогів). Спеціальна вища освіта має

підготувати педагога до роботи в нових умовах, ґрунтуючись при цьому на ретельному вивченні вітчизняного досвіду.

**Аналіз останніх досліджень.** Методологічні засади підготовки вчителів-дефектологів розкрито у наукових працях О. Мартинчук, С. Миронової, Ю. Пінчук, О. Потапенко, Л. Руденко, В. Синьова, О. Супруна, М. Шеремет та ін. Ґрунтовні дослідження історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку сурдопедагогіки як окремої галузі вітчизняної дефектології в цілому та певних напрямів спеціальної освіти, зокрема, висвітлюються в численних наукових працях українських вчених (І. Єременко, Н. Засенко, С. Кульбіда, Л. Фомічова, М. Ярмаченко та ін.). Водночас спеціальних досліджень наукової діяльності видатних українських сурдопедагогів досить мало. Це й обумовило вибір теми дослідження, **метою** якого є вивчення внеску Наталії Федорівни Засенко у розбудову вітчизняної системи підготовки сурдопедагогів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Підготовка вчителів-сурдопедагогів в Україні розпочалася з 1908 р., а саме з відкриттям Фребелівського жіночого педагогічного інституту в м. Києві. Засновником і першим директором цього інституту був професор І. Сікорський, завідувач кафедри психіатрії і неврових хвороб Київського університету св. Володимира [8, с. 32].

Збільшення кількості спеціальних шкіл-інтернатів для глухонімих, сліпих і розумово відсталих дітей гальмувалося браком спеціальних педагогів, тому Міністерство освіти УРСР, враховуючи потреби спеціальних шкіл, Постановою від 11 липня 1944 року № 137 розпочало підготовку олігофренопедагогів, сурдопедагогів та тифлопедагогів спочатку на дефектологічному відділі Київського учительського інституту, а наказом № 118 від 5 травня 1946 року Міністерства вищої освіти УРСР підготовка спеціальних кадрів відбувається на дефектологічному факультеті Київського педагогічного інституту імені О. М. Горького на мовно-літературному та природничо-географічному відділах [10, с. 72]. На одному із таких відділів навчалася Наталія Федорівна Засенко (1928-2004 рр.), який закінчила в 1950 р. у складі першого випуску фахівців-дефектологів. Тут вона розпочала викладацьку діяльність та була одним із організаторів становлення дефектологічного факультету та створення фахових кафедр, стала доцентом, а згодом і керівником єдиної в Україні кафедри сурдопедагогіки і логопедії, якою завідувала близько 20 років [1, с. 38].

Сьогодні як і раніше перед спеціальними загальноосвітніми закладами для дітей із порушеннями слуху постає завдання

підвищення якості навчально-виховного процесу та його результативності. Ще Н. Засенко у своїх дослідженнях зазначала, що якість підготовки учнів з порушеннями слуху залежить від багатьох чинників: кого навчаємо, чому навчаємо, якими методами та засобами спілкування користуємося і, нарешті, хто навчає [6, с. 225].

У роботі із сучасними студентами необхідно формувати їхнє бажання пов'язувати своє майбутнє з педагогічною професією і готовність толерантно сприймати дітей з особливими освітніми потребами, які у зв'язку із розвитком в Україні інклюзивної освіти мають адаптуватися в загальноосвітнє середовище. Відтак, майбутній сурдопедагог повинен добре знати останнє слово науки і техніки з проблем порушення слуху та його профілактики, удосконалювати і поглиблювати свої знання з педагогічної класифікації дітей з порушеннями слуху, розуміти важливість використання мови жестів у процесі навчання даної категорії дітей.

За переконаннями Н. Засенко, важливим у підготовці сучасного вчителя є формування творчих здібностей, нетрадиційного підходу до розв'язання проблем, що виникають у процесі педагогічної діяльності, досить вагомого значення набуває фахова підготовка сурдопедагога та його педагогічна майстерність. Тому, виступаючи у 1993 році на звітній науковій конференції викладачів Українського державного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Н. Засенко, разом із своїми колегами, зазначала, що працюючи зі студентами вони намагаються підготувати такого спеціаліста, який би компетентно вивчав, діагностував та прогнозував розвиток дітей із порушеннями слуху, при цьому адекватно оцінював їхні здібності та можливості; ґрунтовно володів методикою виховання і навчання цієї категорії дітей в умовах різних типів навчальних закладів, прийомами та способами їхньої соціальної адаптації та мав би високу якість академічної і загальнонаукової освіти [2, с. 294].

