

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Криворізький національний університет»

На правах рукопису

КОЛОМОЄЦЬ ТАМІЛА ГРИГОРІВНА

УДК 316.454:37.04

СОЦІАЛЬНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ
КОРЕКЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ
(НА ПРИКЛАДІ ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСТІ)

22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата соціологічних наук

Науковий керівник
Лобанова Алла Степанівна
доктор соціологічних наук, професор

Кривий Ріг – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	15
1.1 Професійна діяльність як суспільне явище і соціально-трудоий процес: аналітичне осмислення наукових підходів.....	15
1.2 Чинники удосконалення професійної діяльності: визначення та їх класифікація.....	29
1.3 Соціальна ефективність як суспільно-значущий результат професійної діяльності.....	47
Висновки до розділу 1.....	62
РОЗДІЛ 2. СОЦІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ	65
2.1 Корекційні заклади освіти як соціальна сфера реалізації професійно-трудоого потенціалу працівників.....	65
2.2 Концептуалізація соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних закладів освіти.....	86
2.3 Соціальний ефект професійної діяльності як невід’ємний компонент соціальної ефективності	100
Висновки до розділу 2.....	113
РОЗДІЛ 3. ЧИННИКИ ТА ІНДИКАТОРИ СОЦІАЛЬНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ	116

3.1 Система чинників та індикаторів соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти.....	116
3.2 Методика кількісно-якісної оцінки соціальної ефективності професійної діяльності у сфері спеціальної освіти.....	138
3.3 Шляхи підвищення соціальної ефективності праці фахівців корекційних закладів освіти України.....	156
Висновки до розділу 3.....	174
ВИСНОВКИ.....	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	181
ДОДАТКИ.....	209

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні умови функціонування і розвитку українського суспільства обумовлюють суспільну потребу у його динамічній інтеграції до європейського простору, що вимагає удосконалення всіх суспільних процесів, а відтак і соціальних відносин у всіх сферах життя. Зокрема, особлива увага необхідна людям з особливими потребами та дітям з тяжкими фізіологічними розладами, які недоотримують від суспільства та відповідних соціально-освітніх закладів необхідної якісної освіти та допомоги, що суттєво зменшує їх шанси щодо ефективної адаптації у соціумі.

Необхідність вирішення цієї соціальної проблеми особливо гостро постає в умовах сучасного реформування системи освіти, зокрема корекційних (спеціальних) освітніх установ та удосконалення їх діяльності відповідно до європейських та світових стандартів. Така ситуація обумовлюється, *по-перше*, тим, що в українському суспільстві не сформовано дієвих соціальних норм відповідного морально-правового ставлення до людей з особливими потребами; *по-друге*, не створено реальних сприятливих умов для їх повноцінного навчання та виховання і, *по-третьє*, не сформована система вимог та критеріїв до оцінювання рівня соціальної ефективності професійної діяльності працівників освітніх, зокрема корекційних закладів освіти.

Важливість отримання та оцінювання ефективних соціальних результатів діяльності спеціальних освітніх закладів не викликає сумнівів як для їх працівників, так і для їхніх вихованців. Для перших – з'являється можливість ефективної реалізації свого професійного потенціалу та підвищення суспільного значення ролі праці, що передбачає їх професійне задоволення та суспільне визнання. Для вихованців – покращуються умови соціалізації в оточуючому соціальному середовищі як протягом навчання в

корекційних закладах освіти, так і після їх закінчення та з початком самостійної життєдіяльності.

Дослідження соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних закладів освіти є також важливою науковою проблемою, оскільки існують наукові різночитання у розумінні таких її характеристик, як: «соціальний результат», «соціальні витрати», «соціальний ефект», «соціальні здобутки» та їх якісно-кількісній оцінці, більш того недостатньо дослідженою у вітчизняній соціологічній думці є сама соціальна ефективність професійної діяльності, зокрема фахівців спеціальних освітніх закладів.

Проблемі соціальної ефективності в її загальному розумінні приділяють увагу такі вітчизняні науковці, як: В. І. Астахова, Н. М. Дембицька, А. С. Коцур, С. О. Кравцов, Ю. В. Машика, В. В. Москаленко, Г. В. Сорокіна, І. В. Хохрякова, В. С. Чопей, Н. В. Шевченко, С. А. Щудло, Д. М. Ядранський та російські вчені: В. Г. Афанасьєв, Г. М. Черкасов та ін. Особливості соціальної ефективності професійної діяльності різних категорій працівників досліджують І. С. Парфенова, О. О. Самсонова, А. А. Становов. Проблематику покращення професійних якостей працівників, зростання рівня їх професіоналізму та мотивації праці розглядали у своїх працях відомі зарубіжні вчені: Ф. Тейлор, А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Ф. Херцберг, Л. Портер і Е. Лоулер, С. О. Дружилов, А. М. Логвінов, А. К. Маркова, О. С. Марков, Я. Руг, О. В. Філатова, а також українські дослідники: І. Д. Бех, О. М. Іванова, О. О. Кисельова, А. С. Лобанова, М. М. Матюха, В. Л. Погрібна, О. С. Славіна, Л. М. Хижняк. Соціологічні та психологічні аспекти професійної діяльності в класичному та сучасному розумінні знаходимо в працях Е. Дюркгейма, М. Вебера, К. Маркса, П. Сорокіна, А. Пігу, С. Л. Рубінштейна та О. М. Леонтєва, Т. Парсонса, Дж. Хоманса, М. У. Майнера, В. С. Бакірова, В. С. Банцера, Ю. П. Поваренкова, Л. Г. Сокурянської, Д. С. Стрельченко, О. А. Ціжми, І. І. Шеремет,

П. А. Шептенко та ін.

Питання ефективності роботи корекційних закладів освіти, а також процесів соціальної адаптації їх вихованців змістовно розглядаються у працях Л. Акменс, Т. Ф. Баєвої, Л. С. Виготського, Л. І. Даниленко, О. І. Денисенка, О. М. Дікової-Фаворської, В. В. Засенко, М. Є. Захарчука, А. А. Колупаєвої, С. Б. Нарзулаєва, В. М. Синьова, О. М. Фудорова, О. П. Хохліної, Н. В. Якси та інших.

Проте, незважаючи на значну увагу науковців до діяльності працівників спеціальних (корекційних) закладів освіти, у вітчизняній соціологічній науці залишається недостатньо обґрунтованим зміст соціальної ефективності їх професійної діяльності, який вирішальною мірою визначає соціальні результати підготовки їх вихованців - дітей з особливими потребами до соціальної адаптації у суспільстві. Тому важливість обраної для дослідження теми набуває особливої актуальності, оскільки сприяє оптимізації сфери трудової діяльності фахівців корекційних закладів освіти та покращенню суспільних та соціальних умов для повноцінної життєдіяльності дітей з особливими потребами.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація пов'язана з виконанням комплексної науково-дослідної теми кафедри соціології та економіки Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» «Організаційна культура: умови та чинники її формування та функціонування у сучасному суспільстві» (керівник – А. С. Лобанова), в межах держбюджетної теми «Теорія і практика підготовки молодих педагогів до гармонізації інтелектуальних та емоціональних факторів навчання в загальноосвітніх школах, дидактична концепція розвиваючої функції навчання» (2009 – 2011 рр., номер державної реєстрації 0111U009737).

Мета і задачі дослідження. Метою дисертаційної роботи є розробка концептуальних засад соціологічного виміру соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних (спеціальних) закладів освіти та

обґрунтування емпіричних індикаторів її визначення.

Досягнення мети передбачало розв'язання таких *задач*:

- визначити можливі теоретико-методологічні підходи до аналізу професійної діяльності та чинників її ефективної реалізації;
- побудувати теоретичну модель соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних закладів освіти;
- виявити співвідношення між поняттями «соціальний ефект» і «соціальна ефективність», з'ясувати змістовний зв'язок між відповідними феноменами у сфері професійної діяльності;
- з'ясувати багаторівневу структуру прояву соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних закладів освіти;
- визначити систему об'єктивних та суб'єктивних чинників підвищення соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних (спеціальних) закладів освіти;
- розробити та реалізувати в межах здійсненого емпіричного дослідження методику якісно-кількісної оцінки ефективності професійної діяльності працівників корекційних (спеціальних) закладів освіти;
- схарактеризувати актуальний стан соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти в сучасній Україні (на прикладі Дніпропетровської області) та розробити пропозиції щодо його покращення.

Об'єкт дослідження – професійна діяльність фахівців корекційних (спеціальних) закладів освіти.

Предмет дослідження – соціальна ефективність професійної діяльності фахівців корекційних (спеціальних) закладів освіти.

Методи дослідження. Розв'язання поставлених у роботі завдань зумовило використання загальнонаукових методів дослідження. Для подальшого уточнення і збагачення понятійно-категоріального апарату і методології дослідження змісту професійної діяльності та її соціального ефекту і соціальної ефективності використовувалися такі загальнонаукові

методи: описовий, аналіз, узагальнення та синтез, порівняльно-історичний, типологізації та моделювання, екстраполяції та абстрагування. Використано також логіку системного, порівняльного та структурно-функціонального аналізу для концептуалізації соціологічного виміру соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти. Для емпіричного обґрунтування результатів застосовувались методи соціологічних досліджень: опитування (анкетне), включене спостереження і аналіз статистичної інформації.

Емпіричну базу дослідження складають результати двох соціологічних опитувань, проведених автором (Дніпропетровська область, період: вересень-грудень 2013 р.): перше проведено з працівниками корекційних закладів освіти (n=330 респондентів), друге – з батьками дітей, які навчаються в корекційних (спеціальних) закладах освіти (n=437 респондентів). Вибірка комбінована, двошаблева, цілеспрямована, гніздова на першому щаблі і цілеспрямована суцільна – на другому. Здійснено випадковий відбір міст і сіл, опитуванням охоплено 4 міста області та 5 районних центрів, (похибка вибірки у дослідженнях складає 2%).

Для емпіричного аналізу також використано внутрішню статистичну інформацію корекційних закладів освіти Дніпропетровської області щодо майбутнього навчального та професійного становлення випускників корекційних закладів освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у вирішенні важливого наукового завдання, а саме у розробці концептуальних засад соціологічного аналізу соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних (спеціальних) закладів освіти та системи індикаторів її якісно-кількісної оцінки.

Найважливіші результати, що виносяться на захист, полягають у наступному:

вперше:

– на основі узагальнення наукового доробку щодо аналізу соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних закладів освіти побудовано її теоретичну модель, яка відтворює основні структурні характеристики предмету дослідження, а саме: співвідношення між метою, мотивацією професійної діяльності та її соціально значущими результатами, тобто такими, що відповідають суспільним нормам, цінностям, та очікуванням від цієї діяльності, а також витратами суб'єкта діяльності на її реалізацію;

– визначено змістовний взаємозв'язок між поняттями «соціальний ефект» і «соціальна ефективність» професійної діяльності, зокрема доведено, що останнє поняття є більш широким та позначає складний багаторівневий соціальний феномен, який виявляється у співвідношенні мети професійної діяльності та її результату, дія якого суттєво позначається на поліпшенні стану об'єкту діяльності та є пролонгованою у більш-менш віддаленій часовій перспективі; поняттям «соціальний ефект» позначається невід'ємний компонент соціальної ефективності професійної діяльності, який виявляється у співвідношенні між соціальними результатами, отриманими суб'єктом праці, та понесеними ним соціальними витратами, може бути як позитивним, так і негативним, мати як довготермінову, так і короткотермінову дію;

– розроблено методику якісно-кількісної оцінки соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних (спеціальних) закладів освіти, зокрема запропоновано оцінювати наступні її *об'єктивно-зовнішні показники*: покращення психофізичного стану і здоров'я вихованців цих закладів; відсоток випускників, які після їх закінчення працевлаштувалися або продовжили освіту; отримання ними навичок самостійного життя: уміння самостійно обслуговувати себе, встановлювати контакти, спілкуватися з людьми, наявність вміння поводити себе в сім'ї, в колективі; формування навичок навчальної і трудової діяльності тощо та

суб'єктивно-внутрішні показники, а саме: рівень задоволеності вихованців корекційних закладів та їхніх батьків професійною діяльністю працівників цих закладів щодо підготовки до самостійного життя дітей з особливими потребами, зокрема до трудової діяльності; самоорієнтація вихованців на подальше навчання чи працевлаштування, створення власної сім'ї, започаткування власного бізнесу тощо;

удосконалено:

– наукове уявлення щодо рівнів соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних закладів освіти, зокрема виокремлено: *макросоціальний рівень*: результативність; значущість діяльності для суспільства в цілому; «соціальні дивіденди», які отримує суспільство від успішної соціальної адаптації вихованців корекційних закладів освіти, зокрема завдяки зменшенню витрат на державну допомогу особам з обмеженими можливостями; позитивні зміни у відносинах суспільства і дітей з особливими потребами тощо; *мезосоціальний рівень*: результативність, значущість діяльності фахівців корекційних закладів освіти для окремого регіону чи області; підвищення престижності, суспільної значущості цієї сфери професійної діяльності; формування конкурентоспроможності освітніх закладів цього типу та *мікросоціальний рівень*, а саме: задоволеність працівників корекційних закладів освіти результатами своєї діяльності; особистісна значущість цієї діяльності для вихованців цих закладів та їхніх батьків, що уможлиблює підвищення якості і зміну стилю їхнього життя, забезпечує нові соціально-статусні позиції у самостійному житті;

– структуру системи чинників підвищення соціальної ефективності діяльності фахівців корекційних закладів освіти, зокрема, окрім *загальних (макросоціальних) чинників* (державна політика у досліджуваній сфері; законодавче забезпечення діяльності корекційних закладів освіти; зміна ставлення суспільства до дітей з особливими потребами; подальша диференціація і розширення діючої мережі спеціальних закладів освіти; матеріально-технічне та фінансове забезпечення діяльності корекційних

закладів; підвищення якості підготовки фахівців для спеціальної освіти), а також *спеціальних чинників* (рівень освіти; професійні компетенції, зокрема спеціальні педагогічні та психологічні знання вміння та навички, необхідні для роботи в освітніх закладах), виокремлено *специфічні чинники* соціальної ефективності, а саме: умови, за яких відбувається професійна діяльність (організація праці та особливості середовища корекційних навчальних закладів; морально-психологічний клімат в них; забезпечення спеціальною матеріально-технічною базою, навчально-методичною літературою, сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, засобами індивідуальної корекції для дітей тощо).

дістало подальший розвиток:

– визначення рівня соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти в сучасній Україні, зокрема на прикладі Дніпропетровської області доведено, що діяльність цих закладів не повною мірою відповідає вимогам європейських та національних стандартів щодо підготовки дітей з особливими освітніми потребами до самостійного життя, зокрема: недостатньо розгалуженою є мережа навчально-виховних (корекційних) закладів освіти; недостатнім є рівень забезпечення їх кваліфікованими кадрами; не створено належним чином спеціальних умов, необхідних для розвитку особистості дитини з максимальним використанням її потенційних можливостей, не достатньою мірою забезпечено корекційні заклади освіти стандартною та спеціальною навчально-методичною літературою та посібниками, засобами адаптивного технічного навчання та індивідуальної корекції, комп'ютерною технікою; не здійснюється достатньої державної та суспільної мотивації працівників цих закладів, а також потребує якісного удосконалення соціально-педагогічний супровід та допомога батькам у вихованні дітей з особливими потребам;

– характеристика співвідношення об'єктивних та суб'єктивних показників соціальної ефективності діяльності фахівців корекційних (спеціальних) закладів освіти, зокрема доведено, що високі об'єктивні

показники цієї діяльності можуть супроводжуватися низькими суб'єктивними показниками і навпаки, що зумовлюється рівнем очікувань батьків вихованців корекційних закладів від діяльності їх фахівців.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що висновки й рекомендації, які сформульовано здобувачем, можуть бути використані для розвитку спеціальних соціологічних теорій, а саме: соціології освіти, соціології молоді, соціології праці, соціології управління, а також фахівцями корекційних закладів освіти для підвищення рівня своєї соціальної ефективності професійної діяльності і органами місцевого самоврядування влади для удосконалення державних програм щодо підтримки дітей з особливими потребами.

Розроблена методика формування соціального ефекту професійної діяльності впроваджена в комунальному закладі «Навчально-реабілітаційний центр» Криворізької міської ради Дніпропетровської області, комунальному закладі освіти «Криворізький спеціалізований багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр № 1» Дніпропетровської обласної ради, комунальному закладі освіти «Криворізький спеціалізований багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр «Натхнення»» Дніпропетровської обласної ради.

Теоретичні положення, рекомендації дисертації та методичні розробки використовуються в навчальному процесі Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ» при викладанні дисциплін: «Соціологія девіантної поведінки», «Соціологія освіти», «Методи і методологія проведення соціологічних досліджень», «Основи дефектології та логопедії», «Корекційна педагогіка», «Інклюзивна освіта».

Одержані результати також можуть бути використані фахівцями інших корекційних закладів освіти, галузевими науковими організаціями, науковими секторами вищих навчальних закладів, органами місцевої влади при дослідженні соціальної ефективності професійної діяльності відповідних категорій працівників.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійно виконаною

науковою роботою, в якій розроблено концептуальні засади соціологічного аналізу та виміру соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних (спеціальних) закладів освіти та систему індикаторів її якісно-кількісної оцінки. Наукові результати і висновки, що містяться в дисертації, отримані автором особисто.

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні положення дисертації та результати дослідження доповідалися та обговорювалися на 9 - ти міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: ІХ Міжнародна конференція «Стратегія качества в промышленности и образовании» (м. Варна, Болгарія, 2013 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Сталий розвиток промисловості та суспільства» (м. Кривий Ріг, 2013 р.); ІІ Конгрес соціологічної асоціації України «Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи» (м. Харків, 2013 р.); Х Міжнародна наукова конференція «Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління» (м. Донецьк, 2014 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Людина і суспільство: економічний та соціокультурний розвиток» (м. Рівне, 2014 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми світового співтовариства та роль суспільних наук у забезпеченні його розвитку» (м. Одеса, 2014 р.); ХVІ Міжнародна науково-практична конференція «Економіка, соціологія і право: нові виклики та перспективи» (м. Москва, 2014 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційне суспільство і природа» (м. Кривий Ріг, 2014 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Суспільні науки: історія, сучасність, майбутнє» (м. Київ, 2014 р.); International Scientific and Professional Conference Problems of humanities and socio-economic sciences (Budapest, 2014 р.); ІІ Міжнародна науково-практична конференція «Політологія, філософія, соціологія: контури міждисциплінарного перетину» (м. Одеса, 2014 р.).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження відображено у 18 працях, з яких 8 статей в наукових фахових виданнях України з соціологічних наук, 2 статті в іноземних виданнях,

8 матеріалів всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференцій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1 Професійна діяльність як суспільне явище і соціально-трудова процес: аналітичне осмислення наукових підходів

У сучасних умовах не втрачає своєї актуальності необхідність удосконалення вітчизняного ринку трудових ресурсів з позиції підвищення на ньому ролі спеціалістів особливих спеціальностей, зокрема, фахівців корекційної освіти, педагогів-дефектологів, психологів корекційної педагогіки, оскільки у країні невпинно зростає кількість дітей та підлітків, які мають вроджені або набуті фізіологічні вади, що потребують специфічного педагогічного та соціального підходу.

Вочевидь, дитина з особливими потребами має таке ж право на отримання кваліфікованих педагогічних послуг, як і будь-яка фізично здорова дитина. Однак в системі освіти України, порівняно з європейськими країнами, недостатньо уваги приділяється підготовці фахівців корекційної освіти, зокрема педагогів-дефектологів, що значно знижує її соціальний статус та роль у Європейському освітньому просторі.

Професійна діяльність педагога-дефектолога виходить за межі класичної педагогічної підготовки, тісно переплітається з різними гранями соціально-педагогічної, медично-реабілітаційної, діагностично-консультаційної, психотерапевтичної діяльності. Така комплексна діяльність спрямовується на виконання головного завдання корекційної освіти – сприяння людині з особливими потребами максимально безболісно здійснювати соціальну адаптацію та інтеграцію з іншими засобами спеціального навчання.

Класичною є інтерпретація діяльності, що наведена в працях К. Маркса

та Ф. Енгельса, які пов'язують її з суб'єктом, що її продукує, а результат носить вартісний характер, створюючи додану вартість. Вчені відзначали, що діяльність людини виступає сутністю її життя, а праця – головною властивістю людського організму [131, с.62]. При цьому праця у К. Маркса розглядається як «позитивна творча діяльність» та поділяється на необхідну і додаткову: необхідна праця витрачається робітником на створення необхідного продукту (в межах потреб людини), а додаткова – за межами таких власних потреб для задоволення суспільних потреб [132, с.112-113].

Інтерес для дослідження представляє також філософська концепція трактування діяльності М. Кагана, який розглядає її як спосіб існування людини, що охоплює матеріально-практичні, інтелектуальні і духовні процеси. Він уточнює, що людська діяльність є суб'єктно-об'єктними відносинами, які носять пізнавальний, перетворювальний, ціннісно-орієнтаційний та комунікативний характер [74, с.5].

Для розуміння особливостей професійної діяльності фахівців корекційної освіти перш за все варто з'ясувати сутність професійної освіти як соціологічної категорії та соціальної дії або соціального процесу.

Категорія «професійна діяльність» традиційно розглядається науковцями в контексті як суспільних відносин, так і конкретно соціально-трудових відносин [15, 115, 146, 170, 185, 188, 189]. При цьому в обох випадках присутній комплексний підхід до її розгляду в межах таких наук, як соціологія, психологія, філософія, економіка, право та ін.

Перш, ніж розглядати професійну діяльність з точки зору соціології, розглянемо її філософську природу.

Термін «діяльність» в енциклопедичному філософському словнику прямо пов'язаний із працею і «цілеспрямованим перетворенням» будь-яких елементів зовнішнього світу на нові елементи, що стають результатами цієї діяльності. Тут же зазначається, що «діяльність людини зазнає впливу розподілу праці, що зумовлено високою динамікою процесу зростання потреб людини, їх різноманітністю. Внаслідок чого діяльність у суспільстві

постає як система, елементами якої є люди, їх потреби та інтереси, предмет діяльності, мотиви діяльності, цілі, засоби і форми її здійснення» [45]. Отже, діяльність у даному контексті розуміється як специфічний спосіб ставлення людини до оточуючого середовища з метою реалізації її потреб за допомогою різноманітних перетворень в ньому.

Філософську природу діяльності розкриває у своїх ранніх працях С. Л. Рубінштейн. Зокрема, в 1922 р. ним була опублікована стаття «Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)», в якій автор визначає філософський зміст діяльності як індикатор людських проявів і самовиражень, поглиблює марксистську концепцію людської діяльності, вказуючи на єдність свідомості та діяльності [163, с.103]. Критикуючи К. Маркса за відособленість діяльності від соціального начала та ідеології, С. Л. Рубінштейн виводить новий рівень взаємодії діяльності і свідомості, який виявляється в опредмечуванні самого суб'єкта діяльності та пов'язаного з ним об'єкта цієї діяльності [164]. Згідно С. Л. Рубінштейна, суб'єкт у своїх діяннях, в актах творчої діяльності не тільки з'являється та проявляється, але він в них також створюється і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначати і формувати його самого [163, с.106].

У більш пізніх працях С. Л. Рубінштейн пов'язує діяльність зі свідомістю, зазначаючи, що «свідомість – це ідеальне, діяльність – реальне відношення мого ставлення до предметного світу» [162, с.49]. А відтак, свідомість формується у зв'язку з діяльністю людини, складає з нею єдине ціле [162, с.63].

Трактування діяльності як способу перетворення оточуючого світу знаходимо і в психологічних теоріях О. М. Леонт'єва, який, розвиваючи ідеї С. Л. Рубінштейна, вводить у систему психології поняття теорії людської діяльності. Він сформулював низку загальних положень про діяльність, яку розглядав як процес, що визначає життя суб'єкта. На його думку, її розвиток неминуче призводить до виникнення психічного відображення реальності,

яке опосередковує діяльність, керує нею і на рівні людини кристалізується в продуктах діяльності [118].

Розглядаючи діяльність у психологічному аспекті Г. В. Суходольський, трактує її як цілеспрямовану життєдіяльність, що властива високоорганізованим тваринам і людині. У такій трактовці діяльність пов'язується з активністю та життєдіяльністю, постає як особлива форма життєдіяльності, а саме: свідома «доцільна життєдіяльність». При цьому діяльність набуває дві форми: по-перше, трудова (професійна та непрофесійна), а по-друге – нетрудова [32].

Винославська О. В. визначає діяльність як специфічну людську форму взаємодії з навколишнім світом, основним змістом якої є перетворення світу, а також явищ і предметів в інтересах людей [26, с.359]. Тобто, дослідник значно розширює межі розуміння діяльності, акцентуючи увагу на взаємодіях, перетвореннях реальності відповідно до власних інтересів.

Таку ж позицію займає Гуревич Р. С., визначаючи діяльність як спосіб активного ставлення людини до світу, спрямованого на його перетворення та зміну. Таке перетворення вказаним автором поділяється на активне перетворення світу (опредмечування) та зміну суб'єкта за рахунок приєднання більш широкої частини предметів оточуючого середовища (розпредмечування) [36, с.375].

Д'яченко М. І. та Л. О. Кандилович характеризують діяльність як з психологічної, так і соціологічної позиції. У першому випадку діяльність трактується як мотиваційний процес використання засобів для досягнення певної мети, а в другому – як цілеспрямований процес перетворення дійсності з метою створення матеріальних і духовних цінностей [54, с.72].

Термін «діяльність» у працях вчених-економістів зазвичай пов'язується з дією економічних законів функціонування суспільства, а також з фактом поєднання заданих типів ресурсів з метою формування кінцевого продукту [8, 109, 131, 132, 180].

Трактування діяльності з точки зору поєднання різноманітних

економічних ресурсів знаходимо в працях таких класиків, як А. Сміт, Д. Рікардо, Т. Стюарт, Дж. Міль, А. Маршалл та ін. А в сучасних умовах постіндустріального суспільства до традиційних ресурсів (природних та людських), додаються інформація та інтелектуальні здібності [180, с.390].

Соціологічні теорії діяльності у своїй більшості сформульовані на основі економічних теорій, причому відрізняються соціальною акцентуацією. Зокрема, цікавим є трактування діяльності та бездіяльності у кальвіністів. Воно витікає з матеріально-мотиваційної концепції діяльності, згідно з якою прибуток – це нагорода за діяльність, за випробування людини. Економічна діяльність і поведінка людини залежить від її світогляду, системи цінностей. Людина має постійно працювати, щоб доводити собі та іншим, що вона обрана. Результати такої праці мають спрямовуватися не на власні потреби, а на постійне збільшення продуктивного капіталу [8, с.536].

М. Вебер критикував таку позицію щодо діяльності та зазначав, що інтенсивна світська діяльність, систематичний самоконтроль над результатами діяльності формують культурнорелігійне виробництво суб'єкта соціальної дії [22, с.241]. Відповідно до М. Вебера діяльність – це, насамперед, соціальна дія, що є причиною і наслідком складної системи взаємовідносин між людьми. Як і будь яка поведінка індивіда, що набуває соціального характеру, соціальна дія може бути: цілераціональною, ціннісно-раціональною, традиційною та афективною.

Із соціальної позиції відомий російський психолог та соціолог Б. Г. Ананьєв виділяє три основні типи діяльності: праця, спілкування, пізнання. В процесі діяльності розвиваються здібності, які пов'язані з розвитком самої особистості [6, с.322].

Отже, змістовна природа діяльності при трактуванні її в контексті різних наук має свої особливості та відмінності:

- у філософській науковій літературі діяльність трактується як спосіб існування людини, що пов'язаний з цілеспрямованими змінами зовнішнього світу;

- в психології – як процес взаємодії суб'єкта з оточуючим світом, в якому виникає психічне відображення реальності та відбувається опредмечування і розвиток самого суб'єкта, його втілення в об'єктах перетворення реального світу;

- в соціології – як соціальну дію, що реалізується у взаємодії з іншими людьми з метою перетворення соціальної дійсності.

Крім того, відбиток накладають історичні та економічні особливості формування тих чи інших поглядів.

Оскільки предметом дослідження є соціальна ефективність професійної діяльності, розглянемо поняття професіоналізму, яке в суспільно-економічних науках трактується неоднозначно. Разом з тим при його визначенні використовують дещо схожі дефініції, наприклад, такі, як компетенція, кваліфікація, рівень підготовки, готовності до праці та ін.

Зокрема, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» професіоналізм визначається як оволодіння основами і глибинами якоїсь професії [23].

У наукових колах також існує досить багато трактувань сутності професіоналізму. Так, Марков О. С. визначає його як сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних дій. Розвиток професіоналізму зумовлюється підвищенням рівня складності виробничих завдань [127, с.54]. Його ідеї були продовжені Марковою А. К., яка довела, що професіоналізм набуває форми опанування норм професійної діяльності, здійснення їх на високому рівні, дотримуючись професійної етики та демонструючи професійну майстерність [130].

Схожої думки дотримується Ковшова Ю. М., яка інтерпретує професіоналізм як ступінь підготовленості людини до виконання поставлених завдань, що проявляється в можливості досягати якісних та кількісних результатів праці з найменшими витратами розумових та фізичних сил [83, с.268].

Войтик В.В розглядає професіоналізм як рівень підготовленості до виконання складних видів діяльності, систематичного зростання виробничої кваліфікації і творчої активності [150].

З огляду на вищенаведені визначення, можна зробити висновок про те, що в них переважає соціально-трудова сутність професіоналізму як соціального явища, тобто акцент робиться безпосередньо на особливостях та результатах праці в конкретних умовах, зокрема у виробничих.

Звісно, що професіоналізм пов'язується з певними психічними властивостями, поведінковими проявами людини, на що вказують наукові підходи психологів та соціологів.

Буткевич В. В. визначає професіоналізм як сталу властивість особистості, здатність її до саморозвитку та самокорекції, спосіб відображення вимог професії в особистості та діяльності спеціаліста [20]. Тобто в даному випадку йдеться не про працю професіонала та її результати, а про особистісний аспект поведінки професіонала. Саме на такий аспект робить акцент також Самойлова Н. І., розкриваючи професіоналізм як систему знань, умінь і навичок, професійно важливих для особистості, що забезпечують можливість виконання професійних завдань заданого рівня [166].

Нелюбов С. О. вказує, що професіоналізм – це системна організація усвідомлення і психіки людини [139, с.404]. Згодом в процесі професійної діяльності, зазначає Рогов Є. І., людина набуває особистісних психофізіологічних та психічних рис [161].

Заслуговує уваги також визначення Кузьміної Н. В., яка трактує професіоналізм з позиції наявності у фахівця знань, умінь, навичок, що дають змогу здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки й техніки, посідати відповідне місце в ієрархії управління трудовою діяльністю [110, с.49].

Зауважимо, що у всіх наведених трактуваннях професіоналізму присутній також соціальний аспект, що розкривається у визначенні людини

як індивіда в суспільстві, що займається конкретною діяльністю, зокрема, професійною.

Таким чином, розгляд теоретичних концепцій до трактування сутності поняття «професіоналізм» дозволив нам визначити чотири основні підходи:

- соціально-трудоий, який робить акцент на діяльності в процесі праці та її результатах (Марков О. С., Маркова А. К., Ковшова Ю. М., Войтик В. В.);
- соціально-особистісний, що враховує поведінку особистості в конкретних умовах професійної діяльності (Буткевич В. В., Самойлова Н. І.);
- соціально-психологічний, який відображає вплив психологічних чинників на діяльність професіонала (Нелюбов С. О., Рогов Є. І.);
- соціально-управлінський, що вказує на місце індивіда-професіонала в ієрархії управління залежно від рівня набутих знань та навичок (Кузьміна Н. В.).

Зважаючи на перевагу частини авторів соціально-трудоого підходу до визначення категорії «професіоналізм», можемо зазначити, що професійна діяльність практично на рівних умовах може вважатись як соціально-економічною, так і соціально-психологічною категорією. Професіонал – це сукупність якостей людини, як індивіда, особистості, та суб'єкта діяльності, члену трудового колективу, спеціаліста, а також як керівника. Тому професіоналізм варто розглядати у взаємодії всіх вказаних аспектів. Це стосується як вивчення розвитку і становлення професіоналізму, так і до його змін і деформацій в епоху постіндустріального суспільства.

Крім того, аналіз професіоналізму як комплексного явища в соціальному просторі, передбачає вивчення основних проявів цього феномену: як наукової категорії, як процесу, як стану особистості, як чинника ефективності трудової діяльності. Якщо професіоналізм розглядається як інтегральне сполучення, то формується сукупність сталих властивостей людини-професіонала, що забезпечують якісно-кількісний рівень професійної діяльності, характерний для даного професіонала.

Одночасно з розглядом феномену професіоналізму в соціальному просторі слід розглядати його і в часі, для чого формується уявлення про професіоналізм як процес, що має початок, розвиток, зростання, спад та закінчення. Зокрема, Дружиловим С. О. стадії професіоналізму сформульовано таким чином:

- «стадія допрофесіоналізму, коли людина вже працює, але не володіє всіма якостями справжнього професіонала;
- стадія безпосередньо професіоналізму, коли людина стає професіоналом, демонструє високі результати своєї діяльності;
- стадія суперпрофесіоналізму або майстерності, що характеризується наближенням до вершини професійних досягнень;
- стадія «післяпрофесіоналізму», коли людина може стати «професіоналом в минулому», «екс-професіоналом», а може стати радником, вчителем, наставником для інших спеціалістів» [52].

Залежно від різноманітності потреб конкретної людини і суспільства в цілому формується ціла низка різноманітних видів діяльності. А з розвитком людства відбувається виокремлення схожих напрямків діяльності та формування на цій основі професіоналів, які цю діяльність постійно виконують як за покликанням, так і на замовлення. Як результат - виникає суспільний поділ праці, обумовлений зростанням людських потреб та необхідністю їх задоволення шляхом реалізації певного набору дій. Діяльність у суспільстві починає виступати як система, сукупність шляхів і способів задоволення індивідуальних і суспільних потреб та інтересів.

Дослідження терміну «професійна діяльність» доцільніше починати з вчення К. Маркса, згідно з яким праця розглядається як «доцільна діяльність», а «предмет праці» втілюється в конкретному виробничому процесі. Тобто за даної концепції розуміння сутності професійної діяльності зводиться до формулювання задач, які індивід вирішує в процесі своєї праці [70, с.27-28]. Праця розглядається у взаємозв'язку з конкретним виробничим процесом, тому професійну діяльність можемо розуміти як окремий випадок

професійної праці залежно від професії особи, що розглядається. Крім того, формуються психофізіологічні критерії оцінки успішного виконання цієї праці на даному робочому місці [70, с.28].

Подальше втілення такого змісту трактування професійної діяльності знаходимо також у О. М. Леонтьєва, який досліджує її як систему «окремих діяльностей», сформованих на основі конкретних видів професійної праці [116, с.100-101]. При цьому одна професійна діяльність відрізняється від іншої предметами праці, їх характером, змістом та результатами.

Центральне місце професійна діяльність займає також в праці Е. Дюркгейма про суспільний розподіл праці. На його думку, розподіл праці є тією основоположною силою, яка об'єднує та стримує людей в одному суспільстві. Саме на основі суспільного розподілу праці і виникає професійна діяльність; вона є результатом розподілу праці [55, с.258].

У працях П. Сорокіна знаходимо важливість професійної стратифікації та вплив професії на розвиток особистості професіонала. Професійна діяльність в його розумінні близька до веберівського трактування та відображає «тривале заняття індивіда, яке дає йому засоби для існування» [175, с.141].

Серед вітчизняних вчених, що займаються дослідженням професійної діяльності, можна відзначити праці Погрібної В. Л., яка трактує її як систему взаємозалежних дій працівників, виконуючи які, вони отримують суспільно необхідні результати праці та «викликають мимовільний розвиток ненавмисних для людини і суспільства соціально-економічних наслідків» [146, с.173]. Мірою такої навмисної системи дій є рівень їх погодженості у складі трудового колективу і суспільному виробництві в цілому. Отже, розуміння сутності професійної діяльності базується на принципі того, що «працівник одночасно є і результатом, і умовою розвитку суспільного виробництва, суспільства і людства в цілому» [146, с. 141].

Колісниченко Л. А. та Артюшина М.В. визначають трудову (професійну) діяльність як специфічну видову поведінку людини, що

«спрямовується на освоєння та перетворення природних і соціальних сил з метою задоволення потреб, у результаті якої створюються матеріальні і духовні цінності, формується сама людина [85, с.247].

Файєр О. А. зазначає, що діяльність стає професійною, коли вона змінює особистісну сторону функціонування суспільних відносин, тобто коли для роботи у специфічних сферах стає необхідною спеціально підготовлена особа [188, с.128]. Тож вважаємо, що доцільною є позиція вчених, згідно з якою професійна діяльність визначається характером суспільного поділу праці та дозволяє реалізовувати як індивідуальні, так і суспільні потреби та інтереси. Про це говорив і класик соціології Е. Дюркгейм, акцентуючи увагу на тому, що суспільство поступово перекладає на плечі окремих осіб ті чи інші дії, формуючи у них професійну діяльність.

На нашу думку, виникнення професійної діяльності як соціального явища є наслідком не тільки суспільного поділу праці, але й результатом соціального розвитку особистості, формування у неї особистого творчого підходу до задоволення суспільних потреб.

Отже, будь-яка професійна діяльність носить, з одного боку, суспільний характер, який проявляється у формуванні суспільного поділу праці та необхідності перекладання окремих видів діяльності на професіоналів, а з іншого –соціально-індивідуальний – шляхом втілення в результати діяльності особистісних, зокрема інтелектуальних, якостей суб'єкта даної діяльності.

Індикатором професійної діяльності прийнято вважати професіоналізм індивідів, якими вона реалізується. Погоджуємося з думкою Лапшиної В. Л., що професіоналізм як «складне, багатоаспектне явище, яке припускає посилення соціальної активності особистості і збільшення ступеня її відповідальності як за власну долю, так і за підвищення ефективності соціально-економічних і політичних процесів у суспільстві в цілому» [114] сьогодні стає однією з найважливіших рушійних сил соціальної динаміки.

Повертаючись до праць Г. В. Суходольського, згадаймо його поділ діяльності на непрофесійну та професійну. Якщо перша, за його твердженням, не потребує спеціальних умінь і навичок, то друга – професійна діяльність – виділяється як особливий вид операторської діяльності, яка потребує спеціального технічного оснащення для дистанційного контролю та управління предметом, засобами та процесом праці [32]. Отже, професійна діяльність розглядається науковцями не лише як суспільне явище, але і як певний процес (в даному випадку – трудовий), що характеризується часовим, поетапним, операційним, продуктивним та просторовим масштабом охоплення.

Інтерпретація професійної діяльності в контексті трудового процесу пов'язана з фактом мотивації, про що в свій час було наголошено О. М. Леонтьєвим. На його думку, професійна діяльність здійснюється за допомогою складових дій та пов'язана з усвідомленням людиною кінцевого результату такої діяльності. Кожна діяльність має свою мету, тому поняття «мотив» співвідноситься з поняттям «діяльність», а поняття «ціль» - з поняттям «дія» [116, с.102-103].

Характерною рисою професійної діяльності з позиції соціально-трудового підходу можна вважати наявність факту праці, характер якої визначає взаємовідносини професіонала з іншими суб'єктами суспільного виробництва. Специфіка економічного розвитку суспільства вимагає врахування впливу основних економічних законів на зміст і характер праці. Йдеться, зокрема, про закони попиту і пропозиції на ринку робочої сили. При цьому суспільний аспект проявляється в соціальному пристосуванні індивіда до середовища своєї професійної діяльності: пошук місця роботи, співбесіда, адаптація в трудовому колективі, реакція в конфліктних ситуаціях тощо, а економічний – в матеріально-речовому втіленні результатів праці: виробництво конкретних товарів, робіт, послуг для конкретного споживача на основі взаємодії попиту і пропозиції.

Поділяємо також думку таких вчених, як Файер О. А., Філатова О.В.,

Бех І. Д., Дружилов С. О., Хижняк Л. М., які приписують професійній діяльності особистісну інтелектуальну ознаку [15, 55, 188, 189, 193]. Вочевидь, від особистісних якостей суб'єкта професійної діяльності, його ставлення до праці та до оточуючого значною мірою залежить її результат.

Таким чином, професійна діяльність є складовою соціально-економічного процесу розвитку суспільства, завершальним елементом якого є отримання кінцевого суспільно необхідного продукту – результату праці для підвищення соціального добробуту населення (рис. 1.1).

Соціальна складова професійної діяльності (професійна соціалізація особистості в суспільстві) пов'язана з формуванням професійних знань, умінь, навичок, засвоєння норм професійної етики, становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності.

Психологічна складова (професійний розвиток, свідомо активність індивіда) визначає становлення в індивіда професійної самосвідомості, розвиток особистісних психологічних якостей працівника, які забезпечують ефективне виконання ним своєї професійної діяльності.

Економічна складова професійної діяльності дозволяє раціонально поєднувати фактори виробництва шляхом матеріально-речового втілення конкретних результатів праці і отримання винагороди.

Суспільна складова характеризується фактом задоволення людей в процесі професійної діяльності суспільних потреб та інтересів.

Історичний характер становлення і розвитку суспільного поділу праці слугував передумовою формування різних типів організації праці: від натурального господарства до суспільного виробництва. При цьому протягом всього періоду характерною його ознакою була орієнтація працівників на матеріальні фактори виробництва. Проте професійна діяльність сучасного періоду розвитку суспільства зумовила появу та стрімке зростання відособленої групи працівників інтелектуальної (творчої) праці. Поява такого сегмента професіоналів певним чином вплинула на формування соціально-трудових відносин на ринку праці. Йдеться, зокрема, про те, що такі творчі

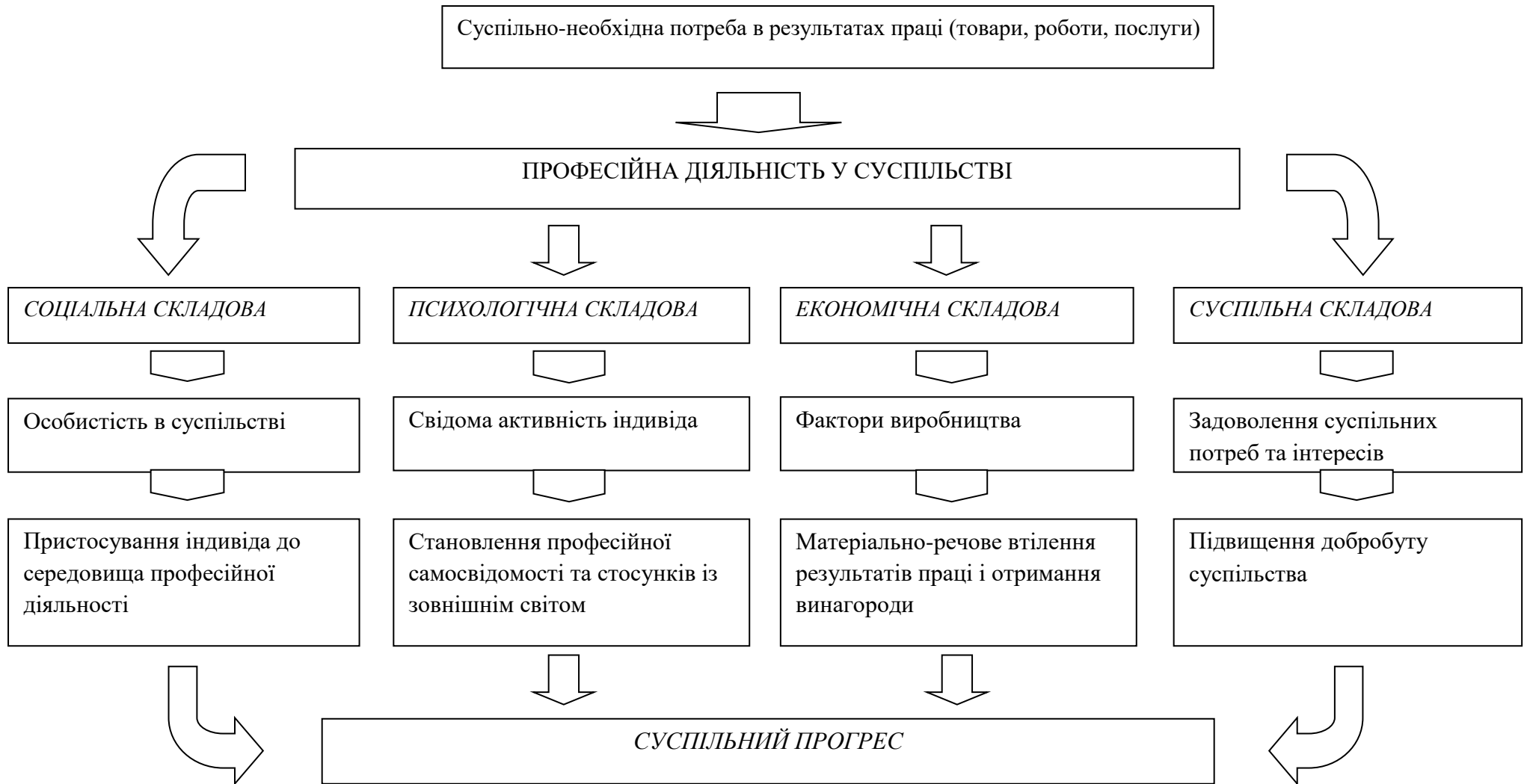


Рис. 1.1. Сутність професійної діяльності як суспільного явища (авторська інтерпретація)

працівники володіють специфічним ресурсом виробництва – інтелектуальним капіталом. Останній проявляється індивідуальними знаннями, необхідними для реалізації своїх професійних якостей. Через таку індивідуальність зазначені працівники менше конкурують один з одним на ринку праці, ніж працівники більш стандартизованих професій.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що рушійною силою сучасного постіндустріального суспільства, на відміну від усіх попередніх станів суспільного розвитку, є знання та інтелектуальна власність, які підвищують рівень професіоналізму окремо взятого працівника та є спонукальним фактором розширення масштабів суспільного виробництва.