На думку Н. Засенко, не менш важливим у підготовці сурдопедагогів є успішне і якісне засвоєння ними теоретичних курсів за рахунок тісних міжпредметних взаємозв'язків, зокрема, це стосується, з одного боку, встановлення зв'язків між предметами дефектологічного циклу та всіма іншими навчальними предметами, а з другого – циклу спеціальних предметів. Саме тому методична комісія факультету до складу якої входили викладачі-дефектологи та представники інших кафедр, вивчали зміст та методику викладання певних циклів і наслідки вивчення обговорювалися на розширених Радах факультету [4, с. 101]. Це в свою чергу допомагало викладачам інших кафедр при читанні курсів загальноосвітніх дисциплін

враховувати специфіку підготовки студентів факультету, а викладачам-дефектологам використовувати відповідні загальнотеоретичні положення. Особливого значення набували міжпредметні зв'язки серед циклу фахових дисциплін. А для встановлення таких зв'язків викладачі спеціальних кафедр проводили аналіз змісту навчального матеріалу, що було передбачене програмами з усіх спеціальних предметів, і колективно обговорювали його. Це допомагало не лише уникнути дублювання і зайвого повторення, а й визначити питому вагу і напрям при вивченні суміжних чи подібних тем з різних курсів. Саме така організація навчання давала можливість підготувати дійсно кваліфікованого спеціаліста, який зміг би вирішити будь яку задачу, поставлену перед ним.

Це питання є актуальним і сьогодні адже студенти за період навчання мають оволодіти професійними компетентностями, які прописані в проекті Стандарту вищої освіти України. Зокрема, за першим (бакалаврським) рівнем, ступенем бакалавра, з галузі знань 01 Освіта, спеціальність 016 Спеціальна освіта (2017 р.) випускники зможуть застосовувати психолого-педагогічні, корекційно-методичні та фахові знання; здійснюватимуть освітньо-корекційний процес з урахуванням психофізичних, вікових особливостей та індивідуальних освітніх потреб осіб з порушеннями розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах. Одночасно зможуть застосовувати знання з основних видів і технологічних підходів до планування власної професійно-корекційної діяльності відповідно до порушень психофізичного розвитку та зможуть використати знання про психологічні механізми навчання та виховання дитини задля забезпечення спрямованої соціалізації та інтеграції особистості з порушеннями психофізичного розвитку.

Поряд із вдосконаленням змісту та методики навчання студентів кафедра сурдопедагогіки і логопедії збирала відгуки та побажання випускників факультету, які давали позитивну оцінку рівня теоретичної та методичної підготовки, одержаної в інституті, одночасно зазначаючи як суттєвий недолік недостатню кількість практичних занять, різних видів педагогічної практики та практичної скерованості спеціальних методик [5, с. 204]. Це зобов'язувало викладачів кафедри вносити суттєві зміни у характер практичної підготовки студентів, посилюючи увагу до формування спеціальних практичних умінь і навичок. Одночасно реалізуючи основні пункти тогочасного «Закону про освіту», кафедра виходила на прями зв'язки з усіма спеціальними школами для глухих і слабочуючих дітей в

Україні та вивчала їх забезпечення сурдопедагогічними кадрами, визначала потребу у таких кадрах на найближчі 5-10 років. Використання подібної практики в наш час мало б позитивні наслідки для якісної підготовки студентів та гарантувало б забезпечення робочими місцями майбутніх корекційних педагогів.

Будучи талановитим педагогом Н. Засенко займалася розробкою навчальних планів, програм для дефектологічних факультетів країни, розробкою методичних рекомендацій для роботи із дітьми з порушеннями слуху та створенням підручників з української мови. Вона підготувала перший навчальний посібник «Основи сурдопедагогіки», який вийшов друком в 1990 р. В представленому посібнику автор зробила спроби висвітлити в систематизованому вигляді найважливіші питання сурдопедагогічної теорії й практики відповідно до тогочасної програми з цієї дисципліни.