Отримані людиною знання, вміння, навички, які складають в основу професіоналізму, слугують також факторами її соціалізації, комунікативності, спілкування з оточуючим середовищем. Якщо вказані процеси відбуваються з деякими проблемами (особливо це часто спостерігається в закладах корекційного навчання), суб'єкти професійної діяльності можуть не відчувати стовідсоткового задоволення від своєї праці.

У зв'язку з цим сьогодні актуальною стає потреба у з'ясуванні чинників, які впливають на підвищення професіоналізму педагогічних працівників спеціальних закладів освіти на ринку праці, що може бути досягнуте шляхом покращення якості освітньої підготовки фахівців колекційної освіти, про що мова піде в наступних розділах даного дослідження.

1.2 Чинники удосконалення професійної діяльності: визначення та їх класифікація

Суспільно-економічний характер професійної діяльності сприяє встановленню загальних і специфічних чинників впливу на неї. Розгляд і тих, і інших є важливим для розуміння особливостей професійної діяльності в різних сферах людського буття.

Ефективність діяльності людини, зокрема професійної, багато в чому

залежить від того, наскільки людина усвідомлює мету і зміст цієї діяльності. Так як професійна діяльність за своєю природою є полісистемним утворенням, вона обумовлюється наявністю низки об'єктивних та суб'єктивних детермінант упродовж трудового життя людини. При цьому будь-який акт діяльності на кожному конкретному етапі життєдіяльності індивіда вбирає в себе різноманітні впливові чинники. Ґрунтуючись на соціальних, психологічних, соціальних та фізіологічних характеристиках професійної діяльності людини (які виявлено у передньому підрозділі), її можна представити у лінійному послідовному вигляді, починаючи від потреб і закінчуючи кінцевим продуктом у вигляді товарів і послуг (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Лінійний характер діяльності індивіда (авторський підхід)

На основі узагальнення наукового доробку щодо аналізу чинників, які впливають на професійну діяльність особистості, виявлено велике їх різноманіття з різнобічною інтерпретацією. Універсальним при цьому залишається лише їх поділ на внутрішні (суб'єктивно-особистісні) та зовнішні (об'єктивні). При формуванні зовнішніх чинників фахівці, як правило, виходять з динамічного характеру діяльності, різноманітності професійних завдань, рівня аналітико-синтетичних умінь, умов та здатності ухвалювати рішення тощо; внутрішні чинники створюються самою особистістю, залежать від її активності, потенційних зусиль та внутрішніх ресурсів як професіонала [141, с.54].

Досліджуючи природу професійної діяльності, а саме чинників, що обумовлюють її, звернімося до їх уявлення класиками соціологічної науки. Так, Е. Дюркгейм розглядав професійну діяльність з позиції органічної солідарності її суб'єктів в умовах капіталістичного суспільства та характерного для нього суспільного поділу праці. При цьому поділ праці розглядається, по-перше як базовий чинник формування діяльності і, по - друге, трактування не з економічної, як наприклад, у К. Маркса, а з морально-етичної, суспільної позиції, вказуючи на можливість і перспективи такого поділу саме для суспільства (а не для конкретного капіталіста, власника ресурсів, як у К. Маркса). Поділ праці за Е. Дюркгеймом, призводить до встановлення соціальної (класової) солідарності та бажаного суспільного зв'язку індивідів, який нейтралізує всі недоліки, притаманні суспільному поділу праці [141]. До факторів професійної діяльності вченим також віднесено: умови і правила організації праці та здібності людини-професіонала [55,с. 378].

На важливості умов праці в ефективному розвитку професійної діяльності, а також правильно сформульованому її мотиві наголошує також О.М. Леонтьєв [116, с. 100-101]. Йдеться, зокрема, про внутрішнє і зовнішнє середовище професійної діяльності.

Ф. Херцберг та М. Майнер в 50-х роках ХХ ст. розробили «теорію

збагачення праці», сформулювавши думку про те, що в незадовільних умовах праці «людина стане працювати тільки заради того, щоб уникнути матеріальних позбавлень і несхвалення» [191, с.125]. Тобто основоположним чинником професійної діяльності ними визнано умови праці та оточуюче середовище праці.

Більш змістовну та розгорнуту класифікацію чинників професійної діяльності подає Ю. П. Поваренков, поділяючи їх на три основні групи [145]:

1) чинники професійної продуктивності, що характеризують рівень професіоналізму людини та ступінь її відповідності соціально-професійним вимогам (продуктивність, якість, надійність, ефективність діяльності);

2) чинники професійної ідентичності, що характеризують значимість для людини професії та діяльності як засобу задоволення її потреб і розвитку свого індивідуального ресурсу (задоволеність працею, професією, кар'єрою, роботою, собою);

3) чинники професійної зрілості, які свідчать про вміння людини співвідносити свої професійні можливості і потреби з професійними вимогами, що до неї висуваються (професійна самооцінка, рівень притягань, здатність до саморегуляції).

Відомий психолог А. К. Маркова зазначала, що на професійне становлення особистості впливають вікові зміни, професійна втома, професійні деформації, професійні кризи, психічне навантаження тощо [130].

Віковим чинникам професійної діяльності, крім А. К. Маркової, приділено увагу в працях С. П. Безносова, Р. М. Грановської, Л. Н. Корнєєвої, В. І. Слободчикова, Е. Ф. Зеєра [33; 66; 171].

В основу формування ефективної професійної діяльності вчені часто вкладають суто психологічні чинники, які обумовлюють досягнення високого рівня професіоналізму. Зокрема, в дослідженнях А. О. Деркача та Н. В. Кузьміної саме в психологічному аспекті виокремлено такі групи чинників:

1) об'єктивні, які пов'язані з реальною системою і послідовністю дій

особистості;

2) суб'єктивні, які пов'язані з суб'єктивними передумовами успішності професійної діяльності особистості (мотивація, спрямованість, здібності, креативність);

3) об'єктивно-суб'єктивні, що пов'язані з особливостями функціонування середовища професійної діяльності, якістю управління професійною діяльністю [44, с.315].

На думку В. С. Банцера, психологічні чинники професійної діяльності доцільно поділяти на загальні, особливі та одиничні. До загальних він відносить високий рівень мотивації, потреби в досягненні результатів, професійно-особистісні стандарти, прагнення до самореалізації, рівень професійного сприймання, мислення, соціальний престиж. Особливі чинники сприяють досягненню високих показників у конкретних видах професійної діяльності – точність, надійність, розвинена увага і психомоторика, організованість, стабільність, стресостійкість, спеціальні вміння, тобто такі чинники, які можна назвати професійно важливими якостями. Одиничні чинники відрізняються індивідуальними проявами конкретного індивіда в професійній діяльності. Крім того, цей автор поділяє чинники професійної діяльності на об'єктивні, які оптимізують діяльність професіоналів (до яких належать суспільні відносини, психологічний клімат в колективі та рівень розвитку соціокультурного середовища), а також суб'єктивні, що містять в собі зміст індивідуальної діяльності суб'єкта, а також його знання про засоби, способи та умови досягнення поставлених цілей. Вчений зазначає, що «суб'єктивні та об'єктивні чинники у взаємозв'язку виступають детермінантами, що впливають на результат діяльності» [14, с.129-130].

В розрізі психологічних чинників особливу увагу часто приділяють суто особистісним чинникам, зокрема мотиваційним, про що мова йдеться у працях А. О. Деркача, А. Л. Журавльова, А. І. Кітова, Є. О. Клімова, В. В. Москаленко, А. К. Маркової, Г. В. Суходольського, В. Л. Погрібної та ін. При цьому дослідниками вказується на важливість мотивів, цілей та

способів їх досягнення в професійній діяльності [32, 44, 130, 136, 146].

Поряд з психологічними чинниками професійна діяльність піддається впливу також і соціологічних, які визначають специфічні соціальні якості такої діяльності та забезпечують ефективний розвиток професіонала в суспільстві. Зокрема, Л. М. Карамушка до таких чинників відносить: професійні інтереси, ідеали та ціннісні орієнтації працюючих, цілеспрямованість в постановці завдань та розподілі обов'язків, комунікативні якості, що виявляються в контактності, відкритості, емоційній стійкості, культурі спілкування і поведінки [78, с.244].

Соціологічно-акмеологічний підхід до групування чинників професійної діяльності сформульовано М. Б. Агаповою. Виходячи з того, що акмеологія приділяє увагу найвищому ступеню розвитку людини, професійну діяльність вона розглядає з позиції досягнення найвищої професійної майстерності та поділяє її на три рівні [3, с.24]:

- 1) початковий рівень знань, здобутих в процесі життєвого досвіду в період освітньої підготовки;
- 2) рівень професіоналізму трудового колективу та керівництва;
- 3) рівень спеціальних професійних здібностей.

Найвищий рівень професіоналізму – акме – досягається за умови реалізації чинників професійної підготовки, професійної майстерності та професійної адаптації [3, с.25-26].

У продовження акмеологічного підходу можна навести чинники професійної діяльності, що пропонуються Н. Кузьміною, які дозволяють досягти вершин професійної майстерності: тип спрямованості як властивість особистості, обумовлену потребою досягнення того чи іншого результату; рівень здібностей; структура компетентності; образ результату і потреба в його досягненні; рівень продуктивності; задоволеність професією; покликання; самооцінка результатів; потреба в самовдосконаленні; професійна компетентність [111, с.119].

Достатньо уваги виокремленню чинників професійної діяльності

приділено в працях сучасного соціолога В. Л. Погрібної, яка класифікує їх на основі соціологічного підходу за такими ознаками [146, с.317-319, 321, 324-326, 328]:

1) психологічні: рівень пізнавальних здібностей, інтелект, пам'ять, увага, відповідальність, самостійність, рефлексія, поведінкова гнучкість, мобільність, потенціал особистості та ін.;

2) соціально-професійні: регламентація праці, уніфікація професійних функцій, контроль за виконанням діяльності, емоційна насиченість, професійна компетентність та ін.;

3) соціально-економічні: моральне та матеріальне стимулювання праці, етнічні стереотипи, рівень урбанізованості та ін.;

4) випадкові події та обставини в реалізації професійних планів.

О. Г. Кірдіна підходить до групування чинників професійної діяльності з економічної точки зору, виокремлюючи вісім основних компонентів: знання, предметно-галузеві компетенції, інформаційно-аналітичні компетенції, організаційно-комунікативні компетенції, інноваційні компетенції, підприємницькі компетенції, гнучкі інтелектуальні моделі, індивідуальні управлінські стратегії [80, с.268]. На її думку, основу професіоналізації складають знання, які створюють основу для формування компетенцій та розвитку інших компонентів професійної діяльності. Основні якості професійної діяльності вона зводить до таких: рівень освіти, компетентності, вміння бачити перспективу, орієнтуватися в ринкових умовах, працювати в умовах постійного ризику [80, с.271]. Вважаємо, що такий підхід є дещо одностороннім та звуженим, оскільки враховує в основному інтелектуально-інноваційну сторону професіоналізму, нехтуючи практично-традиційною.

Економіко-психологічний підхід до групування чинників професійної діяльності знаходимо у О. П. Смірної та І. А. Овсяник, які в ринкових умовах основу професіоналізму вбачають в конкурентоспроможності працівника. Вони виділяють три рівні успішності професійної діяльності:

- 1) рівень соціального сприйняття (соціальної успішності);
- 2) рівень професіоналізму особистості;
- 3) рівень професіоналізму діяльності.

Система професійних переваг працівника розглядається як результат його навчання, розвитку діяльності, тобто як його особистий ресурс, як «набір певних професійно значущих якостей і вмінь» [172, с.30]. До чинників ефективної професійної діяльності цими вченими віднесено: професійно зорієнтовані здібності (знання, інтелектуальні ресурси, професійне самовдосконалення, мотивація), комунікативно-технологічні здібності (комунікативна сила, професійна конкурентоспроможність), особистісно-професійні здібності (сила інтелекту, волі, емоцій та почуттів, сила здоров'я та професійного довголіття) [172, с.31-32]. Вважаємо, що представлена орієнтація на ринкові засади професійної діяльності дещо звужує коло її чинників в основному до економічних та практично не враховує соціальні та частково враховує психологічні аспекти професійної діяльності.

Досліджуючи професіоналізм особистості у взаємозв'язку з її конкурентоздатністю, А. Й. Ваврик також вагому увагу приділяє мотивам як основним чинникам підвищення ефективності професійної діяльності. На його думку, внутрішні мотиви (спонуки) «забезпечують активний і цілеспрямований саморозвиток, реалізацію творчого потенціалу особистості, високий рівень саморегуляції, вміння ухвалювати ефективні рішення, високу креативність» [21, с.65].

На важливості мотивації як внутрішнього чинника розвитку професіоналізму наголошують також Н. Г. Каньоса та Л. М. Євстафієва. В системі професійної підготовки мотивація створює своєрідну систему «відношень людини з діяльністю, ... що вимагає особливого співвідношення і відповідних спонукань: наявності пролонгованої мети, яка підпорядковує собі виникнення, усвідомлення і реалізацію поточних мотивів» [58, с.331]. При цьому Л. М. Євстафієва звертає увагу на такі психологічні чинники становлення професійної діяльності, як ціннісні орієнтації, гендер, вік, сім'я,

відповідальність, ставлення до оточення, мотивація навчання [58, с.332].

Узагальнюючи вищесказане, можемо дійти висновку, що *чинники професійної діяльності* в наукових колах розглядають з трьох основних позицій: або *психологічної*, або *соціологічної*, або *економічної*. При застосуванні *психологічного підходу* виходять з того, які особистісні якості індивіда властиві йому як професіоналу у своїй справі та дозволяють підвищувати рівень своєї професійної діяльності та майстерності. Частіше за все в цій площині розглядають вплив на професійну діяльність індивідуальних здібностей працівника (інтелект, пам'ять, увага, уява, освіта, вік), його здатності ефективно реалізовувати ці здібності (організованість, компетентність, самостійність, відповідальність, емоційність, втомлюваність, стресостійкість), а також його психологічні можливості удосконалювати ці здібності (самовдосконалення, самоорганізація, самореалізація, самооцінка результатів).

Соціологічні чинники професійної діяльності також широко представлені в науковій літературі та стосуються як загальносуспільних аспектів професійної діяльності, так і конкретних соціальних умов та відносин. У першому випадку частіше за все говорять про рівень розвитку соціокультурного середовища, його ідеали та цінності, рівень комунікативності особистості у суспільстві, домінуючі етичні стереотипи. В іншому – про оточуюче середовище праці, відповідність праці соціально-професійним вимогам, соціальна спрямованість та соціальний престиж, соціально-професійну адаптацію.

Економічні чинники професійної діяльності зводяться в основному до створення належних (сучасних, модернізованих) умов праці та розподілу результатів праці. Разом з тим вважаємо, що економічні чинники недостатньо обґрунтовані науковцями. Зважаючи на те, що праця сама по собі є однією з основоположних економічних категорій, а також на те, що в ринковій економіці ринок праці є функціонально та самостійно розвинутим типом ринку, недооцінювання економічних факторів професійної діяльності

нівелює саму природу професійної діяльності. Адже вона ґрунтується на економічних процесах, породжує виникнення різних видів діяльності. А взаємодія попиту і пропозиції на ринку праці потребує постійного підвищення рівня професіоналізму у носіїв робочої сили з метою задоволення попиту роботодавців в заданих професійних якостях, вміннях, навичках. Окрім того, підвищення професіоналізму трудової діяльності вимагають закони, які діють в ринковому середовищі, а саме: закон конкуренції на ринку праці, відповідно до якого відбувається змагання претендентів на дане робоче місце; закон грошового обігу, як опосередкований процес споживання, нагромадження та заощадження отриманої грошової винагороди за працю тощо.

Окрім того, на наш погляд, детермінація професійної діяльності реалізується завдяки впливу змішаних чинників, які містять у собі і психологічні, і соціальні, і економічні детермінанти, зокрема їх різні комбінації. Передбачаємо також поділ наведених чинників на внутрішні, зовнішні та змішані.

Тому пропонуємо таку класифікацію чинників професійної діяльності, що враховує всі три вищеназвані аспекти (рис. 1.3).

При цьому до *психологічних внутрішніх чинників* нами віднесено ті, які відображають суто особистісні характеристики індивіда при здійсненні ним професійної діяльності, незалежно від умов праці, тобто вони є умовно незмінними на будь-якому робочому місці при заданому рівні професійної підготовки. На нашу думку, до таких чинників належать:

- потенціал особистості (освітній, творчий, інтелектуальний);
- інтелект;
- пам'ять;
- увага;
- емоційність;
- самостійність;

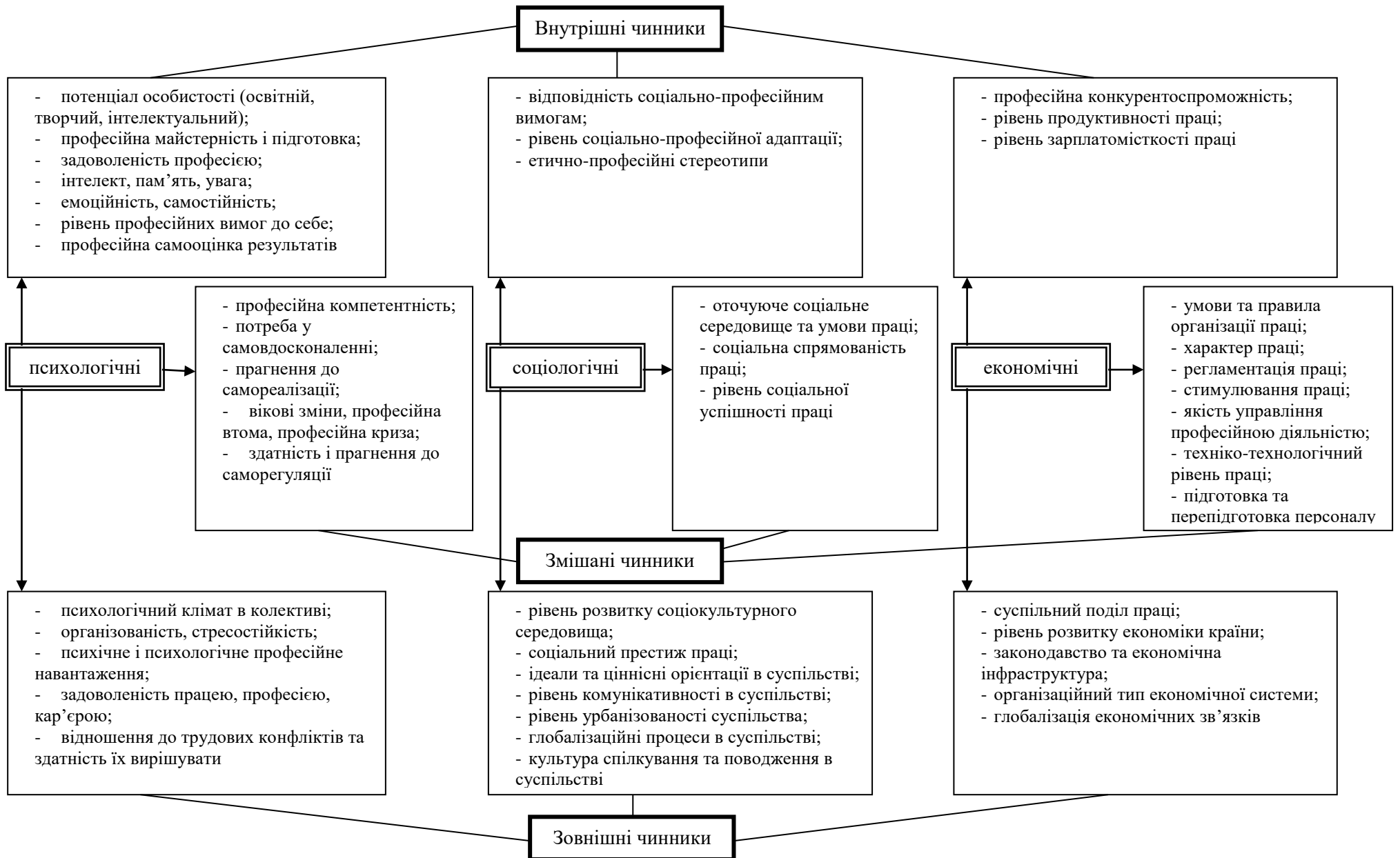


Рис. 1.3. Класифікація чинників професійної діяльності (авторська пропозиція)

- задоволеність професією;
- рівень професійних вимог до себе;
- професійна майстерність і підготовка;
- професійна самооцінка результатів.

Психологічні чинники зовнішнього впливу на професійну діяльність відображають ті психологічні якості індивіда, які формуються у нього під впливом конкретних умов праці, на конкретному робочому місці, в конкретному трудовому колективі:

- психологічний клімат в колективі;
- організованість;
- стресостійкість;
- психічне і психологічне професійне навантаження;
- задоволеність працею, професією, кар'єрою;
- відношення до трудових конфліктів та здатність їх вирішувати.

Крім того, є *чинники змішаного впливу* на професійну діяльність, які розкривають психологічні особливості індивіда в конкретних умовах праці, проте можуть бути спільними для ряду таких умов:

- професійна компетентність;
- потреба у самовдосконаленні;
- прагнення до самореалізації;
- вікові зміни;
- професійна втома;
- професійна криза;
- здатність і прагнення до саморегуляції.

Соціологічні чинники професійної діяльності формулюються як внутрішні, якщо вони характеризують індивідуальні особливості професіонала з позиції його відповідності соціально-професійним вимогам, рівня його соціально-професійної адаптації та наявних етично-професійних стереотипів. Зовнішній рівень представлено чинниками, що характеризують:

- рівень розвитку соціокультурного середовища;
- соціальний престиж праці;
- ідеали та ціннісні орієнтації в суспільстві;
- рівень комунікативності в суспільстві;
- культуру спілкування та поведження в суспільстві;
- рівень урбанізованості суспільства;
- глобалізаційні процеси в суспільстві.

Вони виражають загальне суспільне середовище, однакове для всіх видів професійної діяльності.

Змішані соціологічні чинники, аналогічно змішаним психологічним чинникам, відображають особливості професійної діяльності залежно від конкретних соціальних умов та можуть бути спільними для кількох типів професійної діяльності. До змішаних соціологічних чинників нами віднесено:

- оточуюче соціальне середовище та умови праці;
- соціальну спрямованість праці;
- рівень соціальної успішності праці.

Економічні внутрішні чинники характеризують індивідуальні економічні особливості професійної діяльності конкретного працівника: професійну конкурентоспроможність, продуктивність та зарплатомісткість праці. Зовнішні економічні чинники можна назвати макроекономічними, оскільки вони відображають економічну ситуацію в країні в цілому з її проекцією на весь ринок праці, а також світові глобалізаційні економічні тенденції, які тим чи іншим чином стосуються ринку праці. Змішані економічні чинники виражають економічні умови праці, способи її організації та управління залежно від типу професійної діяльності чи економічного виду діяльності .

Неважко помітити, що серед психологічних чинників переважають внутрішні, серед соціологічних – зовнішні, а серед економічних – змішані. Це свідчить про те, що психологічні чинники професіоналізму формуються в

основному на індивідуалізованому рівні кожного конкретно взятого індивіда та конкретизують його особистісно-поведінкову модель як професіонала незалежно від умов праці та оточуючого психологічного середовища. Соціологічні чинники, навпаки, втілюються в професійній діяльності з позиції суспільного впливу на неї, менше уваги приділяючи індивідуалізованим особливостям поведінки індивіда в суспільстві. Економічні ж чинники переважають в змішаному рівні саме через необхідність підготовки професіонала до конкретних економічних (ринкових) умов господарювання та реалізації свого професійного потенціалу.

Окрім наведеної вище класифікації чинників, вважаємо за потрібне поділити їх на суб'єктивні та об'єктивні, а також на загальні, спеціальні та специфічні (індивідуальні), як показано на рис. 1.4.



Рис. 1.4. Узагальнена класифікація чинників професійної діяльності

Між іншим, в опрацьованій нами науковій літературі не вдалося знайти тих чинників, які першочергово впливають на ефективність професійної

діяльності, які складають ядро детермінації трудової поведінки. Це пов'язано з тим, що науковці у своїй більшості не встановлюють градації або аранжування чинників, обмежуючись звичайною їх класифікацією (функціональною, суб'єктивно-об'єктивною, галузевою тощо.). Вважаємо, що професійна діяльність є тією сферою реалізації трудової поведінки індивіда, яка безпосередньо пов'язана з мотиваційними чинниками. Зокрема, на нашу думку, в цих процесах важлива роль відводиться ієрархії потреб А. Маслоу, оскільки саме потреби є визначальними чинниками мотивації до трудової діяльності. При цьому дуже вдалу екстраполяцію відомої ієрархії потреб в сферу трудової діяльності зробили А. Лобанова, Я. Руг, Є. Славіна, виділивши такі види мотиваційних потреб безпосередньо в трудовій діяльності [121, с.98-99]:

- фізіологічні – потреби в обладнаному, вентилярованому, освітленому, опалювальному робочому приміщенні, організації побутових та медичних умов на підприємстві, нормованій заробітній платі, яка забезпечує належне проживання робітника;

- екзистенціальні – потреби в безпечних умовах праці, дисципліні, порядку, відсутності небезпеки з боку керівництва, додаткових пільгах, які збільшують впевненість в майбутньому, гарантія збереження робочого місця;

- соціальні – пов'язані зі станом морально-психологічної атмосфери в колективі, підтриманням хороших відносин з керівництвом та робочими, участю в робочих групах, взаємодії з клієнтами підприємства;

- престижні – потреби, пов'язані з повагою до робітника, визнанням його заслуг, підвищенням професійного статусу, збільшенням його відповідальності на робочому місці, залученням до вирішення виробничих завдань;

- потреби в самореалізації в трудовому колективі – виявляються в процесі навчання, професійного та посадового зростання, здатності виконувати складну роботу, надавати творче рішення проблем у сфері праці.

Така інтерпретація мотиваційних потреб професійної діяльності багато

в чому перекликається зі сформованими нами на рисунку 1.3 чинниками професійної діяльності, зокрема, в частині психологічних та соціальних чинників. У зв'язку з цим, нами побудовано власну ієрархію чинників професійної діяльності, що базується на мотиваційній теорії А. Маслоу (рис. 1.5).

Отже, наведені на рис. 1.3 чинники нами перегруповано в 5 основних рівнів ієрархії. Слід відзначити, що трудова діяльність людини має на меті отримання відповідної винагороди за неї як фактора віддачі від такої діяльності, причому ця віддача може бути як на нижчих рівнях задоволення фізіологічних потреб (гроші на купівлю елементарних засобів існування), так і на більш вищих рівнях ієрархії (гроші на подальше навчання, підвищення професійного рівня, купівля предметів розкоші, набуття престижу тощо). Тому, на нашу думку, економічними чинниками професійної діяльності пройнята практично вся побудована ієрархія. Вважаємо також доцільним до другого рівня ієрархії, крім суто екзистенціальних чинників, віднести більшість психологічних чинників, тому що вони часто крокують поряд із фізіологічними особливостями індивіда та допомагають розкривати його єство на рівні соціальної взаємодії в трудовому колективі, виражаючи таким чином рівень його безпеки в оточуючому середовищі.

Оскільки наведена ієрархія чинників передбачає їх градацію за ступенем першочерговості та значимості для суб'єкта професійної діяльності, то можливим є також формування базових детермінант цієї діяльності, ідентичних за своєю назвою встановленим групам чинників:

- детермінанти 1 рівня - фізіологічно-економічні (визначають базові фізіологічні потреби працівника та аналогічну базову матеріальну основу їх задоволення);

- детермінанти 2 рівня – психологічно-екзистенціальні (на внутрішньому рівні формуються під впливом психологічних та психічних особистісних якостей працівника, а на зовнішньому – під впливом екзистенціальних характеристик робочого місця та трудового колективу);

Ієрархія потреб трудової діяльності
(за А. Маслоу)

<p><i>Самореалізація</i> - навчання, професійне та посадове зростання, здатність виконувати складну роботу, надавати творче вирішення проблем в сфері праці</p>
<p><i>Престижні</i> - потреби, пов'язані з повагою до робітника, визнанням його заслуг, підвищенням професійного статусу, соціальним збільшенням його відповідальності на робочому місці, залученням до вирішення виробничих завдань</p>
<p><i>Соціальні</i> - пов'язані зі станом морально-психологічної атмосфери в колективі, підтриманням хороших відносин з керівництвом та робочими, участю в робочих групах, взаємодії з клієнтами підприємства</p>
<p><i>Екзистенціальні</i> - потреби в безпечних умовах праці, дисципліні, порядку, відсутності небезпеки з боку керівництва, додаткових пільгах, які збільшують впевненість в майбутньому, гарантія збереження робочого місця</p>
<p><i>Фізіологічні</i> - потреби в обладнаному, вентилярованому, освітленому, опалювальному робочому приміщенні, організації побутових та медичних умов на підприємстві, нормованій заробітній платі, яка забезпечує належне проживання</p>

Ієрархія чинників професійної діяльності
(авторський підхід)

<p><i>Самореалізація</i> – потенціал особистості, задоволення професією, професійна самооцінка результатів, потреба у самовдосконаленні, здатність і прагнення до саморегуляції, задоволення працею, професією, кар'єрою</p>
<p><i>Пізнавально-економічні</i> – професійна майстерність і підготовка, рівень професійних вимог до себе, рівень успішності праці, професійна конкурентоспроможність, продуктивність праці, стимулювання праці</p>
<p><i>Соціально-економічні</i> – відповідність соціально-професійним вимогам, рівень соціально-професійної адаптації, етично-професійні стереотипи, соціальне середовище, соціальна спрямованість і престиж праці, комунікативність, глобалізація</p>
<p><i>Психологічно-екзистенціальні</i> – інтелект, пам'ять, увага, емоційність, самостійність, професійна компетентність, психологічний клімат в колективі, організованість, стресостійкість, ставлення до трудових конфліктів</p>
<p><i>Фізіологічно-економічні</i> – вікові зміни, професійна втома та професійна криза, професійне навантаження, умови та правила організації праці, зарплатомісткість праці, регламентація праці, техніко-технологічний рівень праці</p>

Рис. 1.5. Ієрархія чинників професійної діяльності (авторський підхід)

- детермінанти 3 рівня – соціально-економічні (визначаються відповідністю професійним вимогам, рівню соціально-професійної адаптації, престижністю праці, комунікаційними та глобалізаційними економічними процесами);

- детермінанти 4 рівня – пізнавально-економічні (формують економічну основу подальшого професійного вдосконалення);

- детермінанти 5 рівня – самореалізаційні (розкривають професійний потенціал працівника, дозволяють робити самооцінку досягнутих результатів).

Підводячи підсумок проведеному групуванню чинників професійної діяльності, слід зазначити, що сучасні світові глобалізаційні процеси в соціально-трудовій сфері мають помітний, при цьому неоднозначний, вплив на неї. Йдеться, зокрема, про розширення соціального простору людини з її можливостями до самореалізації, про переосмислення мотиваційно-ціннісних характеристик професійної діяльності в різних суспільно-економічних умовах. З одного боку, в ході глобалізації вказується на позитивні зрушення в умовах і характері праці, на підвищення вимог до рівня професіоналізму і компетентності працівників, а з іншого – наявні конфлікти інтересів різних країн в ході транснаціоналізації світової економіки. Беззаперечним залишається той факт, що структурні зміни у світовій економіці спричинили зрушення в бік зростання частки висококваліфікованих працівників та появу чисельного класу працівників інтелектуальної праці. Вони менше конкурують один з одним на ринку праці, оскільки в переважній більшості є носіями індивідуальних професійних здібностей, формують нове ставлення до освіти як до можливості подальшого розвитку постіндустріального суспільства та соціально-трудових відносин.

1.3 Соціальна ефективність як суспільно – значущий результат професійної діяльності

Проблема дослідження ефективності діяльності є однією з

першочергових у різних сферах життя суспільства, адже безпосередньо сама діяльність передбачає отримання певних результатів від її здійснення. Кожен такий результат може мати відповідну оцінку: індивідуальну, колективну, суспільну.

Діяльність у різних сферах функціонування суспільства різниться одна від одної, отже, носить не тільки суспільний, але й індивідуальний характер. Відповідно, і оцінка ефективності такої діяльності, з одного боку, ґрунтується на певних базових (загальних) принципах, а з іншого – на індивідуальних підходах та методиках. Отже, ефективність професійної діяльності як різновиду суспільно-економічної діяльності, теж має розглядатись в межах двох наведених позицій.

Говорячи про сутнісні характеристики поняття «ефективність діяльності», виходимо із загальновідомих класичних концепцій, зокрема з латинського походження цього терміну від слова «effectus», що буквально означає «результат» або «дія», а в більш точному розумінні інтерпретується як різниця між отриманими доходами і понесеними витратами. Ефект може бути математичним, економічним, соціальним, грошовим залежно від сфери застосування дії та специфіки отриманого результату. «Ефективність» часто трактується як «результативність», тобто співставлення (відношення) результату тієї чи іншої дії з початковим задумом, а якщо більш точно: співставлення результату із витратами, що були необхідні для досягнення такого результату [113, с.228].

Отже, термін «ефект» в загальному розумінні означає дієвість певного фактора в певних умовах функціонування, його вплив на об'єкт, явище чи ситуацію. Таке твердження, беззаперечно, виводить на якісно новий рівень розглянуте нами в підрозділі 1.1 трактування діяльності. Тому можемо констатувати, що діяльність набуває додаткової характеристики, яка потребує оцінки відповідного ефекту від її реалізації.

Взагалі, проблема дослідження ефективності діяльності є однією з ключових у різних сферах життя суспільства. Не винятком є і професійна

діяльність людей, середовище ринку праці та зайнятості населення. Як правило, увагу дослідників привертає саме економічна ефективність як співвідношення «прибуток-витрати». Зазвичай, економічного змісту такої оцінки надають вартісні (грошові) показники вимірювання прибутків, витрат і результатів, що автоматично відносить їх до економічних категорій. Однак сьогодні при розгляді ефективності діяльності будь-якого суб'єкта все частіше починають враховуватись екологічні, соціальні, психологічні та інші аспекти реалізації діяльності, тобто орієнтація лише на економічний аспект оцінки ефективності діяльності втрачає свою актуальність.

Вдаючись до більш детального розгляду наукових підходів до трактування терміну «ефективність», звернімося спочатку до тлумачних словників. Зокрема, широкий зміст в цей термін вкладається в тлумачному словнику Т. Ф. Єфремової [57]:

- 1) діяльність, що приносить ефект, наслідок якихось дій;
- 2) діяльність, яка приносить певний результат (віддачу);
- 3) діяльність, призначена для виконання корисної роботи (продуктивність).

У тлумачному словнику Івченко А. наводиться трактування категорії «ефективний», як такої, що призводить до необхідних результатів чи наслідків [71, с.125].

В економічному словнику [4] вказується, що ефективність – це досягнення певних результатів з мінімально можливими витратами або отримання максимально можливого обсягу продукції із заданої кількості ресурсів.

Вивчаючи економічний словник А. Азріліяна, знаходимо трактування ефективності як здатності давати ефект, справляти вплив. У цій праці також конкретизовано поняття «економічний ефект» - корисний результат економічної діяльності, що вимірюється різницею між грошовим прибутком від діяльності та грошовими витратами на її здійснення [204, с.1018]. За такою логікою можна припустити, що соціальний ефект – це результат

соціальної діяльності, екологічний ефект – результат екологічної діяльності тощо. Не можемо погодитись з такою інтерпретацією, тому що чіткого розмежування між вказаними видами діяльності (конкретних дій в рамках конкретних видів діяльності) нажаль не простежується.

У словнику фінансового менеджера І. А. Бланка термін «ефективність» представлений як співвідношення показників результату (ефекту) та витрат (або суми ресурсів), що використовуються для його досягнення [16, с.382]. Спостерігаємо буквальне трактування вказаного терміну на основі точного латинського перекладу категорії «ефект» як «результат».

У фінансово-економічному словнику Загородного А. Г. та Вознюка Г. Л. термін «ефект» має трактування як досягнутого результату у визначеній формі – грошовій, матеріальній, соціальній, економічній, а ефективність трактується як здатність забезпечувати результативність процесу (вказаний ефект), яку слід вимірювати відношенням результату до виплат, що забезпечили цей результат [62, с.217].

Отже, головною помилкою словникових трактувань терміну «ефективність» можна вважати його звуженість до рівня економічного результату, в той час як поза увагою залишаються інші, тобто неекономічні, аспекти цього процесу.

Вивчення еволюції поглядів на проблему оцінки ефективності діяльності доводить, що, починаючи з кінця XIX ст., в більшості індустріально розвинутих країн світу формувались спроби визначення та оцінки ефективності (продуктивності, результативності). При цьому вказані дефініції вбачались особливо актуальними в умовах формування та розвитку капіталістичних відносин та формування на їх основі економіки з ринковим характером господарювання. Так, наприклад, термін «продуктивність», який означав «здатність продукувати», вперше з'явився в словниках *Larotisse* (1875) та *Littre* (1883) в кінці XIX ст. А вже на початку XX ст. дослідники використовувати цей термін для оцінки зв'язку між виробленою продукцією та витраченими ресурсами. При цьому поряд фігурували й такі терміни, як

«результативність» та «економія» [199, с.437].

Більш змістовному обґрунтуванню змісту категорії «ефективність» сприяла також поява в цей період робіт в галузі макроекономіки, серед яких варто відзначити «Теорію політичної економії» У. Джевонса (1871р., Англія), «Принципи економічної науки» К. Менгера (1871р., Австрія), «Елементи політичної економії або теорія суспільного багатства» Л. Вальраса (1874р., Франція), «Принципи економічної науки» А. Маршалла (1890р., Англія). Навіть поверховий огляд вказаних праць європейських авторів кінця ХІХ ст. показує, що на той час «продуктивність» стала найбільш прийнятною мірою уявлення ефективності функціонування різних суб'єктів. Більш того, ряд дослідників починають застосовувати цю категорію для характеристики ефективності у сфері управління. За оцінкою експертів, на сьогоднішній день пріоритет в розробці теоретичних основ та реалізації заходів щодо підвищення продуктивності та ефективності належить Сполученим Штатам Америки [199, с.456-457]. Саме тут на початку ХХ ст. були створені організації, які поставили перед собою задачу займатись проблемами ефективності функціонування тих чи інших суб'єктів діяльності, хоча пріоритет і надавався суб'єктам приватної власності [208, с.38].

Зважаючи на наведе вище, можна констатувати, що питання економічної сутності категорії «ефективність» стосовно різноманітних сфер життєдіяльності суспільства продовжує залишатись актуальним. Важливо відзначити, що в цій проблемі необхідний різнобічний підхід з позицій різноманітних сфер людського знання, із застосуванням різних методичних прийомів і розробок, що перебувають в постійному розвитку. Проте не слід забувати, що основоположними для цієї категорії все одно залишаються питання економічної теорії, мікро та макроекономіки, теорії управління організаціями та державного управління, тому що розгляд питань ефективності тісно пов'язаний із визначенням ефекту (переважно економічного, вартісного).

Аналізуючи праці класиків суспільно-економічної науки, відзначимо

погляди К. Маркса, який розглядав ефективність з позиції кінцевого результату виробництва, характеризує цей результат як сукупність отриманих в ході його реалізації продуктів (предметів споживання) для задоволення невиробничих потреб суспільства, а також засобів виробництва – для задоволення виробничих потреб. При цьому корисний кінцевий результат набуває таких форм [106, с.121]:

1) кінцевий результат процесу виробництва – відображає матеріалізований результат процесу виробництва (натуральний та вартісний обсяг випуску продукції);

2) кінцевий народногосподарський результат підприємства – містить не лише кількість виробленого продукту, а і його споживну вартість.

За К. Марксом, кінцевим результатом суспільного виробництва (ефектом) є чиста продукція, тобто новостворена вартість, а фінансовим результатом комерційної діяльності – прибуток комерсанта. На нашу думку, за такого підходу ефект та похідна від нього ефективність дійсно інтерпретується як економічний феномен, пов'язаний з процесом створення (виробництва) продукту, тобто сконцентрований у сфері створення продукту. Однак поза увагою залишається корисність такого продукту для споживача, тобто для суспільства (у сфері споживання продукту).

За визначенням В. В. Локосова, ефективність суспільного виробництва являє собою співвідношення корисного ефекту (результату) та витрат на його отримання, що відображає планомірну взаємообумовленість затрат суспільної праці та отриманого суспільством кінцевого результату [123, с.87-88]. На відміну від позиції К. Маркса, тут простежується фактор суспільної корисності створюваного ефекту та немає концентрації на створенні ефекту з позиції продуцентів продукту. Заслуговує на увагу той факт, що В. В. Локосов комплексно досліджує проблему суспільної ефективності, віддаючи рівні позиції її різновидам, а саме: економічній, соціальній, демографічній, екологічній, девіантній, політичній, духовній.

У дослідженнях Л. І. Абалкіна, М. А. Атрамової, А. І. Олексєєва

знаходимо визначення ефективності, яке також засноване на класичному відображенні результативності економічної системи шляхом співвідношення отриманого ефекту (результату) та витрат ресурсів на досягнення такого ефекту [1, с.842].

П. Хейне, П. Дж. Боуттке, Д. Л. Причитко постійно вказують, що ефективність і економічність – це майже синоніми, оскільки обидва терміни характеризують результативність [190].

Економічний ефект в дослідженнях Я. В. Радченко являє собою загальну характеристику впливу можливих чинників на економічний стан суб'єкта, у свою чергу, економічна ефективність є кількісною оцінкою ефекту в конкретних умовах [155, с.42].

Взагалі, в економіці використовується широковідома формула економічної ефективності шляхом відношення результату до витрат. Проте, на нашу думку, в інтерпретації суспільно-економічної ефективності неможливо чітко визначити саме економічний ефект та підставити його до розрахунку.

Варто зазначити, що наведені вище підходи до визначення ефективності в переважній більшості можуть бути придатні лише для стабільних (статичних) умов функціонування суспільства, які характеризуються передбачуваністю та низьким рівнем ризику. Різні фактори суспільно-економічного розвитку, зміна потреб і смаків споживачів, мінливість інших економічних, соціальних, культурних, психологічних формацій істотно ускладнюють точність розрахунків майбутнього отриманого результату, змінюють параметри функціонування суб'єктів господарювання. Крім того, часто результат діяльності може стати непотрібним для суспільства (наприклад, вироблена, але не реалізована продукція через істотне зменшення ринкового попиту на неї), що в повній мірі не дозволяє говорити про ефективність суспільно-виробничої діяльності. Інакше кажучи, в ході проявів різних видів суспільно-економічної діяльності, окрім економічного ефекту, варто враховувати і ефект соціальний. Останній

полягає в тому, що вкладення, по-перше, у виробничу сферу сприяє новим надходженням до державного бюджету, а відтак і до бюджетних сфер суспільства, а по-друге, вкладання у невиробничу сферу (суспільне споживання) сприяють підвищенню рівня знань і культури, зміцненню здоров'я населення тощо.

Соціальний ефект має свій прояв і в тому, що збільшується віддача капітальних вкладень в невиробничу сферу, яка чинить вплив на функціонування виробничої сфери, про що зазначає у своїх працях І. С. Парфьонова. На її думку, «зростання економічного ефекту саме по собі завжди соціально бажане явище, воно забезпечує та прискорює досягнення соціальних цілей» [143, с.21]. Можна додати, що не тільки соціальних, але й особистісних, групових та суспільних цілей.

Зважаючи на той факт, що вітчизняні науковці поки що мало уваги приділяють питанням соціального ефекту та соціальної ефективності, звернімося до трактування цих понять російськими дослідниками.

У дослідженні А. А. Становова знаходимо відображення соціального ефекту як ступеня досягнення позитивних, а також попередження негативних соціальних змін [178, с.16].

На важливості соціального аспекту при розгляді ефективності діяльності наголошують також російські дослідники В. Г. Афанасьєв та А. Д. Урсул. Крім того, на їх думку, при визначенні ефективності враховуються не тільки витрати, але й цілі певного виду діяльності, тобто результатом (ефектом) виступає реалізація цілей. Тобто діяльність можна вважати неефективною, якщо є ряд результатів, які досягнуті при мінімальних витратах, але ціль не досягнута [10, с.60].