У вступі до посібника Н. Засенко зауважувала: «що успіх в оволодінні студентами теоретичними знаннями й необхідними практичними вміннями значною мірою залежить від наявності навчально-методичної літератур» [7, с. 4], а до появи вище згаданого навчального посібника студенти змушені були самостійно опрацьовувати окремі розрізнені матеріали за різними джерелами і при вивченні кожної теми, що в свою чергу викликало значні труднощі та забирало багато часу. При підготовці кожного розділу автор використовувала спеціальну літературу, передовий педагогічний, а також нові наукові відомості в галузі оториноларингології, що стосувалися причин виникнення порушень слуху у дітей та їхньої профілактики. Тому матеріал з більшості тем включав короткі історичні відомості, що допомагали створити цілісне уявлення про розвиток і здобутки сурдопедагогічної теорії та практики.

Викладаючи дисципліну «Сурдопедагогіка» Н. Засенко орієнтувалася на ті складні педагогічні функції, які в майбутньому зможе використати випускник вузу, який буде працювати із дітьми з порушеннями слуху. Тому вона умовно (для зручності розгляду) виділяла такі функції: навчальну, виховну, розвиваючу, контролюючу, діагностичну, комунікативну [3].

Зокрема, якщо говорити про навчальну функцію, то в процесі вивчення сурдопедагогіки студенти одержують значний обсяг знань із загальних основ сурдопедагогіки, дидактики, теорії виховання, організації життя і діяльності учнів в спеціальних закладах, планування роботи та діяльності дорослих осіб із порушеннями слуху. Саме тому у процесі вивчення дисципліни у студентів

формуються певні практичні уміння спілкуватися з цією категорією осіб.

Також Н. Засенко зазначала, що «зміст кожного розділу спеціальної педагогіки має виховний характер, тому що тут є можливість показати студентам досягнення сурдопедагогічної теорії, внесок українських вчених у розробку актуальних проблем, формувати оптимістичні погляди майбутніх сурдопедагогів на можливості всебічного розвитку осіб з порушеннями слуху» [6, с. 230].

Методика викладання цієї дисципліни сприяє розвитку розумових операцій у студентів. Тому, Н. Засенко зазначала, що «окрім загальноприйнятого ознайомлення студентів з планом лекцій, можна практикувати самостійне складання студентами плану прослуханої лекції (поетапно чи в кінці). Це зобов'язує студентів уважно слухати, свідомо сприймати, аналізувати сприйняте; аналізувати не лише зміст, характер та обсяг сприйнятої інформації, а й методику викладача, давати узагальнюючу оцінку його педагогічної майстерності» [3, с. 60]. Ця вимога Н. Засенко повністю відповідає сучасним принципам організації самостійної роботи студентів.

Ще раз хочемо підкреслити талант видатного сурдопедагога використовуючи цитату із статті М. Кот «Сурдопедагог з чистою совістю», присвяченій пам'яті педагога-дефектолога Н. Ф. Засенко, де зазначається: «Наталія Федорівна, одна із небагатьох сурдопедагогів, була наділена аналітичним розумом, мистецтвом спілкування з оточуючими, сповна віддавала свою душу і серце вихованню студентської молоді. Вона уміла відкривати щось таке в душі людській, що давало наснагу розуміти їх долю в усіх її проявах, шукати відповіді на турботливі питання: "...як допомогти дитині в подоланні її психофізичних труднощів, сприяти розвитку потенційних сил дитини, формувати пізнавальну активність, свідомість, розвивати її мову і мислення?" Бо вона, невичерпна протягом довготривалого процесу навчання і виховання, постає рушійною силою зростання кожної дитини» [9, с. 93].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Аналіз теоретичних джерел дозволив встановити вагомий внесок Н. Засенко у побудову ефективної системи підготовки майбутніх сурдопедагогів, який і в наш час є актуальним у формуванні компетентностей фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта. Подальші розвідок можуть зосереджуватись на аналізі праць Н. Засенко, у яких висвітлено особливості викладання предметів природничого циклу в спеціальних закладах для дітей із порушеннями слуху.



## Бібліографія

1. Вчитель учителів: Пам'яті Н. Ф. Засенко (1928-2004). (2004). *Дефектологія*, 4, 38-39.
2. Гроза, Є. П. (1994). Новий підхід до підготовки сурдопедагогів в умовах університету. *Наукові записки: Матеріали звітно-наукової конференції викладачів Українського державного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова за 1993 рік*. Київ: УДПУ, 293-295.
3. Засенко, Н. (2002). Роль курсу спеціальної педагогіки у процесі підготовки майбутніх сурдопедагогів. *Вісник: Збірник наукових статей викладачів, докторантів, аспірантів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 2, 59-61.
4. Засенко, Н. Ф. (1975). Міжпредметні взаємозв'язки – необхідна умова поліпшення якості підготовки вчителя-дефектолога. *Проблема удосконалення навчального процесу в педагогічному вузі*. Київ, 100-102.
5. Засенко, Н. Ф. (1992). Удосконалення підготовки сурдопедагогічних кадрів в Україні. *Наукові записки: Матеріали звітно-наукової конференції викладачів Українського державного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова за 1991 рік*. Київ: УДПУ, 204-205.
6. Засенко, Н. Ф. (2004). Функції курсу спеціальної педагогіки у процесі підготовки майбутніх сурдопедагогів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №19. Корекційна педагогіка та психологія: Зб. наукових праць*, 1, 225-237.
7. Засенко, Н. Ф. (1990). *Основи сурдопедагогіки*. Київ: КДП.
8. Ковальчук, Ж. М. (2017). Становлення та розвиток спеціальної освіти в Україні: історичний огляд. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць*, 33, 31-36.
9. Кот, М. З. (2010). Сурдопедагог з чистою совістю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць*, 16, 92-95.
10. Потапенко, О. М. (2012). Становлення та розвиток теорії і практики підготовки логопедичних кадрів в Україні у другій половині ХХ століття. *Логопедія*, 2, 72-77.

## References

1. Vchitel' uchiteliv: Pam'jati N. F. Zasenka (1928-2004). (2004). *Defektologija*, 4, 38-39. [in Ukrainian].
2. Groza, Є. P. (1994). Novij pidhid do pidgotovki surdopedagogiv v umovah universitetu. *Naukovi zapiski: Materiali zvitno-naukovoï konferencii vikladachiv Ukraïns'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu im. M. P. Dragomanova za 1993 rik*. Kiïv: UDPU, 293-295. [in Ukrainian].
3. Zasenka, N. (2002). Rol' kursu special'noï pedagogiki u procesi pidgotovki majbutnih surdopedagogiv. *Visnik: Zbirnik naukovih statej vikladachiv, doktorantiv, aspirantiv Nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova*, 2, 59-61. [in Ukrainian].
4. Zasenka, N. F. (1975). Mizhpredmetni vzaemozv'jazki – neobhidna umova polipshennja jakosti pidgotovki vchitelja-defektologa. *Problema udoskonalennja navchal'nogo procesu v pedagogichnomu vuzi*. Kiïv, 100-102. [in Ukrainian].
5. Zasenka, N. F. (1992). Udokonalennja pidgotovki surdopedagogichnih kadriv v Ukraïni. *Naukovi zapiski: Materiali zvitno-naukovoï konferencii vikladachiv Ukraïns'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu im. M. P. Dragomanova za 1991 rik*. Kiïv: UDPU, 204-205. [in Ukrainian].
6. Zasenka, N. F. (2004). Funkcii kursu special'noï pedagogiki u procesi pidgotovki majbutnih surdopedagogiv. *Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova*. Serija №19. Korekcijsna pedagogika ta psihologija: Zb. naukovih prac', 1, 225-237. [in Ukrainian].
7. Zasenka, N. F. (1990). Osnovi surdopedagogiki. Kiïv: KDPI. [in Ukrainian].
8. Koval'chuk, Zh. M. (2017). Stanovlennja ta rozvitok special'noï osviti v Ukraïni: istorichnij ogljad. *Naukovij chasopis Nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova*. Serija 19: Korekcijsna pedagogika ta special'na psihologija : zb. nauk. prac', 33, 31-36. [in Ukrainian].
9. Kot, M. Z. (2010). Surdopedagog z chistuju sovistju. *Naukovij chasopis NPU imeni M.P.Dragomanova*. Serija 19. *Korekcijsna pedagogika ta special'na psihologija*. Zb. naukovih prac', 16, 92-95. [in Ukrainian].
10. Potapenko, O. M. (2012). Stanovlennja ta rozvitok teorii i praktiki pidgotovki logopedichnih kadriv v Ukraïni u drugij polovini XX stolittja. *Logopedija*, 2, 72-77. [in Ukrainian].