У практиці соціологічних досліджень існує також думка, що економічну та соціальну ефективність не можна розглядати окремо одну від одної. Так, на сумісному розгляді наполягає Г. М. Черкасов, який вказує на можливість грошового вираження значимості ряду соціальних явищ і процесів (збитки, що завдаються природі виробничою діяльністю, витрати

вільного часу членів суспільства тощо.). Проте він наголошує також на умовному характері грошової форми оцінки таких аспектів, оскільки соціальні явища самі по собі не мають чітко вираженої вартості (соціальні блага для різних суб'єктів мають різну цінність) [198, с.41].

Можемо погодитись із твердженням того, що економічні і соціальні результати не можна відділяти один від одного, оскільки вони внутрішньо схожі та взаємообумовлені, тобто будь-який економічний результат завжди соціалізується (стає соціально значущим), а будь-які соціальні процеси в тій чи іншій мірі проявляються через економічний ефект. Однак не слід забувати, що взаємодія економічного та соціального ефектів не завжди носять пряму додатну залежність, вони відносно самостійні та піддаються різним впливовим чинникам, по-різному впливають на економічний та соціальний розвиток. Тому велике значення у вирішенні вказаної проблеми належить концепції ефективності в тлумаченні класичної економічної теорії. Зокрема, інтерес представляє теорія трансакційних витрат, яка ґрунтується на співставленні різних ефектів у процесі державного управління економікою і започаткована в науці Дж. Коммонсом, Р. Коузом, М. Дженсенем, О. Уільямсоном, К. Ерроу [143, с.22]. Основна ідея цієї теорії полягає в тому, що діяльність економічного суб'єкта пов'язана з особливим видом витрат – трансакційними витратами – тобто витратами на прийняття рішень, вироблення планів дій, організації реалізації цих планів, ведення переговорів, укладання контрактів, моніторингу, захисту прав власності тощо. Саме на основі врахування подібних управлінських (ділових, особистісних) аспектів економічної діяльності почав формуватися перший соціальний аспект економічної ефективності.

Соціально значимою трудову діяльність вважали ще представники абстрактної економічної теорії. Зокрема, інтерес представляє так звана теорія добробуту, сформульована А. Пігу. Його праця «Економічна теорія добробуту» однією з перших в історії суспільно-економічної думки вказує на суспільний добробут в результаті здійснення процесу праці. До

характеристик такого добробуту він відносив якість життя, умови довкілля, відпочинку, громадський порядок, медичне обслуговування, взаємовідносини з людьми, місце в суспільстві, житлові умови тощо [144, с.347-356].

Звернувшись до трактувань змісту і характеру праці А. Смітом, знаходимо, що ефективність праці криється в її безперервності, майстерності, з якою вона виконується, та задоволенням, що використовується для цілей людини [173, с.345]. Відповідно до цього, праця соціалізується, а її результат носить в тому числі і соціальний ефект.

Формування особистісно-орієнтованого напряму визначення ефективності діяльності знаходимо також в працях Р. Лайкерта, за яким ефективність виникає в результаті складної взаємодії різних факторів, серед яких домінуюча роль відводиться людському [107, с.45]. Погоджуємося з його твердженням про те, що модель ефективності полягає в системі впливу стимулів на ресурси, що і створює на виході певний результат. Тому в такій моделі важливе значення належить саме людському (в тому числі соціальному) фактору, оскільки результат залежить саме від якості спливаючої складової (мотив, стимул) на ту, що підлягає впливу (ресурси). Якщо вплив буде неякісний – ефект буде недостатній.

Соціальна спрямованість ефективності діяльності простежується і в працях Б. Басса, який стверджує, що ключовим фактором підвищення ефективності організації є оцінка і підвищення продуктивності праці підлеглих. Тобто, залежно від ступеня ефективності дій керівництва для свого підприємства, останнє може функціонувати більш-менш успішно (маючи нетривалі позитивні ефекти) або ефективно (маючи довготривалі позитивні економічні ефекти) [107, с.47].

Отже, можна з впевненістю стверджувати, що сьогодні трактування ефективності діяльності лише з суто економічної позиції втратило свою актуальність та поступово вийшло на новий рівень інтерпретації із застосуванням соціально-економічної концепції, націленої на соціальну значимість в категорії «ефективність» особистісних якостей індивіда або

групи осіб. Без врахування соціальної складової ефективності її оцінка призводить до однобоких результатів, які в окремих випадках можуть навіть суперечити суспільним інтересам. У зв'язку з цим все більшої актуальності набуває оцінка не стільки економічного, скільки соціального ефекту при реалізації різних видів професійної діяльності індивіда, тобто соціальної ефективності реалізації різноманітних процесів.

Класичною працею з теорії соціальної ефективності можна вважати книгу М. Маркова «Технологія і ефективність соціального управління», в якій зазначено, що ефективним є все те, що призводить до результату-ефекту. Соціальна ефективність може бути виміряна через ланцюг «ціль-результат-витрати» [129, с.14]. Тобто, спочатку визначається, наскільки отриманий результат наблизив нас до бажаної цілі, а потім цей результат співставляється із понесеними витратами та визначається безпосередньо сам ефект.

Критичний погляд на категорію «соціальний ефект» свідчить, що багатьма авторами він трактується як: певний соціальний результат націленої діяльності [143, с.27]; конкретне соціальне благо, що піддається оцінці [51, с.76]; сукупний позитивний результат для суспільства як в процесі виробництва певного продукту, так і під час споживання матеріальних, соціальних чи духовних благ [9, с.312]; результат різних видів діяльності, що підвищує рівень життя громадян за найменших витрат [69, с.168]; соціальне задоволення (соціальне самопочуття), що отримує працівник від безпосереднього трудового процесу та його результатів і наслідків [205, с.41].

Схожість наведених трактувань виявляється в тому, що стосовно будь-яких соціальних систем ефективність характеризує людську діяльність, яка містить як певні соціальні результати, так і певні кошти, що витрачаються для досягнутого результату. І тут від економічного боку соціальної ефективності ніяк не відійти, оскільки така ефективність має не суто соціальний, а соціально-монетарний характер (присутній вартісний вимір

коштів на досягнення ефекту та безпосередньо сам ефект від реалізації).

Відповідно до трактування соціального ефекту схожих тлумачень набуває категорія соціальної ефективності. Так, у Д. М. Ядранського знаходимо, що соціальна ефективність виражається в соціальному задоволенні працівника від процесу праці. При цьому в ході своєї праці такий працівник отримує не тільки матеріальний прибуток і соціальні гарантії, а і соціально-психологічні відчуття [205, с.41]. Цим автором, зокрема, наводяться такі характеристики соціального боку трудового процесу, як соціальна необхідність, соціальна корисність, соціальна привабливість.

Соціальна ефективність розглядається С. Мочерним як відповідність результатів господарської діяльності основним соціальним потребам і цілям суспільства [56, с.103].

Російські фахівці з управління персоналом А. М. Логвінов та І. М. Полежаєва, визначають соціальну ефективність з позиції організації роботи працівників, мотивації праці, соціально-психологічного клімату в колективі [122, с.207]. Тобто, за такого підходу поняття звужується до внутрішнього середовища трудового колективу та відкидається зовнішня соціалізація, що, на нашу думку, є неприпустимим при трактуванні соціальної ефективності.

О. Кілієвич та О. Мертенс соціальну ефективність трактують через так звані екстерналії (зовнішні ефекти), які не мають грошового виміру, не враховуються ринком, але викликають «відхилення приватних граничних продуктів і витрат від соціальних граничних продуктів і витрат, порушуючи рівновагу» [81, с.453-464]. Прикладом позитивних екстерналій є поліпшення здоров'я, екологічної обстановки, зростання освітнього та наукового рівня населення країни, краще задоволення різних потреб тощо, негативних – забруднення довкілля, скорочення періоду активного довголіття людей тощо.

Соціальна ефективність діяльності є також предметом дослідження в працях соціолога І. С. Парфенової, яка розглядає її у тісному тандемі з

економічною ефективністю, проте наполягає на обов'язковій окремій оцінці соціального ефекту трудової діяльності щодо тієї чи іншої соціальної системи. На її думку, соціальна ефективність – це якісно-кількісне співвідношення на основі витратних, результативних та мотиваційних аспектів діяльності [143, с.33-34]. На нашу думку, з усіх перелічених трактувань останнє найбільш точно відбиває три основні аспекти соціальної ефективності, про які ми говорили при розгляді соціального ефекту за М. Марковим: «ціль-результат-витрати», оскільки мотиваційна складова соціальної ефективності виражається через визначені цілі трудової діяльності, зокрема соціального характеру.

У той же час вважаємо визначення І. С. Парфенової неповним без уточнення його з позиції індивідуальної (внутрішньої) та суспільної (зовнішньої) значимості соціального ефекту, про що йшлося, наприклад, в працях Д. М. Ядранського, А. М. Логвінова, І. М. Полежаєвої, О. В. Кілієвича. Це необхідно, перш за все, для ініціалізації соціального ефекту поряд з економічним, виокремлення їх на одному рівні значимості, а також – можливості оцінки його соціальних наслідків. Тому вважаємо, що соціальну ефективність професійної діяльності слід трактувати з позиції поєднання трьох таких елементів: ціль-результат-витрати, а також враховувати індивідуальні та суспільні наслідки професійної діяльності.

Враховуючи вищенаведений аналіз наукових праць щодо сутності соціальної ефективності, а також різноманітних змістовних характеристик, наведених різними дослідниками, сформулюємо авторське уявлення про структуру соціальної ефективності. Перш за все, вона має *чітко визначену ціль* – головну мету професійної діяльності, якій підпорядковані інші цілі, що формуються відповідно визначеної нами ієрархії потреб і чинників професійної діяльності (див. рис. 1.5). Чим першочерговіші цілі згідно з ієрархією потреб, тим важливіше їх досягнення за рахунок соціального ефекту.

По-друге, соціальна ефективність містить *отримані результати і понесені витрати*, різниця між якими і становить соціальний ефект. Нагадаємо, що більшість дослідників, до чиїх праць ми зверталися раніше, виділяють окремим видом соціальний ефект, проте остаточно не відокремлюють його від економічного (грошового) ефекту. Погоджуємося з такою думкою та зазначаємо, що сам по собі факт соціального ефекту не може існувати без економічного, оскільки будь-які позитивні соціальні наслідки, які можна назвати соціальним ефектом професійної діяльності, частіше за все підкріплюються матеріально-грошовими вимірниками. Наприклад, в розрізі внутрішньої соціалізації соціальна значимість у колективі може слугувати фактором просування по службі, додатковим трудовим навантаженням, що сприяє збільшенню винагороди за працю. У плані зовнішньої соціалізації – соціальний престиж конкретного виду праці дозволяє працівнику переосмислити своє становище на даному робочому місці в бік його заміни іншим у іншого роботодавця з більш вигідними умовами, що також має меркантильний характер.

Враховуючи те, що соціальний ефект професійної діяльності підлягає вимірюванню аналогічно економічному, можемо виділити індикатори такого вимірювання. Мова йдеться, зокрема, про категорію «соціальна значимість». Пов'язуючи її з категорією «праця», знаходимо тісний зв'язок в контексті престижності праці, бажаних соціальних умов і середовища праці, успішності праці, бажаної соціально-професійної адаптації індивіда. Всі наведені характеристики праці дозволяють визначити, наскільки соціально вигідно (соціально ефективно) працювати за даною спеціальністю.

Таким чином, зміст соціальної ефективності можемо представити за допомогою рисунка 1.6.

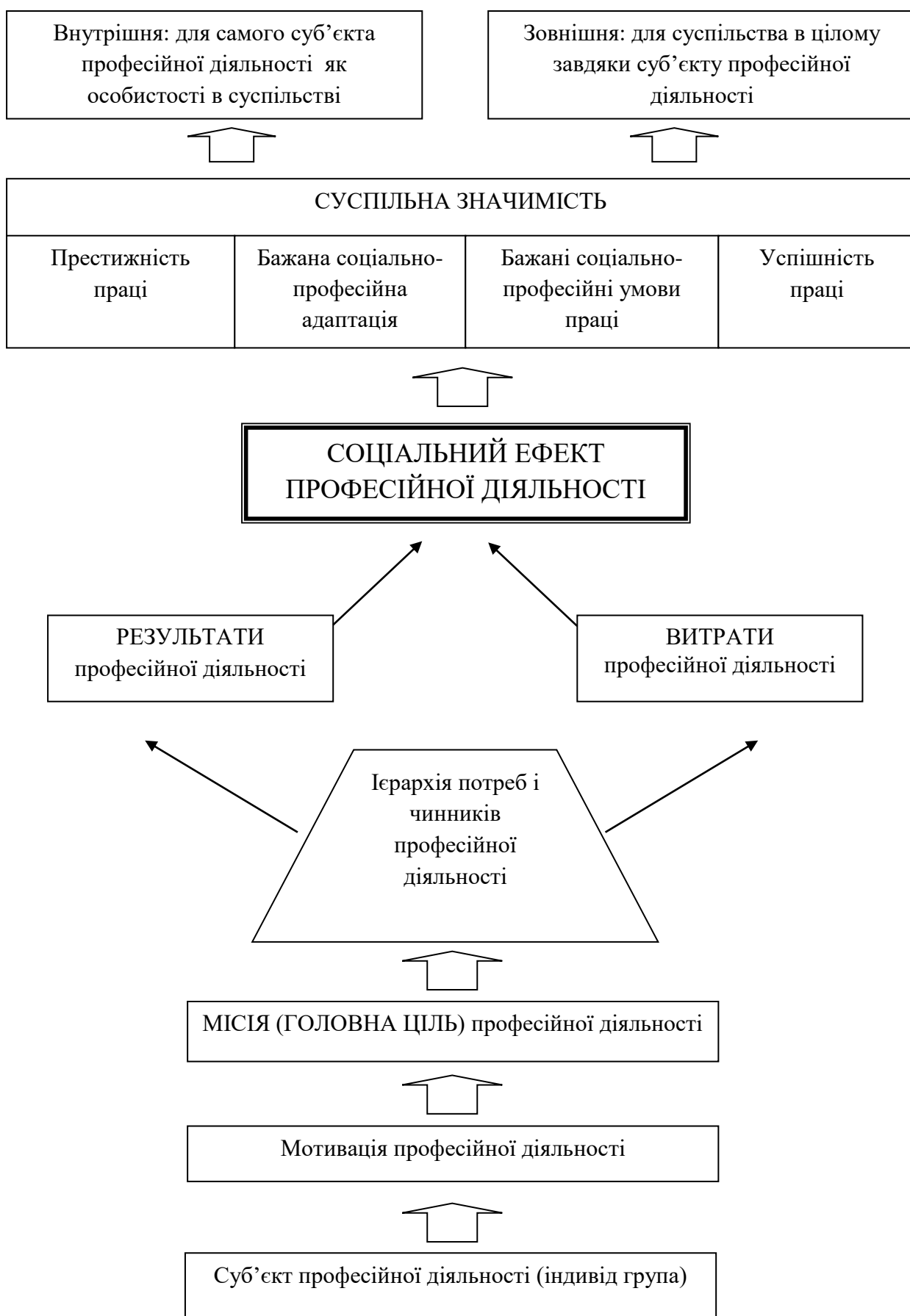


Рис. 1.6. Теоретична модель соціальної ефективності професійної діяльності (авторський підхід)

Отже, на основі проведеного дослідження можемо зазначити, що соціальну ефективність професійної діяльності варто розуміти як кількісно-якісне співвідношення мотиваційних чинників професійної діяльності з понесеними витратами та отриманими результатами, що визначають зміст, характер, напрямок та перспективи такої діяльності з позиції її соціальної значимості. При цьому соціальна значимість професійної діяльності визначена нами як складова соціального ефекту та поділяється на внутрішню та зовнішню, що дозволяє оцінювати як особистісні так і суспільні соціальні результати.

Це означає, що, з одного боку, соціальна ефективність професійної діяльності спрямовується на акумулювання внутрішнього потенціалу індивіда реалізовувати свої професійні знання, навички, здібності в межах своєї професії та спеціальності, в результаті чого формується соціальна значимість певного індивіда на певному робочому місці. У нього з'являються можливості для більшої самореалізації в трудовому колективі, відкриваються перспективи кар'єрного зростання та збільшення рівня прибутків (внутрішній соціальний ефект). З іншого боку, ефективна професійна діяльність індивіда приносить користь не тільки йому, але й оточуючим в суспільстві, що може проявлятися в користі результатів його праці для тих чи інших членів суспільства (зовнішній ефект). Обидві складові і становлять єдиний механізм існування соціальної ефективності професійної діяльності в сучасному суспільстві.

Звичайно, що найбільш точно розкрити поняття «соціальна ефективність» можна лише, застосувавши його до конкретного виду діяльності. Оскільки предметом дослідження є соціальна ефективність фахівців корекційних закладів освіти, то в наступних розділах нами буде більш детально розглянуто специфіку соціальної ефективності цього виду професійної діяльності з практичної точки зору на прикладі корекційних закладів освіти.

Висновки до розділу 1

1. На основі критичного порівняльного аналізу наукових праць з питань сутності професійної діяльності визначено, що остання традиційно розглядається науковцями в контексті як суспільних відносин, так і конкретно соціально-трудових відносин. Узагальнено, що в філософській науковій літературі діяльність трактується як спосіб існування людини, що пов'язаний з цілеспрямованими змінами зовнішнього світу; в психології – як процес взаємодії суб'єкта з оточуючим світом, в якому виникає психічне відображення реальності та відбувається опредмечування і розвиток самого суб'єкта, його втілення в об'єктах перетворення реального світу; в соціології – як соціальну дію, що реалізується у взаємодії з іншими людьми з метою перетворення соціальної дійсності; в економіці – економічні закони розвитку суспільства.

2. При розгляді наукових поглядів на трактування категорії «професіоналізм» виділено чотири основні підходи: соціально-трудовий, що акцентує увагу на діяльності та результатах праці (Марков О. С., Маркова А. К., Ковшова Ю. Н., Войтик В. В.); соціально-особистісний, що враховує поведінку особистості в конкретних умовах професійної діяльності (Буткевич В. В., Самойлова Н. І.); соціально-психологічний, що досліджує вплив психологічних чинників поведінки особистості на діяльність професіонала (Нелюбов С. А., Рогов Є. І.); соціально-управлінський, що вказує на місце індивіда-професіонала в ієрархії управління залежно від рівня набутих знань, умінь, навичок (Кузьміна Н.В.).

3. Доведено, що будь-яка професійна діяльність, з одного боку, може розглядатися під суспільним кутом зору, який проявляється у формуванні суспільного поділу праці та необхідності перекладання окремих видів діяльності на професіоналів, а з іншого – соціально-індивідуальним – завдяки втіленню в результаті діяльності особистісних якостей суб'єкта професійної діяльності.

4. Враховуючи виявлені в процесі аналізу можливі складові професійної діяльності, сформовано сутнісне уявлення про професійну діяльність як комбінацію чотирьох основних складових: соціальної (пристосування індивіда до середовища професійної діяльності); психологічної (становлення професійної самосвідомості та стосунків із зовнішнім світом); економічної (матеріально-речове втілення результатів праці та отримання винагороди) та суспільної (підвищення добробуту суспільства).

5. Удосконалення комплексного наукового підходу до класифікації чинників професійної діяльності здійснено в напрямку їх одночасного групування на внутрішні, зовнішні та змішані поряд із психологічними, соціологічними та економічними. Крім того, чинники професійної діяльності пропонується поділяти на об'єктивні та суб'єктивні, а також на загальні, спеціальні та специфічні.

6. Зважаючи на те, що в опрацьованій науковій літературі не вдалося знайти тих чинників, які першочергово впливають на ефективність професійної діяльності та складають ядро детермінації трудової поведінки, побудовано ієрархію чинників професійної діяльності з відповідними виділенням п'яти детермінант. Залежно від міри важливості відповідних чинників для професійної діяльності першочерговою детермінантою визначено фізіологічно-економічні чинники. Подальший розподіл детермінант по ступеню зменшення їх значимості дозволив виділити психологічно-екзистенціальні, соціально-економічні, пізнавально-економічні та самореалізаційні чинники.

7. Визначено, що традиційне уявлення про ефективність професійної діяльності як економічну категорію поступово втрачає свою актуальність, поступаючись місцем більш ширшому науковому підходу, заснованому на загальнонаукових методах пізнання, зокрема, на основі соціально-економічної та психологічної концепції. Без врахування соціальної складової ефективності її оцінка призводить до однобоких результатів, які в окремих

випадках можуть навіть суперечити суспільним інтересам. У зв'язку з виділенням соціальної складової категорії «ефективність професійної діяльності» запропоновано приділити особливу увагу дослідженню соціальної ефективності професійної діяльності. Останню автором визначено як кількісно-якісне співвідношення мотиваційних чинників професійної діяльності з понесеними витратами та отриманими результатами, що визначають зміст, характер, напрямок та перспективи такої діяльності з позиції її соціальної значимості.

8.3 огляду на основні характеристики та сутнісні аспекти, яким приділяють увагу науковці при розгляді соціальної ефективності, а також керуючись власною науковою позицією, побудовано її теоретичну модель, яка відтворює основні структурні характеристики предмету дослідження, а саме: співвідношення між метою, мотивацією професійної діяльності та її соціально значущими результатами, тобто такими, що відповідають суспільним нормам, цінностям та очікуванням від цієї діяльності, а також витратами суб'єкта діяльності на її реалізацію;

9. Зважаючи на широке застосування категорії «соціальна ефективність професійної діяльності» в різних сферах розвитку суспільства, наголошено на доцільності більш звуженого її розгляду в контексті окремого напрямку професійної діяльності, а саме: на прикладі фахівців корекційних закладів освіти.

РОЗДІЛ 2

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ

2.1 Корекційні заклади освіти як соціальна сфера реалізації професійного потенціалу педагогічних працівників

Проблема соціалізації підростаючого покоління в навчальних закладах є надзвичайно важливим для кожного суспільства. Особливої уваги воно вимагає від педагогів, що працюють з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Значимість проблеми соціалізації дітей з особливими потребами обумовлена, в першу чергу, тим, що випускники корекційного закладу освіти відчувають труднощі у визначенні своєї життєвої позиції, пошуку свого місця в суспільстві. Саме тому пошук наукових підходів до організації навчально-виховного процесу, до реалізації професійного трудового потенціалу працівниками корекційних закладів освіти є складовими компонентами здійснення їх місії, спрямованої на успішне розв'язання завдань спеціальної освіти. Отже, педагогам і вихователям відповідних закладів дуже важливо знаходити шляхи більш професійного підходу до реалізації власного професійного потенціалу, спрямованого на соціалізацію своїх вихованців.

Корекційна освіта, на відміну від традиційної (звичайної), є більш складним суспільно-педагогічним явищем, оскільки покладається не лише на працю окремих педагогів, а й поєднує в собі комплексну професійну діяльність працівників різних сфер: педагогіки, медицини, психології, соціології та ін. За такого поєднання формуються нові галузі знання: дефектологія, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка, сурдопедагогіка, нейропсихологія, аутологія, реабілітологія тощо. Однак, науковим фундаментом такої взаємодії наук є філософські та соціологічні основи

вчення про людину, її світогляд, місце в соціумі. З врахуванням суспільно-гуманістичного призначення корекційної освіти, першочерговими засадами функціонування останньої можна вважати принципи гуманізму, дитиноцентризму, забезпечення прав і свобод в навчанні і вихованні дітей з особливими потребами.

За останні два десятиліття в Україні активно розробляється та удосконалюється нормативно-правове забезпечення функціонування корекційних закладів освіти, яке передбачає забезпечення ранньої соціалізації та підготовки дітей з особливими потребами до здобуття відповідного рівня освіти (дошкільної та загальної середньої) шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з психолого-педагогічною, медичною, фізичною, соціальною реабілітацією.

Звертаючись до законодавчо-нормативної бази функціонування корекційних закладів освіти, слід відзначити важливість таких документів, як «Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами», «Концепція спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки та перспективу», проект Закону «Про спеціальну освіту», «Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах», «Положення про навчально-реабілітаційний центр», а також п.3 ст.23 Конвенції про права дитини [104, 105, 148, 149].

Варто підкреслити, що Міністерством освіти і науки України разом з Інститутом спеціальної педагогіки АПН України, педагогічними працівниками окремих вищих навчальних закладів протягом останнього десятиліття проведено значну роботу з удосконалення методичного інструментарію освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку з урахуванням переходу загальноосвітніх шкіл на новий стандарт навчання. У зв'язку з цим було ухвалено цілу низку важливих документів. Мова йдеться, зокрема, про Державний стандарт спеціальної освіти, який сприяв більшій

відповідності завдань, принципів та умов функціонування спеціальної освіти. Так, метою Стандарту визначено «створення оптимальних умов для досягнення соціальної зрілості кожною особистістю, розвиток тих здібностей, які потрібні їй і суспільству, досягнення певного рівня освіченості, використовуючи потенціал компенсаторно-корекційних можливостей, включення її в соціально-вартісну активну діяльність, забезпечення тих знань, умінь та навичок, рис характеру, які уможливають її нормальне життя в соціумі» [43].

Основними завданнями спеціальної освіти для дітей з особливими потребами визначено такі:

- «попередження, корекція відхилень у фізичному та психологічному розвитку;
- формування компенсаторних способів діяльності як важливої передумови підготовки до навчання в основній школі;
- урахування в навчально-виховному процесі індивідуальних відмінностей і потенційних можливостей особистості, перспектив використання збережених аналізаторів;
- розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку через соціальну взаємодію на основі знань, умінь і навичок мовленнєвої, зокрема комунікативної, діяльності і творчості;
- формування психологічної та методичної готовності педагогічного колективу до реалізації освітнього стандарту як кінцевого результату навчання учнів з порушеннями психофізичного розвитку» [43].

Означені завдання мають не тільки індивідуально-особистісний, а й соціально-груповий характер, оскільки спрямовані на соціальну адаптованість дітей з особливими потребами.

Досить важливим аспектом вказаного стандарту є приділення особливої уваги корекційній освіті, зокрема корекційно-розвивальним заняттям та змістовним лініям, що перетинаються з усіма освітніми галузями, а також можливість використання стандарту спеціальної освіти незалежно

від типу і підпорядкованості навчального закладу.

Нині, керуючись Стандартом в Україні створено розгалужену мережу диференційованих навчально-виховних закладів: навчально-реабілітаційні та діагностично-реабілітаційні центри, дитячі садки-інтернати, школи-інтернати, навчально-виховні комплекси, класи інтегрованого навчання, в яких проводилося емпіричне дослідження (додаток А).

Цільова спрямованість Стандарту полягає в орієнтації педагогічної діяльності на дітей з порушеннями психофізичного розвитку дошкільного та молодшого шкільного віку, тому що значна частина освітніх та виховних зусиль працівників спеціальних закладів освіти припадає саме на цей вік. Щодо середньої та старшої школи, то більшість типів спеціальних шкіл-інтернатів в розрізі базової та повної загальної середньої освіти працюють за програмами масових шкіл, зберігаючи при цьому корекційний блок навчання і виховання.

Концепція Стандарту спеціальної освіти проектується на дитину з особливими потребами залежно від її віку, часу і характеру порушення розвитку (сенсорного, фізичного чи інтелектуального), його глибини, потреб та потенційних можливостей відповідно до психофізичних параметрів розвитку.

Щодо дітей з особливими потребами в Стандарті сформульовані такі принципи організації освітнього процесу, як гуманізація освіти, її відкритість, гнучкість освітньої системи, варіативність навчальних планів, освітніх програм та технологій навчання, безперервність і наступність освіти, що дозволяє значно підвищувати ефективність освітнього процесу для дітей з особливими потребами та сприяти їх соціалізації в майбутньому.

Позитивним моментом інтеграції загальної та спеціальної (корекційної) освіти стало затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. В пояснювальній записці до Концепції зазначається: «Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини),

Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами» [152]. Метою розроблення Концепції визнано: «визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами, здійснення комплексної реабілітації таких дітей, набуття ними побутових та соціальних навичок, розвиток здібностей, втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами» [152].

Враховуючи викладені у вищезазначених нормативних документах аспекти, основними завданнями спеціальних освітніх стандартів в Україні можна вважати:

- 1) формування необхідних умов для розвитку особистості при максимальному використанні її потенційних можливостей;
- 2) забезпечення сутнісної та методичної послідовності на різних ступенях навчання;
- 3) забезпечення розвитку психічних функцій, сенсорних систем збереження та зміцнення здоров'я дітей;
- 4) формування різних варіантів навчання в межах початкової, основної та середньої школи для різних категорій дітей залежно від їх потенційних освітніх можливостей;
- 5) обґрунтування змісту державного, корекційного та шкільного компонентів базового навчального плану різних типів спеціальних освітніх закладів;
- 6) визначення засобів соціалізації та адаптації дітей, основних принципів корекційного навчання, змісту спеціальних педагогічних технологій;
- 7) формування інституту сім'ї, надання батькам допомоги та підтримки у вихованні дітей.

Соціальний характер перерахованих завдань полягає в тому, що їх реалізація сприяє потенційній адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами в оточуюче суспільне середовище, формує комплексну взаємодію держави, освіти, сім'ї та суспільства в цьому напрямку. Зокрема, можна вважати, що подальші освітні процеси дітей з особливими потребами проходять в менш вразливому вигляді, якщо їх соціалізація та соціальна адаптація в середовище здорових дітей відбуваються ще під час шкільного віку (наприклад у формі інклюзивного навчання). За таких умов їх студентське життя та подальша професійна діяльність також будуть носити більш соціально адаптований характер. Крім того, дослідження поведінки студентської молоді, проведене В. Л. Арбеніною та Л. Г. Сокурянською, доводить її більшу толерантність порівняно з іншими віковими верствами населення [186, с.402-432].

Крім того, глобалізаційні процеси, що відбуваються сьогодні в системі вітчизняної освіти на шляху до євроінтеграції, на яких наголошує Л. М. Хижняк, також сприятимуть соціалізації та соціальній адаптації згаданих нами суб'єктів соціальних відносин [192].

Таким чином, зміни, що вносяться останніми роками в українські стандарти спеціальної освіти, сприяють подоланню стереотипів у розумінні проблем навчання і виховання дітей з особливими потребами. Основною ідеєю такої освіти стає переоцінка компенсаторно-корекційного навантаження, цілеспрямованого розвитку психофізіологічних процесів, що допомагають підвищити рівень набуття знань, умінь, навичок у дитини та її інтеграції в суспільство. В системі загальної середньої освіти в контексті останніх освітніх стандартів спеціальна освіта набуває нового статусу та переходить на якісно новий етап свого розвитку.

На початку 90-х років набула особливої актуальності думка про те, що реабілітація дітей з особливими потребами має орієнтуватись не просто на існуючі захворювання, а на формування здорової гармонійно розвиненої особистості. Турбота суспільства про таких дітей стала виявлятися у якомога

повнішому забезпеченні їх всім необхідним для гармонійного повноцінного розвитку. Вагомий вплив на ці процеси зробила Державна концепція реабілітації осіб із обмеженими можливостями, запровадження якої стало допомагати педагогам інтегрувати дітей у суспільство на основі кооперації зі здоровими дітьми. Виникло так зване інклюзивне навчання.

Проте не всі діти з вадами психофізичного розвитку мають можливість повноцінно навчатися поряд із здоровими дітьми, тому їх навчально-виховний процес відбувається в межах спеціальних корекційних закладів освіти.

Поряд із виконанням освітньої функції одним з головних завдань спеціальних закладів освіти є корекція розвитку дітей. Однак, незважаючи на важливість цього завдання, проблема умілої організації корекційних закладів освіти поки що залишається однією з малодосліджених та недостатньо розроблених в науково-методичному плані. Йдеться, зокрема, про неоднозначне розуміння сутності і ролі корекційної роботи в навчально-виховному процесі, її структури та змісту.

Так, наприклад, О. П. Хохліна під корекційною роботою розуміє спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення або подолання недоліків розвитку дитини, можливе запобігання їх появі та сприяння розвитку аномальної дитини в цілому з метою якомога більшого її наближення до норми [195, с.67]. З наведеного визначення випливає, що корекційна педагогіка має спиратися, перш за все, на рівень психо-фізичного розвитку дитини та намагатися всілякими способами його підвищувати до нормального рівня. Звідси витікає, що більш поширене уявлення про корекційні заклади як об'єкти навчально-виховної та лікувальної роботи з окремими корекційними елементами потребує певного уточнення, а саме в частині підвищення ролі розвивальної складової. Схожу думку знаходимо в працях Л. С. Виготського [29], Т. Ф. Баєвої [11], Н. В. Якси [206] та ін.

Отже, у зазначених науковців акцент робиться не на процес розвитку індивідуальних та суспільних якостей вихованців корекційних закладів

освіти, а на взаємодію вихованця і педагога. Тобто поняття корекційної роботи звужується до рівня взаємодії двох індивідів, з яких один виступає суб'єктом, а інших – об'єктом такої взаємодії. А відтак, недостатньо уваги надається соціальному аспекту корекційної освіти. Крім того, корекційна робота – це, перш за все, соціальні відносини, оскільки її результат проявляється не лише через окремого індивіда та його життєву позицію, а й накладає свій відбиток на функціонування суспільства в цілому. За такого підходу відносини «суб'єкт-об'єкт» трансформуються у відносини «суб'єкт-суб'єкт», за яких вихованці набувають власного соціального статусу та отримують належне місце в системі суспільства.

До речі, на суб'єктності відносин в корекційній освіті наголошують також і сучасні вітчизняні науковці. Так, Л. Акменс у своїй праці вказує на важливості взаємозв'язку вчителя та вихователя [5, с.109], а весь навчальний процес має базуватись як на індивідуальному, так і диференційованому підході, що, на нашу думку, підвищує рівень соціалізації вихованців. Педагог наголошує на важливості соціалізації дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір, тому в межах корекційної роботи, на її думку, мають проводитись заходи навчально-виховного характеру за участю здорових дітей із загальноосвітніх шкіл, що допоможе вихованцям відчувати себе частиною загального учнівського соціуму.

Критерієм успішності результату корекційної роботи З. Н. Курлянд вважає той факт, наскільки успішно дитина зможе адаптуватись в соціальному середовищі та самореалізуватись [112, с.126]. Відомий вітчизняний науковець В. М. Синьов, зазначає, що корекційна педагогіка «необхідна у тих поширених сьогодні випадках, коли у людини виникають суттєві ускладнення у присвоєнні і реалізації норм соціальної поведінки через адиктивні явища розвитку» [169, с.16]. Позиції цих науковців підтверджують соціальну значимість корекційної освіти.

Можна погодитись з В. І. Бондарем, що корекційну роботу варто розглядати як планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і

поведінку дитини з метою формування відповідних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтирів, що забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і трудової діяльності [17, с.93].

В наукових працях О. М. Диково-Фаворської знаходимо визначення корекційної та інклюзивної освіти як соціального феномену [46, 47, 48, 49, 50]. Зокрема, розглядаються проблеми адаптації дітей з особливими потребами в сучасному суспільстві, дається характеристика світового досвіду корекційної освіти у вирішенні цих проблем, звертається увага на важливість соціалізації дітей в суспільстві.

На нашу думку, такий підхід в дослідженні корекційної освіти є особливо важливим при вивченні соціальної ефективності професійної діяльності працівників відповідних закладів освіти, тому може бути прийнятий за основу формування подальших наукових результатів.

Систематизуючи у науковій літературі визначення корекційної освіти уточнимо її визначення, акцентуючи увагу на значущості її соціального аспекту: це система спеціальних та специфічних психолого-педагогічних, соціокультурних та лікувальних методів і заходів, що спрямовані на подолання та послаблення у дітей з особливими потребами недоліків психофізичного розвитку та формування у них здатності до самооцінки своїх можливостей, саморегуляція навичок комунікативності для соціалізації та визначення свого місця в суспільстві.

З огляду на це, а також для з'ясування основних завдань корекційних закладів освіти визначимо склад і структуру вітчизняної системи спеціальної освіти, регламентованої Державним стандартом [104]. Враховуючи еквівалентність освіти подібних категорій дітей з особливими потребами, Стандартом виділено вісім базових навчальних планів спеціальної освіти, а саме: для дітей глухих, сліпих, зі зниженим слухом, зі зниженим зором, розумово відсталих, із порушенням психічного розвитку, важкими порушеннями мови, наслідками поліомієліту і церебральним паралічем. При цьому всі навчальні плани можуть реалізовуватись в різних умовах навчання:

спеціальна школа-інтернат чи школа, інтегроване навчання в загальноосвітній школі чи класі, надомне навчання, екстернат, навчально-реабілітаційний центр. Стандартом спеціальної освіти виокремлено 4 варіанти навчання дітей з особливими потребами (загальноосвітня підготовка, корекційно-розвиткове, компенсаторно-адаптаційне та абілітаційне навчання), а також системи закладів спеціальної освіти (навчально-виховні (корекційні), реабілітаційні та медико-педагогічні центри, навчально-виховні комплекси, спеціальні (корекційні) класи при середніх закладах освіти. Враховуючи таку комплексність системи спеціальної освіти, її можна представити за допомогою рис. 2.1.

Як видно з рисунка, корекційна освіта поряд із реабілітаційною посідає окремий блок в системі спеціальної освіти та, в свою чергу, поділяється на корекційно-розвиткове та інклюзивне навчання. Звертаючись до наявного в нормативних документах визначення інклюзивного навчання, можемо трактувати його як комплексний процес забезпечення дітям з особливими потребами рівного доступу до якісної освіти на основі організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання, а також з урахуванням індивідуальних особливостей орієнтованого навчального процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудової реабілітації та інтеграції в суспільство.

Повертаючись до думки про необхідність підвищення значущості розвиткового компонента в системі корекційної освіти, вважаємо, що, оскільки інклюзивне навчання також передбачає наявність розвиткового елемента та розвиваюча функція в ньому є одним з пріоритетів навчально-виховного реабілітаційного процесу, вся сукупність корекційної освіти має носити не тільки корекційний, але й корекційно-розвитковий характер. У свою чергу, корекційно-розвиткове навчання як елемент корекційно-розвиткової освіти має право на окреме існування із збереженням його назви.

Зміст обох варіантів навчання при цьому не змінюється.

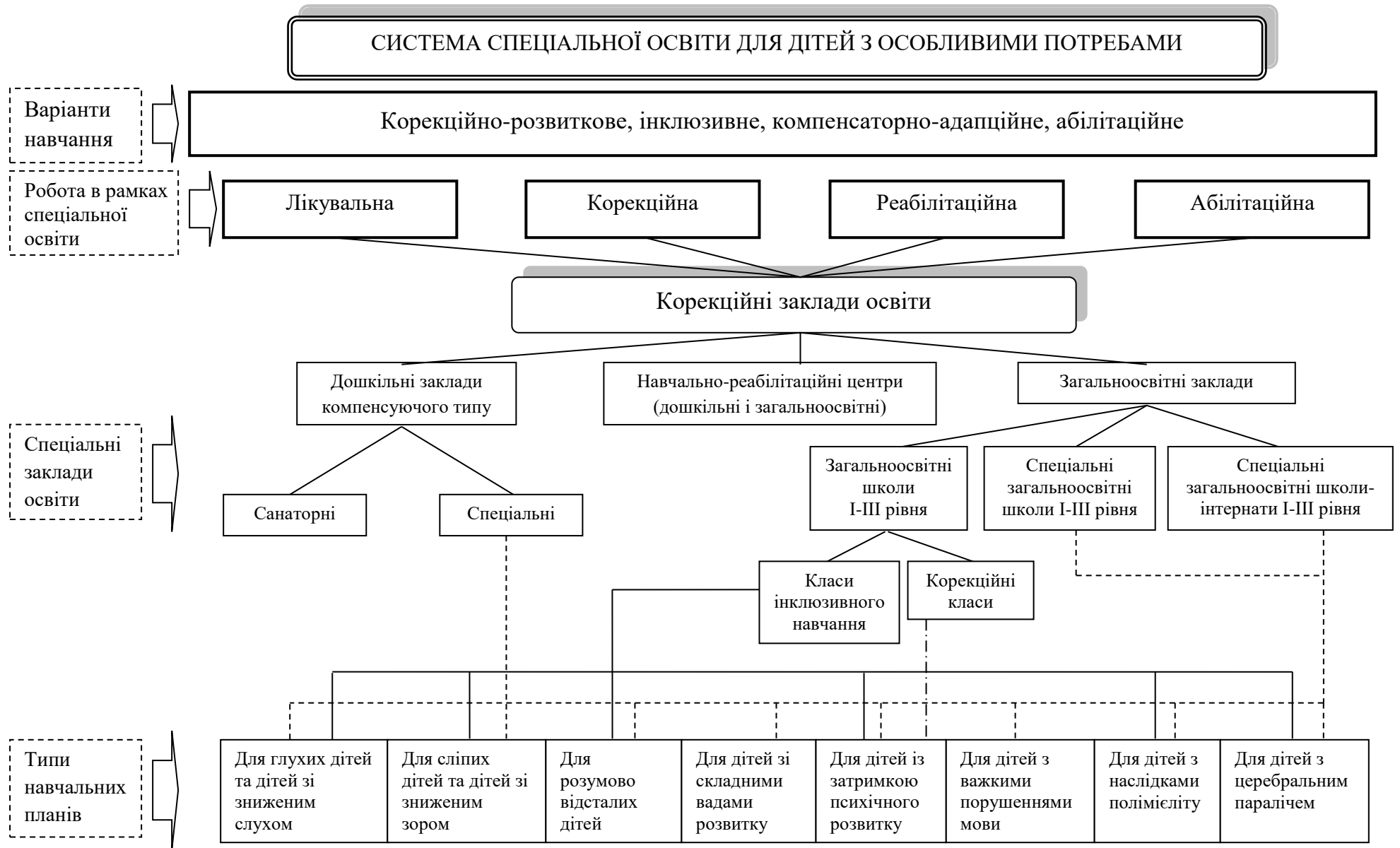


Рис. 2.1. Структура системи спеціальної освіти для дітей з особливими потребами

Отже, з урахуванням сказаного, а також спираючись на норми Стандартів [42, 102], корекційно-розвиткову освіту пропонуємо розуміти так, як представлено на рис. 2.2.

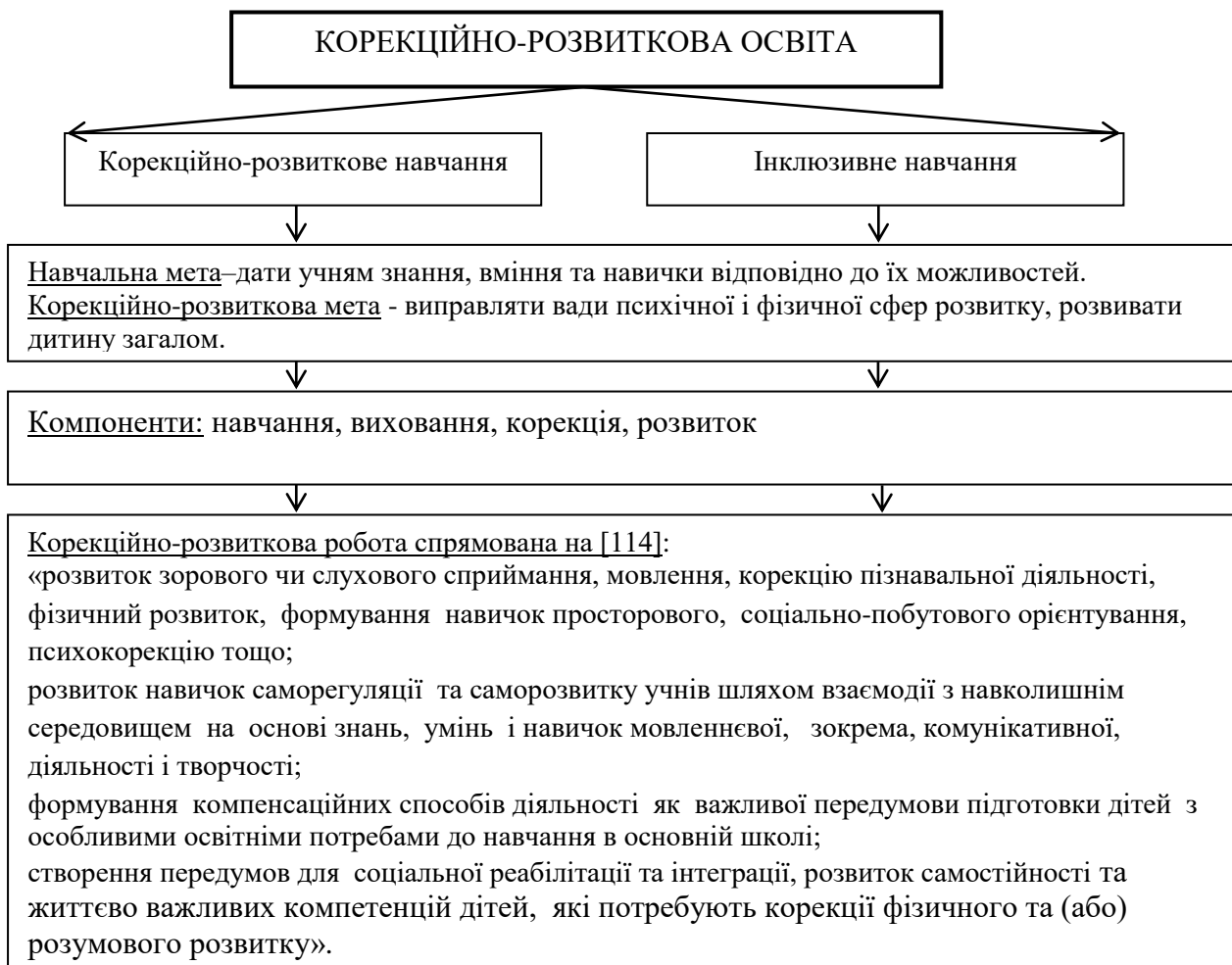


Рис. 2.2. Сутнісна характеристика корекційно-розвиткової освіти (авторський підхід)

Не слід також забувати, що корекція є основою єдиної системи спеціальної освіти, охарактеризованої нами на рис. 2.1, що містить у своєму тезаурусі компенсацію як внутрішній процес заміни втрачених функцій та реабілітацію як процес і результат поновлення функцій психофізичного розвитку дітей з особливими потребами.