**Khrypun D. M. Nataliia Fedorivna Zasenka's contribution to the development of domestic system of training of teachers of the deaf. The**

article reveals the peculiarities of the training of future special educators, describes creative input of the outstanding specialist-special education teacher Nataliia Fedorivna Zasenka and generalizes her contribution to the development of the system of training surdo pedagogues. One of the many positive reviews about the activities of the outstanding teacher is given, which became an example for many modern special education teachers. The emphasis is placed on the fact that future professionals should tolerate hearing impaired children. In doing so, they must be able to use in practice all previously acquired knowledge and strive for self-improvement. It is emphasized that in order to communicate with this category of children, future surdo pedagogues must have a command of sign language. It has been demonstrated that training of a qualified specialist is relevant in our time too, in particular, some of the main professional competencies of a future correctional teacher are given.

The article analyzed the first on the territory of Ukraine textbook «Fundamentals of surdopedagogy», authored by N. Zasenka, where systematized theoretical material was presented, which greatly facilitated the students' work in preparation for classes. A brief analysis of one of the special subjects of the author of the book – «Surdopedagogy» is given.

This course of study is inextricably linked with others and is called upon to carry out teaching, educational, developing, controlling and other functions directed at qualitative training of a future surdo pedagogue who, working with children with hearing impairments, is ready to bring benefits to society using all their knowledge, obtained during the training.

**Key words:** training of surdo pedagogues, Nataliia Fedorivna Zasenka, children with hearing impairments, interdisciplinary interrelations, efficiency of vocational education.

*Отримано 04.03.2019*

## Відомості про авторів

**Гомонюк Олена Михайлівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

**Гуляєва Марія Мірчівна**, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна)

**Данилюк Олена Іванівна**, кандидат економічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

**Кошолар Валентина Валентинівна**, директор коледжу ПВНЗ «Кропивницький інститут державного та муніципального управління», старший викладач кафедри обліку та оподаткування ПВНЗ «Кропивницький інститут державного та муніципального управління» (м. Кропивницький, Україна)

**Мартинюк Ліна Петрівна**, магістрантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

**Мельник Жанна Василівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

**Мельник Людмила Пилипівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

**Опалюк Олег Миколайович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

**Опалюк Тетяна Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

**Попов Роман Анатолійович**, кандидат наук з державного управління, доцент кафедри романо-германських мов і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна)

**Потапкіна Леся Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики та інформатики Приватного

вищого навчального закладу «Університет економіки і підприємництва» (м. Хмельницький, Україна)

**Протас Оксана Любомирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Раєвська Яна Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

**Романовська Людмила Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

**Синюк Наталія Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

**Співак Віталій Іванович**, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

**Тернавська Тетяна Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної роботи ПВНЗ «Кропивницький інститут державного та муніципального управління» (м. Кропивницький, Україна)

**Череп Андрій Дмитрович**, здобувач ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Хрипун Дар'я Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань, Україна)

Наукове видання

**ЗБІРНИК  
НАУКОВИХ ПРАЦЬ  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**Серія соціально-педагогічна**

**Випуск 33**

**Відповідальний редактор  
Відповідальний секретар  
Комп'ютерна верстка**

**Мельник Л.П.  
Дідик Н.М  
Романишин В.С.**

Матеріали подані мовою оригіналу  
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів  
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 06.06.2019 р. Формат 60x16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум.друк.арк. 11,9 Обл. вид арк. 11,7 Тираж 300 Зам.243

Підготовлено до друку та надруковано  
у видавництві ПП «Медобори-2006»  
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,  
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3025 від 09.11.2007 р.