Складовими компонентами корекційної освіти на рис. 2.2 нами визначено навчання, виховання, корекцію та розвиток. При цьому корекція

розглядається як основа навчально-виховної роботи в спеціальній школі, а саме: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків розвитку дитини знижується ефективність її навчання й виховання, ускладнюється процес оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками, становлення у неї поведінки, соціалізація особистості та інтеграція в суспільство.

Ключовою особливістю корекційних закладів освіти порівняно з традиційними можна вважати саме наявність корекційно-розвиткового моменту. Саме від предмета корекції (того, що необхідно виправляти та розвивати у дитини) залежить зміст освітнього компонента. Тобто рівень розвитку дитини та стан його особливих потреб визначають здатність та можливість дитини засвоювати ті чи інші знання навчальної програми. Чим менше потрібно корекційного впливу, тим більше наближеними до загальноосвітніх навчальних планів будуть робочі плани навчально-виховного процесу спеціального закладу освіти.

Загалом же, умови досягнення мети корекції у процесі спеціальної освіти, на нашу думку, вдало конкретизує О. П. Хохліна, представляючи їх таким чином:

- *організація корекційно спрямованого навчання* – підготовка та створення умов, необхідних не лише для роботи над засвоєнням дитиною програмного матеріалу, а й для подолання в неї недоліків розвитку відповідно до попередньо визначеної спеціальної мети заняття і предмета корекції;

- *цілеспрямований добір змісту навчання та використання його можливостей* – забезпечення за рахунок змісту навчання досягнення освітньої мети, враховуючи особливості засвоєння матеріалу певною категорією аномальних дітей та уможливлення в процесі навчання проведення корекційно-розвиткової роботи;

- *визначення відповідної до предмета корекції методики впливу* (методи, засоби, прийоми, умови та ін.) – надання саме методиці провідної

ролі у проведенні корекційно-розвиткової роботи. Методика корекційно спрямованого навчання – це не просто методика засвоєння знань, умінь і навичок, передбачених навчальною програмою, а й методика корекції та розвитку певної складової психофізичного розвитку дитини;

- *вибір показників результативності роботи з дитиною* - концентрація корекційних зусиль на найбільш загальних показниках розвитку: становлення в дитини діяльності (ігрової, навчальної, трудової), всіх її структурних компонентів, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довільність, загально навчальних та загально трудових умінь, розвиток чи сформованість визначених як предмет впливу складових психофізичного розвитку дитини [195, с.67].

На нашу думку, в зазначених цілях не простежується соціальної складової корекційної освіти, а саме: організації сприятливого соціального середовища для здійснення основних завдань корекційної освіти – адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами.

Таким чином, корекційно-розвиткова діяльність розглядається як основа навчально-виховного процесу у спеціальному закладі освіти, яка здійснюється, з одного боку, методами традиційного навчально-виховного процесу, а з іншого – необхідним рівнем корекційних та підтримуючих зусиль у процесі максимально можливого доведення рівня розвитку дітей з особливими потребами до нормального рівня.

Враховуючи окреслені вище специфічні моменти функціонування корекційних закладів освіти, особливого дослідження потребує питання забезпечення належної якості корекційно-розвиткової роботи, яка забезпечується професійною діяльністю відповідних працівників. Успішна організація ефективної корекційної роботи в спеціальному навчальному закладі значною мірою залежить від рівня професіоналізму його працівників. Тобто має бути створена команда фахівців, спроможних забезпечити спеціально організований навчально-виховний процес в комплексі з психолого-педагогічною, медичною, фізичною, соціальною реабілітацією для

дітей з особливими потребами.

Забезпечення ефективного механізму реалізації навчально-виховних, корекційно-розвиткових, реабілітаційних та соціальних завдань спеціальних закладів освіти відбувається за рахунок постійної комплексної взаємодії фахівців цих закладів. Досвід функціонування корекційних закладів освіти доводить, що саме комплексна їх взаємодія з метою допомоги дітям з особливими потребами в їх соціальній адаптації та інтеграції методами спеціальної педагогічної дидактики дає певні результати. Тобто індивідуальні форми реалізації трудового потенціалу кожного працівника утворюють загальний трудовий потенціал корекційного закладу освіти.

Для формування більш змістовної уяви про професійний трудовий потенціал працівників корекційного закладу освіти, звертаємось до класичного трактування терміна в соціально-економічній галузі знань. При цьому в ході дослідження нами виявлено існування одразу двох близьких за змістом дефініцій: трудовий потенціал та професійний потенціал.

Багато науковців, зокрема, Н. В. Кальєніна, Т. В. Давидюк, А. В. Линенко, В. М. Лич та С. Г. Радько сутність трудового потенціалу трактують як сукупність здібностей або можливостей працівників (як існуючих, так і перспективних) [37, 76, 119, 120, 156, 157].

Матюха М. М. визначає трудовий потенціал як граничну величину можливої участі працівників у роботі організації з урахуванням інших психологічних особливостей, рівня професійних знань і накопиченого досвіду [134, с.61]. Однак, в цьому визначенні не акцентується увага на мотивації працівників виявляти цю граничну величину, що унеможливорює сам факт ефективного розвитку такого потенціалу.

Верхоглядова Н. І. та Русінко М. І. характеризують трудовий потенціал як сукупність трудових можливостей, що формується за певних внутрішніх відносин та може бути ефективно використано в діяльності організації [25]. В той же час, зовнішні фактори реалізації трудового потенціалу цими авторами залишаються малодослідженими. Хоча, на нашу думку, вони також чинять

вагомий вплив на ефективність використання персоналу організації.

Череп А. В. та Зубрицька Я. О. також визначають трудовий потенціал як наявні чи перспективні можливості трудового колективу кількісно та якісно задовольняти потреби організації та реалізовувати її цілі найефективнішим чином за наявності відповідного ресурсного забезпечення [197, с.94]. Таке трактування не враховує стимулів реалізації трудової діяльності, а зводиться лише до досягнення поставлених цілей і розв'язання завдань.

Щодо професійного потенціалу, то під ним частіше за все розуміють сукупність внутрішніх задатків професіоналізму та потенційних можливостей особистості, які призводять до певних результатів професійної діяльності.

Так, Є. А. Резанович визначає його як джерела, можливості та засоби професійної діяльності, які можуть бути використані для вирішення завдань підвищення ефективності професійної діяльності та досягнення значимих результатів [160, с.12]. І. Ю. Дергалева вбачає професійний потенціал у вигляді системи, що саморозвивається і самокерується на основі наявних у працівника внутрішніх ресурсів і професійних можливостей [41, с.52]. В. Ф. Мамонтова виражає його через сукупність професійних та особистісних можливостей людини, необхідних і достатніх для ефективної роботи в межах тієї чи іншої професії [125, с.12]. І. П. Манюха – через рівень розвитку особистості в ході реалізації «життєвої справи», професійної діяльності [126, с.64]. О. О. Кисельова – через інтегральне особистісне утворення вираженої спрямованості, яке дає можливість спеціалісту реалізовувати свої професійні здібності [82, с.14]. Є. А. Мухамедвалєєва – складне особистісно-діяльнісне утворення, що відображає сукупність особливих потреб, не актуалізованих можливостей, ціннісних відносин та набутих засобів досягнення особистістю інтеграції професійних якостей, що задають позитивну спрямованість процесу професійно-культурного становлення [137, с.37].

Отже, спорідненість понять професійного і трудового потенціалу полягають у схожості їх трактування з позиції внутрішніх можливостей та резервів трудової діяльності працівника. В той же час професійний потенціал, на відміну від трудового, призначений для характеристики потенційних можливостей працівника не просто на конкретному робочому місці, в заданих виробничих умовах, а з вагомим акцентом на його індивідуальних особистісних професійних якостях, як професіонала у своєму роді занять. Тобто професійний потенціал частіше за все пов'язують з поняттями «компетентність» та «професіоналізм», а трудовий потенціал – з поняттям «продуктивність».

З позиції соціологічної науки категорія «трудова потенціал» частіше за все розглядається в сукупності з економічними або соціально-демографічними відносинами. Так, О. А. Ціжма визначає його як рівень розвитку соціально – економічних відносин в суспільстві [196, с.42]. З. С. Варналій - як інтегральну сукупність демографічних, соціальних та духовних характеристик працездатного населення, що реалізуються в умовах досягнутого рівня розвитку продуктивних сил та виробничих відносин [159]. В. І. Крамаренко – як систему трудових можливостей населення та соціальних умов розвитку та самореалізації людей у праці [108, с.72]. О. А. Грішнова, С. Р. Пасека, А. С. Пасека – як інтегральну динамічну систему демографічної, економічної та соціальної підсистем, об'єднаних спільністю трудової діяльності [35, с.7,10].

Соціологи Лобанова А. С., Мокряк В. Л та Руг Я. характеризують трудовий потенціал як інтегральну здатність і готовність людей до праці незалежно від сфери, галузі та соціально-професійних характеристик. Трудовий потенціал суспільства, на їх думку, охоплює як зайнятих, так і тих, хто займається неформальною трудовою діяльністю заради безпосереднього задоволення своїх потреб. Поняття трудового потенціалу органічно поєднано із визначенням якісних параметрів здатності та готовності до трудової діяльності в її динаміці [121, с.6-8]. Вважаємо, що таке трактування

трудового потенціалу дійсно вдало відображає соціально-економічну природу даного поняття, оскільки в ньому, з одного боку задіяна економічна категорія потреб людини та необхідність їх задоволення, а з іншого – простежується охоплення низки соціальних груп населення (зайняті, неформально зайняті, частково зайняті тощо).

Щодо професіонального потенціалу, то В. Н. Марков виходить з ресурсного підходу до визначення професійного потенціалу та трактує його як відновлювану самокеровану систему внутрішніх ресурсів особистості, що проявляється в її професійних досягненнях. Ключовою якістю професійного потенціалу, на його думку, є системність, яка дозволяє виокремити як саму сукупність ресурсів потенціалу, так і систему управління ними на свідомому та підсвідомому рівні [128, с.89-92].

На думку О. М. Ірбаєвої, професійний потенціал виявляється в якісних характеристиках особистості на основі їх єдності з професійними якостями. Джерелом такого потенціалу є суперечності між досягнутим рівнем розвитку особистості та вимогами, що ставляться суспільством та трудовим колективом до сформованих знань, умінь, навичок, а також до індивідуально-психологічних якостей особистості. [73, с.13] Вважаємо, що таке трактування потенціалу вдало поєднує індивідуальний та суспільний рівні соціального статусу працівника-професіонала. За таких умов відзначається соціальний вплив професійної діяльності на особистість, включення останньої в цю діяльність, формування особистості працівника у відповідності з вимогами професійної діяльності.

Бояринцева О. О. визначає професійний потенціал з точки зору характеристик особистості, що концентрують в собі її професійні знання та уміння, здатність їх реалізовувати з метою отримання відповідних результатів, а також з позиції включення особистості до складу суспільства на основі відповідної соціальної позиції, що забезпечує доступ до подальшого соціального розвитку [19, с.14]. Таке трактування професійного потенціалу з соціологічної точки зору вважаємо найбільш вдалим з

наведених, оскільки воно враховує, з одного боку, наявність певних результатів професійної діяльності, а з іншого – можливість їх потенційного зростання за рахунок професійного розвитку особистості.

Отже, зважаючи на те, що професійний потенціал частіше за все асоціюється з певними результатами професійної діяльності з позиції професіоналізму та компетентності конкретної особистості або групи осіб в заданих трудових умовах, саме цей термін, на відміну від трудового потенціалу, підходить для подальшого дослідження ефективності професійної діяльності конкретної категорії працівників – педагогів КЗО. Акцентуємо увагу на взаємозв'язку категорій «результат – ефект» та «результативність – ефективність».

Досліджуючи специфіку трактування професійного потенціалу педагогічних працівників, можемо відзначити такі найбільш поширені його визначення:

- сукупність об'єднаних в систему заданих та набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на заданому рівні; база професійних знань, умінь в єдності з розвиненою здатністю педагога активно мислити, творити, діяти, втілювати свої наміри в життя, досягати запроєктованих результатів (І. П. Підласий [147]);

- складне динамічне особистісне утворення, що інтегрує сукупність внутрішніх особистісних ресурсів людини, які за певних зовнішніх умов можуть бути реалізовані в професійній діяльності в ситуаціях професійного вибору (Ф. Д. Рассказов, Т. О. Катербарг [158, с.139]);

- динамічна функціональна система, що об'єднує особистісні ресурси, які забезпечують виховання і освіту особистості, її виживання і розвиток в культурі (Т. Л. Божинська [18, с.32]);

- сукупність можливостей людини, що займається педагогічною діяльністю, з позиції їх формування та перспектив розвитку (А. М. Боднар [17, с.9]).

Отже, сутність професійного потенціалу організації в сучасній науці

розглядається комплексно, оскільки акцент робиться на його соціальній, економічній та демографічній складових. При цьому особлива увага приділяється ефективності професійної діяльності та можливості її реалізації в конкретних умовах праці.

На нашу думку, у багатьох наведених визначеннях не вистачає соціальної складової результатів професійного потенціалу, особливо, якщо пристосовувати ці визначення до професійної діяльності фахівців КЗО. Йдеться, зокрема, про виокремлену нами на рисунку 1.6 соціальну значимість, як один з головних індикаторів соціальної ефективності професійної діяльності. Зважаючи на вищезазначене нами вище твердження, що корекційна освіта має яскраво виражений соціальний аспект (адаптація та соціалізація вихованців в суспільстві), професійний потенціал працівників КЗО має ґрунтуватися саме на вказаних дефініціях.

Тому вважаємо найбільш актуальним та прийнятним таке визначення професійного потенціалу педагогічних працівників КЗО.

Професійний потенціал педагогічних працівників корекційних закладів освіти – це інтегральна сукупність соціальних, економічних, психологічно-виховних та освітньо-розвиткових підсистем їх професійної діяльності, спрямованих на ефективне використання наявних особистісних педагогічних ресурсів, результатом якої є соціальна адаптація та соціалізація вихованців.

Зважаючи на вищесказане, сферу реалізації професійного потенціалу працівників корекційних закладів освіти можна представити таким чином (рис. 2.3).

На схемі продемонстровані базові компоненти формування професійного потенціалу педагогічних працівників КЗО, а саме: професійна діяльність працівників у поєднанні з державними стандартами освіти та державною політикою у сфері функціонування КЗО, що надає можливості для реалізації професійного потенціалу в цій сфері. У свою чергу сформований професійний потенціал працівників КЗО може бути розподілений на чотири основні складові: соціальну, економічну,

психологічну та освітню.

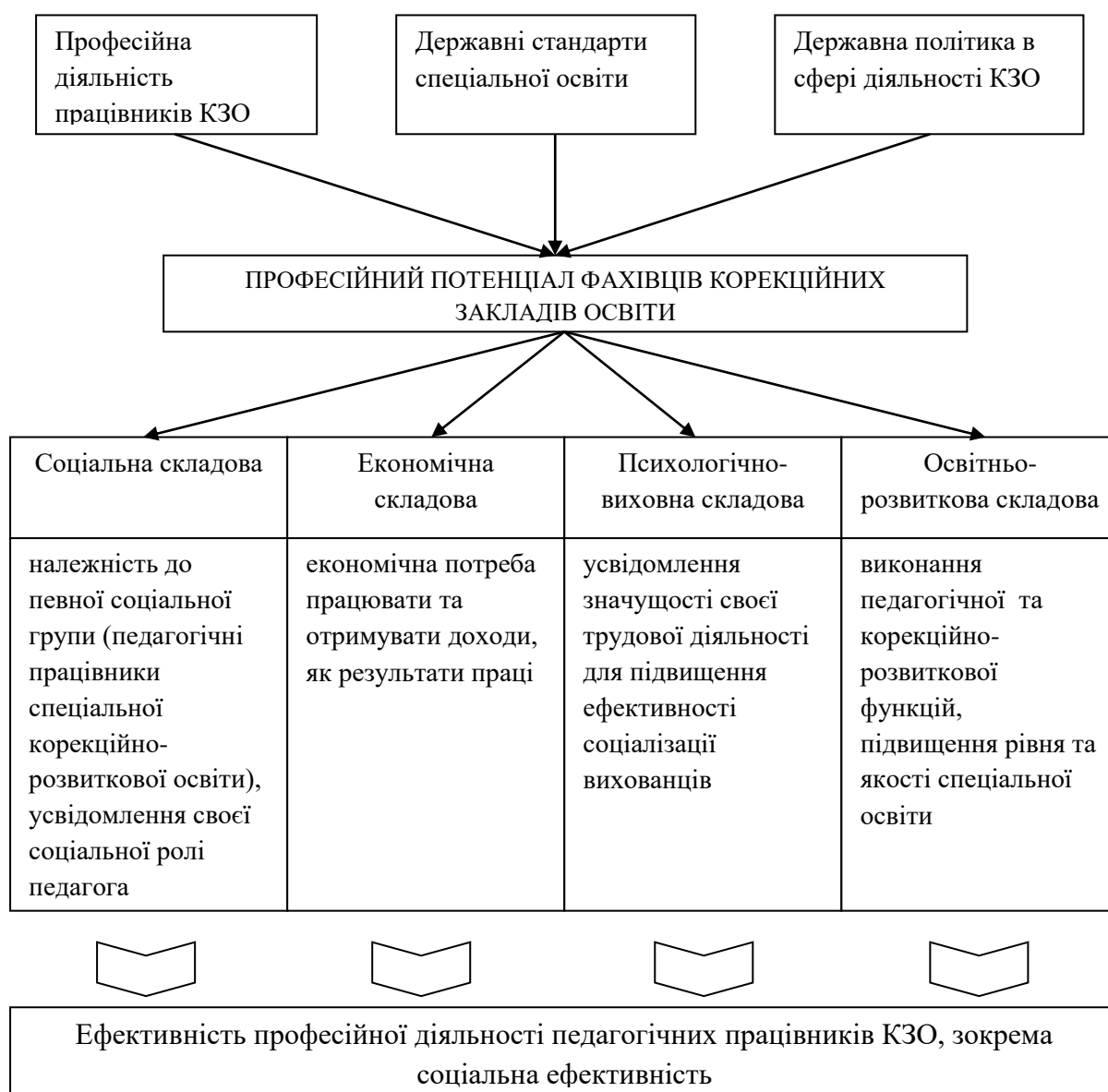


Рис. 2.3. Структура професійного потенціалу педагогічних працівників корекційних закладів освіти

Кінцевим результатом реалізації професійного потенціалу нами визначено ефективність професійної діяльності працівників КЗО, зокрема соціальну ефективність, що пояснюється важливістю впливу працівників на рівень майбутньої соціалізації випускників закладів у суспільстві, а також підвищення ролі та значущості певного виду професійної діяльності з позиції користі для суспільства.

Таким чином, корекційні заклади освіти можна вважати ефективною

сферою реалізації професійного потенціалу різних категорій працівників. При цьому всі наведені складові потенціалу заслуговують особливої уваги з точки зору їх впливу на ефективність професійної діяльності, зокрема на соціальну ефективність.

2.2 Концептуалізація соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних закладів освіти

Соціальна значимість професійної діяльності працівників КЗО на сучасному етапі не викликає сумнівів. Формування спроможності людини виконувати свої різноманітні соціальні функції, тобто її абілітація, має відбуватись в комплексній взаємодії двох пов'язаних механізмів: онтогенезу (психофізичного розвитку організму) та соціалізації (входження особистості в соціальне середовище, що її оточує). Важлива роль у посиленні вказаної взаємодії належить вихованню. Саме виховання покликане формувати готовність особистості до ефективного виконання соціальних та особистісних функцій, видів діяльності та поведінки [203].

Специфіка корекційних закладів освіти як середовища виховання дітей з особливими потребами накладає свій відбиток на процеси виховання особистості та її соціалізації. Як зазначає Л. С. Виготський, входження нормальної дитини в цивілізацію являє собою єдиний сплав з процесами її органічного становлення; обидва плани розвитку – природній та соціальний – співпадають і зливаються один з одним [29]. Якщо переносити цю залежність на дитину з відставанням у розвитку, то стає очевидним аналогічне її відставання в плані соціальної адаптації та соціалізації. При цьому одним із вагомих завдань корекційно-розвиткового навчання і виховання є також зменшення розриву у відставанні психо-фізичного розвитку дитини, що вимагає від корекційних педагогів аналогічного прискорення процесів соціалізації та соціальної адаптації [42, 43, 152]. Проте у практиці розвитку дефективної дитини частіше спостерігається розходження у процесах

фізичного та соціального розвитку, причому не на користь останнього. Відбувається ще більше відставання рівня соціалізації від рівня фізичного розвитку із загальновідомих причин соціально-психологічного характеру. Сам по собі дефект, якого б він не був типу, створює відхилення біологічного розвитку, викликаючи випадання окремих людських функцій, породжує перебудову всього організму на основі пристосування до існуючих стандартних умов на новому підґрунті, за новим типом розвитку, тим самим порушуючи нормальний процес входження людини в соціальне середовище. При цьому витрачається час на фізіологічне пристосування, тому для соціального пристосування часу залишається менше.

Тому, на нашу думку, виховання дітей на корекційно-розвитковій основі перебуває в ще більшій залежності від необхідності їх соціалізації. Соціальна роль і значимість педагога КЗО буде тим більшою, чим менше буде вказаний розрив.

В контексті переходу до формування феномену соціальної ефективності працівників КЗО варто розглянути окремі особливості соціалізації.

Як вдало зазначає О. М. Дікова-Фаворська, підвищення рівня соціального самопочуття люди з особливими потребами вбачають в інтеграції у суспільство, в належному (повноцінному) їх сприйнятті іншими членами соціуму, рівності на ринку праці, можливості здобувати якісну освіту тощо [49, с.274-276]. В інших працях автора також знаходимо концепції, що вказують на важливість соціальної адаптації, підвищення рівня соціалізації дітей-інвалідів у суспільстві [46, 47, 48, 50]. Зокрема, вказується, що подоланню бар'єрів соціалізації дітей-інвалідів сприяє здобування якісної освіти; освіта стає вагомим ресурсом соціальної мобільності та освоєння нових соціальних ролей, досягнення бажаного соціального статусу. Отже, можна зазначити, що одним з найголовніших завдань КЗО поряд з іншими важливими завданнями є підвищення якісного рівня освітньо-виховного процесу, виведення його на вищий щабель професіоналізму працівників, що

працюють з дітьми з особливими потребами.

У 2010 році О. М. Діково-Фаворською було проведене соціологічне дослідження мотивації до навчання здорової молоді та молоді з вадами здоров'я, яке виявило: «Студенти з вадами здоров'я мають сильнішу мотивацію і більш дієві установки, ніж здорові студенти, на отримання якісної освіти, що дозволило б їм бути конкурентоспроможними на ринку праці. Так, вони більше, ніж здорові студенти, зацікавлені у вивченні іноземних мов (відповідно, 25% і 19%), більш активно беруть участь у наукових конференціях, ефективно оволодівають комп'ютерними технологіями (19% студентів-інвалідів і 13% – здорових студентів можуть працювати на рівні програмістів, а не просто користувачів). В Інтернеті постійно працюють 23% осіб з функціональними обмеженнями здоров'я і 19% – здорових студентів» [48]. Цим дослідником також наголошується, що студенти з вадами здоров'я частіше читають газети, отримують інформацію з різних інтернет-сайтів, спілкуються в соціальних мережах, тому що за таких умов ефективніше розширюється коло їх спілкування, а отже, соціалізації.

Зважаючи, що історично склалися дві основні концепції соціалізації (суб'єктно-об'єктна за Е. Дюркгеймом та Т. Парсонсом та суб'єктно-суб'єктна за Ч. Кулі та Дж. Г. Мідом [201, с.22-25]), в контексті соціалізації дітей з особливими потребами слід розглянути обидва випадки. Раніше в підрозділі 2.1 нами вже зазначалось, що суб'єктно-об'єктні відносини між педагогом та вихованцем КЗО є переважаючими та дісталися нам у спадок від традиційної системи корекційної освіти. За такої позиції, на нашу думку, нівелюється сам факт соціалізації в контексті соціальних відносин. Педагогічний працівник КЗО, як суб'єкт корекційно-розвиткових відносин виступає в ролі центральної детермінанти освітньо-виховного процесу в закладі, стає вагомим чинником формування соціальної культури та соціалізації вихованця. Проте, в контексті суб'єктно-об'єктних відносин вихованець розглядається як об'єкт впливу, щодо якого вивчаються зміни його внутрішнього «я», динаміка показників психофізичного та розумового

розвитку, вимірюються досягнуті результати, за необхідності порівнюються з нормативами. Тобто, на виході отримуємо внутрішнє задоволення суб'єкта результатами зміни об'єкта. В той же час об'єкт отримує можливість адаптації та соціалізації в суспільстві (рис. 2.4).

Проте не факт, що наданою можливістю об'єкт зможе вміло скористатися, якщо залишатиметься для працівника КЗО лише об'єктом, якщо вплив на нього протягом всього перебування в закладі буде суб'єктно-об'єктний. Адже за умов такого впливу часто спостерігається ігнорування соціального статусу вихованців, порушення їх прав як повноцінних членів суспільства. Частіше за все, вони ще довго почувають себе частиною обмеженої соціальної групи – інвалідів, яким фактично нав'язується тавро неповноцінних членів суспільства.

Згадаємо також твердження В.В. Знакова, що взаємодія суб'єкта і об'єкта призводить до фактичного включення «пізнаючого» у «пізнаване». Особистість протистоїть об'єктивним обставинам свого життя, як чомусь зовнішньому, а сама є їх внутрішньою умовою. А суб'єкт, на відміну від об'єкта, не тільки пасивно фіксує та розуміє природні і соціальні явища, але й намагається активно на них впливати, перетворюючи не тільки світ, а й себе в цьому світі [68, с.17].

Вважаємо, що дитина в КЗО має виступати найважливішою детермінантою навчально-виховного процесу, чинником формування культури поведінки в суспільстві, що є чи не одним із провідних підходів до процесів її соціалізації. З погляду на дитину як на об'єкт впливу, це не відбувається, оскільки увага зосереджується в основному на об'єкті, з яким відбуваються зміни, а поза увагою залишається місце цього об'єкта в оточуючому середовищі. Увага має зосередитись ще й на тому, як дитина буде включатись у культуру суспільства, як буде забезпечуватись її самореалізація в цьому суспільстві.

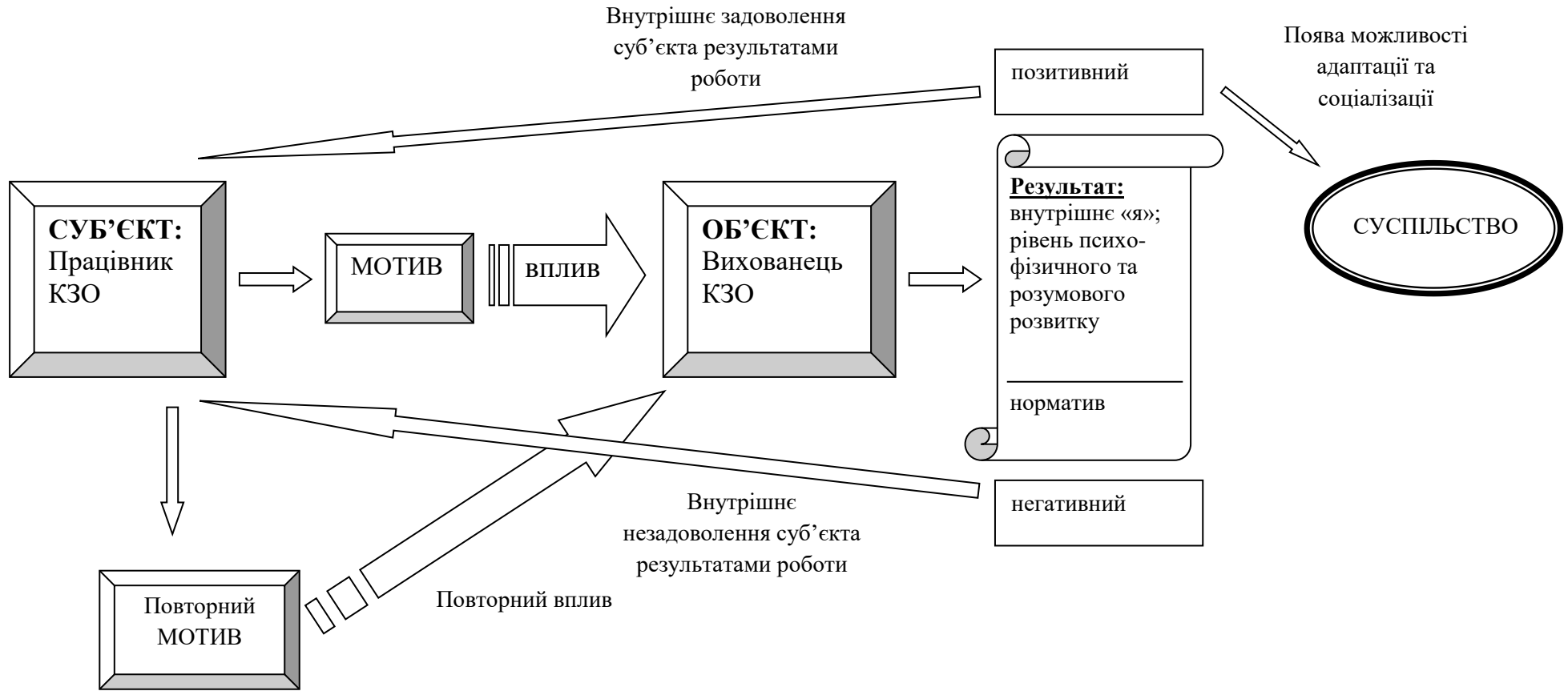


Рис. 2.4. Суб'єктно-об'єктна взаємодія працівників і вихованців КЗО

Зазначимо, що в наведеній схемі важливе місце належить мотивації професійної діяльності працівників КЗО, спрямованій на формування у них стимулів впливати на вихованців з метою покращення рівня їх розвитку. За такого звуженого підходу, коли вихователі зводять свою місію лише до покращення параметрів розвитку вихованця, останній завжди буде залишатися в статусі об'єкта впливу, що, на нашу думку, не буде давати практично ніяких соціальних результатів. Тому говорити про соціальну ефективність професійної діяльності вказаних працівників практично немає потреби.

З іншого боку, суб'єктно-суб'єктні відносини відкривають значно більші можливості для отримання певних соціальних результатів від діяльності працівників КЗО. Зосередження на вихованцеві як на суб'єкті з певним соціальним статусом дозволяє ширше дивитися на його взаємодію з іншими членами суспільства як в межах КЗО, так і поза ним, більш змістовно оцінювати можливі соціальні результати такої професійної діяльності. І це не випадково, оскільки за такого підходу з'являється можливість по-іншому поглянути на становлення «соціальності» дитини, як на процес ініціативний, адаптивний та ефективний. Відбувається становлення особистих якостей дитини не ізольовано (в рамках рівня її розвитку), а у взаємодії з оточуючим соціальним середовищем.

Згадаймо, що соціально-психологічна наука вбачає у застосуванні суб'єктних факторів взаємодії вагомий поворот розвитку і трансформації соціальних процесів, зокрема соціальної взаємодії [7, 28, 39, 61, 68, 124, 136, 165, 182]. Дійсно, через систему різноманітних відносин суб'єктів один з одним проявляється сутність процесів соціалізації та соціальної адаптації. Здатність особистості не тільки залучатись, але й приймати активну участь у побудові різноманітних відносин з оточуючими суб'єктами втілює в собі суб'єктний вимір процесу соціалізації. Це підтверджує і думка відомих дослідників про те, що категорія суб'єкта з'являється там, де виникає потреба дослідження взаємодії людини зі світом, узгодження та співставлення

власних можливостей і цінностей із зовнішніми умовами і обставинами існуючої реальності. [2, с.7; 72, с.26]

Лише у суб'єкта, на відміну від об'єкта, спостерігається співіснування двох площин реальності – індивідуальної та соціальної, формується власний життєвий простір, характерною ознакою якого є соціальна активність індивіда. Суб'єкт забезпечує свою взаємодію з дійсністю у різних формах активності (діяльності, пізнанні, спілкуванні), формуючи зв'язки між цими формами як ситуативні, так і пролонговані; «суб'єкт здійснює стратегічні напрями взаємодії зі світом, через сукупність яких він і прокладає лінію життя особистості» [189, с.50].

Крім того, в дослідженнях Л. Г. Сокурянської виділяються показники так званої соціальної суб'єктності, зокрема, психологічна готовність індивіда до самостійної діяльності, його теоретична і практична підготовленість до неї, відповідальність за результати, готовність до ризику, здатність впливати на інші соціальні суб'єкти [174, с.7]. Цей факт ще раз підтверджує важливість суб'єктно-суб'єктної взаємодії в процесі реалізації суспільних відносин.

Таким чином, суб'єктивний характер соціалізації вихованців КЗО проявляється в моменти узгодження індивідуальних (внутрішньо системних) особливостей функціонування із зовнішніми умовами та факторами суспільного співіснування. Тому, на нашу думку, відносини працівників і вихованців КЗО мають яскраво-виражений суб'єктно-суб'єктний характер, що певним чином удосконалює їх соціальну взаємодію. По-перше, активніше та повноцінніше проявляються процеси соціальної адаптації та соціалізації; по-друге, з'являється категорія соціальної ефективності, якої не може бути за суб'єктно-об'єктних відносин (рис. 2.5).

Отже, наголошуємо на важливості фактора суб'єктності у взаємодії працівника та вихованця КЗО з метою прискорення та покращення якості процесів соціальної адаптації та соціалізації. Загалом же, проведений аналіз наукових поглядів дозволяє сформулювати такі особливості соціалізації:

- відбувається набуття дитиною якостей, необхідних для життя і

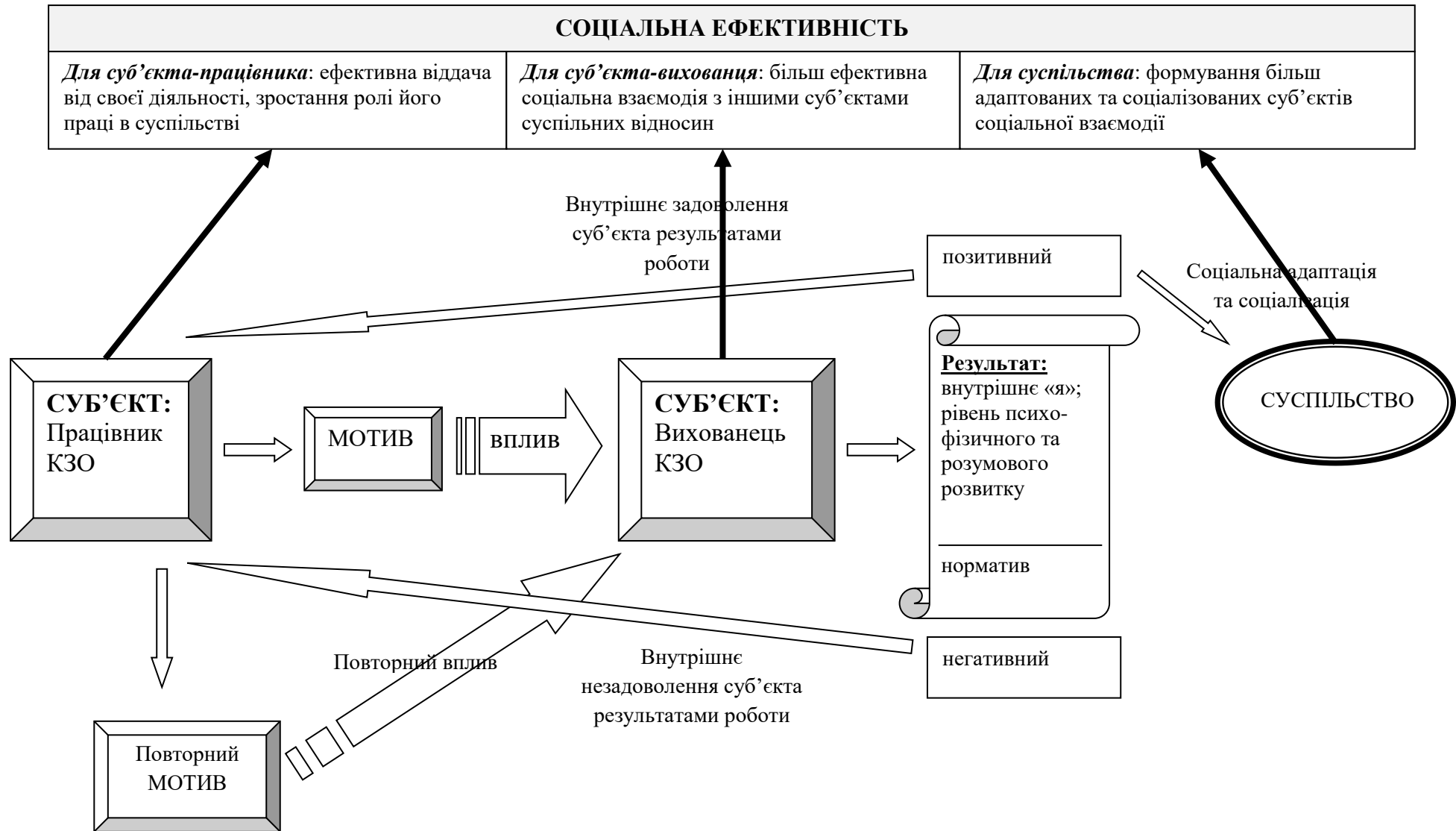


Рис. 2.5. Суб'єктно-суб'єктна взаємодія працівників і вихованців КЗО (авторський підхід)

діяльності в суспільстві, залучення до суспільних відносин, формування соціальних ролей тощо;

- формуються умови для більш ефективного психічного, фізичного та розумового розвитку дитини, її становлення як «людини серед людей»;
- реалізується багатоаспектна самокерована соціальна поведінка дитини;
- відбувається оволодіння елементами людської культури, соціальними нормами та законами;
- відбувається вплив на особистість дитини різними засобами навчально-виховної діяльності шляхом формування соціального «я»;
- отримуються результати соціалізації, які не завжди є бажаними та очікуваними в певних навчально-виховних умовах (асоціальна поведінка, відчуження особистості від соціуму).

Повертаючись до рис. 1.6, на якому ми окреслили структуру соціальної ефективності професійної діяльності, відзначимо, що зазначена соціальна ефективність формується саме з урахуванням викладеного на рисунку підходу. Не є виключенням і діяльність працівників КЗО, яка також базується на відповідному мотиваційному механізмі та втілюється в конкретному соціальному ефекті.

Дослідженню проблем мотивації працівників КЗО сьогодні присвячено багато публікацій [12, 27, 63, 101, 103, 168, 181, 202]. Більшість із них сходяться в тому, що така мотивація має ґрунтуватись, з одного боку, на стандартних морально-матеріальних стимулах, а з іншого – на специфіці педагогічної діяльності з урахуванням напрямку роботи спеціалізованого закладу, а саме:

- любов до дітей в загальному розумінні;
- знаходження з ними спільної мови;
- вміння зацікавити дітей до спільної реалізації навчально-виховного процесу;
- інтерес до дітей певної вікової групи (хтось любить працювати з

дошкільнятами, хтось – з молодшими чи старшими школярами тощо).

Беручи до уваги відомі науці способи мотивації, а також, маючи власний погляд на вказаний механізм мотивації, можемо сформулювати та обґрунтувати ті з них, що найбільшим чином відповідають працівникам КЗО (табл. 2.1). Якщо розглядати їх більш детально, то варто зазначити, що економічні методи, хоча і залишаються для працівників закладів освіти, як, зрештою, для будь-яких працівників, першорядними, але в умовах сучасних реалій української освіти частково витіснені іншими способами мотивації. Не раз можна почути, що сьогодні педагоги працюють в основному на ентузіазмі, тому що рівень отримуваної заробітної плати не відповідає рівню задоволення нормальних життєвих потреб. В той же час серед педагогів поширена думка, що підвищення заробітної плати – це найбільш дієвий спосіб їхньої мотивації. Хоча, з іншого боку, особливості роботи в закладах освіти давно виробили модель підбору кадрів, завдяки якій ті, хто на перше місце ставить матеріальні стимули, в освіті вже давно не працюють. А керівництву закладів освіти доводиться замислюватись над іншими, більш реальними способами мотивації, ніж підвищення заробітної плати (яке в умовах бюджетного фінансування обмежене).

Загалом же, при розробці системи мотивації працівників КЗО, на нашу думку, важливо дотримуватись таких принципів:

- застосовуючи будь-які способи мотивації, завжди виправдовувати очікування працівників;
- використовувати єдині прозорі правила та умови мотивації для всіх співробітників;
- достовірно та справедливо оцінювати результати мотивації;
- виявляти основні побажання та запити працівників перед початком впровадження чергового етапу мотивації;
- забезпечувати прийняття всіма працівниками встановлених критеріїв мотивації;
- ввести в практику діяльності закладу періодичний аналіз, контроль

Таблиця 2.1.

Методи мотивації професійної діяльності працівників КЗО

Методи мотивації	Характеристика	Очікуваний результат в системі мотивації	Можливість застосування в КЗО
1	2	3	4
Економічні	До них належать різного роду матеріальні стимули та заохочення, як грошова винагорода за працю. При застосуванні економічних способів важливий ступінь особистої довіри та поваги в колективі до працівника, його цінності для закладу.	Логіка здійснення будь-якої професійної діяльності – це працювати задля отримання матеріальної винагороди. Найбільш реалістичні маловитратні разові варіанти заохочення, які виконують поставлені психологічні задачі та можуть виявитися корисними на певний проміжок часу. Застосовуються в основному для досягнення короткострокових підвищень трудової активності, тому що врешті-решт відбувається звикання до такого роду мотивації педагогічної діяльності.	Премія за підсумками роботи навчального року чи певного періоду (чверті, семестру); винагороди напередодні професійного свята, нового року, 8 березня тощо; надання можливості вести додаткові платні послуги освітнього характеру; оплата закладом путівки в санаторій, профілакторій; оплата за працівника різного роду екскурсій, походів в театри, музеї.
Адміністративні	Ці способи враховують виконання працівником різного роду наказів, команд адміністрації. Одночасно з ними можуть використовуватись заохочення або покарання та санкції за порушення вимог.	Така мотивація спирається на застосування адміністративних важелів, орієнтованих на становлення дисципліни праці, зростання відповідальності працівників за результати праці.	Заохочувальні (посадове зростання, поліпшення умов праці, включення до складу методичної комісії, призначення на керівну посаду – заступником директора, старшим методистом), каральні (стягнення, догана, пониження по службі, звільнення)

Продовження таблиці 2.1.

1	2	3	4
Інтелектуальні	Це способи мотивації творчих кадрів, які забезпечують їх подальше освітнє та професійне зростання. Така мотивація користується часто застосовується для роботи з активними професіоналами.	Навіть разове використання такої мотивації корисне. Воно необхідне обдарованому педагогу для подальшого саморозвитку. В ній закладена концепція делегування повноважень, завдяки чому підвищується рівень кваліфікації педагога.	Номінація на конкурс «Вчитель року», тощо; атестація на вищу категорію; сприяння отриманню гранта на реалізацію значущого педагогічного проекту; направлення на курси, стажування, отримання другої вищої освіти; надання можливості працювати в більш престижних класах (групах).
Творчі	Дозволяють виявити творчі нахили педагога, його професійну спрямованість, спеціалізацію, цікавий для нього напрямок роботи з вихованцями.	Проявляються в позитивних зрушеннях навчальної діяльності вихованців, отриманні ними вагомих результатів у навчанні, зокрема за можливість участі в конкурсах, олімпіадах районного та обласного рівнів.	Позитивна оцінка діяльності педагога в підготовці дітей до предметних конкурсів, олімпіад; відзначення позитивного досвіду при відвідуванні відкритого заняття; можливість участі від імені закладу на конкурсах, наукових конференціях; допомога в підготовці авторських посібників та публікацій.
Ресурсні	Це способи мотивації, що дозволяють економити час спеціаліста чи розподіляти його більш ефективно.	Комфортні умови праці призводять до підвищення її ефективності, більшій присвяті своїй справі.	Додаткові відпустки і вихідні; зручний графік роботи; методичні години і дні; можливість вибору педагогічного навантаження; надання особистого кабінету, додаткового обладнання.
Статусні	Покликані підвищувати роль педагога в колективі. Особливо цінні для хранителів традицій освітнього закладу.	Зростання самооцінки та оцінки працівника трудовим колективом, дітьми чи їх батьками.	Адміністративна допомога у вирішенні конфліктних ситуацій; прилюдна похвала на педагогічній раді; винесення подяки в наказі, вручення грамоти чи присудження звання, вираження вдячності з боку дітей та батьків.

та оприлюднення результатів мотивації.

Крім того, для досягнення поставлених цілей і розв'язання завдань мотивації варто створити такі умови для співробітників, за допомогою яких вони можуть самостійно визначати, заради чого вони працюють. Тобто, щоб цілі функціонування КЗО були органічно пов'язані з можливістю задоволення потреб працівників закладу в процесі професійної діяльності. У зв'язку з цим, повертаючись до рисунка 1.6, можемо констатувати, що саме діюча в організації система мотивації професійної діяльності складає основу формулювання місії такої діяльності для працівника.

Тут можна також згадати праці Л. Г. Сокурянської, Л. М. Хижняк, які розглядають професійне самовизначення особистості (зокрема, на прикладі студентської молоді) з позицій саморегуляції відносин між особистістю та суспільством [174, 194, 186].

Місія професійної діяльності працівника КЗО має досить багато спільного з місією самого корекційного закладу освіти (рис. 2.6).

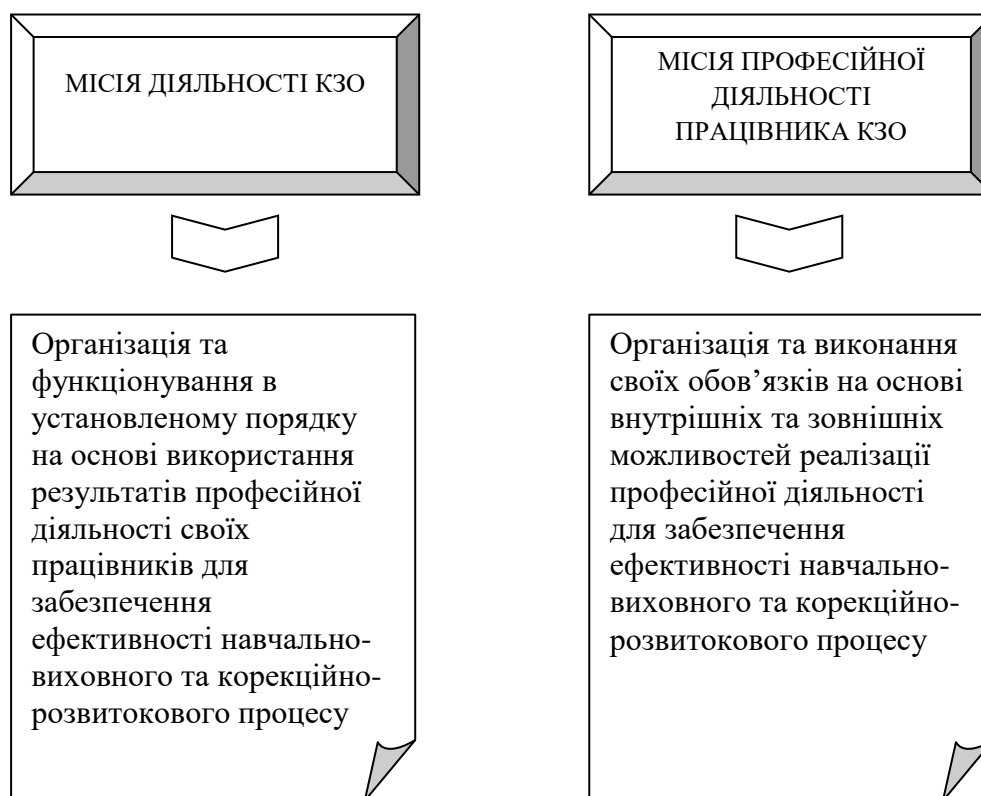


Рис. 2.6. Місія діяльності КЗО та професійної діяльності працівника КЗО

Як видно, з рисунка, спільним для обох місій є, з одного боку, необхідність забезпечення ефективності навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесів, а з іншого – реалізація працівниками та використання закладом професійної діяльності (професійного потенціалу) працівників.

Переходячи до потреб, що змушують працівника КЗО реалізовувати свій професійний потенціал, здійснюючи професійну діяльність, відзначимо, що вони також прямим чином пов'язані зі специфікою виконуваної ним роботи та її значимістю на всіх рівнях споживання.

Відходячи від традиційної ієрархії потреб-чинників професійної діяльності, наведеної нами на рис. 1.5, а повертаючись до дослідження феномена соціальної ефективності, відзначимо, що потреби працівників КЗО можна згрупувати таким чином:

1) *потреби внутрішнього світу працівника* – це практично всі потреби, розглянуті на рис. 1.5, задоволення яких дозволяє працівникові отримувати внутрішнє задоволення від своєї професійної діяльності;

2) *потреби установи (місця роботи) працівника* – це той рівень трудових норм, режиму та розпорядку роботи працівника, що вимагають від нього відповідної професійної віддачі, щоб і надалі мати можливість працювати на своєму робочому місці, бути корисним та цінним працівником;

3) *потреби суспільства* – це необхідний рівень результатів професійної діяльності, до якого працівник повинен наближатись, щоб в ході його професійної діяльності відкривались соціально значимі можливості та перспективи соціалізації та адаптації його вихованців.

Тобто, вважаємо, що не можна зводити потреби професійної діяльності працівника, який своєю діяльністю дає певні соціальні результати суспільству, лише до тих внутрішніх потреб людини, що регламентовані пірамідою А. Маслоу. Окрім цих потреб, існують потреби соціального та суспільного характеру, які вимагають достойної професійної діяльності, що може бути певним чином оцінена суспільством. Маємо на увазі ті значимі соціальні результати, вказані на рис. 1.6, які безпосередньо залежать від

якості професійної діяльності працівника КЗО. Саме суспільство, яке в перспективі відчує на собі ці результати, є основною потребою вищого – соціального – рівня потреб працівників подібних установ. Соціальна ефективність, поділена нами на рис. 1.6 на внутрішню і зовнішню, також підтверджує цю наявність не тільки внутрішніх, а й зовнішніх потреб професійної діяльності.

Таким чином, розширюючи подане нами в підрозділі 1.3 визначення соціальної ефективності, зазначаємо, що соціальну ефективність професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти слід розуміти як кількісно-якісне співвідношення мотиваційних чинників професійної діяльності із понесеними витратами та отриманими результатами, що визначають зміст, характер, напрямок та перспективи такої діяльності, дозволяють отримувати соціально значимий ефект як для самого працівника, так і для суб'єкта, на якого ця діяльність спрямована.

2.3 Соціальний ефект професійної діяльності як невід'ємний компонент соціальної ефективності

Дослідження соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти має яскраво виражений соціальний характер, адже вказані працівники фактично допомагають вихованцям закладів у вирішенні їх особистих потреб, які можна реалізувати виключно в соціальному середовищі. Керівництво закладів зацікавлене у необхідності формування позитивного іміджу КЗО в очах потенційних клієнтів корекційно-розвиткових послуг (батьків дітей з особливими потребами), що дозволить дітям мати більше шансів на корекцію існуючих вад розвитку та кращу інтеграцію та соціалізацію дитини в суспільство в майбутньому.

Розуміючи соціальну ефективність працівників КЗО, як соціально значиму категорію, можемо відзначити, що ця значимість проявляється на різних рівнях та за участю різних соціальних суб'єктів, тобто за своєю

природою є комплексним явищем. Досліджуючи природу цієї категорії в підрозділі 1.3, нами було визначено, що вона за своєю суттю являє собою різницю між отриманими результатами та понесеними витратами. На такому підході зокрема наголошували В. Г. Афанас'єв та А. Д. Урсул [10], Р. Лайкерт [107], М. Марков [129]. В той же час нами було з'ясовано трактування соціального ефекту як певного результату, що має соціальну спрямованість (Парфьонова І. С. [143], Іванов В. Н., Іванов А. В., Доронін А. О. [69], Ядранський Д. М. [205], Мочерний С. О. [56]). Тобто, фактично сформувалися дві теоретичні концепції, одна з яких співвідносить між собою результати і витрати для досягнення соціального ефекту, а інша – сконцентровує увагу лише на результатах, залишаючи поза увагою витрати. Не можна стверджувати, що представники другої з наведених позиції зовсім не враховують наявність витрат при отриманні ефекту. Вони лише пов'язують їх з більш матеріалістичною категорією – економічною ефективністю, яка також має місце поряд із соціальною в багатьох суспільних процесах.

Категорія соціальної ефективності сама по собі невіддільна від категорії соціального ефекту, оскільки обидві виражають соціальну віддачу від певних дій, з тією лише різницею, що соціальний ефект є першорядним абсолютним результатом соціальних дій, а соціальна ефективність – їх відносним наслідком.

Зважаючи на класичне трактування ефекту, як різниці між отриманими результатами та понесеними витратами [1, 106, 123, 199, 208], вважаємо, що соціальний ефект, аналогічно економічному, теж має вимірюватись за вказаним алгоритмом. А трактування соціального ефекту просто як певного соціального результату без врахування витрат на його досягнення, на нашу думку, є помилковим. Ефект завжди є різницею між результатами і витратами. Тому не можна ототожнювати поняття соціальний результат та соціальний ефект.

До соціальних результатів пропонуємо відносити всі соціальні

наслідки(або зрушення), що викликані професійною діяльністю працівників КЗО. При цьому не слід забувати, що ці зрушення мають місце як для самих працівників КЗО, так і для їх вихованців. Крім того, не слід забувати, що результат будь-якої діяльності може бути як позитивним (в економіці це прибуток), так і негативним (збиток), тому соціальні результати також можуть бути як позитивними, так і негативними. Прикладом негативного соціального результату взаємодії працівника та вихованця КЗО можемо назвати негативну реакцію останнього на вплив корекційно-розвиткової роботи на особистісному психологічному рівні, що не дозволяє йому отримувати позитивні зрушення в плані здоров'я та розвитку. Це може бути як неприязнь саме до цього педагога як особистості, так і вороже ставлення до нього, страх перед ним тощо. Крім того, негативно впливати на процеси корекції і розвитку можуть оточуючі однолітки, недружні відносини з ними, наявність ворожнечі, пригнічування тощо.

Слід також відмітити, що соціальні результати можуть бути як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, причому і ті, й інші трапляється як для працівника КЗО, так і для його вихованця. Зокрема, для працівника КЗО йдеться як про внутрішні соціальні зміни в межах закладу (просування по службі, набуття вищого професійно-соціального статусу тощо), так і за його межами (можливість переходу до іншого закладу, зокрема вищого закладу освіти, заняття науковою діяльністю тощо).

Більш детально ця структуризація наведена на рис. 2.7.

Можна отримувати й інші соціальні результати, їх кількість може бути значною залежно від багатьох більш конкретних випадків розрахунку соціального ефекту, проте в межах даного дослідження немає потреби наводити повний їх перелік. Тому на рис. 2.7 ми зупинилися на найбільш поширених з них.

Але будь-який результат завжди має першопричину, що його породжує. Тобто завжди є певні дії (першопричини), що цей результат (або наслідок) обумовлюють. У нашому випадку такі першопричини носять

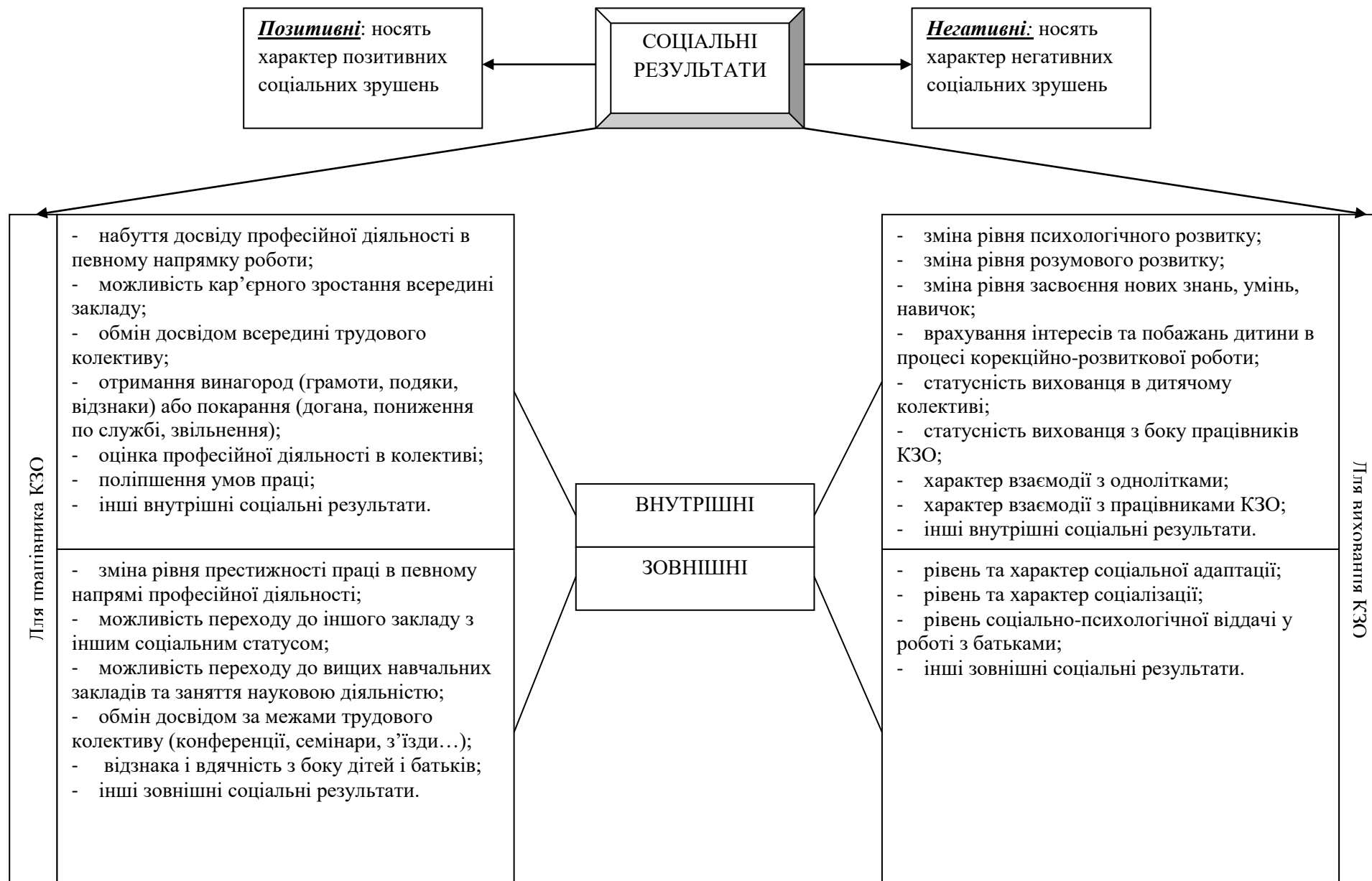


Рис. 2.7. Класифікація соціальних результатів професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти

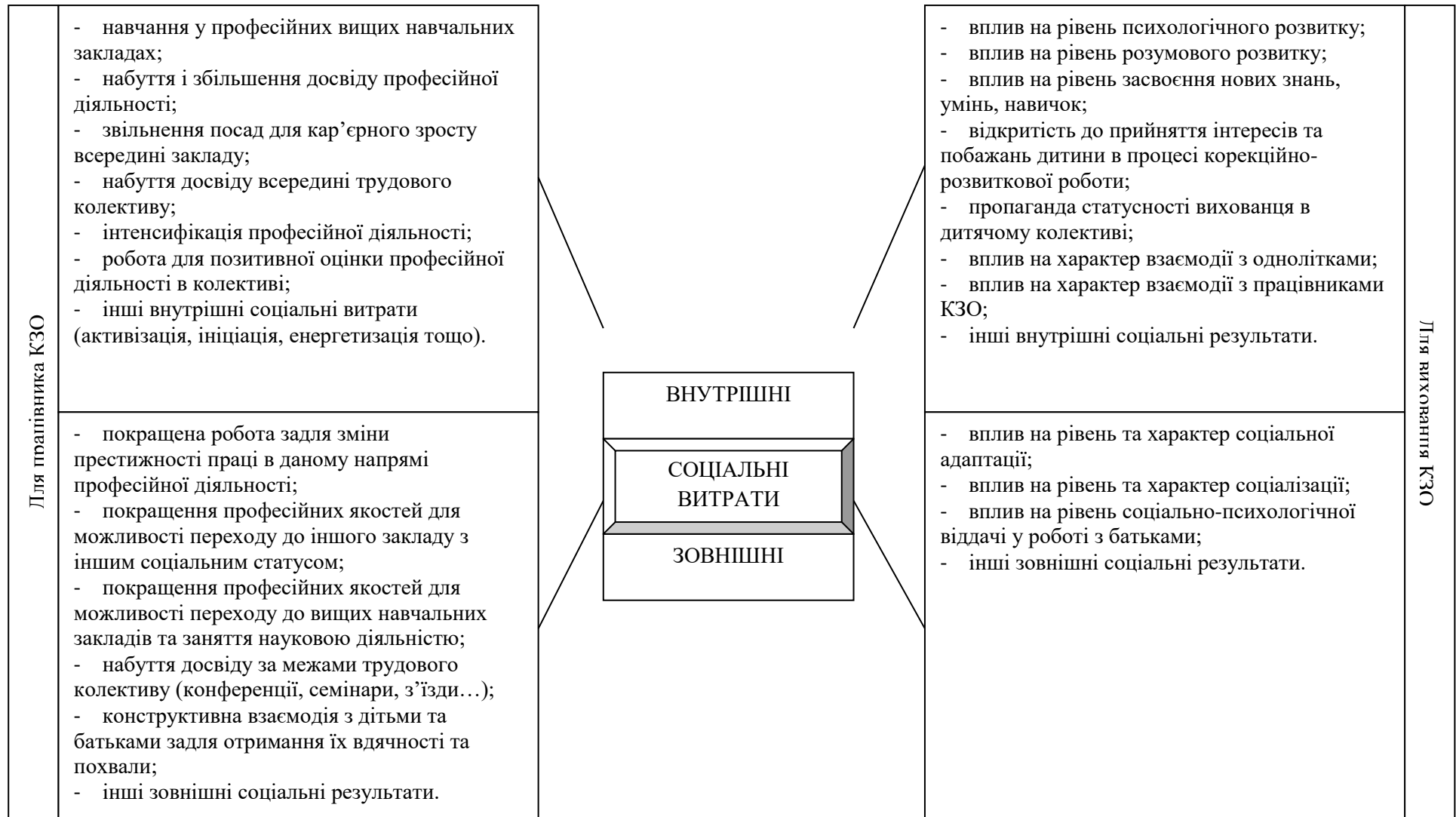


Рис. 2.8. Класифікація соціальних витрат професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти

характер соціальних витрат. Наявність факту соціальних витрат, а також віддачу від них в якості отримуваної винагороди (матеріальної чи моральної) знаходимо у працях Дж. Хоманса. Зокрема, становить інтерес його теорія соціального обміну, згідно з якою поведінка людини сьогодні зумовлена тим, наскільки винагороджувались її вчинки в минулому, тобто якою була віддача від такої поведінки [184]. При цьому Дж. Хоманс стверджує, що людині властиве бажання отримувати максимальну віддачу при мінімальних витратах, тобто факт віддачі максимізується, що робить теорію Хоманса прототипом класичної теорії соціальної ефективності.

Тому до соціальних витрат пропонуємо відносити всі соціальні вкладення різноманітного характеру (матеріального, морального, духовного, етичного, естетичного, психологічного, педагогічного та ін.), які є першопричиною та основою формування соціальних результатів. При цьому, на відміну від соціальних результатів, соціальні витрати вже не поділяються на позитивні і негативні, а однозначно мають витратну природу, маючи від'ємний характер конкретного соціального результату. Для працівників та вихованців КЗО їх можна представити на рисунку 2.8. Як видно з рисунка, більшість соціальних витрат спрямовані на покращення рівня роботи працівника в певному напрямку професійної діяльності для досягнення відповідних соціальних результатів. Тобто наполегливість та успішність в повсякденній роботі, покращення своїх професійних якостей залишається основним джерелом отримання позитивних внутрішніх соціальних результатів в межах певного виду професійної діяльності. А якісна педагогічно-психологічна взаємодія з дітьми, вплив на них – зовнішніх соціальних результатів професійної діяльності.

Таким чином, соціальні результати мають характер наслідків (або зрушень), що викликані соціальними витратами (вкладеннями). А їх співставлення в контексті «результати мінус витрати» становлять основу соціального ефекту:

$$CE=CP-CB, \quad (2.1)$$

де CE – соціальний ефект професійної діяльності;

CP – соціальні результати професійної діяльності;

CB – соціальні витрати професійної діяльності.

Зважаючи на виділений нами взаємозв'язок результатів і витрат, за якого для отримання кожного соціального результату потрібні соціальні витрати, можемо узагальнити цю взаємодію. Загальний соціальний ефект професійної діяльності працівників КЗО може бути розрахований як сума таких його чотирьох складових:

$$CE = \sum_{i=1}^n CEVP_i + \sum_{j=1}^m CEZP_j + \sum_{g=1}^k CEVB_g + \sum_{f=1}^l CEZV_f \quad (2.2)$$

де $CEVP$ – соціальний ефект працівника (суб'єктивно-внутрішній);

n – Кількість співвідношень соціальних результатів і витрат працівника (суб'єктивно-внутрішніх);

$CEZP$ – соціальний ефект працівника (об'єктивно-зовнішній);

m – кількість співвідношень соціальних результатів і витрат працівника (об'єктивно-зовнішніх);

$CEVB$ – соціальний ефект вихованця (суб'єктивно-внутрішній);

k – кількість співвідношень соціальних результатів і витрат вихованця (внутрішніх);

$CEZV$ – соціальний ефект вихованця (об'єктивно-зовнішній);

l – кількість співвідношень соціальних результатів і витрат вихованця (об'єктивно-зовнішніх);

Кожна з чотирьох складових соціального ефекту може бути представлена як різниця між відповідними соціальними результатами та витратами:

$$\sum_{i=1}^n CEVP_i = \sum_{i=1}^n (CPVP_i - CBVP_i) \quad (2.3)$$

де СРВП – соціальний результат працівника (суб'єктивно-внутрішній);
СВВП – соціальна витрата працівника (суб'єктивно-внутрішня).

Три інші складові соціального ефекту розмежовуються аналогічно.

Таким чином, ми отримали математичну модель оцінки соціального ефекту професійної діяльності працівників КЗО на основі структуризації соціальних результатів і витрат, які можуть бути понесені та отримані в ході реалізації такої діяльності як на внутрішньому, так і на зовнішньому рівні взаємодії. Перевагою отриманої моделі можна вважати наявність в ній як елементів результатів і витрат самого працівника КЗО, так і його вихованця, що дозволяє більш комплексно та змістовно підійти до сумарної оцінки соціального ефекту. Адже, на нашу думку, не тільки через індикатори соціальності працівника, а й через індикатори соціальності вихованця як суб'єкта корекційно-розвиткових відносин здійснюється формування сукупного соціального ефекту в певному напрямку.

На останок слід також зазначити, що досягненню соціального ефекту на зовнішньому рівні багато в чому сприяють соціалізація та соціальна адаптація вихованців КЗО. Адже результат соціалізації – це соціальний тип особистості, тобто певний фіксований набір соціальних властивостей особистості, що виявляється у її свідомості та поведінці [24]. В. В. Вербець, О. А. Субот, Т. А. Христюк виділяють такі критерії типів особистості: місце особистості в системі суспільних зв'язків, спрямованість особистості, реальні форми життєдіяльності особистості [24].

Якщо переносити ці критерії на особистість вихованця КЗО, то в першому випадку його місце в системі суспільних зв'язків порушене вадами психофізичного та розумового розвитку. Дитина неоднозначно сприймається різними членами суспільства, причому не всіма членами адекватно та делікатно. В результаті зв'язки особистості з суспільством в багатьох випадках переходять в розряд неповноцінних, дитина занурюється в себе, не хоче спілкуватись з оточуючими. І навіть, у дорослому віці залишається

багато комплексів та перешкод на шляху до повноцінного спілкування. Тому в межах цього критерію соціалізації важливим є фактор ефективної взаємодії працівника та вихованця КЗО на шляху до подолання суспільних та особистісних перешкод у повноцінній суспільній адаптації та соціалізації.

Щодо спрямованості особистості в суспільстві, то тут справа дещо краща, оскільки кожна дитина, навіть з вадами розвитку, має існуючий підсвідомо вектор суспільної поведінки, спрямованої на спілкування з оточуючими. Проте і тут є свої проблеми, оскільки неповноцінна дитина може не відчувати від оточуючих бажання йти назустріч їй у спілкуванні.

Реальні форми життєдіяльності особистості також вказують, що дитина з вадами розвитку, яка не має можливості навчатися та спілкуватися зі здоровими дітьми, перебуває в корекційному закладі серед собі подібних, навчена відповідній поведінці з собі подібними, яка практично не має досвіду спілкування з іншими дітьми, починає соціально відокремлюватись та утворювати з собі подібними власну своєрідну соціальну групу. Тому після перебування в КЗО, стикаючись з іншими соціальними групами, без відповідного соціального досвіду також має труднощі соціалізації та адаптації. На допомогу в цьому, зокрема, приходять інклюзивне навчання, яке дозволяє поєднувати в навчально-виховному процесі здорових дітей і дітей з вадами розвитку, якщо таке можливе та не шкодить останнім, що також дозволяє прискорити процеси соціалізації та адаптації, розвиваючи їх з більш раннього віку.

Враховуючи вищезазначене, вважаємо, що соціальний ефект для вихованця буде тим більшим, чим більше зусиль на досягнення результату докладе працівник КЗО, чим повніше він зможе вплинути на свідомість дитини, підвищити рівень її самооцінки, статус особистості у суспільстві. Отже, виходить, що в контексті соціального ефекту існують не тільки складові окремо працівника КЗО та його вихованця, які кожний у своєму середовищі формує певні соціальні результати та має певні витрати, а й складова їх сумісної взаємодії зі спільними результатами та витратами. Тому

наведена нами модель визначення соціального ефекту (2.3) має бути доповнена ще однією складовою, а саме спільним соціальним ефектом від такої взаємодії, тобто:

$$CE = \sum_{i=1}^n CEVP_i + \sum_{j=1}^m CEZP_j + \sum_{g=1}^k CEVB_g + \sum_{f=1}^l CEZV_f + \sum_{e=1}^z CCEV_e \quad (2.4)$$

де CCEV – спільний соціальний ефект взаємодії;

z - кількість співвідношень спільних соціальних результатів і витрат взаємодії.

Кількісний вимір соціального ефекту за моделлю (2.4) може бути здійснений на основі експертної бальної оцінки кожної із запропонованих груп чинників та відбуватися в такій послідовності:

1) кожному з базових результатів і витрат встановлюється бальна оцінка в діапазоні від 0 до 10; значення 0 є мінімальним і вказує, що певного чинника взагалі немає при формуванні конкретного соціального ефекту в певних соціально-психологічних та педагогічних умовах; значення 10 вказує на максимально можливий (найвищий в якісному розумінні, відмінний) результат дії певного чинника або на максимально великі (значні) витрати для отримання соціального ефекту;

2) експертним шляхом здійснюється оцінка кожного з індикаторів в заданому діапазоні;

3) за необхідності експертами може бути встановлено рівень значущості кожного з індикаторів, який має впливати на узагальнюючу бальну оцінку;

4) з одного боку підсумовуються всі бальні оцінки з соціальних результатів, зважених за рівнем значущості, а з іншого – з соціальних витрат;

5) сукупний соціальний ефект розраховується на основі моделі (2.4) відніманням від сукупних соціальних результатів у кожній розрахунковій

групі відповідних соціальних витрат в бально-зваженому числовому виразі.

Таким чином, отримується бально-числове значення соціального ефекту, яке може слугувати кількісним індикатором соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО. Періодичність проведення такої оцінки в закладі дозволяє виявити динаміку зміни соціальної ефективності, а зіставлення показників у різних закладах дозволяє виявити порівняно кращі КЗО з більш якісними умовами для соціалізації та соціальної адаптації вихованців, пошуку ними належного місця в суспільстві по закінченню навчання у закладі.

Наприклад, вимір соціального ефекту за умовами, показаними в таблиці 2.2 на основі моделі (2.4) має такий вигляд:

$$SE=(6,2-5,4)+(6,2-6)+(6,8-6,6)+(7,5-7)+(8,6-8)=2,3$$

Тобто рівень соціального ефекту за наведених умов становить 2,3. Якщо в минулому аналізованому періоді при оцінці соціального ефекту було отримано, наприклад, значення 2,1, то спостерігається позитивна тенденція до покращення соціальної ефективності професійної діяльності в певному корекційному закладі освіти.

Якщо в результаті проведених розрахунків отримується від'ємне значення соціального ефекту, значить витрати на його досягнення були вищими за отримані результати, що вказує на наявність неправильної стратегії в досягненні позитивного соціального ефекту працівниками КЗО. В такому випадку доцільно переглянути складові розрахунків та виявити так звані «слабкі місця» з найгіршими результатами та найбільшими витратами з метою корекції подальших дій в плані досягнення соціального ефекту.

Взагалі ж категорія соціального ефекту, на нашу думку, є досить багатогранною та недостатньо дослідженою. Особливо це стосується оцінки вказаного ефекту за відповідними критеріями (індикаторами) показників, про що буде розглянуто в наступному розділі нашого дослідження.

Таблиця 2.2.

**Кількісне оцінювання соціального ефекту професійної діяльності працівників КЗО на основі бальної оцінки
(спрощений варіант на основі ключових результатів і витрат)**

Соціальні результати	Експертна бальна оцінка	Коефіцієнт значимості	Бальна оцінка, зважена на коефіцієнт значимості	Соціальні витрати	Експертна бальна оцінка	Коефіцієнт значимості	Бальна оцінка, зважена на коефіцієнт значимості
1	2	3	4	5	6	7	8
Соціальні результати внутрішні працівника				Соціальні витрати внутрішні працівника			
- набуття досвіду професійної діяльності	8	0,4	3,2	- витрати часу на набуття досвіду професійної діяльності	6	0,4	2,4
- можливість кар'єрного зростання всередині закладу	6	0,3	1,8	- інтенсифікація професійної діяльності	5	0,2	1
- отримання винагород	4	0,3	1,2	- робота для позитивної оцінки професійної діяльності в колективі	5	0,4	2
РАЗОМ			6,2	РАЗОМ			5,4
Соціальні результати зовнішні працівника				Соціальні витрати зовнішні працівника			
- можливість переходу до вищих навчальних закладів та заняття науковою діяльністю	5	0,6	3	- покращення професійних якостей для можливості переходу до іншого закладу з іншим соціальним статусом	5	0,5	2,5
- відзнака і вдячність з боку дітей і батьків	8	0,4	3,2	- набуття досвіду за межами трудового колективу (конференції, семінари, з'їзди...)	7	0,5	3,5
РАЗОМ			6,2	РАЗОМ			6

Продовження таблиці 2.2

1	2	3	4	5	6	7	8
Соціальні результати внутрішні вихованця				Соціальні витрати внутрішні вихованця			
- зміна рівня психологічного розвитку	8	0,2	1,6	- вплив на рівень засвоєння нових знань, умінь, навичок	6	0,2	1,2
- врахування інтересів та побажань дитини в процесі корекційно-розвиткової роботи	5	0,5	2,5	- пропаганда статусності вихованця в дитячому колективі	6	0,5	3
- зміна рівня засвоєння нових знань, умінь, навичок	9	0,3	2,7	- вплив на рівень психологічного розвитку	8	0,3	2,4
РАЗОМ			6,8	РАЗОМ			6,6
Соціальні результати зовнішні вихованця				Соціальні витрати зовнішні вихованця			
- рівень та характер соціальної адаптації	8	0,5	4	- вплив на рівень та характер соціальної адаптації	8	0,5	4
- рівень та характер соціалізації	7	0,5	3,5	- вплив на рівень та характер соціалізації	6	0,5	3
РАЗОМ			7,5	РАЗОМ			7
Спільні соціальні результати взаємодії				Спільні соціальні витрати взаємодії			
- рівень взаємодії вихованців з працівниками КЗО	8	0,4	3,2	- вплив на характер взаємодії вихованців з працівниками КЗО	8	0,4	3,2
- рівень взаємодії вихованців з однолітками	9	0,6	5,4	- вплив на характер взаємодії вихованців з однолітками	8	0,6	4,8
РАЗОМ			8,6	РАЗОМ			8

Висновки до розділу 2

1. У другому розділі дисертації досліджено нормативно-правову базу здійснення спеціальної освіти, на основі критичного аналізу якої виявлено, що вона, окрім корекційно-розвиткового, носить соціальний та суспільний характер. При цьому корекційно-розвиткову роботу варто розглядати як планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку дитини з метою формування відповідних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і трудової діяльності.

2. На основі систематизації наукових поглядів на корекційну освіту уточнено її визначення, в результаті чого під корекційною освітою слід розуміти систему спеціальних та специфічних психолого-педагогічних, соціокультурних та лікувальних методів і заходів, що спрямовані на подолання та послаблення у дітей з особливими потребами недоліків психофізичного розвитку та формування у них здатності до самооцінки своїх можливостей, саморегуляція навичок комунікативності для соціалізації та визначення свого місця в суспільстві.

3. Визначено систему, зміст і стандарти спеціальної освіти. із виділенням в її складі варіантів навчання, напрямків роботи, відповідних закладів та типів навчальних планів. На основі цього уточнено сутність корекційно-розвиткової освіти, основною навчальною метою якої визначено надання учням знань, умінь, навичок відповідно до їх можливостей, а корекційно-реабілітаційної – виправлення вад психічної та фізичної сфер розвитку, розвиток дитини загалом.

4. Досліджено проблематику трактування трудового та професійного потенціалу, в результаті чого виявлено, що пояснення змісту професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти не можливе без застосування професійного потенціалу, який, на відміну від трудового призначений для характеристики потенційних можливостей працівника не

лише на конкретному робочому місці, в заданих виробничих умовах, а з вагомим акцентом на його індивідуальні особистісні професійні якості, як професіонала у своїй галузі. Отже, зважаючи на те, що професійний потенціал частіше за все асоціюється з певними результатами професійної діяльності з позиції професіоналізму та компетентності конкретної особистості або групи осіб в заданих трудових умовах він розширює можливості для з'ясування змісту соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти.

5. Зважаючи на наше твердження, що корекційна освіта має яскраво виражений соціальний аспект (адаптація та соціалізація вихованців в суспільстві), професійний потенціал працівників КЗО має ґрунтуватися саме на вказаних дефініціях. Тому поняття професійного потенціалу працівників уточнено таким чином: професійний потенціал педагогічних працівників корекційних закладів освіти – це інтегральна сукупність соціальних, економічних, психологічно-виховних та освітньо-розвиткових підсистем їх професійної діяльності, спрямованих на ефективне використання наявних особистісних педагогічних ресурсів, результатом якої є соціальна адаптація та соціалізація вихованців.

6. Оскільки дитина в КЗО є найважливішою детермінантою навчально-виховного процесу, чинником формування культури поведінки в суспільстві, що є одним з провідних підходів до процесів її соціалізації, обґрунтовано необхідність переходу від суб'єктно-об'єктних відносин до *суб'єктно-суб'єктних*, які значно підвищують показники соціальної суб'єктності, зокрема, психологічна готовність індивіда до самостійної діяльності, його теоретична і практична підготовленість до неї, відповідальність за результати, соціальна активність тощо

7. Доведено, що місія діяльності КЗО та місія професійної діяльності працівника КЗО мають досить багато спільного. З одного боку, це необхідність забезпечення ефективності навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесів, а з іншого – реалізація працівниками та використання

закладом професійної діяльності (професійного потенціалу) працівників.

8. Соціальну ефективність професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти запропоновано розуміти як кількісно-якісне співвідношення мотиваційних чинників професійної діяльності з понесеними витратами та отриманими результатами, що визначають зміст, характер, напрямок та перспективи такої діяльності, дозволяють отримувати соціально значимий ефект як для самого працівника, так і для суб'єкта, на якого ця діяльність спрямована. Розроблено методику якісно-кількісної оцінки соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних (спеціальних) закладів освіти.

РОЗДІЛ 3

ІНДИКАТОРИ ТА ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ

3.1 Система чинників та індикаторів соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти

Саме по собі дослідження природи та структури соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО можна вважати неповним, якщо воно не підкріплене емпіричними результатами та на практиці не доводить дієвість функціонування механізму такої ефективності. Така ситуація вимагає від нас пошуку практичних способів наукового пізнання. На допомогу в цьому випадку приходять соціологічне дослідження, яке може бути проведене серед працівників корекційних закладів освіти з метою виявлення їх пріоритетів та можливих резервів підвищення соціальної ефективності їх професійної діяльності, як внутрішньої, так і зовнішньої.

Перш, ніж проводити таке дослідження, варто виявити та систематизувати ті індикатори та чинники, що можуть бути покладені в основу дослідження цього напрямку.

Поняття «індикатор» в соціології характеризується як простий або інтегральний показник (сукупність показників), що визначає певні характеристики соціально-економічних явищ і процесів [13, с.275]. Вперше ж цей термін було введено до наукового обороту в 1964 році Б. Рассетом в книзі “World Handbook of Indicators”, а в 1966 році Р. Бауер конкретизував та розширив його, а також сформулював принципи його побудови [210, с.214 - 229].

Дослідження наукових праць показало, що терміни «соціальний індикатор» і «соціальний показник» у більшості випадків ототожнюються. Так, на такому підході наголошує А. Л. Баланда, вказуючи, що соціальні

індикатори (показники) – це представлені у вигляді кількісних змінних певні параметри соціальної реальності [13, с.275]. Тобто за їх допомогою здійснюється оцінка соціальних явищ і процесів, формуються уявлення про соціальну дійсність в тих чи інших аспектах.

У процесі оцінювання соціальних явищ і процесів поряд з поняттями «показники» та «індикатори» часто йдеться про критерії такого оцінювання. Їх взаємозв'язок очевидний, оскільки сама по собі наявність індикаторів, що використовуються для аналізу того чи іншого соціального аспекту, передбачає не тільки якісно-описовий процес формулювання висновків, а і певний кількісний аспект такого аналізу. І тут на допомогу приходять критерії, які не обов'язково мають бути виражені у вартісному виразі, але і за допомогою інших кількісних вимірників (бали, ранги, питома вага в структурі тощо).

Що стосується способів вимірювання соціальних індикаторів, то ці питання почали активно вирішувати ще в 60-70-ті роки ХХ ст., коли людство зрозуміло, що одними вартісними показниками-індикаторами в соціології не обійтися. Тому в цей період ставиться питання про заміну вартісних індикаторів на нову систему оцінки як грошової, так і не грошової інформації [59, с.111].

Отже, дослідження соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО доцільніше всього починати з формування її основоположних індикаторів та чинників, незалежно від можливості їх вартісного вимірювання. Такими індикаторами може виступати безліч чинників безпосередньо професійної діяльності (окреслених нами в підрозділі 1.2), а також різноманітних соціально-економічних категорій, термінів, показників, які з різних боків дозволяють охарактеризувати результативність професійної діяльності. Не слід забувати і про специфічні особливості професійної діяльності працівників КЗО в контексті соціальної ефективності, наведених нами в другому розділі нашого дослідження. Між іншим, наведена в підрозділі 2.3 методика бального експертного

вимірювання соціального ефекту та соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО слугує яскравим прикладом індикативного вимірювання соціальних явищ і процесів. В межах даного розділу увага буде зосереджена на формуванні уявлення про соціальну ефективність з позиції анкетного оцінювання, яке можна вважати своєрідним прототипом експертного оцінювання з різницею лише в суб'єктах, що проводять оцінювання (в експертній оцінці – безпосередньо самі експерти на основі власних думок, а в анкетуванні – експерти на основі думок респондентів).

Зважаючи на важливість різнобічного вивчення соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО, відповідне дослідження проведене нами з трьох основних позицій:

- вивчення думки самих працівників КЗО стосовно ефективності та соціальної ефективності їх професійної діяльності, що дає змогу виявити внутрішній потенціал для покращення досліджуваної проблеми;

- вивчення думки батьків вихованців КЗО стосовно ефективності професійної діяльності працівників КЗО – як перший елемент зовнішньої оцінки;

- аналіз статистичних матеріалів КЗО стосовно результатів навчання і виховання дітей з особливими потребами та їх подальшої соціальної адаптації в нових життєвих умовах – другий елемент зовнішньої оцінки.

Переходячи безпосередньо до суті досліджуваної проблеми формування індикаторів соціальної ефективності, вважаємо за необхідне звернути увагу на чинники професійної діяльності як соціально значимої категорії. Узагальнюючи думки науковців-класиків Е. Дюркгейма, О. М. Леонтєва, Ф. Херцберга та М. У. Майнера, А. К. Маркової та О. С. Маркова, Г. В. Суходольського, а також погляди сучасних дослідників М. Б. Агапової, В. С. Банцера, А. А. Деркача, Н. Н. Каньоса, Л. М. Карамушки, О. Г. Кірдіної, Н. В. Кузьміної, В. В. Москаленко, І. А. Овсяник, Ю. П. Поваренкова, В. Л. Погрібної, І. С. Парфенової, В. І. Слободчикова, О. П. Смірної та Л. М. Євстафієвої, можемо навести

авторське бачення значущих індикаторів, що визначають ефективність професійної діяльності будь-якого працівника:

- 1) рівень освіти;
- 2) наявність двох і більше освіт;
- 3) перепідготовка на курсах підвищення кваліфікації;
- 4) отримання суміжної професії;
- 5) загальний стаж роботи;
- 6) стаж роботи за фахом;
- 7) систематичне виконання фахових обов'язків у повному обсязі (рівень активності);
- 8) вміння адекватно реагувати на стандартні та кризові ситуації (досвід, набутий в ході роботи);
- 9) наявність спеціальних знань, умінь, навичок, що дають можливість продуктивно працювати (професійна компетентність);
- 10) наявність інноваційних методів у роботі (нестандартне володіння уміннями);
- 11) започаткування власних методик, кількість науково – методичних праць, розробок а також заохочення (професійні досягнення);
- 12) рівень інтелектуальної та моральної підготовленості до виконання професійної діяльності;
- 13) здатність до реальної самооцінки результатів власної праці;
- 14) прагнення до самоудосконалення та самореалізації;
- 15) авторитет у трудовому колективі;
- 16) наявність сформованих етично-професійних стереотипів.

Досліджуючи природу професійної діяльності працівників галузі освіти, знаходимо додаткові чинники впливу на ефективність професійної діяльності. Зокрема, з праць А. Д. Свиначової, А. Б. Бакурадзе, А. М. Бондаря, Т. Л. Божинської, Ф. Д. Рассказова, Т. О. Катербарг, О. А. Мухамедвалєєвої, О. О. Кисельової можна виокремити такі додаткові індикатори соціальної ефективності, обумовлені певними чинниками:

- 1) наявність рівня знань в галузі освіти;
- 2) ефективно і впевнено здійснення освітніх завдань;
- 3) сформована емоційна стійкість;
- 4) розвинені комунікативні здібності;
- 5) наявність власного творчого потенціалу.

Поєднавши обидві групи чинників та індикаторів, отримуємо набір найбільш важливих з них позиції оцінки ефективності професійної діяльності працівників освіти. Як бачимо, перелік індикаторів досить насичений (21 позиція) та різноманітний, що дозволяє врахувати різнобічні погляди та підходи до уявлення ефективності професійної діяльності педагогів КЗО. Причому розуміємо, що дослідження соціологічної думки проводяться розшаровано як в територіальному, так і віковому діапазоні, тому пріоритети щодо тих чи інших індикаторів у різних респондентів можуть бути різними. Наприклад, для одних педагогів важливими є стандартні для всіх видів професійної діяльності індикатори, оскільки вони сприймають свою роботу, як і будь-яку іншу, не виділяючи в ній специфічних цінностей цієї професії. Інші педагоги є такими за покликанням, тому для них більш значимими можуть бути специфічні освітні індикатори соціальної ефективності.

Згадавши, що в поданій нами інтерпретації (рис. 1.6) соціальна ефективність залежить від сформованої цілі, затрат ресурсів і отримуваних результатів, складність та багатогранність цієї категорії щодо педагогічної професійної діяльності не викликає сумнівів. Крім того, в підрозділі 2.1 нами визначено, що соціально-педагогічні відносини в КЗО надзвичайно складні, тому важливо вивчити думку респондентів стосовно всієї багатоманітності чинників. За таких умов відповіді будуть більш творчими, позбавленими одноманітності та уніфікованості, що значно розширить діапазон підходів до досліджуваного поняття.

Таким чином, наведені вище індикатори ефективності професійної діяльності працівників закладів освіти можуть служити відправною точкою у визначенні базових пріоритетів респондентів, тому беремо їх ключовими при

формуванні першого питання майбутньої анкети.

Вдаючись до специфіки педагогічної роботи саме корекційних закладів освіти, згадаймо праці О. М. Діково-Фаворської, А. А. Колупаєвої, В. В. Засенко, Т. Ф. Баєвої, Н. В. Якси, В. М. Синьова, В. І. Слободчикова та С. А. Нелюбова, в яких, зокрема простежується увага до таких індикаторів професійної діяльності працівників спеціальних закладів освіти, як:

- 1) наявність спеціальної освіти з корекційної педагогіки;
- 2) наявність психологічної освіти;
- 3) наявність медичної освіти;
- 4) наявність особистої позитивної установки щодо обраної спеціальності;
- 5) сформована здатність ефективно і впевнено здійснювати освітньо-корекційні завдання;
- 6) наявність розуміння особливостей розвитку дітей з особливими потребами;
- 7) наявність знань загальних та спеціальних методик корекційно-виховного процесу та трудової підготовки дітей з особливими потребами;
- 8) наявність високорозвинених організаційних і комунікативних здібностей;
- 9) наявність знань в галузі корекційної освіти;
- 10) наявність навичок розв'язання конфліктних ситуацій.

Звичайно, що наявність спеціальної корекційної, психологічної та медичної освіти у педагога КЗО є вагомим плюсом в зростанні його професіоналізму та різнобічного розвитку як фахівця. І, очевидно, що більшість респондентів має надати їм перевагу. Проте не слід забувати і про такий важливий індикатор, як рівень знань в галузі корекційної освіти, адже не стільки важливий сам документ про освіту, скільки рівень знань, що її забезпечує. Крім того, суто психологічні індикатори, пов'язані з наявністю навичок розв'язання конфліктних ситуацій, організаційними та

комунікативними здібностями педагога, на нашу думку також є важливими при дослідженні соціального аспекту ефективності професійної діяльності педагогів, оскільки дозволяють налагодити соціальні взаємозв'язки між суб'єктами корекційно-розвитковиткових освітніх відносин, а саме: фахівцями, вихованцями КЗО та батьками цих вихованців.

Таким чином, підсумовуючи вищенаведене та віддаючи належну перевагу найбільш значимим, на нашу думку, індикаторам професійних здібностей працівників КЗО, вважаємо, що найбільш важливими для верифікації теоретичних висновків можуть стати такі (табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Індикатори професійних здібностей працівників КЗО

№ з/п	Індикатор	Значення індикатора у підвищенні соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО
1	2	3
1	Наявність спеціальної освіти з корекційної педагогіки	Дозволяє на основі набутих знань краще розуміти фізичні і психічні особливості кожної окремо взятої дитини з метою формування індивідуального підходу до її навчання і виховання, розвитку у неї тих резервів, які з точки зору медицини можуть бути ефективно підвищені та доведені до необхідного соціально значимого рівня.
2	Стаж роботи за фахом	Багаторічний досвід праці в КЗО формує у працівника такого закладу певний набір досягнень та їх тенденції з метою формування уявлення про потенційні можливості впливу на вихованців в тому чи іншому напрямку корекційно-розвиткової роботи.
3	Наявність особистої позитивної установки щодо обраної спеціальності	Суто психологічна характеристика особистості працівника, яка підвищує ефективність та цінність будь-якого напрямку професійної діяльності.
4	Сформованість розуміння особливостей розвитку дітей з особливими потребами	Аналогічно першому індикатору, допомагає побудувати більш правильну стратегію поведінки з тією чи іншою дитиною та сформувані корекційні важелі впливу на її розвиток і подальшу соціалізацію та соціальну адаптацію в зовнішньому середовищі.
5	Володіння загальними та спеціальними методиками корекційно-виховного процесу та трудової підготовки дітей з особливими потребами	Використання різних методик, як традиційних, так і сучасних та новітніх, дозволяє з різних сторін підходити до реалізації професійної діяльності працівниками КЗО, отримуючи при цьому різні за своїм характером результати та обираючи на перспективу найбільш ефективні методики.

Продовження таблиці 3.1.

1	2	3
6	Започаткування власних методик, кількість науково-методичних праць а також заохочень	Дозволяє значно підвищувати результати освітньо - корекційної роботи за рахунок індивідуального підходу щодо використання власних методичних наробок.
7	Наявність прагнення до самовдосконалення та самореалізації	Дозволяє підвищувати ефективність професійної діяльності з позиції психологічного настрою на кращу роботу з вихованцями.
8	Здатність до реальної самооцінки результатів власної праці	Допомагає працівнику дати об'єктивну оцінку результатам власної праці з використанням тієї чи іншої методики (підходу).
9	Наявність сформованих етико-професійних стереотипів	Є важливим індикатором взаємодії працівника і вихованця з позиції формування у останнього свідомо більш позитивного (поважного) ставлення до викладача, що може сприяти встановленню більш тісного та ефективного контакту між суб'єктами взаємодії
10	Наявність високорозвинених організаційних та комунікативних здібностей	Дозволяє працівнику КЗО знаходити індивідуальні підходи до взаємодії з вихованцем, що може впливати на характер засвоєння останнім знань, умінь, навичок.
11	Наявність навичок розв'язання конфліктних ситуацій	Поряд з попереднім індикатором, допомагає працівнику КЗО визначити напрямок взаємодії з вихованцями, зменшуючи напруженість в його середовищі.
12	Авторитет у трудовому колективі	Якщо працівник почуває себе в колективі впевнено, користується повагою, віддача від його професійної діяльності, як правило, вища за ту, яку продукує професійно нестабільний працівник
12	Досвід, набутий за роки роботи в КЗО	Частіше за все є наслідком впливу індикатора , що показує стаж роботи, та в поєднанні з ним формує у працівника основні напрямки подальшого ефективного впливу на вихованця.

Згадаймо також, що на рис. 1.3 нами було подано класифікацію чинників професійної діяльності із застосуванням основних наукових підходів та визначено, що їх можна поділити на три основні групи: психологічні, соціальні та економічні. Там же було обґрунтовано якісний їх поділ на чинники внутрішнього, зовнішнього та змішаного впливу. Зазначена класифікація дозволила нам обґрунтувати наступні 4 питання анкети, перше з яких стосуватиметься загального поділу чинників на економічні, соціальні та психологічні. Крім того, респондентам запропоновано здійснити бальну оцінку важливості тієї чи іншої групи чинників при формування соціального

ефекту професійної діяльності працівників КЗО. Також респонденти мають право включити до сформованих нами груп чинників власну групу, яка, на їх думку, також має суттєвий вплив у досліджуваному напрямку.

Щодо економічних чинників, вважаємо за необхідне особливу увагу приділити таким (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Економічні чинники професійної діяльності працівників КЗО

№ з/п	Чинники	Значення чинника в підвищенні соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО
1	2	3
1	Рівень розвитку економіки країни	Характеризує ступінь впливу економічних важелів розвитку країни на соціальне середовище функціонування суб'єктів.
2	Законодавство та економічна інфраструктура	Визначають характер формування стабільних засад функціонування працівника КЗО в заданому середовищі, потребу в його професійній діяльності.
3	Рівень зарплатомісткості праці	Характеризує матеріальну зацікавленість працівника в підвищенні результатів праці.
4	Умови та правила організації праці	Характеризує моральну зацікавленість працівника в підвищенні результатів праці.
5	Регламентация праці	Дія аналогічна попередньому індикатору.
6	Якість управління професійною діяльністю	Дозволяє достойно оцінювати ефективність професійної діяльності працівника та належним чином його мотивувати.
7	Техніко-технологічний рівень праці	Забезпечення професійної діяльності необхідними засобами навчання, корекції та виховання підвищує ефективність впливу на вихованця.
8	Професійна конкурентоспроможність	Визначає якісний рівень професійної діяльності працівника та можливість кар'єрного зростання.
9	Стимулювання праці	На основі вдало побудованих мотивів дозволяє покращити ставлення працівника до результатів своєї праці.

На нашу думку, з усіх виокремлених нами раніше економічних чинників важливе місце в оцінці ефективності діяльності працівників КЗО належить саме таким, за допомогою яких краще виявити не стільки рівень професіоналізму самого працівника, скільки рівень тих економіко-трудоуових умов праці, в яких працівник має впливати на вихованців з метою їх корекційно-виховного розвитку, соціалізації та адаптації.

Щодо соціальних чинників підвищення ефективності професійної діяльності працівників КЗО, їх перелік з метою проведення соціологічного дослідження нами розширено до 12-ти чинників (табл. 3.3).

На нашу думку, такий перелік враховує, з одного боку, зовнішні соціальні умови (макро і мезо рівня) функціонування корекційних закладів освіти. Зокрема, йдеться про оточуюче соціальне середовище, суспільну цінність праці, рівень урбанізованості суспільства, ідеали та ціннісні орієнтації в суспільстві. З іншого боку, вони враховують професійну спрямованість досліджуваної проблеми (мікросоціальний рівень, відповідність соціально-професійним вимогам, рівень соціально-професійної адаптації, соціальний престиж праці, задоволеність батьків професійною діяльністю педагогів КЗО).

Таблиця 3.3.

Соціальні чинники, що впливають на соціальну ефективність професійної діяльності працівників КЗО

№ з/п	Чинник	Значення чинника в підвищенні соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО
1	2	3
1	Оточуюче соціальне середовище та умови праці	Формує сприятливу трудову атмосферу в колективі, відповідний клімат та бажання в ньому працювати.
2	Суспільна цінність праці	Наявність отриманих раніше соціальних результатів покращують соціальне ставлення до професійної діяльності працівників КЗО.
3	Рівень соціальної успішності праці	Дія, аналогічна попередньому індикатору.
4	Відповідність соціально-професійним вимогам	Рівень професіоналізму працівника КЗО повинен забезпечувати успішну підготовку та інтеграцію вихованців до подальшого самостійного життя у суспільстві.
5	Рівень соціально-професійної адаптації	Дія, аналогічна першому індикатору.
6	Етично-професійні стереотипи	Дозволяє працівнику усвідомлювати значимість своєї професії для суспільства.
7	Рівень розвитку соціокультурного середовища	Формує у працівника КЗО уявлення про необхідний рівень соціальних функцій, які потрібно сформувати у вихованців для їх майбутньої соціальної адаптації.
8	Соціальний престиж праці	Дія, аналогічна другому індикатору.

Продовження таблиці 3.3.

1	2	3
9	Ідеали та ціннісні орієнтації в суспільстві	Визначають напрямок психологічно-виховного впливу працівника на вихованця з метою формування соціальних установок останнього.
10	Рівень урбанізованості суспільства	Підвищує вимоги до професійної підготовки працівника КЗО з позиції вміння сформувати у вихованця необхідний рівень соціалізації.
11	Глобалізаційні процеси в суспільстві	Дозволяють визначити основні напрямки суспільних трансформацій з метою врахування їх в навчально-виховному процесі.
12	Ступінь задоволеності батьків діяльністю педагогів корекційних закладів освіти	Формує уявлення про ефективність професійної діяльності з боку найближчого соціального оточення вихованця.

Слід також відмітити, що дослідженню соціальних чинників професійної діяльності нами має бути приділена особлива увага у зв'язку з їх значимістю при формуванні соціального ефекту професійної діяльності працівників КЗО.

Психологічні чинники професійної діяльності працівників КЗО також нерозривно пов'язані з соціальним середовищем як безпосередньо в межах самого трудового колективу, так і у взаємозв'язку із педагогічними та виховними завданнями їх професійної діяльності в процесі впливу на вихованців. Тому вони мають враховувати обидва ці аспекти, досліджуючи в процесі анкетування інформацію про такі індикатори (табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Психологічні чинники, що впливають на соціальну ефективність професійної діяльності працівників КЗО

№ з/п	Чинник	Значення чинника в підвищенні соціальної ефективності професійної діяльності працівників
1	2	3
1	Потенціал особистості (освітній, творчий, інтелектуальний)	Визначає ступінь професіоналізму працівника КЗО з позиції освітньо-інтелектуальних можливостей самовдосконалення та саморозвитку в межах певного трудового колективу.
2	Професійна майстерність і підготовка	Характеризується тим рівнем освітньої підготовки, який набутий працівником КЗО в процесі базового навчання в навчальному закладі, а також періодичного підвищення своєї кваліфікації.

Продовження таблиці 3.4.

1	2	3
3	Організованість, стресостійкість	Дозволяє використовувати індивідуальні психологічні навички адаптації до різних умов праці та взаємодії з вихованцями, зокрема складних та непередбачених.
4	Вольові якості (цілеспрямованість)	Характеризує спрямованість працівника на досягнення поставлених результатів в процесі взаємодії з вихованцями та їх всебічне покращення в динаміці.
5	Рівень професійних вимог до себе	Вказує на психологічну настроєність працівника отримувати максимальну соціальну віддачу від своєї праці.
6	Потреба у самовдосконаленні	Витікає з попереднього індикатора, спрямовуючись на постійне підвищення рівня професійних вимог.
7	Задоволеність працею, професією, кар'єрою	Відчуття працівником своєї необхідності суспільству в процесі реалізації професійної діяльності.
8	Психологічний клімат в колективі	Можливість працівника реалізовувати свій професійний потенціал без будь-яких перешкод з боку інших членів трудового колективу.

Важливе значення для формування соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО має усвідомлення ними основних завдань такої діяльності та ступінь їх виконання в процесі взаємодії з вихованцями. Формуючи індикатори завдань професійної діяльності працівників КЗО, нами було зосереджено увагу як на психолого-педагогічних, так і на соціальних завданнях. Зокрема, з'ясування природи ефективності професійної діяльності у сформованому нами контексті результатів і витрат при поділі їх на зовнішні та внутрішні (підрозділ 2.3) вимагає врахування обох цих аспектів. При цьому, як уже зазначалося, для внутрішнього середовища характерна взаємодія працівника та вихованця, результатом якої є підвищення фізичних, розумових та психічних здібностей вихованця – з одного боку, та педагогічних і психологічних якостей працівника з метою кращого впливу на вихованця – з іншого. Щодо зовнішнього середовища, то важливого значення набуває рівень соціалізації та соціальної адаптації для вихованців, а також соціальне визнання результатів праці - для працівника. Враховуючи вищесказане, індикатори

соціальних завдань професійної діяльності можна звести до таких (табл. 3.5). Зазначимо, що в цій таблиці нами взято до уваги лише індикатори соціальних завдань професійної діяльності, чинники при дослідженні цього аспекту соціальної ефективності – відсутні.

Таблиця 3.5.

Індикатори соціальних завдань ефективності професійної діяльності працівників КЗО

№ з/п	Індикатор	Значення індикатора в підвищенні соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО
1	Розвиток особистості дитини з максимальним використанням її потенційних (фізіологічних, розумових і психічних) можливостей	Вказує на результати праці педагога з позиції використання у дитини всіх можливих резервів навчання і розвитку.
2	Забезпечення розвитку психічних функцій, сенсорних систем, збереження і зміцнення фізичного здоров'я дітей	Вказує на результати праці педагога з позиції використання у дитини можливих резервів фізичного розвитку.
3	Забезпечення змістової і методичної наступності на різних ступенях навчання	Означає використання найбільш оптимальних прийомів і методів навчання в кожному конкретному випадку на кожному конкретному етапі корекційно-розвиткового процесу.
4	Підготовка дітей з особливими потребами до трудової діяльності у суспільстві	Дозволяє ефективно провести соціальну адаптацію дітей в майбутньому в процесі їх можливої трудової діяльності.
5	Підготовка дітей з особливими потребами до спільного подружнього життя	Дозволяє ефективно провести соціальну адаптацію дітей в майбутньому в процесі їх можливого подружнього життя.
6	Надання батькам допомоги і підтримки у вихованні дитини	Забезпечує ефективну співпрацю і взаємодію педагогів і батьків з метою вільного виявлення проблемних моментів та розробки шляхів їх подолання.

Мета і завдання спеціальної освіти визначають зміст професійної діяльності фахівців КЗО. Так, можна стверджувати, що завдання розвитку особистості дитини з максимальним використанням її потенційних можливостей (табл. 3.5, завдання 1) зводить зміст професійної діяльності до

організації навчально-виховного процесу засвоєння дітьми змісту необхідної програми навчання, а також до забезпечення варіативного навчання дітей з особливими потребами з урахуванням структури і складності їх психофізичного порушення. Крім того, в ході реалізації цього завдання важливого значення набуває формування навичок і вмінь навчання. Щодо завдання забезпечення розвитку психічних функцій, сенсорних систем, збереження і зміцнення фізичного здоров'я дітей (табл. 3.5, завдання 2), то зміст професійної діяльності перетворюється у корекцію основних фізичних функцій, рухової і емоційно-вольової сфери дитини, а також профілактику вторинних відхилень у психофізичному розвитку. Соціальне завдання підготовки дітей з особливими потребами до майбутньої трудової діяльності та подружнього життя (табл. 3.5, завдання 4 і 5) перетворюється у зміст професійної діяльності педагога з розвитку вмінь соціальної комунікації. Завдання надання батькам допомоги і підтримки у вихованні дитини втілюється у змісті педагогічної просвіти батьків стосовно основних питань корекції та розвитку.

Виходячи з вищезазначеного, а також враховуючи більш широкий зміст професійної діяльності працівників КЗО, основні індикатори такого змісту можна звести до такого (табл. 3.6).

Таблиця 3.6.

**Індикатори змісту соціальної ефективності професійної діяльності
працівників КЗО**

№ з/п	Індикатор	Значення індикатора в підвищенні соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО
1	2	3
1	Організація навчально-виховного процесу з метою засвоєння дітьми змісту загальноосвітньої (спеціальної) програми	Дозволяє впливати на освітній та розумовий розвиток дитини

Продовження таблиці 3.6.

1	2	3
2	Забезпечення варіативного навчання дітей з особливими потребами з урахуванням структури і складності їх психофізичного порушення	Дозволяє максимально використовувати потенційні можливості фізичного та психічного розвитку дитини.
3	Формування навичок і вмінь навчання	Забезпечує можливість працівників КЗО формувати вміння і навички вихованців відповідно до рівня психофізичного та розумового розвитку на основі індивідуального підходу.
4	Корекція основних психічних функцій, рухової і емоційно вольової сфери	Визначає основні напрямки корекційно-розвиткової роботи з використанням індивідуального підходу.
5	Розвиток вмінь соціальної комунікації з дорослими та іншими учнями	Формує навички соціальної комунікації, виносить саморозвиток дитини на якісно новий рівень соціального спілкування.
6	Профілактика вторинних відхилень у психофізичному розвитку	Дозволяє вчасно діагностувати вторинні відхилення розвитку та зменшити їх негативний вплив на соціальний розвиток дитини.
7	Розвиток творчих здібностей і усвідомлення дітьми своїх реальних і потенційних можливостей	Визначає потенційні можливості для творчої самореалізації в майбутньому.
8	Педагогічна просвіта батьків	Дозволяє співпрацювати з батьками дітей з метою вироблення спільної стратегії корекції і розвитку.

Зауважимо, що потенційні можливості реалізації професійної діяльності кожного конкретно взятого працівника КЗО залежать від рівня отриманої освіти (як базової у ВНЗ, так і наступних кроків покращення свого освітнього рівня). Тому вважаємо за потрібне в процесі оцінки соціальної ефективності професійної діяльності вказаних працівників враховувати той рівень освіти, який набутий ними протягом всього періоду трудової діяльності. У зв'язку з цим, до переліку індикаторів варто включити такі, що характеризують рівень задоволеності працівників КЗО набутою освітою, а саме:

- 1) задоволеність рівнем освіти, отриманої у ВНЗ;
- 2) відчуття потреби у підвищенні кваліфікації чи перепідготовці;
- 3) відчуття потреби у другій вищій освіті;
- 4) відчуття потреби у постійному підвищенні рівня освіти.

Нагадаємо також, що соціальна ефективність професійної діяльності працівників КЗО в напрямку соціальної адаптації та соціалізації вихованців залежить не тільки від самих працівників, а й від низки інших факторів. З числа таких факторів, на нашу думку, слід особливо зосередитись на існуючій в країні державній політиці та ступені державної підтримки корекційних закладів освіти. Це дозволяє сформуванню нам таку групу чинників соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО – законодавчо-нормативні індикатори (табл. 3.7).

Таблиця 3.7.

Макросоціальні чинники соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО

№ з/п	Чинник	Значення індикатора в підвищенні соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО
1	Наявність державних комплексних соціальних програм підтримки дітей з особливими потребами	Забезпечення належних умов функціонування КЗО, формування відповідних програм корекції та розвитку дітей з особливими потребами, створення сприятливих умов для отримання належного рівня освіти, корекції та розвитку.
2	Формування гуманістичної політики у суспільстві щодо дітей з особливими потребами	
3	Побудова соціальної політики, спрямованої на створення умов для інтеграції, адаптації та самореалізації дітей з особливими потребами	
4	Державні гарантії права на працю осіб з особливими потребами	
5	Рівень реалізації соціальних програм в Україні	
6	Рівень реалізації правового забезпечення прав дітей з особливими потребами	
7	Наявність умов для отримання дітьми з обмеженими можливостями освіти і фахової підготовки у відповідності до їхніх можливостей	

Як бачимо, значення загальних (макросоціальних) чинників (державна політика, законодавче забезпечення функціонування спеціальних закладів освіти, зміна ставлення суспільства до дітей з особливими потребами, подальша диференціація і розширення діючої мережі спеціальних закладів освіти, матеріально-технічне та фінансове забезпечення діяльності корекційних закладів, підвищення якості підготовки фахівців для спеціальної

освіти) у всіх випадках зводиться до забезпечення належних умов функціонування КЗО, формування відповідних програм корекції та розвитку дітей з особливими потребами, створення сприятливих умов для отримання належного рівня освіти, корекції та розвитку.

Окремо варто наголосити на мезосоціальних чинниках соціальної ефективності працівників КЗО (табл. 3.8), які, на нашу думку, є прототипом мікросоціальних чинників на рівні окремого регіону в системі корекційної освіти.

Таблиця 3.8.

Мезосоціальні чинники соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО

№ з/п	Чинник	Значення індикатора в підвищенні соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО
1	Результативність (віддача) професійної діяльності працівника	Забезпечення належних умов функціонування КЗО, стандартних, спеціальних програм корекції та розвитку дітей з особливими потребами, створення сприятливих умов для отримання належного рівня освіти, корекції та розвитку.
2	Суспільна значущість діяльності працівника для окремої області, регіону	
3	Престижність праці працівника КЗО на регіональному рівні	
4	Формування конкурентоспроможності корекційних закладів освіти заданого в конкретному регіоні	

З даної таблиці видно, що значення чинників в підвищенні соціальної ефективності на макро- та мезорівнях однакові. В той же час, самі чинники соціальної ефективності дещо звужені до потреб конкретного регіону, забезпечуючи соціальну значимість та конкурентоспроможність заданих КЗО в межах певного освітнього сегменту. Таким чином розширюється право вибору батьками освітнього маршруту для дітей з особливостями психофізичного розвитку в регіоні.

Мікросоціальний рівень соціальної ефективності (табл. 3.9) дозволяє визначати соціальну ефективність професійної діяльності працівників КЗО з позиції конкретного освітнього закладу. В цьому випадку завдання оцінки

полягає у дослідженні тих чинників та індикаторів, що вказують на можливість отримання соціального ефекту так званого суб'єктивно-внутрішнього характеру (задоволеність працівників корекційних закладів освіти результатами своєї діяльності; особистісна значущість діяльності працівників корекційних закладів освіти для вихованців цих закладів та їхніх батьків, що уможлиблює підвищення якості і зміну стилю їхнього життя, забезпечує нові соціально-статусні позиції у самостійному житті дітей з особливими потребами).

Таблиця 3.9.

Мезосоціальні чинники соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО

№ з/п	Чинник	Значення індикатора в підвищенні соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО
1	Задоволеність працівників корекційних закладів освіти результатами своєї діяльності	Забезпечення належних умов функціонування КЗО, формування відповідних програм корекції та розвитку дітей з особливими потребами, створення сприятливих умов для отримання належного рівня освіти, корекції та розвитку.
2	Особистісна значущість діяльності працівників корекційних закладів освіти для вихованців цих закладів та їхніх батьків	
3	Покращення соціально-статусних позицій в самостійному житті дітей з особливими потребами	

Спеціальні чинники (рівень освіти, професійні компетенції, зокрема спеціальні педагогічні та психологічні знання вміння та навички, необхідні для роботи в освітніх закладах сприяють) та специфічні чинники соціальної ефективності (умови, за яких відбувається професійна діяльність (організація праці та особливості середовища корекційних навчальних закладів; морально-психологічний клімат в них; забезпечення спеціалізованою матеріально-технічною базою, спеціальною навчально-методичною літературою, сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, засобами індивідуальної корекції для дітей тощо) сприяють створенню

ефективних умов як для виховання дітей з особливими потребами, так і для ефективної реалізації своєї професійної діяльності та підвищення власного професіоналізму фахівців КЗО.

Таким чином, в процесі дослідження і оцінки ефективності професійної діяльності працівників КЗО нами запропоновано оцінювати наступні її об'єктивно-зовнішні показники: покращення психофізичного стану і здоров'я вихованців цих закладів; відсоток випускників, які після їх закінчення працевлаштувалися або продовжили освіту; отримання навичок самостійного життя, зокрема уміння самостійно обслуговувати себе, встановлювати контакти, спілкуватися з людьми; наявність вміння поводити себе в сім'ї, в колективі; формування навичок навчальної і трудової діяльності тощо та суб'єктивно-внутрішні показники, а саме: рівень задоволеності вихованців корекційних закладів та їхніх батьків професійною діяльністю працівників цих закладів щодо підготовки до самостійного життя дітей з особливими потребами, зокрема до трудової діяльності; самоорієнтація вихованців на подальше навчання чи працевлаштування, створення власної сім'ї.

Щодо критеріального вимірювання важливості того чи іншого індикатора в процесі дослідження ефективності професійної діяльності працівників КЗО, то на допомогу приходить анкетне опитування самих працівників, здійснене нами в корекційних закладах освіти Дніпропетровської області, наведених в додатку А. За допомогою отриманих в результаті анкетування даних можна буде сформулювати уявлення про якісно-кількісний вимір соціальної ефективності фахівців у досліджуваних закладах, а також зробити загальний висновок про стан такої ефективності на макросоціальному, мезосоціальному та мікросоціальному рівнях.

Отже, на основі вищенаведених чинників та індикаторів соціальної ефективності в наступному підрозділі буде здійснено суб'єктивно-внутрішню оцінку досліджуваної проблеми. Щодо зовнішньої (об'єктивної) оцінки, то, як уже зазначалося на початку даного підрозділу, вона буде здійснена з двох

позицій: батьків та соціальних перспектив випускників КЗО.

Для формування індикаторів оцінки соціальної ефективності з позиції батьків, на нашу думку, найбільш важливим узагальнюючим індикатором можна вважати рівень задоволеності батьків певним КЗО, а також тими працівниками, що безпосередньо працюють з їх дитиною. Крім того, думка батьків формується під впливом дитини, її бажання відвідувати заклад, співпрацювати з педагогами і вихователями, медичним персоналом тощо, появи нових досягнень у дитини, розширення кола друзів та іншого соціального оточення. Важливого значення набуває також оцінка батьками соціально-психологічного клімату в колективі, де перебуває їх дитина, а також узгодженості в роботі окремих спеціалістів.

Виходячи з вищезазначеного, основними індикаторами оцінки соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО з батьківської позиції її вихованців можна вважати такі (табл. 3.8).

Таблиця 3.10.

Індикатори соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО (для оцінки батьками вихованців цих закладів)

№ з/п	Індикатор	Значення індикатора в підвищенні соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО
1	2	3
1	Період відвідування даного корекційного закладу освіти	Дозволяє виявити залежність між періодом відвідування закладу та отриманими позитивними зрушеннями в навчанні та розвитку дитини.
2	Рівень задоволення дитини при відвідуванні певного КЗО	Характеризує психологічний настрій дитини при відвідуванні певного закладу, що може сприяти кращому засвоєнню знань, умінь, навичок під час навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесів.
3	Рівень задоволення батьків умовами навчання і виховання в певному КЗО	Характеризує якість навчально-виховних умов в певному закладі по відношенню до інших подібних закладів.

Продовження таблиці 3.10.

1	2	3
4	Якість та асортимент умов задоволеності батьків навчанням і вихованням в даному КЗО	Вказує, які саме умови навчання та виховання в найбільшій мірі задовольняють батьків в певному КЗО.
5	Якість та асортимент умов незадоволеності навчання і виховання в певному КЗО	Вказує, які саме умови навчання та виховання в найбільшій мірі не задовольняють батьків в певному КЗО.
6	Соціально-психологічний клімат в класі (групі), де навчається (виховується) дитина	Визначає характер теперішньої соціалізації та соціальної адаптації в середовищі найближчого оточення однолітків.
7	Рівень узгодженості в роботі різних спеціалістів КЗО	Вказує на ефективність роботи трудового колективу даного КЗО в напрямку взаємодії з дитиною, корекції її розвитку, формування навичок навчання та поведінки в оточуючому середовищі.
8	Рівень очікуваних результатів від перебування дитини в КЗО	Виявляє якість позитивних зрушень в навчанні та розвитку дитини під час перебування в певному КЗО.
9	Рівень самостійності прийняття рішень дитиною після відвідування КЗО	Виявляє тенденції розвитку та розкриття ознак самостійності дитини в прийнятті рішень загальнорозвиткового характеру.
10	Рівень та асортимент досягнень дитини після відвідування КЗО	Виявляє якість та динаміку позитивних успіхів дитини в навчанні і розвитку після відвідування КЗО.
11	Коло спілкування дитини в межах КЗО	Вказує на широту спілкування дитини з однолітками в межах КЗО, здатність налагоджувати з ними комунікативні зв'язки.
12	Легкість у налагодженні контактів з іншими дітьми	Розширює дію попереднього індикатора та дозволяє виявити рівень комунікативності дитини в спілкуванні з однолітками з найближчого оточення.
13	Рівень задоволеності дитини заняттями в класі (групі)	Дозволяє виявити зацікавленість дитини в продовженні перебування в обраному класі (групі), в спілкуванні з педагогами і вихователями.
14	Відношення дитини до друзів (сім'ї)	Характеризує рівень соціальної комунікативності дитини по відношенню до найближчого оточення.
15	Рівень легкості у налагодженні контактів з працівниками КЗО	Характеризує здатність дитини налагоджувати контакти з працівниками в напрямку спільного проходження корекційно-розвиткового та навчально-виховного процесів.
16	Оволодіння навичками навчальної діяльності	Визначає рівень сприйняття дитиною навчального матеріалу.
17	Рівень самостійності контролю дитиною власної поведінки	Дозволяє визначити здатність дитини самостійно впливати на свою поведінку, контролювати її по відношенню до оточуючого соціального середовища.

Продовження таблиці 3.10.

1	2	3
18	Рівень пристосування дитини до вимог оточуючих	Характеризує здатність дитини адаптуватися до умов оточуючого середовища в контексті певного рівня психологічного та розумового розвитку.
19	Рівень засвоєння дитиною різноманітних моделей поведінки в суспільстві	Визначає якість соціальної адаптації та соціалізації по відношенню до різних життєвих ситуацій на основі вироблення заданої моделі поведінки в кожному конкретному випадку.
20	Якість засвоєння рольових моделей поведінки дитини в суспільстві	Дія, аналогічна попередньому індикатору
21	Якість соціального включення дитини у навчально-виховний процес	Дія, аналогічна індикаторам 15 і 16.
22	Рівень ознайомленості батьків з педагогічними технологіями, які дозволяють ефективно взаємодіяти з дитиною	Дозволяє визначити характер взаємодії трудового колективу КЗО з батьками в напрямку формування позитивних зрушень в розвитку дитини.
23	Якість взаємодії дітей з вадами розвитку з однолітками під впливом дорослих	Вказує на здатність дитини з вадами розвитку ефективно контактувати зі здоровими однолітками, знаходити з ними спільну мову, вживатися в їх середовище.
24	Рівень задоволеності батьків трудовою підготовкою дітей	Характеризує ступінь набутих дитиною навичок трудової поведінки, які тією чи іншою мірою задовольняють її батьків.
25	Рівень задоволеності батьків обраним КЗО за умови відправлення до нього ще однієї дитини	Дає загальну оцінку закладу по відношенню до інших аналогічних закладів з позиції якості і результативності навчально-виховного і корекційно-розвиткового процесів.

Вищенаведені індикатори лягли в основу розробленої анкети для батьків. Аналогічно анкетуванню працівників КЗО, дане анкетування проводиться серед батьків тих самих корекційних навчальних закладів.

В доповнення до зовнішньо-об'єктивного оцінювання соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО вважаємо за потрібне розглянути статистичну інформацію щодо випускників КЗО, а саме їхньої подальшої соціалізації та соціальної адаптації в нових соціальних умовах. В цьому контексті увага може бути зосереджена на таких індикаторах:

- в рамках дошкільної корекційної освіти – на відсотку переходу дітей до загальноосвітньої початкової школи;
- в рамках початкової освіти – на відсотку переходу до

загальноосвітньої середньої школи;

- в рамках середньої освіти – на відсотку вступу випускників до вищих навчальних закладів різного ступеня акредитації.

Таким чином, комплексність дослідження полягає в тому, що, з одного боку, оцінюються як суб'єктивно-внутрішні, так і об'єктивно-зовнішні чинники та індикатори соціальної ефективності фахівців КЗО, а з іншого – нами визначено макросоціальний, мезосоціальний та мікросоціальні рівні соціальної ефективності професійної діяльності фахівців цих закладів.

3.2 Методика кількісно-якісної оцінки соціальної ефективності професійної діяльності у сфері спеціальної освіти

Враховуючи розмір генеральної сукупності працівників КЗО Дніпропетровської області в кількості 1289 осіб та з урахуванням похибки (2%), вибірка для анкетного оцінювання соціальної ефективності працівників КЗО з позиції самих педагогів та вихователів була сформована в кількості 330 осіб. Більшість респондентів жіночої статі (92%), віком від 30 до 60 років (74%), з вищою педагогічною (40%) та спеціальною дефектологічною (30%) освітою, зі стажем роботи понад 20 років (50%), зокрема в певному закладі більше 20 років (21%), 11-15 років (19%), 16-20 років (15%), 6-10 років (18%) та 1-5 років (17%). Можна стверджувати, що опитуваний персонал в достатній мірі є досвідченим та кваліфікованим, має відповідну освіту та стаж роботи і може дати адекватну оцінку стану соціальної ефективності своєї роботи.

Як зазначалося в попередньому підрозділі, питання анкети поділені на два блоки: перші п'ять питань характеризують об'єктивно-зовнішню ефективність професійної діяльності працівників КЗО, останні п'ять – суб'єктивно-внутрішні показники соціальної ефективності професійної діяльності фахівців цих закладів. За допомогою такого дворівневого оцінювання, вважаємо, можна не тільки оцінити соціальну ефективність, а й

визначити її місце в загальній ефективності професійної діяльності працівників КЗО, сформувати зв'язок між цими категоріями.

Аналіз відповідей на питання анкети свідчить про те, що базовими характеристиками, на думку абсолютної більшості опитаних (до 77%), є такі:

- розуміння особливостей розвитку дітей з особливими потребами (відмітили 77% всіх опитаних);
- знання загальних та спеціальних методик корекційно-виховного процесу та трудової адаптації дітей з особливими потребами (67%);
- наявність спеціальної освіти з корекційної педагогіки (66%);
- здатність ефективно і впевнено здійснювати освітньо-корекційні завдання (54%).

Натомість одна третя частина респондентів не надає достатньої значимості досвіду, набутому в ході роботи, наявності особистісної позитивної установки щодо обраної спеціальності, стажу роботи за фахом.

Більш наочно результати відповідей на перше питання представлено в додатку Б (рис. Б.1). З додатка видно, що найнижчий рейтинг серед респондентів мають такі характеристики професійної діяльності працівників КЗО:

- здатність і прагнення до самореалізації;
- професійні досягнення;
- наявність високо розвинених організаційних і комунікативних здібностей;
- адаптованість в трудовому колективі;
- наявність навичок розв'язання конфліктних ситуацій;
- здатність до реальної самооцінки результатів власної праці.

У процесі оцінювання значущості чинників, що впливають на ефективність професійної діяльності працівників КЗО за 5-бальною шкалою, визначено, що перше місце посідають психологічні чинники, які значна частина респондентів, понад 80%, визначили найбільш важливими в професійній діяльності працівників КЗО. Більше половини опитаних

відзначили важливість соціальних чинників. Найменш значимими виявились економічні чинники, оцінені чотирма балами лише 41% всіх опитаних.

Отже, структура бальних відповідей на це питання анкети, представлена в додатку Б (рис. Б.2), свідчить про найбільшу важливість психологічних чинників покращення ефективності професійної діяльності працівників КЗО. На другому місці - соціальні чинники, на третьому – економічні. З наведеного графіка також видно, що психологічні чинники відносять на 5-бальний рівень найбільша кількість респондентів (практично половина опитаних), а економічні та соціологічні мають найбільшу кількість респондентів по 4-бальній оцінці (при цьому у економічних чинників кількість менша). З наведених даних робимо висновок, що в нових соціальних умовах працівники корекційних закладів освіти, незважаючи на складні економічні умови і недостатній рівень оплати їх праці, все ж таки віддають перевагу психологічним чинникам. Те, що соціальні чинники посідають лише друге місце щодо підвищення соціальної ефективності, свідчить про необхідність удосконалювати і створювати такі соціальні умови, за яких корекційна освіта набула б значущості не тільки для суб'єктів її впливу, але й для суспільства в цілому.

Досліджуючи важливість запропонованих у роботі 9-ти економічних чинників ефективності професійної діяльності працівників КЗО, отримуємо вагому перевагу чинника умов та правил організації праці (його відзначило 68% респондентів). Найменшу кількість голосів до 15% набрали такі чинники:

- регламентація праці;
- професійна конкурентоспроможність;
- законодавство;
- економічна інфраструктура.

Інші чинники були оцінені респондентами приблизно однаково, на середньому рівні (додаток Б, рис. Б. 3).

Результати оцінювання працівниками КЗО важливості сформованих соціологічних чинників показано на рис. Б. 4, з якого видно, що думки респондентів неоднозначні. Рейтинг основних чинників має такий вигляд:

1. оточуюче соціальне середовище (52%);
2. умови праці (51%);
3. соціальний престиж праці (43%);
4. ступінь задоволеності батьків діяльністю працівників КЗО (37%);
5. суспільна цінність праці педагога (37%);
6. відповідність соціально-професійним вимогам (35%).

Решта чинників: рівень розвитку соціокультурного середовища, глобалізаційні процеси в суспільстві, рівень урбанізованості суспільства, етично-професійні стереотипи, рівень соціально-професійної адаптації та рівень соціальної успішності праці визначено респондентами як найменш значимі.

Очевидно, що висока оцінка психологічних чинників (найбільш значимих з точки зору респондентів), наведених на рисунку Е.5, засновується на особистісному потенціалі та професійній майстерності і підготовці педагога, які зазначили понад 60% опитаних. Разом з тим, не можна не відзначити, що більшість інших факторів визначена респондентами, як середні за значимістю (до 30%), а саме: психологічний клімат в колективі, задоволеність працею, професією, кар'єрою, рівень професійних вимог до себе, організованість та стресостійкість, потреба у самовдосконаленні та вольова цілеспрямованість.

При цьому слід відзначити, що серед сформованих нами чинників респондентами не виявлено таких, яким би було відведено низький рівень значимості (менше 50% опитаних), що підтверджує важливість психологічних чинників для підвищення ефективності професійної діяльності працівників КЗО.

Таким чином, за результатами перших п'яти питань анкети, які характеризують ефективність професійної діяльності працівників КЗО в

цілому, можна визначити, що професійна діяльність працівників КЗО характеризується розумінням особливостей розвитку дітей з особливими потребами, знанням загальних та спеціальних методик корекційно-виховного процесу та трудової адаптації дітей з особливими потребами, а також наявністю спеціальної освіти з корекційної педагогіки. Респондентами відзначена найбільша важливість психологічних чинників впливу на ефективність професійної діяльності, зокрема потенціал особистості педагога та професійна майстерність і підготовка. Важливими визнано також соціальні чинники, зокрема оточуюче соціальне середовище та умови праці, соціальний престиж праці, ступінь задоволеності батьків результатами роботи працівника КЗО, суспільна цінність праці та відповідність соціально-професійним вимогам. Вплив економічних чинників респондентами оцінено як найменш значимий.

За допомогою останніх п'яти питань анкети визначено вплив об'єктивних і суб'єктивних чинників на соціальну ефективність професійної діяльності працівників КЗО. Авторські дослідження показують, що у більшості педагогів сформовано уявлення про основні завдання, що стоять перед ними з позиції полегшення вихованцям соціальної адаптації та соціалізації в майбутньому. Від 50% до 80% працівників КЗО визнали пріоритетними завданнями у своїй професійній роботі:

- а) розвиток особистості дитини, а саме її психічних функцій, сенсорних систем, з максимальним використанням її потенційних можливостей,
- б) забезпечення зміцнення фізичного здоров'я дітей.

Понад половину опитаних наголошують на важливості налагодження співпраці з батьками, надання їм допомоги і підтримки у вихованні дитини. За результатами відповідей майже половини респондентів (45%) відзначила важливість підготовки дітей з особливими потребами до майбутньої трудової діяльності.

Натомість, лише 13 % респондентів приділять увагу підготовці дітей до

майбутнього спільного подружнього життя, хоча, на нашу думку, для повноцінної суспільної адаптації та входження дитини в соціум наявність власної сім'ї відіграє дуже важливу роль, допомагає відчувати себе більш повноцінним членом суспільства.

Важлива увага в процесі оцінювання була приділена тим складовим змісту професійної діяльності працівників КЗО, які найбільше впливають на соціальні результати їх праці (рис. Б. 7). З рисунка видно, що респондентами виділено три основні такі складові:

- організація навчально-виховного процесу з метою засвоєння дітьми змісту загальноосвітньої (спеціальної) програми (57%);
- корекція основних психічних функцій, рухової і емоційно-вольової сфери (55%);
- забезпечення варіативного навчання дітей з особливими потребами з урахуванням структури і складності їх психофізичного порушення (53%).

Інші складові є менш важливими для респондентів, причому найменш важливим визначено профілактику вторинних відхилень у фізичному розвитку дитини.

Раніше нами вже відзначалося, що для досягнення важливих соціальних результатів професійної діяльності працівників КЗО особливого значення набуває рівень та якість їх освіти. Вивчаючи питання щодо задоволеності працівників своєю освітою, у дослідженні ми встановили, що кожного третього опитаного задовольняє рівень освіти, отриманої ним у ВНЗ. Разом з тим, 63% працівників відчувають потребу у постійному підвищенні рівня освіти або підвищенні кваліфікації чи перепідготовці (рис. Б. 8).

Як бачимо, 44,7% фахівців відчувають потребу у підвищенні якості своєї освіти з метою покращення соціальної результативності своєї професійної діяльності. Нагадаємо, що в першому питанні анкети стосовно важливих характеристик професійної діяльності дві третини респондентів виділили обов'язковість наявності спеціальної освіти з корекційної

педагогіки, що ще раз підтверджує значимість якості освіти працівника КЗО для підвищення рівня соціальної ефективності його професійної діяльності.

Ступінь задоволеності працівників КЗО державною політикою в галузі виховання і навчання дітей з особливими потребами було запропоновано оцінювати на основі трьох критеріїв (рис. Б. 9). Як видно з рисунка, за всіма сформованими напрямками державної політики і підтримки більшість респондентів мають часткову задоволеність. При цьому рівень часткової задоволеності за всіма пунктами приблизно однаковий (73,4%). Рівень повної задоволеності по всім пунктам виявився найнижчим і також приблизно однаковим (56,4%). Незадоволеність ефективністю державних програм також однорідна (53,2%).

Якщо розглядати безпосередньо напрямки державної політики, то найбільшу задоволеність у респондентів викликає формування гуманістичної політики в суспільстві щодо дітей з особливими потребами. На нашу думку, це дійсно важливий чинник підвищення соціалізації та соціальної адаптації дітей з особливими потребами в оточуючому суспільстві. Найменшу задоволеність отримано за рівнем реалізації соціальних програм в Україні. І дійсно, хоча в останні роки їх кількість і якість покращились, проте порівняно з розвинутими країнами світу залишається на досить низькому рівні.

Найбільшу незадоволеність респонденти виявили до стану забезпечення державних гарантій і права на працю осіб з особливими потребами. І хоча наше законодавство має певний механізм працевлаштування та захисту права на працю інвалідів, проте на практиці роботодавці часто не дотримуються або порушують чинне законодавство, що призводить до обмеження законних прав таких громадян.

Зважаючи на важливість умов, створених в КЗО для удосконалення свого професіоналізму, для підвищення рівня соціальної ефективності працівників цих закладів, нами оцінено відповідні умови (рис. Б. 10). З наведених даних видно, що 72% респондентів вважають створені в їх закладі

умови для підвищення рівня професіоналізму сприятливими і лише 19%-вказують на відсутність відповідних умов у закладі.

Результати дослідження підтвердили, що в переважній більшості спеціальних закладів освіти створені сприятливі умови для покращення рівня професіоналізму його працівників, що є одним з визначальних факторів підвищення рівня соціальної ефективності їх професійної діяльності.

Таким чином, проведений за допомогою статистичних методів та соціологічного опитування аналіз показав, що для підвищення рівня соціальної ефективності працівників КЗО варто звертати першочергову увагу на такі основні завдання професійної діяльності, як:

- розвиток особистості дитини з максимальним використанням її потенційних можливостей;
- забезпечення розвитку психічних функцій, сенсорних систем;
- зміцнення фізичного здоров'я дітей та надання батькам допомоги і підтримки у вихованні дитини.

Дотримання цих умов дозволить, з одного боку, сприяти кращій соціалізації та соціальній адаптації дітей з особливими потребами в суспільстві за рахунок покращення їх фізичного та психічного розвитку, моральної та психологічної допомоги в досягненні певних соціальних результатів, а з іншого – вдосконалювати та самоудосконалювати професійну майстерність працівників КЗО, впливаючи на їх рівень соціальної значимості для дітей з особливими потребами, а отже, на рівень соціальної ефективності їх діяльності. Зміст професійної діяльності працівників КЗО має полягати в основному, в умілій організації навчально-виховного процесу з метою засвоєння дітьми змісту загальноосвітньої (спеціальної) програми, корекції основних психічних функцій, рухової і емоційно-вольової сфери дитини, а також в забезпеченні варіативного навчання дітей з особливими потребами з урахуванням структури і складності їх психофізичного порушення. Для підвищення рівня соціальної ефективності професійної діяльності працівники КЗО у своїй більшості відчують потребу у постійному вдосконаленні та

підвищенні якості освіти, для чого в межах своїх КЗО наявні відповідні умови.

Другим напрямком оцінки соціальної ефективності працівників КЗО було анкетування батьків дітей, які перебувають в корекційних закладах освіти. Враховуючи розмір генеральної сукупності батьків дітей з особливими потребами Дніпропетровської області, що навчаються в КЗО, в кількості 5784 осіб, з урахуванням кількості неповернених анкет сформовано вибірку в 437 осіб. Заповнені анкети отримано від 431 особи. Переважна більшість опитаних є представницями жіночої статі (мами, бабусі), віком в основному від 30 до 45 років, з вищою або середньою спеціальною освітою, з наявністю постійної роботи, перебувають у шлюбі, мають 1 або 2 дітей. При цьому дослідження проведене серед трьох вікових категорій дітей: дошкільні заклади (28%), початкова школа (42%) та середня школа (30%).

У додатку В наведено графічну інтерпретацію результатів проведеного опитування батьків. Так, на рисунку В.1 вказано період часу, протягом якого дитина відвідує відповідний корекційний заклад освіти: 37% дітей – від 1 до 3 років, 23% – від 3 до 5 років, 2% – від 5 до 9 років та 18% – до 1 року. Як бачимо, ми намагалися опитувати в основному батьків тих дітей, що перебувають в закладах більше 1 року, щоб отримати можливість за допомогою такої анкети прослідкувати позитивну динаміку в стані дитини, її здоров'ї, фізичному, психічному та розумовому розвитку, здатності спілкуватися з однолітками та дорослими, приймати самостійні рішення тощо.

Як видно з графічного аналізу (рис. В.2) кількість дітей, які без задоволення відвідують свій КЗО, складає 4% проти 93% задоволених. Батькам 12-х дітей було важко відповісти на це запитання за результатами поведінки своєї дитини.

Таким чином, переважна більшість дітей бажають відвідувати заклади КЗО. Психологи знаходять цьому пояснення. Діти з обмеженими можливостями (особливо шкільного віку, коли починається усвідомлення

свого зв'язку з оточуючим в середовищі здорових дітей) відчують себе дискомфортно. Їх можуть ображати, з ними не завжди хочуть гратись тощо. В корекційному закладі вони перебувають в оточенні собі подібних, тому їм легше встановити контакти один з одним, вони краще розуміють один одного. Звичайно, що в такі більш комфортні умови постійно хочеться повертатися.

Віддаючи свою дитину до КЗО, батьки часто переймаються тим рівнем комфортності умов, які буде забезпечувати обраний КЗО для перебування в ньому дитини. Тому одночасно з рівнем задоволеності самих дітей при відвідуванні КЗО нами оцінено рівень задоволеності батьків (рис. В. 3). Як бачимо з даного рисунка кількість батьків, які задоволені відповідним закладом, становить майже 95%. Проте є 2% осіб, які швидше незадоволені, ніж задоволені обраним закладом, а також 3% осіб, яким важко відповісти на поставлене запитання.

Одним із завдань дослідження було з'ясування того, що найбільше всього задовольняє потреби батьків в певному навчально-виховному закладі освіти. Результати опитування, наведені на рисунку В. 4, свідчать, що на це питання відповіли 97% респондентів. При цьому найбільш значимими умовами перебування дітей в КЗО, на думку більшості опитаних, стали такі:

1. організаційні умови для навчання дітей;
2. ставлення педагогічного колективу до дітей;
3. рівень професійної підготовки педагогів та вихователів.

Деякі з батьків помічали наявність сучасного інформаційного забезпечення навчання, а також інших предметів матеріально-технічної бази, зокрема, розвиваючих іграшок, які не всі батьки можуть собі дозволити мати вдома.

Поряд з перевагами спеціальних закладів освіти 9,6% батьків звернули увагу на невідповідності їх очікуванням характеру реабілітаційної роботи та фізичної підготовки дітей. Результати дослідження, проведеного серед педагогів і батьків, виявили існування проблеми (відношення 52% до 2%) в

налагодженні спільної ефективної роботи між ними.

Результати оцінювання рівня ознайомленості батьків з педагогічними технологіями, що дозволяють ефективно взаємодіяти з дитиною (рис. В. 22), свідчать, що понад 90% ознайомлені з ними повністю або частково, 6% – не ознайомлені. На нашу думку, отримані результати свідчать про порівняно низький рівень взаємодії працівників КЗО із батьками в даному напрямку. Якщо працівники КЗО будуть більше уваги приділяти бесідам з батьками стосовно сучасних педагогічних та психологічних способів ефективної взаємодії з дитиною, то вочевидь рівень соціальної ефективності взаємодії буде порівняно вищим, а попередні результати зможуть покращитися.

Очевидно, що для підвищення ефективності професійної діяльності фахівців КЗО необхідно налагодити взаємодію сім'ї та педагогічного колективу спеціального закладу, встановити партнерські стосунки для спільного вирішення завдань реалізації навчально-виховного та корекційно-реабілітаційного процесу.

Результати оцінювання батьками соціально-психологічного клімату в класі (групі), де навчається дитина, показано на рисунку В. 6. Переважна більшість відзначила його як сприятливий та швидше сприятливий, ніж ні. Лише 1% опитаних назвали його швидше несприятливим, а ніж сприятливим, а шістьом батькам було важко відповісти на це питання.

Зважаючи на попереднє анкетування педагогів, яке визначило одним з чинників успішної соціальної ефективності узгодженість в роботі педагогічного колективу, ми вважали за потрібне оцінити значимість цього чинника серед батьків (рис. Б. 7). Абсолютна більшість опитаних (91%) вказали на наявність повної або часткової узгодженості в роботі всіх спеціалістів, і лише 1% батьків не бачать узгодженості між членами трудового колективу.

Віддаючи свою дитину до КЗО, 96% опитаних батьків зазначають виправданість своїх сподівань щодо зміцнення стану здоров'я та розвитку дитини саме в цьому закладі, що є досить високим показником та може бути

фактором покращення соціальної ефективності професійної діяльності працівників даних КЗО.

Оцінюючи рівень самостійності дитини під час прийняття рішень, ми з'ясували, що більше половини дітей (52%) за результатами відвідування КЗО навчилися самостійно приймати рішення в більшості випадків своєї соціальної діяльності.

Як уже зазначалося нами в другому розділі цієї роботи, важливими соціальними результатами професійної діяльності працівника КЗО по відношенню до вихованця є зростання якості спілкування останнього з однолітками та дорослими, розуміння норм поведінки в оточуючому соціальному середовищі, вміння управляти своєю соціальною поведінкою, контролювати її тощо. Тому в процесі оцінки соціальної ефективності педагогів по відношенню до вихованців важливою є оцінка рівня соціально-поведінкових досягнень вихованців (рис. В. 10). Найбільшу кількість батьків задовольнило покращення спілкування їхньої дитини з однолітками. Крім того, суттєвими соціальними досягненнями дітей батьки також вважають оволодіння розумінням норм поведінки в процесі навчання, оволодіння навичками працювати в колективі та спілкуватися з дорослими. Проте 15% респондентів вказали на практичну відсутність такої легкості і успішності у своїх дітей.

Отже, маємо ще один факт підтвердження соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО за вмілої реалізації такої діяльності в ході навчально-виховного та лікувально-реабілітаційного процесів.

Здатність дітей до спілкування в оточуючому середовищі і позитивно проявляється в здатності до колективної праці (рис. В. 13). 63% батьків проти 2% вважають, що їх діти із задоволенням навчаються в колективі однолітків. На нашу думку, такі результати також свідчать про високий рівень соціальної комунікативності дітей з особливими потребами, незважаючи на їх особливості здоров'я та вади розвитку.

Якість спілкування дітей з особливими потребами зі своїми друзями та

сім'єю також є важливим елементом оцінки зовнішньої складової соціальної ефективності працівників КЗО (рис. В. 14). Позитивні зміни в кращий бік в цьому напрямку відчували 76% респондентів. Однак майже 86% дітей, на думку їх батьків, іноді з труднощами налагоджують контакти з учителями та вихователями. Майже 7% опитаних батьків не відчували ніяких змін або побачили у своєї дитини негативні зрушення у спілкуванні із сім'єю та друзями, а 13% - не змогли дати однозначної відповіді щодо здатності дитини налагоджувати контакти та спілкуватися з педагогами та вихователями (рис. В. 15).

Таким чином, в результаті дослідження було визначено деякі проблеми соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, які дещо знижують соціальну ефективність взаємодії працівника КЗО з вихованцями.

Важливим джерелом соціальної зрілості вихованців КЗО є оволодіння навичками навчальної діяльності. За результатами дослідження, на думку батьків, які уважно спостерігають за результатами навчання своїх дітей, більше 10% дітей майже не оволоділи такими навичками, 80% – в більш-менш достатній мірі, лише 10% вважають, що їх діти в повній мірі оволоділи такими навичками. Однак всі ці недоліки обумовлюються, в першу чергу, низкою негативних показників особистісного психофізичного розвитку дітей та окреслюють те коло проблем, яке має стати предметом корекційного втручання команди фахівців КЗО.

Специфіка розвитку та спілкування дітей з особливими потребами, особливо тих, які мають важкі психофізичні порушення та відставання в розвитку, спричиняє ситуації, коли дітям самим досить важко контролювати свою поведінку в оточуючому середовищі. Зважаючи на подібну специфіку таких дітей, у роботі було оцінено відповідний рівень контрольованості (рис. В. 17). Результати оцінки свідчать, що лише 26% дітей можуть повністю контролювати свою поведінку без допомоги дорослого, 51% – можуть, але в окремо взятому випадку, 21% – майже ніколи не можуть.

Оцінка здатності дітей пристосовуватися до вимог оточуючих також

дає можливість визначити тенденції зовнішньої складової соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО (рис. В.18). Майже шістдесят відсотків батьків-респондентів побачили у своїх дітей покращення здатності пристосовуватись до вимог оточуючих, 35% - часткові позитивні зміни, 1% - не помітили позитивних змін. Отже, позитивні зрушення щодо соціальної ефективності в розрізі цього чинника спостерігаються у 95% випадків.

Позитивна динаміка зовнішнього рівня соціальної ефективності характеризується також тим, наскільки успішно дитина в процесі відвідування КЗО засвоїла різні моделі поведінки в суспільстві (рис. В. 19). Результати свідчать, що третина дітей засвоїли вищезазначена повністю, дві треті – засвоїли частково і лише 2,3% – не засвоїли зовсім. У цьому напрямку дослідження позитивні зрушення отримані у 95% випадків (рис. В. 20).

Однак треба звернути увагу на те, що більшість дітей успішно засвоїла такі рольові моделі, як син (донька) або друг (подруга), що обумовлюється їх особливим статусом чи позицією у суспільстві в системі міжособистісних відносин. Соціальні ролі дітей з особливими потребами виникають і здійснюються за умов обмеженої соціальної взаємодії їх з іншими людьми, коло яких значно обмежене агентами первинної соціалізації (батьків, братів, сестер, бабусь, однолітків, вчителів тощо). Таким чином, у дітей з психофізичними вадами процес соціалізації дещо уповільнюється, що вимагає від суспільства, а саме від фахівців та батьків, створення особливих умов виховання таких дітей.

Діагностика проблем, з якими стикаються діти з особливими потребами у процесі соціального залученні їх до навчання (рис. В. 21), виявила такі: територіальна віддаленість навчального закладу (31%), труднощі у виконанні значних фізичних та інтелектуальних навантажень (25%), труднощі при входженні в новий колектив. Незначна частина респондентів відзначає неможливість знайти висококваліфікованих педагогічних фахівців (логопедів, психологів) та подолання неуважності у дітей.

Зосереджуючи увагу батьків на більш терпимому та доброзичливому ставленні однолітків до дітей з особливими потребами (рис. В. 23), нами виявлено, що 68% згодні з тим, що таке ставлення позитивно вплине на ефективну соціалізацію таких дітей, 22% вважають, що така динаміка більш-менш можлива, немає жодного респондента, який би заперечив цю думку.

Результати оцінювання рівня задоволеності батьків якістю підготовки їх дітей в КЗО (рис. В. 24) співпадають з відповідями на питання, чи обрали б батьки певний КЗО знову, якби став вибір, куди відправляти навчатися свою дитину (рис. В. 25), і складають понад 56% задоволених повністю та 34% частково. Такі показники свідчать про деякі позитивні зміни в корекційній освіті України, однак вони носять ситуативний, а не постійний характер.

Таким чином, за результатами оцінювання всіх відповідей батьків на питання анкети, можна побачити позитивні ознаки зовнішнього рівня соціальної ефективності працівників КЗО. Загалом же, позитивні зрушення соціальної ефективності працівників КЗО на внутрішньому та зовнішньому рівнях наведені в таблиці 3.9. До складу соціального ефекту нами відібрано

Таблиця 3.11.

Результати оцінювання соціальної ефективності працівників КЗО

Складові соціального ефекту, що підлягали оцінюванню	Кількість респондентів, що мають позитивні зрушення, (у до n)%
1	2
Внутрішній рівень (ефект для працівника КЗО)	
Розуміння особливостей дітей з особливими потребами	76,97
Знання загальних і спеціальних методик корекційно-виховного процесу та трудової адаптації дітей з особливими потребами	66,97
Наявність спеціальної освіти з корекційної педагогіки	66,06
Умови та правила організації праці працівника КЗО	68,48
Оточуюче соціальне середовище та умови праці	50,91
Потенціал особистості педагога	61,82
Професійна майстерність і підготовка	60,61
Розвиток особистості дитини з максимальним використанням її потенційних можливостей	83,64
Забезпечення розвитку психічних функцій, сенсорних систем, зміцнення фізичного здоров'я дітей	69,39
Організація навчально-виховного процесу з метою засвоєння дітьми змісту загальноосвітньої (спеціальної) програми	57,27

Продовження таблиці 3.11.

1	2
Корекція основних психічних функцій, рухової і емоційно-вольової сфери	55,15
Забезпечення варіативного навчання дітей з особливими потребами з урахуванням структури і складності їх психофізичного порушення	53,03
Наявність сприятливих умов для підвищення професіоналізму	72,12
Рівень професійної підготовки	52,61
Зовнішній ефект (для вихованця)	
Формування задоволеності дитини при відвідуванні КЗО	93,03
Формування комфортних умов перебування дитини в КЗО	94,78
Формування організаційних умов для навчання дітей	59,93
Позитивне відношення педагогічного колективу до дітей	56,79
Сприятливий соціально-психологічний клімат в колективі (групі, класі)	96,86
Виправдання сподівань батьків по відношенню до обраного для своєї дитини корекційного закладу освіти	96,17
Зростання рівня самостійності дитини в прийнятті рішень	52,27
Зростання якості спілкування дитини з однолітками і дорослими, оволодіння навичками працювати в колективі, нормами поведінки	61,35
Розширення кола спілкування дитини	95,82
Зростання легкості у знайомстві та налагодженні контактів	81,19
Зростання рівня колективізму	92,34
Зростання якості спілкування дитини з друзями та сім'єю	93,03
Оволодіння навичками учбової діяльності	92,68
Зростання можливостей дитини контролювати свою поведінку	77,35
Зростання здатності дитини пристосовуватись до вимог оточуючих	94,77
Засвоєння дитиною моделей поведінки в суспільстві	95,13
Доброзичливе ставлення однолітків до дітей з особливими потребами	90,59
Задоволеність батьків якістю підготовки в корекційних закладах освіти	47,46
Ефект взаємодії працівника і вихованця	
Надання батькам допомоги і підтримки у вихованні дитини	52,42
Узгодженість в роботі трудового колективу по відношенню до дитини	90,94
Налагодження дитиною контактів з педагогами і вихователями	86,41
Ознайомленість батьків з педагогічними технологіями, що дозволяють ефективно взаємодіяти з дитиною	90,59

лише ті чинники (індикатори), що за результатами опитувань набрали більше 50% голосів респондентів.

Як бачимо, у межах зовнішнього соціального ефекту отримані більш високі показники, що може свідчити про більшу значимість професійної діяльності працівників КЗО саме для суспільства, ніж для самого працівника. І дійсно, праця педагога вважається соціально значимою діяльністю і розглядається як еквівалент успішності соціальної адаптації їх вихованців - дітей з особливими потребами у соціумі та залучення до активного суспільного життя.

Слід відзначити, що в анкеті для батьків нами було сформульовано

питання-побажання від батьків працівникам КЗО для підвищення рівня їх професіоналізму. Зокрема, батьки виявили такі побажання:

- приділяти більше толерантності, терпимості, уваги дітям – 17,8%;
- покращувати реабілітаційну роботу – 9,4%;
- надавати більше психолого-логопедичної допомоги дітям – 4,9%;
- покращувати роботу з батьками: частіше надавати консультації щодо питання виховання дітей – інвалідів, проводити майстер-класи і відкриті уроки , ввести консультації психолога для батьків, формувати колектив батьків в межах класу і школи – 4,2%;
- удосконалювати методи роботи педагогів, запроваджувати творчий підхід – 4,2%;
- збільшувати години для фізичної підготовки та ігрової діяльності дітей – 3,1%;
- збільшувати індивідуальну роботу з дітьми за рахунок зменшення кількості дітей у класі (групі) – 2,1%;
- забезпечувати навчальні заклади новими технічними засобами – 2,1%;
- впроваджувати професійну підготовку в школі – 1,1%;
- покращувати підготовку до школи – 1,1%;
- ширше впроваджувати позашкільні заходи з громадськими організаціями – 1,1%;
- активніше залучати дітей до суспільно корисної праці – 1,1%;
- впроваджувати комп'ютерну підготовку дітей – 0,7%;
- запроваджувати групи вихідного дня – 0,3%;
- приділяти більше уваги формуванню дитячого колективу – 0,3%.

На ці побажання варто звернути увагу при формуванні напрямків удосконалення соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО, чому присвячено наступний підрозділ нашого дослідження.

До наведених вище результатів анкетувань можна також додати результати аналізу статистичних матеріалів КЗО (табл. 3.10), в яких проводилось емпіричне дослідження.

Таблиця 3.12.

**Результат корекційно-розвиткового навчання і виховання випускників
КЗО (у % до загальної кількості випускників)**

Показники	2012	2013	2014
Дошкільні КЗО			
Випускається осіб в одному закладі	100	100	100
Направляються на навчання до загальноосвітніх шкіл	87,5	92,8	93,0
Направляються до спеціалізованих шкіл	12,5	7,1	6,9
Початкова школа			
Випускається осіб в одному закладі	100	100	100
Направляються на навчання до загальноосвітніх шкіл	75,0	93,9	100
Направляються до спеціалізованих шкіл	25,0	6,1	0,00
Неповна середня освіта (9 класів)			
Випускається осіб в одному закладі	100	100	100
Направляються на навчання до ПТУ	60,0	76,3	78,1
Направляються на інвалідність	40,0	23,7	21,9
Повна середня освіта (11 класів)			
Випускається осіб в одному закладі	100	100	100
Направляються на навчання до вузів	12,5	0,0	11,1
Направляються на навчання до ПТУ та технікумів	62,5	70,0	55,5
Направляються на роботу	25,0	30,0	33,3

Як видно з таблиці, спостерігається позитивна динаміка КЗО та достатньо висока якість ефективних зрушень в підготовці дітей з особливими потребами до подальшої їх соціалізації та адаптації у нових життєвих умовах.

Таким чином, проведений аналіз рівнів соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО доводить, що досліджувана категорія є складним та багатограним явищем, що обумовлюється системою чинників, які впливають на її підвищення та виявляються в об'єктивно-зовнішніх і суб'єктивно-внутрішніх її показниках

Сформовані результати анкетних опитувань дозволили дати оцінку соціальної ефективності фахівців КЗО Дніпропетровської області та виявити найбільш значимі чинники, які позитивно впливають на соціальний ефект і визначити найменш впливові та негативні чинники, які при більш детальній увазі до них з боку працівників КЗО в процесі їх професійної діяльності

можуть отримати більш високу оцінку. Тому в наступному підрозділі нашого дослідження вважаємо за потрібне більш детально зупинитись на напрямках покращення соціальної ефективності за рахунок виявлених резервів.

3.3 Шляхи підвищення соціальної ефективності праці фахівців корекційних закладів освіти України

Інтеграція дітей з особливими потребами в суспільство в сучасних умовах його розвитку стає все більш актуальним питанням, характерним для процесів глобальної соціалізації та соціальної адаптації, що базується на дотриманні принципу рівноправності громадян, закріпленому законодавством всіх цивілізованих країн, зокрема в Україні. Такі інтеграційні процеси, зазвичай, базуються на реформуванні організаційних основ спеціальної освіти, скороченні кількості спеціалізованих шкіл при одночасному збільшенні закладів інклюзивної освіти, переосмисленні взаємовідносин масової та спеціальної освіти.

Україна зараз лише починає активно реформувати спеціальну освіту, в той час як Західна Європа вже близько двох десятиліть тому почала подібні трансформації, маючи на сучасному етапі певні соціальні результати. Так, важливим результатом можна вважати ефективну підготовку дітей з особливими потребами до майбутнього життя як повноправних громадян суспільства, до якого вони належать [176].

Важливою складовою соціалізації дітей з особливими потребами була і залишається їх соціальна реабілітація як комплекс заходів, спрямованих на відтворення порушених і втрачених дитиною суспільних зв'язків і відносин, відновлення соціального статусу дитини, забезпечення соціальної адаптації у суспільстві, досягнення певної соціальної незалежності.

Соціальна реабілітація дітей з функціональними обмеженнями – це складний процес, який потребує трудомісткої роботи працівників КЗО в напрямі розробки методології і методики соціально-педагогічної та

психологічної моделі роботи з такими дітьми. Специфіка такої роботи викликає необхідність суттєвих змін у ставленні до вихованців, які потребують не тільки матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійної, соціально-побутової), а й належних умов для розвитку особистих якостей і потреб у соціальному самовдосконаленні.

Комплексність та багаторівневість системи спеціальної освіти вимагає цілісного та комплексного системного підходу до проблем соціальної адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами. Згідно з цим, коло проблем, які варто вирішувати в межах такого комплексного підходу, зводиться до таких [176]:

- проблеми дитини: підтримка фізичного здоров'я дитини, формування її особистості, забезпечення емоційної підтримки, розвитку, навчання, задоволення індивідуальних і соціальних потреб;

- проблеми сім'ї: забезпечення необхідною фінансовою підтримкою, житловими умовами, оволодіння навичками догляду та навчання дитини, вирішення емоційних проблем, подолання соціальної ізоляції;

- проблеми професіоналів: педагоги та психологи (розробка та впровадження спеціальних методів освіти та виховання дітей та батьків), медики (профілактика та підтримка здоров'я), соціальні педагоги (забезпечення допомоги, інформування про ресурси, сімейна та групова робота, захист інтересів дітей та сім'ї, інтеграція зусиль професіоналів), інженери та виробники (створення спеціальних робочих місць), представники законодавчої та виконавчої влади (створення та впровадження відповідної системи юридичного захисту прав та обов'язків інвалідів та їх сімей);

- проблема суспільства – зміна ставлення до дітей з особливими потребами та їх сімей;

- проблеми фізичного середовища: зменшення впливів, що зашкоджують здоров'ю та життєдіяльності людини, створення безпечного

для інвалідів простору.

Крім того, в системі перелічених проблем учасників навчально-виховного та корекційно-реабілітаційного процесів КЗО можна виділити три рівні:

- проблеми макрорівня – в межах всієї держави;
- проблеми мезорівня – в межах заданого регіону;
- проблеми мікрорівня – в сім'ї та найближчому оточенні дитини.

При цьому на кожному з цих рівнів стоять відповідні завдання соціальної реабілітації таких дітей, вирішення яких дозволяє удосконалювати всю систему спеціальної освіти та соціальної ефективності професійної діяльності її працівників.

Проведене в попередньому підрозділі анкетування працівників КЗО та батьків дітей, які в них навчаються, показало наявність низки не вирішених питань та складних моментів, які в тій чи іншій мірі перешкоджають отриманню більш якісного соціального ефекту працівників КЗО як по відношенню до своєї праці, так і по відношенню до дитини і суспільства в цілому. Тому необхідним вважається більш детальний розгляд виявлених проблем та пошук шляхів їх вирішення в сучасних умовах функціонування КЗО.

Зважаючи на здійснене у роботі п'ятирівневе розмежування соціального ефекту працівників КЗО (внутрішній-зовнішній; працівника-вихованця-взаємодії), розробка шляхів підвищення соціальної ефективності також має носити комплексний характер. Покращуючи лише одну складову досягнення соціального ефекту, загальний ефект змінюється значно меншими темпами, ніж за умови одночасного впливу на всі складові.

Зокрема, повертаючись до характеристики сформованих соціальних результатів (рис. 2.7), а також резюмуючи результати анкетування (табл. 3.9), можемо відзначити, що вагомим чинником формування соціального ефекту працівника КЗО на внутрішньому рівні є досвід професійної діяльності в поєднанні з професійною майстерністю і підготовкою. Характер роботи в

корекційних закладах освіти дійсно є специфічним, тому наявність лише базової педагогічної освіти в таких професійних умовах є недостатньою. Важливість психологічних чинників професійної діяльності вимагає від працівника КЗО відповідної спеціальної психологічної підготовки, що дозволить враховувати особливості розвитку дітей з особливими потребами. Також важливим в роботі з дітьми з обмеженими можливостями представляється наявність медичної освіти, яка дозволяє розуміти особливості перебігу хвороб тих чи інших категорій дітей. Крім того, є цілий ряд специфічних прикладів в конкретних умовах праці та в конкретних закладах, коли без додаткових знань в тому чи іншому напрямку корекційної педагогіки ніяк не обійтися. За результатами опитування нами було виявлено, що лише третина працівників вважають достатнім рівень освіти, отриманої ними у ВНЗ. Решта – бажають підвищувати рівень своєї освіти та професіоналізму, проте у КЗО майже не створено відповідних умов. Такий стан ситуація автоматично вказує на важливість підвищення кваліфікації відповідних фахівців для якісного корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з психофізичними вадами розвитку.

Таким чином, у корекційних закладах освіти бажано створити більш сприятливі умови для підвищення кваліфікації та набуття більш високого рівня професіоналізму працівниками. На нашу думку, найбільш вдалим шляхом покращення в цьому напрямку може стати формування багаторівневої системи професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації, професійної майстерності та професіоналізму працівників КЗО (табл. 3.13).

Таблиця 3.13.

**Система професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації
працівників КЗО**

Етапи системи	Форми і методи надання освітніх послуг	Обсяг набуття освіти	Тривалість набуття освіти
Перший	Вищі навчальні заклади регіону	Отримання додаткової освіти в потрібному напрямку спеціалізації з отриманням відповідного диплома про закінчення вузу та набуття спеціальності	Від 1 до 4 років залежно від характеру та змісту освіти
Другий	Навчально-курсівні комбінати, курси підвищення кваліфікації, інші курси різних напрямків освіти	Отримання базових освітніх навичок в потрібному напрямку спеціалізації	Від 1 місяця до 1 року
Третій	Семінари (вебінари), конференції, круглі столи з обміну досвідом, наукові бази в самих КЗО, експериментальні майданчики тощо	Отримання конкретних освітніх навичок в межах заданого питання або проблемної ситуації	Від 1 до декількох днів

Тим самим, вказана система починає виконувати роль соціальних стимуляторів у сфері зайнятості працівників КЗО, впливаючи на рівень їх конкуренції на ринку праці в розрізі певної професійної спеціалізації.

Так, перший рівень цієї системи пропонуємо відвести вищим навчальним закладам, в яких здійснюється отримання другої (третьої тощо.) вищої освіти за супутніми напрямками (психологія, медицина, корекційна педагогіка). На цьому рівні надаються найбільш змістовні, але й найбільш тривалі за періодом набуття освітні послуги.

Другий рівень системи може бути представлений навчально-курсівними закладами та комбінатами, різноманітними платними курсами підвищення

кваліфікації та додаткової освіти. Порівняно із набуттям другої вищої освіти, курсова підготовка займає значно менший строк та обсяги освітньої програми, необхідної для засвоєння, також менші.

Третій рівень вказаної системи може містити найменш короткострокові за тривалістю та невеликі за обсягом засвоєння знань методи і способи здобуття додаткових освітніх навичок. Це можуть бути різного роду семінари, конференції, круглі столи з обміну досвідом, наукові бази в самих КЗО, експериментальні майданчики тощо. В просуванні цього напрямку може істотно допомогти налагодження співпраці з дефектологічними факультетами ВНЗ, спеціалізованими лабораторіями НАН України в галузі корекційної (спеціальної освіти) тощо. На даному етапі в межах Дніпропетровської області вже є ряд прикладів взаємодії корекційних закладів освіти з педагогічними вищими навчальними закладами. Найбільш вдалим прикладом такої співпраці є відкриття кафедри корекційної педагогіки в Дніпропетровському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти на базі багатопрофільного навчально-реабілітаційного ресурсно-методичного центру корекційної роботи та інклюзивного навчання (м. Дніпропетровськ, директор – Родименко І. М.). Так, за результатами діяльності в 2011 році цим КЗО отримано диплом найвищого рівня та золоту медаль за впровадження у систему навчання дітей з особливими потребами інноваційних педагогічних технологій.

Таким чином, педагогічна діяльність завжди вважалась діяльністю з активного пошуку нових форм і методів навчання, засобів і технологій відповідної системи освіти [31, с. 28]. Особливого значення набуває удосконалення професіоналізму педагогів дефектологів. Зв'язок корекційної педагогіки з психологією та медициною потребує пошуку інновацій і в цих сферах.

Дослідження основних напрямків удосконалення професіоналізму працівників КЗО показало, що в якості джерела здобуття нових освітніх знань, умінь, навичок домінує самоосвіта. Враховуючи отримане в ході

анкетування побажання педагогів підвищувати свою кваліфікацію хоча б частково за рахунок свого місця роботи, найбільш бюджетним варіантом такого навчання сьогодні вважається проведення семінарів та тренінгів. Крім того, сьогодні актуальними стають так звані вебінари – семінари, що проводяться дистанційно за допомогою електронних комунікацій та Інтернету. Така ж «економічність» та одночасно ефективність характерна для звичайних інтернет-конференцій.

Отже, підвищення кваліфікації та рівня професіоналізму працівника КЗО не обов'язково має досягатися за рахунок здобуття другої (третьої) вищої освіти з витрачанням на це коштів та років навчання. Звичайні семінари та конференції, постійне обговорення сучасних освітніх технологій за круглими столами в межах трудових колективів, обмін інформацією, отриманою з глобальної інформаційної мережі, також можуть сприяти зростанню професійної майстерності працівника КЗО.

Важливим компонентом внутрішньої складової соціального ефекту працівника КЗО визначено також поліпшення умов його праці. В цьому напрямку особливої актуальності набуває не тільки комфортне та зручне облаштування приміщень для занять з дітьми, а й створення сприятливих умов працівнику для роботи над самовдосконаленням, над можливістю пошуку та опанування новими прогресивними формами і методами навчання. Для цього бажано облаштувати на робочому місці педагога комп'ютер з підключенням до мережі Інтернет. Крім того, має бути забезпечено належні умови для впровадження цих педагогічних досягнень у навчально-виховний процес для дітей з особливими освітніми потребами.

Можемо долучити до вищенаведеного побажання батьків, отримані в ході проведеного анкетування, які також, на нашу думку, є логічним доповненням до сформованих напрямків удосконалення. Так, ряд респондентів відзначив необхідність запровадження спеціальних технологій та адаптативних технічних засобів навчання, сучасних інформаційно-комунікативних та комп'ютерних технологій, створення спеціалізованої

матеріально-технічної бази КЗО. Вважаємо таке побажання батьків дійсно актуальним, оскільки в сучасному світі інформаційних технологій, коли кожен повноцінний член суспільства не обходиться без мобільного телефона комп'ютера, Інтернету, соціалізація та соціальна адаптація дітей з особливими потребами буде відбуватися повільніше без можливості освоєння ними цього напрямку діяльності. Щодо забезпечення реалізації певного напрямку соціального розвитку окремими батьками також було висловлено побажання більш якісного та повного забезпечення закладу новими технічними засобами для здійснення ефективного індивідуально-диференційованого навчально-виховного процесу. Зокрема, можемо наголосити на важливості мультимедійної апаратури для розвитку зорового сприйняття дитиною заданого матеріалу. Актуальним освітнім інструментом сьогодні стають телевізори та інтерактивні дошки. Різноманітні презентації та відеоролики завжди сприймаються з більшою цікавістю, ніж звичайна розповідь педагога на уроці. Розвиток логічного мислення, уваги та пам'яті завжди успішніше досягається за рахунок поєднання декількох методів впливу на суб'єкта (вербальний, зоровий тощо).

Дехто з опитаних наголосив також на тому, що педагогам варто покращувати якість реабілітаційної роботи з дітьми. Процес реабілітації завжди важкий і довготривалий. При цьому, якщо на перших етапах домінують медико-психологічні аспекти діяльності, то на наступних – все більшої актуальності набувають цілеспрямована виховна, освітня, розвивальна діяльність, що сприяє мінімізації негативних впливів хвороби дитини та повернення їй функціональних можливостей у різних сферах соціального життя.

Обравши соціальне питання як основне педагогічне спрямування, а не лише як медичне питання реабілітації, вважаємо за потрібне зосередити зусилля на розбудові такої освітньо-реабілітаційної системи, яка була б спрямована на розв'язання завдання комплексної реабілітації та соціальної адаптації дітей з особливими потребами. Необхідно створити таку систему

спеціальної освіти, яка б забезпечила комплексний підхід до організації реабілітаційної, корекційно-розвиткової та виховної роботи з метою формування індивідуальних вмінь і навичок дітей, які згодом допоможуть їм ефективно інтегруватися у соціальному середовищі.

Найбільш типовими елементами такої системи, на нашу думку, можуть бути:

- освітньо-виховний, який містить обов'язкові за програмою та факультативні заняття – як індивідуальні, так і групові;
- лікувально-оздоровчий, який засновується на залученні якомога більшого кола медичних та споріднених з ними фахівців - дефектолога, логопеда, масажиста, невролога, лора, окуліста, педіатра, фізіотерапевта, ортопеда, психолога та ін.;
- корекційно-реабілітаційний, а саме поновлення, корекція і розвиток психофізичних можливостей організму дітей;
- професійно-трудова, який включає професійну орієнтацію та створення умов дітям з обмеженими можливостями для оволодіння елементарними навичками трудової діяльності, які можуть бути основою їх професійної діяльності в майбутньому.

До речі, останній з елементів вважаємо засобом ефективної майбутньої соціальної адаптації дітей з особливими потребами в оточуючому суспільстві, оскільки він дозволяє оволодіти на майбутнє навичками певної професійної діяльності та визначити місце дитини в соціально-професійному середовищі, що, у свою чергу, дозволяє збільшити користь його професійної діяльності для суспільства.

В напрямку покращення набуття навиків трудової та професійної діяльності в межах КЗО варто звернути увагу на покращення обладнання класних кімнат для проведення занять з праці. В сучасних умовах дефіцит бюджетного фінансування призвів до того, що через брак відповідних матеріалів діти майже не займаються трудовою діяльністю, не виконують всі завдання, передбачені навчальною програмою трудового виховання. Тому

першочерговим завданням в цьому напрямку є пошук коштів (переважно через спонсорів) для сучасного обладнання трудових майстерень, слюсарень, столярень, кондитерських, швейних майстерень, місць для квітникарства та декоративно-прикладного мистецтва. Крім того, варто покращити або запровадити за їх відсутності в усіх закладах корекційної освіти заняття з суспільно-побутової орієнтації, які знайомлять дітей з елементарними навичками трудової побутової діяльності – прання, готування їжі, догляду за одягом і взуттям. Такі заняття допоможуть дітям ефективно пристосуватися до нових соціальних умов життя, сприятимуть їх успішній адаптації в оточуючому соціальному середовищі.

Загалом же, важливий ефект соціальної реабілітації становить соціально-психологічний елемент впливу працівника КЗО на дитину, який дозволяє зменшувати або ліквідувати соціально-адаптаційні бар'єри в її оточуючому середовищі.

Деякі батьки також бажали покращення якості надання дітям психологічної та логопедичної допомоги. Через важливість психологічних чинників в корекційній роботі педагогів-дефектологів дійсно слід погодитись з необхідністю психологічної допомоги для корекції та повноцінного розвитку дитини. Щодо логопедичної допомоги, то практика свідчить, що навіть діти з нормальним рівнем розвитку часто мають проблеми в цьому напрямку, а щодо дітей з особливими потребами, то така робота взагалі не викликає сумнівів.

Важливе значення для зміцнення фізичного здоров'я дітей мають заняття фізкультурою. Враховуючи те, що контингент дітей з особливими потребами неоднорідний за ступенем фізичного розвитку і стану здоров'я, необхідно ширше запроваджувати індивідуальні та групові форми фізичної підготовки та корекції вад дітей, залучались до лікувальної фізкультури та ігрової діяльності. Крім того, ігрова діяльність сприяє спілкуванню дітей, впливаючи на рівень їх взаємодії, а, отже, соціалізації.

Таким чином, одним з вагомих шляхів підвищення соціальної

ефективності професійної діяльності працівників КЗО можна вважати збільшення занять лікувальною фізичною культурою (ЛФК) з одночасним впровадженням індивідуальних занять для дітей залежно від їх фізичних можливостей.

Передовий досвід КЗО, які впроваджують сучасні інноваційні елементи в освіту і реабілітацію дітей з особливими потребами, свідчить, що важливими складовими успішного фізичного розвитку дітей поряд із збільшенням занять ЛФК можуть стати: покращення обладнання спортивних залів відповідним інвентарем, а також масажних і фізіотерапевтичних кабінетів, басейнів та джакузі.

Сьогочасна програма фізичного виховання дітей з особливими потребами не відповідає вимогам, які ставляться до методик подібного рівня. У ній недостатньо враховуються особливості хвороби або категорії інвалідності дитини, специфіка рухової активності і функціонального стану організму різних категорій дітей-інвалідів. Це й обумовлює низький рівень ефективності фізкультурно-оздоровчої роботи в КЗО, яка погіршується ще й за рахунок недостатньої кількості методичних матеріалів з організації занять, незадовільною оснащеністю спортивним інвентарем та обладнанням. Багатолітня вітчизняна й зарубіжна практика роботи з інвалідами показує, що фізична культура та спорт серед цього контингенту є найбільш дієвими методами реабілітації [138, с.156]. Як зазначає С. Б. Нарзулаєв, фізична культура і спорт протидіють тій ненормальній психологічній і антисоціальній поведінці, яка часто виникає на основі усвідомлення дитиною своєї тяжкої інвалідності. Під впливом занять фізкультурою розвивається самодисципліна, самоповага, дух змагання та дружби, перемоги над собою. А ці якості мають істотне значення для інтеграції дитини з особливими потребами в суспільстві.

Внутрішній соціальний ефект працівника КЗО по відношенню до вихованця проявляється в основному у покращенні розумових та психофізичних функцій останнього, корекції його розвитку відповідно до

збережених можливостей та умов. У цьому напрямку важливою умовою ефективної професійної діяльності стає приділення більшої уваги, а також терпимість і толерантність по відношенню до вихованців, на чому також було наголошено в побажаннях опитаних батьків, оскільки виховання дітей з особливими потребами є важким і трудомістким процесом, що зазвичай відбувається протягом досить тривалого періоду.

Якість навчально-педагогічної роботи, а отже, і відповідні її результати, напряду залежить від того, наскільки повно педагог може охопити клас (групу) роботою, працювати з усім колективом та одночасно приділяти увагу кожній дитині, враховуючи особливості її сприйняття та навичок навчання. За умови, що кількість дітей в класі (групі) велика, якість навчання знижується. Тому вважаємо, що для покращення якості навчально-педагогічної роботи педагогів-дефектологів, а отже, і підвищення рівня соціальної ефективності їх професійної діяльності, важливого значення набуває збільшення індивідуальної педагогічної роботи з дітьми за рахунок зменшення їх кількості в класі (групі), що в свою чергу, буде позитивно впливати на вирішення завдань корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, покращуючи якість їх соціалізації та соціальної адаптації, особливо для дітей-аутистів.

Слід зазначити, що в галузі ефективної соціалізації дітей з особливими потребами важливого значення набуває також впровадження інклюзивного навчання. Освітня система в рамках загальноосвітньої школи стає засобом втілення ідей соціальної справедливості та рівного доступу всіх дітей, обґрунтованих ще в дослідженнях американських учених Ч. Крістенсена, Ф. Різві, Д. Ліпскі та А. Гартнера [209, 211, 212]. Інклюзивна освіта сьогодні вважається осередком розвитку не тільки ідей соціальної справедливості, але й теорій конструктивізму та соціальних систем щодо розвитку особистості Н. Лумана та Т. Парсонса, концепцій психологічного розвитку особистості Ж. Піаже та Л. Виготського, які є основою соціальних технологій інноваційного розвитку освіти [64, с.214]. Оскільки діти з особливими

потребами мають спільні навчальні цілі зі здоровими дітьми аналогічного віку, їхня соціальна адаптація є невід'ємною складовою загального навчально-виховного процесу школи. Зокрема, в працях М. Є. Захарчука [64] обґрунтовано такі характеристики ефективної інклюзивної освіти, які дозволяють рівноцінно та соціально справедливо розвиватися дітям усіх освітніх категорій:

- цілі навчання заздалегідь визначені; педагоги прагнуть їх досягти з усіма учнями як на основі власного педагогічного досвіду, так і за допомогою відповідних навчальних програм, що дають змогу реалізувати поставлені цілі та продемонструвати досягнення учнів;

- система навчання є динамічною і гнучкою, задовольняючи потреби всіх споживачів освітніх послуг (учнів, батьків, громади), передбачаючи постійне оновлення навчальних програм з урахуванням майбутніх потреб;

- наявний інноваційний підхід розвитку відповідно до науково-технічного прогресу в технологіях навчання;

- освіта розглядається як процес, що триває упродовж життя, а не як соціальна необхідність, пов'язана із певним віком дитини;

- формування шкільної культури, яка надає підтримку всім учням, незалежно від того, чи вважається дитина «особливою» чи ні; школа – це осередок навчання з атмосферою підтримки і турботи;

- інклюзивна школа постійно удосконалюється, шукаючи форми надання учням нових знань, умінь, навичок.

Таким чином, формування та подальше поширення в освітньому середовищі інклюзивної освіти збільшує якість зовнішнього рівня соціальної ефективності педагога на рівні дитини з особливими потребами.

Одним з поширених недоліків корекційного навчання дітей з особливими потребами є зниження професійних вимог до дитини, закріплення за нею статусу хворого, що негативно впливає на її психофізичний розвиток. Така ж помилка часто спостерігається і серед батьків, які більш турботливо ставляться до дитини, перекладаючи на себе

багато функцій самообслуговування та сімейних обов'язків, які б дитина могла виконати і сама. При цьому батьки таких дітей часто перебувають у пригніченому стані, постійно заклопотані обслуговуванням дитини, доводячи себе до стану безпорадності і депресивності. У процесі спілкування педагогів з батьками вирішується завдання формування позитивного образу дитини як особистості та члена соціуму. Такі бесіди можуть допомагати зменшувати тривожність батьків, збільшувати їх позитивний настрій щодо ставлення до дитини, формувати віру у власну дитину. Отже, одним із завдань педагогів у просвітницькій роботі з батьками є формування віри у власну дитину, сприйняття її як повноцінного члена суспільства.

Реалізація зовнішніх і внутрішніх чинників соціалізації та соціальної адаптації дитини з особливими потребами може бути більш ефективною за умови готовності залучення батьків до навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесів, організованого групою спеціалістів різного профілю – корекційним педагогом, психологом, логопедом, соціальним педагогом. Адже до їх компетентності входить не тільки стимулювання та корекція розвитку дитини, а й отримання, наскільки можливо, допомоги та відповідальності батьків при вихованні власної дитини, включення батьків в активну роботу з дітьми в домашніх умовах (поряд із груповими умовами перебування дитини в КЗО). Особливу увагу звертаємо на роботу спеціалістів-психологів в КЗО. Зазвичай, подібні заклади мають одного штатного психолога, який не справляється з усіма обов'язками надання психологічної допомоги, оскільки весь час витрачається в основному на роботу з батьками з розгляду та урегулювання конфліктних та нестандартних ситуацій поведінки окремих дітей. Психологічна допомога має надаватись не тільки в таких екстрених випадках, а й періодично проводитись з усіма дітьми в штатному режимі. Тому пропонуємо також збільшення штатних психологічних працівників КЗО в розрахунку 1 психолог на 25 дітей, щоб дати можливість кожній дитині періодично отримувати кваліфіковану психологічну допомогу за рахунок індивідуальних та групових занять зі

спеціалістом-психологом.

Одним з численних побажань батьків, виявлених в ході анкетування, було саме покращення роботи з батьками: частіше надавати консультації в питаннях виховання дітей – інвалідів, проводити майстер-класи і відкриті уроки, ввести консультації психолога для батьків, формувати колектив батьків у межах класу і школи. За таку співпрацю з педагогічним колективом корекційних закладів в тому чи іншому напрямку висловилося 11,7% батьків, що свідчить про їх активне бажання допомагати своїй дитині в активному соціальному розвитку.

Щодо вказаного напрямку співпраці батьків і педагогічного колективу КЗО, то на нашу думку, важливим кроком на цьому шляху могло б стати створення так званих сімейно-педагогічних комплексів (СПК). Такі структури вбачаються нами як організована взаємодія батьків і працівників КЗО навколо окремої дитини або групи дітей в напрямку створення найбільш сприятливого оточуючого соціального середовища в місцях взаємодії дитини з іншими членами суспільства.

В основі створення та функціонування СПК повинні бути такі принципи:

- стимулювання батьків до набуття нових і поліпшення уже набутих навичок виховання, навчання і розвитку дитини з особливими потребами;
- відвідування батьками занять дитини в КЗО з метою вивчення досвіду колективу закладу із взаємодії з дитиною, способів і методів навчально-виховного впливу на неї;
- створення колективом КЗО періодичних занять з батьками в плані донесення до них передових психолого-педагогічних технологій, навчання їх поведінці з дитиною в домашніх умовах, яка б сприяла кращій соціалізації та соціальній адаптації дитини в оточуючому соціальному середовищі;
- підготовка для батьків інформації в друкованому або електронному вигляді щодо правильної поведінки з дітьми вдома, щоб батьки, які не змогли відвідати заняття, також долучались до взаємодії в межах СПК;

- дотримання батьками рекомендацій колективу КЗО в домашніх умовах;
- створення батьками «скриньки побажань» в роботі колективу КЗО з метою встановлення двобічної взаємодії та обміну інформацією.

Найголовніша задача функціонування таких СПК, на нашу думку, має полягати в безперервності взаємодії та постійному контакті батьків і педагогів. Вважаємо, що пропонована система взаємодії на основі сімейно-педагогічних комплексів спрямована, з одного боку, на формування у педагогів-дефектологів компетентного підходу щодо залучення батьків до навчання і виховання дітей з психофізичними вадами та стратегічного його бачення, з іншого боку значно зростає можливість підвищення рівня соціальної зрілості дітей з особливими освітніми потребами, оскільки відбувається акцентування уваги членів сім'ї на соціальній адаптації та соціалізації дитини, що вирішує глобальні завдання реалізації процесів інноваційно-освітньої інтеграції.

Таким чином, на нашу думку, максимальний соціальний ефект від професійної діяльності працівника КЗО буде досягтися за умови дотримання постійного і планомірного розвитку таких напрямків (рис. 3.2):

- формування багаторівневої системи професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації, майстерності і професіоналізму працівників КЗО у роботі з дітьми з особливими потребами, для чого пропонується активне практикування корекційними закладами освіти проведення семінарів (зокрема вебінарів) та тренінгів, круглих столів та конференцій з обміну досвідом, а також проходження курсів підвищення кваліфікації різного рівня і напрямку, отримання другої (третьої тощо. вищої освіти);
- ефективна організація робочого місця працівника КЗО як в плані його взаємодії з дитиною (облаштування класних кімнат), так і професійного самовдосконалення (власного робочого місця бажано з комп'ютером для пошуку та опрацювання інноваційних форм і методів навчання);
- розширення бази техніко-технологічного оснащення класних кімнат,

зокрема мультимедійною апаратурою, комп'ютерами, телевізорами, інтерактивними дошками;

- покращення якості надання реабілітаційних, психологічних та логопедичних послуг за рахунок збільшення обсягу відведеного часу на відповідні заняття;

- збільшення кількості та покращення якості занять фізичною культурою та ігровою діяльністю за рахунок більш виваженого індивідуального підходу до можливостей кожної дитини, обладнання спортивних залів, басейнів, джакузі, масажних та фізіотерапевтичних кабінетів;

збільшення індивідуальної педагогічної роботи з дітьми за рахунок зменшення кількості дітей у класі (групі);

- подальше поширення інклюзивного навчання як сприятливого середовища для соціалізації та соціальної адаптації дітей з особливими потребами;

- активна участь батьків у роботі КЗО з метою залучення до основ навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесів на основі створення сімейно-педагогічних комплексів;

- постійний моніторинг побажань і запитів батьків щодо організації навчально-виховного та корекційно-розвиткового процесів.

Щодо останнього напрямку, то батьки в багатьох випадках дійсно можуть стати рушійною силою в пошуку подальших можливостей підвищення рівня соціалізації та соціальної адаптації своєї дитини, що, беззаперечно, забезпечить відповідний соціальний ефект і для працівника КЗО, який ці побажання враховує.

Наведена на рисунку комплексність взаємодії всіх вказаних рівнів та компонентів дозволить сформувати цілісний єдиний механізм підвищення соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО.



Рис. 3.2. Напрямки підвищення рівня соціальної ефективності педагогічних працівників корекційних закладів освіти

Висновки до розділу 3

1. У третьому розділі розроблено і систематизовано індикатори соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних (спеціальних) закладів освіти та запропоновано групування їх за наступними рівнями: *об'єктивно-зовнішні*: покращення психофізичного стану і здоров'я вихованців цих закладів; відсоток випускників, які після їх закінчення працевлаштувалися або продовжили освіту; отримання навичок самостійного життя, зокрема уміння самостійно обслуговувати себе, встановлювати контакти, спілкуватися з людьми; наявність вміння поводити себе в сім'ї, в колективі; формування навичок навчальної і трудової діяльності тощо та *суб'єктивно-внутрішні*, а саме: рівень задоволеності вихованців корекційних закладів та їхніх батьків професійною діяльністю працівників цих закладів щодо підготовки до самостійного життя дітей з особливими потребами, зокрема до трудової діяльності; самоорієнтація вихованців на подальше навчання чи працевлаштування, створення власної сім'ї, започаткування власного бізнесу тощо;

2. На основі узагальнення наукового доробку визначено структуру чинників підвищення соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних (спеціальних) закладів освіти, зокрема, окрім загальних (макросоціальних) чинників (державна політика у досліджуваній сфері; законодавче забезпечення діяльності корекційних закладів освіти; матеріально-технічне та фінансове забезпечення діяльності корекційних закладів; підвищення якості підготовки фахівців для спеціальної освіти), а також *спеціальних чинників* (рівень освіти; професійні компетенції, зокрема спеціальні педагогічні та психологічні знання вміння та навички, необхідні для роботи в освітніх закладах), виокремлено *специфічні чинники* соціальної ефективності, а саме: умови, за яких відбувається професійна діяльність (організація праці та особливості середовища корекційних навчальних закладів; морально-психологічний клімат в них; забезпечення

спеціалізованою матеріально-технічною базою, засобами індивідуальної корекції для дітей тощо) та включено їх до питань анкетного опитування з одного боку – працівників, з іншого – батьків дітей, що навчаються в КЗО.

3. Проведене соціологічне дослідження соціальної ефективності професійної діяльності працівників на базі корекційних закладів освіти Дніпропетровської області дозволило оцінити значущість чинників, що впливають на ефективність професійної діяльності працівників корекційних (спеціальних) закладів освіти і визначено, що перше місце посідають психологічні чинники, які більша частина респондентів визначили найбільш важливими; більше половини опитаних відзначили важливість соціальних чинників. Найменш значимими виявились економічні чинники, оцінені чвертю всіх опитаних респондентів.

4. За результатами анкетного оцінювання відповідей батьків, діти яких відвідують КЗО, зроблено висновок щодо співвідношення об'єктивних та суб'єктивних показників соціальної ефективності діяльності фахівців цих закладів, зокрема доведено, що високі об'єктивні показники цієї діяльності можуть супроводжуватися низькими суб'єктивними показниками і навпаки, що зумовлюється рівнем очікувань батьків вихованців корекційних закладів від діяльності їх фахівців. Загальна оцінка об'єктивних показників де що вища і свідчить про позитивні зрушення в макросоціальному та мезосоціальному рівнях соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО. При цьому встановлено, що середній відсоток респондентів, які відчували покращення в соціалізації та соціальної адаптації своїх дітей у суспільстві, становить близько 57%.

5. Проведений за допомогою статистичних методів та соціологічного опитування аналіз рівня соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти в сучасній Україні, зокрема на прикладі Дніпропетровської області доведено, що діяльність цих закладів не повною мірою відповідає вимогам європейських та національних стандартів щодо підготовки дітей з особливими освітніми потребами до

самостійного життя, зокрема: недостатньо розгалуженою є мережа навчально-виховних (корекційних) закладів освіти; недостатнім є рівень забезпечення їх кваліфікованими кадрами; не створено належним чином спеціальних умов, необхідних для розвитку особистості дитини з максимальним використанням її потенційних можливостей, не достатньою мірою забезпечено корекційні заклади освіти стандартною та спеціальною навчально-методичною літературою та посібниками, засобами адаптативного технічного навчання та індивідуальної корекції, комп'ютерною технікою; не здійснюється достатньої державної та суспільної мотивації працівників цих закладів, а також потребує якісного удосконалення соціально-педагогічний супровід та допомога батькам у вихованні дітей з особливими потребам;

6. З метою підвищення рівня соціальної ефективності професійної діяльності працівників КЗО розроблено комплекс відповідних заходів, який стосується всіх п'яти складових соціального ефекту, а саме: внутрішній, зовнішній ефект, ефект для працівника, ефект для вихованця, ефект від взаємодії працівника і вихованця та спрямовані на вирішення першочергових завдань професійної діяльності, як-от: корекційно-компенсаційний розвиток особистості дитини з максимальним використанням її потенційних можливостей; забезпечення розвитку психічних функцій, сенсорних систем; зміцнення фізичного здоров'я дітей та надання батькам педагогічної допомоги і соціальної підтримки у вихованні дитини.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведені основні положення авторського підходу до концептуалізації соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних (спеціальних) закладів освіти та обґрунтовано емпіричні індикатори її якісно-кількісної оцінки.

Результати, які отримані автором дослідження, дають підстави сформулювати ключові положення дисертації у вигляді таких висновків.

Визначено теоретико-методологічні підходи до аналізу професійної діяльності, а саме: розуміння змісту професійної діяльності як в контексті суспільних відносин, так і конкретно соціально-трудовах. При цьому в обох випадках варто застосовувати міждисциплінарні підходи до її розгляду в межах таких наук, як: соціологія, психологія, філософія, економіка, право та ін. Уточнено, що з філософської позиції діяльність розглядається як спосіб існування людини, що пов'язаний з цілеспрямованими змінами зовнішнього світу; з психологічної – як процес взаємодії суб'єкта з оточуючим світом, в якому виникає психічне відображення реальності та відбувається опредмечування і розвиток самого суб'єкта, його втілення в об'єктах перетворення реального світу; з соціологічної – як соціальна дія, що реалізується у взаємодії з іншими людьми з метою перетворення соціальної дійсності; з економічної – як спосіб взаємодії людини з навколишнім світом з метою продукування засобів для задоволення потреб суспільства.

Доведено, що будь-яка професійна діяльність має двоякий характер: з одного боку суспільний, оскільки проявляється в існуванні суспільного поділу праці і необхідності перекладання окремих видів діяльності на професіоналів, з іншого – соціально-індивідуальний, що виявляється у реалізації суб'єктом праці своїх особистісних здібностей чи якостей. На основі цього запропоновано розглядати професійну діяльність як *сукупність чотирьох основних складових*: соціальної (пристосування індивіда до

середовища професійної діяльності); психологічної (становлення професійної самосвідомості суб'єкта праці та стосунків із зовнішнім світом); економічної (матеріально-речове втілення результатів праці і отримання винагороди) та суспільної (підвищення добробуту суспільства).

Доведено положення, що «професіоналізм» є невід'ємним компонентом професійної діяльності у розумінні якого існують такі наукові підходи: *соціально-трудоий*, що акцентує увагу на діяльності та результатах праці; *соціально-особистісний*, що враховує поведінку особистості в конкретних умовах; *соціально-психологічний*, що розкриває вплив психологічних чинників на професійну діяльність особистості та *соціально-управлінський*, що виявляє місце індивіда-професіонала в ієрархії управління, залежно від рівня набутих та реалізованих ним знань, умінь, навичок. на основі переосмислення наведених наукових підходів уточнено розуміння професіоналізму і як соціально-економічної та соціально-психологічної категорії, і як процесу, і як якісного стану особистості, як чинника ефективності трудової діяльності.

Побудовано теоретичну модель соціальної ефективності професійної діяльності, яка ґрунтується на соціологічних, економічних та психологічних теоріях: розподілу праці Е. Дюркгейма, соціальної і раціональної дії М. Вебера, продуктивної праці К. Маркса, теорії ієрархії потреб А. Маслоу, соціального добробуту А. Пігу, соціальної дії П. Сорокіна, теорії діяльності С. Л. Рубінштейна та О. М. Леонтєва, структурно-функціональному підході Т. Парсонса, соціальному обміні Дж. Хоманса, збагачення праці Ф. Херцберга, М. У. Майнера та ін. Запропоновано її розуміння. як співвідношення між метою, мотивацією професійної діяльності та її соціально значущими результатами, тобто такими, що відповідають суспільним нормам, цінностям та очікуванням від цієї діяльності, а також витратами суб'єкта діяльності на її реалізацію.

Визначено змістовний взаємозв'язок між поняттями «соціальний ефект» і «соціальна ефективність» професійної діяльності, зокрема доведено,

що останнє поняття є більш широким та позначає складний багаторівневий соціальний феномен, який виявляється у співвідношенні мети професійної діяльності та її результату, дія якого суттєво позначається на поліпшенні стану об'єкту діяльності та є пролонгованою у більш-менш віддалений часовій перспективі; поняттям «соціальний ефект» позначається невід'ємний компонент соціальної ефективності професійної діяльності, який виявляється у співвідношенні між соціальними результатами, отриманими суб'єктом праці, та понесеними ним соціальними витратами.

Доведено, що поняття «професійний потенціал» на відміну від трудового глибше розкриває зміст професійної діяльності з позиції професіоналізму та компетентності конкретної особистості або групи осіб в заданих трудових умовах. Соціальний ефект ідентифіковано як благо для суспільства в зв'язку з можливостями дітей з особливими потребами відчувати себе повноцінними особами суспільства (якісна соціальна адаптація). У такому контексті запропоновано розглядати соціальну ефективність професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти з одного боку як еквівалент успішності соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, а з іншого – як дивіденди, що отримує суспільство від інтеграції їх у суспільстві

З'ясовано уявлення щодо рівнів соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних закладів освіти, зокрема виокремлено: *макросоціальний рівень*: результативність; значущість діяльності для суспільства в цілому; «соціальні дивіденди», які отримує суспільство від успішної соціальної адаптації вихованців корекційних закладів освіти, зокрема завдяки зменшенню витрат на державну допомогу особам з обмеженими можливостями; позитивні зміни у відносинах суспільства і дітей з особливими потребами тощо; *мезосоціальний рівень*: результативність, значущість діяльності фахівців корекційних закладів освіти для окремого регіону чи області; підвищення престижності, суспільної значущості цієї сфери професійної діяльності; формування конкурентоспроможності освітніх

закладів цього типу та *мікросоціальний рівень*, а саме: задоволеність працівників корекційних закладів освіти результатами своєї діяльності; особистісна значущість діяльності працівників корекційних закладів освіти для вихованців цих закладів та їхніх батьків, що уможлиблює підвищення якості і зміну стилю їхнього життя, забезпечує нові соціально-статусні позиції у самостійному житті дітей, з особливими потребами;

Визначено структуру системи чинники підвищення соціальної ефективності діяльності фахівців корекційних закладів освіти, зокрема окрім *загальних (макросоціальних) чинників* (загальнодержавна концепція спеціальної освіти; законодавче забезпечення діяльності корекційних закладів освіти; зміна ставлення суспільства до дітей з особливими потребами та дітей до суспільства, а також *спеціальних чинників* (рівень освіти; професійні потенціал та спеціальні компетенції, необхідні для роботи в освітніх закладах), виокремлено *специфічні чинники* соціальної ефективності, а саме: умови, за яких відбувається професійна діяльність в означених освітніх закладах. Через відсутність в науковій літературі рангової класифікації чинників соціальної ефективності професійної діяльності, які складають ядро детермінації трудової поведінки, побудовано *ієрархію чинників професійної діяльності*: фізіологічно-економічні, психологічно-екзистенціальні, соціально-економічні, пізнавально-економічні та самореалізаційні чинники.

Розроблено та реалізовано в межах здійсненого емпіричного дослідження методичку якісно-кількісної оцінки ефективності професійної діяльності фахівців корекційних (спеціальних) закладів освіти. Визначено систему індикаторів її оцінювання як сукупність *об'єктивно-зовнішніх показників*: покращення психофізичного стану і здоров'я вихованців цих закладів; працевлаштування випускників після закінчення навчання; розвиток комунікативних здібностей; успішна адаптація у новому життєвому середовищі тощо та *суб'єктивно-внутрішні* показники, а саме: рівень задоволеності вихованців корекційних закладів та їхніх батьків професійною

діяльністю працівників цих закладів щодо підготовки до самостійного життя дітей з особливими потребами, зокрема до трудової діяльності; самоорієнтація вихованців на подальше навчання чи працевлаштування, створення власної сім'ї, започаткування власного бізнесу тощо;

Узагальнення теоретичних підходів та результатів емпіричного дослідження дозволили зробити висновок щодо рівня соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти в сучасній Україні, зокрема на прикладі Дніпропетровської області доведено, що діяльність цих закладів не повною мірою відповідає вимогам європейських та національних стандартів щодо підготовки дітей з особливими освітніми потребами до самостійного життя та розроблено пропозиції щодо підвищення рівня соціальної ефективності професійної діяльності фахівців корекційних закладів освіти, зокрема, розроблено комплекс, який включає: розгалуження мережі навчально-виховних (корекційних) закладів освіти; формування багаторівневої системи професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації, майстерності і професіоналізму працівників корекційних закладів освіти; розширення бази техніко-технологічного оснащення корекційних закладів освіти; створення сприятливих умов для набуття дітьми з особливими потребами навичок трудової діяльності і професійної підготовки їх з метою успішної адаптації на ринку праці України; подальше поширення інклюзивного навчання як сприятливого середовища для соціалізації та соціальної адаптації дітей з особливими потребами; якісне удосконалення соціально-педагогічного супроводу та допомоги батькам у вихованні дітей та широкого залучення їх до участі у роботі таких закладів освіти на основі створення сімейно-педагогічних комплексів; постійний соціологічний моніторинг рівня соціальної ефективності діяльності спеціальних (корекційних) закладів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абалкин Л. И. Национальная экономика / Л. И. Абалкин, М. А. Атрамова, А. И. Алексеев. – М. : Экономистъ, 2007. – 864 с.
2. Абульханова К. А. Предисловие к книге С. Л. Рубинштейна «Бытие и сознание. Человек и мир» // К. А. Абульханова – М.; СПб. и др.: «Питер». – 2003, С. 6–33.
3. Агапова М. Б. Проблема професіоналізму майстра виробничого навчання в умовах євроінтеграційних процесів: акмеологічний аспект / М. Б. Агапова // Педагогічна теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : КиМу, 2011. – Вип. 2. – С. 23–30.
4. Академік. Економічний словник он-лайн. Ефективність [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/16954
5. Акменс Л. Корекційно-розвивальна спрямованість взаємозв'язку вчителя та вихователя в спеціальному навчально-виховному закладі / Л. Акменс // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 4. – С. 109–113.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ. – 1969. – 339 с.
7. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке. – М. : Академический проект, 2000. – С. 27–42.
8. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Р. Арон ; [общ. ред. и предисл. П. С. Гуревича]. – М. : Прогресс–Политика, 1992. – 608 с.
9. Атаманчук Г. В. Обеспечение рациональности государственного управления / Г. В. Атаманчук. – М. : Юридическая література, 1998. – 230 с.
10. Афанасьев В. Г. Об эффективности социального управления / В. Г. Афанасьев, А. Д. Урсул // Вопросы философии. – 1982. – № 7. – С. 57–69.

11. Баєва Т. Ф. Корекційна педагогіка як галузь педагогічної науки / Т. Ф. Баєва // Освіта Донбасу. – 2011. – № 2. – С. 57–68.
12. Бакурадзе А. Б. Мотивація труда педагогов / А. Б. Бакурадзе. – М. : Сентябрь, 2005 – 192 с.
13. Баланда А. Л. Система соціальних індикаторів національної безпеки: еволюція наукових поглядів та проблема формування / А. Л. Баланда // Університетські наукові записки. – 2008. – № 2. – С. 275–278.
14. Банцер В. С. Психологічні умови та чинники розвитку професійної творчості керівника / В. С. Банцер // Наука і освіта. – 2010. – Спецвип.: проект «Когнітивні процеси та творчість». – С. 129–134.
15. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – № 2. – С. 109–115.
16. Бланк І. А. Словарь-справочник финансового менеджера / І. А. Бланк. – К. : Ника-Центр, 1998. – 481 с.
17. Боднар А. М. Педагогический потенциал учителя (личностно-гуманистический аспект) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец.13.00.01. / А. М. Боднар. – Екатеринбург, 1993. – 13 с.
18. Божинская Т. Л. Педагогический потенциал региональной культуры в современном российском образовании: дис. на соиск. степ. канд. фил. наук : спец. 13.00.01. / Т. Л. Божинская. – Краснодар, 2010. – 166 с.
19. Бояринцева Е. А. Профессиональный потенциал в условиях информатизации российского общества : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. соц. наук : спец. 22.00.03 «Экономическая социология и демография» / Елена Александровна Бояринцева. – Саратов, 2011. – 21 с.
20. Буткевич В. В. Личность учителя как предмет научного познания / В. В. Буткевич. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2000. – 172 с.
21. Ваврик Й. А. Професіоналізм та конкурентоздатність особистості в умовах системної кризи / Й. А. Ваврик // Вісник Чернігівського

національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка : зб. наук. праць. Серія : Психологічні науки. – 2012. – Вип. 82, т. 1. – С. 62–66.

22. Вебер М. Социология религии / Макс Вебер // Избранное. Образ общества / [пер. с нем.]. – М. : Юрист, 1994. – 308 с.

23. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. А. Бусел]. – К. : Ірпінь ; Перун. – 2002. – 1440 с.

24. Вербець В. В. Соціологія : навч. посіб. [Електронний ресурс] / В. В. Вербець, О. А. Субот, Т. А. Христюк. – К. : КОНДОР, 2009. – 550 с. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/12991010/sotsiologiya/sotsializatsiya_osob_istosti

25. Верхоглядова Н. І. Характеристика і структура трудового потенціалу підприємства [Електронний ресурс] / Н. І. Верхоглядова, М. І. Русинко // Інноваційна економіка. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/inek/2011_4/37.pdf

26. Винославська О. В. Психологія : навч. посіб. / О. В. Винославська. – К. : Фірма ІНКОС, 2009. – 390 с.

27. Вознесенский И. Мотивация педагогов: выбираем пути решения / И. Вознесенский. – М. : Деловой мир, 2008. – 120 с.

28. Волянчук Н. Рефлексивність як детермінанта суб'єктності тренера-викладача / Н. Волянчук // Соціальна психологія. – 2005. – № 2(10). – С. 114–127.

29. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии [Електронний ресурс] / Л. С. Выготский. – Режим доступу : <http://www.newreferat.com/ref-17773-4.html>

30. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

31. Гноєвська О. Ю. Підготовка педагогів до роботи з батьками дітей, що навчаються в умовах освітньої інтеграції / О. Ю. Гноєвська // Логопедія. – 2013. – №. 3. – С. 28–32.

32. Горюнова Л. Н. Теоретические представления Г. В. Суходольского

о психологическом описании деятельности [Электронный ресурс] / Л. Н. Горюнова // Психея+Клио :Электронный журнал по истории психологии. – 2010. – Том 2, вып. 2. – Режим доступа : <http://www.psyhistory.ru/index.php?YRI=2010&NMI=0>

33. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – 2-е изд. – Л. : ЛГУ, 1988. – 560 с.

34. Грішнова О. А. Конкурентоспроможність персоналу підприємства : критерії визначення та показники вимірювання / О. Грішнова, О. Шпирко // Україна : аспекти праці. – 2004. – № 3. – С. 3–9.

35. Грішнова О. А. Трудовий потенціал України: оцінка стану, ефективність використання, стратегічні напрями розвитку : монографія / О. А. Грішнова, С. Р. Пасєка, А. С. Пасєка ; [за наук. ред. О. А. Грішнкової]. – Черкаси : Маклаут, 2011. – 360 с.

36. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р. С. Гуревич. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2009. – 410 с.

37. Давидюк Т. В. Трудові ресурси, трудовий потенціал, робоча сила, людський капітал: взаємозв'язок категорій / Т. В. Давидюк // Вісник Житомирського державного технологічного університету. Сер. : Економічні науки. – 2009. – № 1. – С. 30–35.

38. Даниленко Л. І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій / Л. І. Даниленко // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / [А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.] ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – С. 22–26.

39. Дембицька Н. М. Концептуальні засади дослідження соціально-психологічних детермінант становлення суб'єкта економічної соціалізації / Н. М. Дембицька // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Кам'янець-Подільський :

Аксиома, 2009. – Вип. 3 – С. 100–111.

40. Денисенко О. І. Підвищення ефективності роботи дефектологів та вихователів компенсуючих груп спеціальних та комбінованих дитячих навчальних закладів [Електронний ресурс] / О. І. Денисенко. – Режим доступу : <http://sadkalinka.klasna.com/uk/article/pidvishchennya-efektivnosti--roboti-defektologiv-t.html>

41. Дергалева И. Ю. Мониторинг профессионального потенциала менеджера / И. Ю. Дергалева, И. В. Резанович // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Экономика и менеджмент. – 2008. – Вып. 30(130). – С. 50–57.

42. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку : Постанова Кабінету Міністрів України від 05.07.2004 № 848 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://iitzo.gov.ua/korektsijna-ta-inklyuzyvna-osvita/prohramno-metodychne-zabezpechennya/>

43. Державний стандарт спеціальної освіти: коментар фахівця. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-7555C1542A62/list-BD57D40B26>

44. Деркач А. А. Введение в акмеологию / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина – М. : РАГС, 1995. – 315 с.

45. Деятельность // Философский словарь. Энциклопедии и словари [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://enc-dic.com/philosophy/Dejatelnost-3090.html>

46. Дікова-Фаворська О. М. Віталістська модель соціальної роботи з інвалідами / О. М. Дікова-Фаворська // Вісник Одеського національного університету. – Одеса, 2009. – Том 14, вип.13. – С. 33–39.

47. Дікова-Фаворська О. М. Громадська діяльність осіб з функціональними обмеженнями здоров'я як форма реалізації / О. М. Дікова-Фаворська // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу

сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – Вип. 15. – С. 554–560.

48. Дікова-Фаворська О. М. Освітні потреби осіб з функціональними обмеженнями: соціальна інтерпретація [Електронний ресурс] / О. М. Дікова-Фаворська. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/5_PNW_2010/Psihologia/59383.doc.htm

49. Дікова-Фаворська О. М. Соціальне самопочуття людей з особливими потребами як соціальна проблема. / О. М. Дікова-Фаворська // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. «Соціологічні дослідження суспільства: методологія, теорія, методи». – 2009. – № 844. – С. 274-276.

50. Дікова-Фаворська О. М. Специфічні групи осіб з обмеженими можливостями здоров'я у фокусі соціології / О. М. Дікова-Фаворська. – Житомир : Полісся, 2009. – 488 с.

51. Дридзе Т. М. Оценка социальных последствий инновационных управленческих решений / Т. М. Дридзе, О. Е. Трущенко // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. – М. : Наука, 1994. – С. 76–89.

52. Дружилов С. А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека [Электронный ресурс] / С. А. Дружилов // «Психологические исследования» : Электронное периодическое издание. – 2012. – № 1(21). – Режим доступа : <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.html>

53. Дружилов С. А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – М. : ИД «ЭКО», 2004. – № 6. – С. 40–45.

54. Дьяченко М. И. Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза) / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1978. – 320 с.

55. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. О. Дюркгейм ; [пер. с фр. и послесловие А. Б. Гофмана]. – М. : Наука, 1990. – 575 с.

56. Економічний словник-довідник / [за ред. док. екон. наук, проф. С. В. Мочерного ; худож. оформ. В. М. Штогриня]. – К. : Феміна, 1995. – 368 с.

57. Ефремова Т. Ф. Эффективность [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. Толковый словарь русского языка.– Режим доступа : <http://что-означает.рф/%D1%8D%D1%84%D1%84%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C>

58. Євстафієва Л. М. Психологічні чинники становлення життєвої стратегії у студентської молоді / Л. М. Євстафієва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 18. – С. 325–333.

59. Жукова И. В. Индикаторы социального развития как инструмент социального программирования: зарубежный опыт / И. В. Жукова // Социология. – 1994. – № 3–4. – С.110–136.

60. Жукович Л. Чи конкурентоспроможні наші випускники? [Електронний ресурс] / Л. Жукович // День. – 2010. – № 65. – Режим доступа : <http://www.day.kiev.ua/290619?idsource=295439&mainlang=ukr>

61. Завалишина Д. Н. Субъект профессиональной деятельности: динамический аспект / Д. Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности. – Москва-Ярославль, 2002. – Вып. 2. – С. 42–64.

62. Загородній А. Г. Фінансово-економічний словник / А. Г. Загородній, Г. Л. Вознюк. – К. : Знання, 2007. – 1072 с.

63. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В. В. Засенко / Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – К. : Наук. світ, 2006. – Вип. 8 – С. 85–88.

64. Захарчук М. Є. Аналіз досвіду США в організації інклюзивного

навчання дітей загальноосвітньої школи / Мар'яна Євгенівна Захарчук // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 6. – С. 213–220.

65. Захарчук М.Є. Становлення і розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Мар'яна Євгенівна Захарчук. – Тернопіль, 2013. – 22 с.

66. Зеер Э. Ф. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Мир психологии. – 2002. – № 4(32). – С. 194–203.

67. Зиновьев И. Ф. Конкурентоспособность экономических кадров : монография / И. Ф. Зиновьев, Е. И. Трохимец. – Симферополь : ЧП «Феникс», 2008. – 134 с.

68. Знаков В. В. Психология субъекта и психология человеческого бытия / В. В. Знаков // Субъект, личность и психология человеческого бытия. – М., 2005. – С. 9–44.

69. Иванов В. Н. Управленческая парадигма XXI века : учеб. пособ. для вузов / В. Н. Иванов, А. В. Иванов, А. О. Доронин. – М. : МГИУ, 2002. – Т. 1. – 180 с.

70. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М. : МГУ, 1987. – 227 с.

71. Івченко А. Тлумачний словник української мови / А. Івченко. – Х. : Фоліо, 2002. – 543 с.

72. Идея системности в современной психологии / [под ред. В. А. Барабанщикова]. – М. : Ин-т психологи РАН, 2005. – 496 с.

73. Ирбаева Е. М. Формирование профессионального потенциала будущего инженера : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Елена Муратовна Ирбаева. – Казахстан : Караганды, 2007. – 25 с.

74. Каган. М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа)

/ М. С. Каган. – М. : Политиздат. – 1974. – 328 с.

75. Калініченко В. Працевлаштування випускників вищих навчальних закладів в контексті соціального партнерства [Електронний ресурс] / В. Калініченко // Теорія і методика професійної освіти : додаток. – 2012. – № 1. – С. 1–7. – Режим доступу : www.tmpre.gb7.ru/docs/dod/12kalinichenko.pdf.

76. Кальєніна Н. В. Сутність категорії «трудоий потенціал підприємств» / Н. В. Кальєніна // Держава та регіони. Серія : Економіка та підприємництво. – 2008. – № 3. – С. 111–115.

77. Каньоса Н. Г. Мотивація як внутрішній чинник розвитку професіоналізму особистості / Н. Г. Каньоса // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 18. – С. 333–344.

78. Карамушка Л. М. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія / Л. М. Карамушка, О. А. Філь. – К. : Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с.

79. Катербарг Т. О. Профессиональный потенциал педагогов как педагогическая категория и функциональный компонент образовательного пространства школы [Электронный ресурс] / Т. О. Катербарг // Современные научные исследования и инновации». – 2013. – № 4. – Режим доступу : <http://web.snauka.ru/issues/2013/04/23281>

80. Кірдіна О. Г. Нові технології забезпечення професіоналізму менеджерів в умовах інноваційної економіки / О. Г. Кірдіна // Вісник економіки, транспорту та промисловості. – 2012. – Вип. 38. – С. 267–271.

81. Кілієвич О. Мікроекономіка для аналізу державної політики : підручник / О. Кілієвич, О. Мертенс – К. : вид-во Соломії Павличко «Основи», 2005. – 655 с.

82. Киселева О. О. Теория и практика развития профессионального потенциала учителя : дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ольга Олеговна Киселева. – М., 2006. – 356 с.

83. Ковшова Ю. Н. Проблемы педагогического профессионализма в условиях дистанционного образования / Ю. Н. Ковшова, Л. В. Полюдова, А. Н. Якуткин // Материалы международной научно-практ. конф. – Новосибирск : НГПУ, 2005 – С. 266–277.

84. Колесніченко Л. А. Основи психології та педагогіки : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / Л. А. Колесніченко, Л. Л. Борисенко. – К. : КНЕУ, 2002. – 157 с.

85. Колесніченко. Л. А. Психологія та педагогіка : навчальний посібник / Л. А. Колесніченко, М. В. Артюшина та ін. під ред. Л. А. Колесніченко. – Київ : КНЕУ, 2008. – 408 с.

86. Коломоєць Т. Г. До питання оцінки соціальної ефективності професійної діяльності працівника / Т. Г. Коломоєць // Політологія, філософія, соціологія: контури міждисциплінарного перетину : матер. II Міжнародної конференції, 10 -11 жовтня. – Одеса, 2014. – С. 29 – 31.

87. Коломоєць Т. Г. Інформаційне та методичне забезпечення визначення соціального ефекту професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти / Т. Г. Коломоєць // Спеціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики : зб. наук. праць / [наук. ред. Д. Ядранський [та ін.]]. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2014. – Вип. 61. – С. 113–118.

88. Коломоєць Т. Г. Корекційні заклади освіти як сфера соціалізації дітей з особливими потребами / Т. Г. Коломоєць [Електронний ресурс] // Людина і суспільство: економічний та соціокультурний розвиток : матер. Всеукраїнської науково-практичної конференції, 20 – 21 березня 2014 р. – Рівне, 2014. – Режим доступу: http://univerua.rv.ua/naukova_robota/volynski_naukovi_studii/nv1_2_2014.php

89. Коломоєць Т. Г. Криза трудової мотивації в сучасному суспільстві та шляхи її подолання / Н. О. Шура, Т. Г. Коломоєць // Вісник академії праці та соціальних відносин Федерації профспілок України. – 2013. – № 4. – С. 16–20.

90. Коломоєць Т. Г. Нормативне забезпечення майбутньої соціалізації та соціальної адаптації вихованців корекційних закладів освіти / Т. Г. Коломоєць // Суспільні науки, історія, сучасність і майбутнє : матер. Міжнародної науково-практичної конференції, 5-6 вересня 2014 р. – К. : Київська наукова суспільнознавча організація, 2014. – С. 48–51.

91. Коломоєць Т. Г. Особливості професійної діяльності в сучасних умовах розвитку суспільства / Т. Г. Коломоєць // Стратегія качества в промышленности и образовании : матер. IX Международной конференции, 31 травня – 7 липня 2013 р. у 3 т. – Варна : Фортуна, 2013. – Т. 3. – С. 330 – 332.

92. Коломоєць Т. Г. Професійна діяльність та чинники що зумовлюють її в сучасних умовах / Т. Г. Коломоєць // Соціально-трудові відносини: теорія та: зб. наук. праць / [наук. ред. А. М. Колот [та ін.]]. – Київ : ДВНЗ «Київський національний університет імені Вадима Гетьмана», 2014. – Вип. 2 (8). – С. 202 – 207.

93. Коломоєць Т. Г. Соціальна ефективність професійної діяльності в контексті класичної та сучасної наукової думки / А. С. Лобанова, Т. Г. Коломоєць // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління : зб. наук. праць / [гол. ред. О. Поважний]. – Донецьк : ДонДУ, 2014. – Т. XV, вип. 281. – С. 291–300.

94. Коломоєць Т. Г. Соціальна сфера реалізації професійного потенціалу працівників корекційних закладів освіти / Т. Г. Коломоєць // Соціальні технології актуальні проблеми теорії і практики. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2013. – Вип. 58. – С. 86–94.

95. Коломоєць Т. Г. Социальный аспект профессиональной деятельности педагогов при работе с детьми с ограниченными возможностями / Т. Г. Коломоєць // Экономика, социология и право. – М. : Спецкнига, 2014. – № 1. – С. 128–129.

96. Коломоєць Т. Г. Сучасна оцінка та напрямки підвищення соціальної ефективності професійної діяльності працівників корекційних закладів освіти

/ Т. Г. Коломоєць // Грані. – 2014. – № 10 (114) – С. 86–94.

97. Коломоєць Т. Г. Сучасний погляд на трактування феномену соціальної ефективності професійної діяльності / Т. Г. Коломоєць // Сучасні проблеми світового співтовариства та роль суспільних наук у забезпеченні його розвитку. – Одеса : Причорноморський центр досліджень проблем суспільства, 2014. – С. 69–72.

98. Коломоєць Т. Г. Сучасні проблеми молодіжного ринку праці в Україні / Т. Г. Коломоєць // Сталий розвиток промисловості та суспільства : матер. Міжнародної науково-практичної конференції, 22 – 25 травня 2013: у 2 т. – Кривий Ріг, 2013. – Т. 2. – С. 125–127.

99. Коломоєць Т. Г. Теоретична сутність професійної діяльності та професіоналізму: наукові суперечності / Т. Г. Коломоєць // Соціальна психологія. – 2013. – № 5–6. – С. 5–17.

100. Коломоєць Т. Г. Формування системи спеціальної освіти для дітей з особливими потребами: соціологічний аспект / Т. Г. Коломоєць // Нова парадигма. – 2014. – № 123.-С. 195–205.

101. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. К. : «А. С. К.» – 2011. – 206 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

102. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / Колупаєва А. А. // Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

103. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

104. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами : Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 23.06.99 № 7/5–7, Президії Академії педагогічних наук України 16.06.99 р. № 11–7/6–6 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mavkovychi.org.ua/?p=24>

105. Концепція спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки та перспективу. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 23.06.99 № 7/5–7, Президії Академії педагогічних наук України від 16.06.99 № П1–7/6–6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/images/laws/konc_gos_st.doc

106. Косянчук Т. Ф. Результативність діяльності підприємства та її діагностика / Т. Ф. Косянчук, Ю. Г. Галкіна // Вісник Хмельницького національного університету. – 2009. – № 3, т. 1. – С. 121–124.

107. Кравченко А. И. Социология управления: фундаментальный курс : учеб. пособие / А. И. Кравченко, И. О. Тюрина. – 2-е изд., испр. и доп. - М. : Академический проект, 2005. – 1136 с.

108. Крамаренко В. І. Соціально-трудоий потенціал: регіональні пріоритети розвитку / В. І. Крамаренко // Экономика и управление. – 2012. – № 6. – С. 71–75.

109. Кудр І. Г. Роль релігійної етики в економічній діяльності (М. Вебер) / І. Г. Кудря // Гілея : науковий вісник. – 2012. – Вип. 63. – С. 78 – 84.

110. Кузьмина Н. В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах / Н. В. Кузьмина // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. – Л., 1970. – С. 47–61.

111. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

112. Курлянд З. Н. Сутність процесу виховання: лекції з педагогіки / З. Н. Курлянд. – Одеса : Півенноукраїнський держ. пед. ін-т ім. К. Д. Ушинського, 1999. – 192 с.

113. Кушваха Р. А. Ефективність – одна з найважливіших категорій в економіці та її значення в процесі господарювання / Р. А. Кушваха // Науковий вісник УкрДЛТУ : зб. науково-технічних праць.

– Львів : УкрДЛТУ, 2006. – Вип. 15.2. – С. 227–230.

114. Лапшина В. Л. Професіоналізація: сутність та структура поняття [Електронний ресурс] / В. Л. Лапшина // Український соціум. – 2005. – № 2–3. – С. 54-58. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/usoc/2005_2-3/54-58.pdf

115. Леонтьев А. Н. Деятельный ум. Деятельность, Знак, Личность / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 384 с.

116. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 176 с.

117. Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка и обучение / А. Н. Леонтьев // Научная сессия Харьковского государственного педагогического института 17–19 декабря 1938 г. : тезисы докладов. – Х., 1938. – 2 с. – Отдельная пагинация, стеклограф.

118. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл. – 2009. – 426 с.

119. Линенко А. В. Сутність й аналіз трудового потенціалу підприємства за показниками ефективності його використання / А. В. Линенко, О. Л. Шевченко // Держава та регіони. Серія : Економіка та підприємництво. – 2008. – № 4. – С. 111–116.

120. Лич В. М. Науково-методичні основи відтворення трудового потенціалу України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра екон. наук : спец. 08.02.03 «Організація управління, планування і регулювання економікою» / Володимир Миколайович Лич. – К., 2005. – 35 с.

121. Лобанова А. Мотивация труда в социальных организациях промышленных предприятий (на примере шахт Криворожья в Украине и Силезкого Воеводства в Польше) : монография. / А. Лобанова, Я. Руг, Є. Славіна. — Кривой Рог – Забже : Дионис, 2012. – 331 с.

122. Логвинов А. М. Управление персоналом : учеб. пособ. / А. М. Логвинов, И. М. Полежаева. – Красноярск : КрасГАСА, 2005. – 366 с.

123. Локосов В. В. Стабильность общества и система предельно-

критических показателей его развития / В. В. Локосов // Социологические исследования. – 1998. – № 4. – С. 86–94.

124. Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В. О. Татенка]. – К. : Либідь, 2006. – 360 с.

125. Мамонтова В. Ф. Формирование профессионального потенциала муниципальных служащих в современной России : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Виктория Фатхулловна Мамонтова. – Тюмень, 2005. – 19 с.

126. Маноха И. П. Человек и потенциал его бытия / И. П. Маноха. – Омск : Стимул К, 1995. – 256 с.

127. Марков А. С. Формирование профессионализма как качества личности специалиста : дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Алексей Сергеевич Марков. – Москва, 2002. – 182 с.

128. Марков В. Н. Профессиональный потенциал и зона ближайшего профессионального развития / В. Н. Марков // Акмеологическое исследование потенциала, резервов и ресурсов человека. – М. : РАГС. – 2005. – С. 87–99.

129. Марков М. Технология и эффективность социального управления / М. Марков ; пер. с болг. ; [под ред. Т. В. Керимовой]. – М. : Прогресс. – 1982. – 267 с.

130. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Прогресс, 1996. – 309 с.

131. Маркс К. Капитал : т. 1. / К. Маркс, Ф. Энгельс // Полное собрание сочинений в 50-ти т. – 2-е изд. – Т. 23.- М. : Изд. политической литературы, 1960 г. – 283 с.

132. Маркс К. Критика политической экономии : т. 2. / К. Маркс, Ф. Энгельс // Полное собрание сочинений в 50-и т. – 2-е изд. – Т. 46. – М. : Изд. политической литературы, 1969 г. – 521 с.

133. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу.– М. : Рефл-бук, 1997. – 304 с.
134. Матюха М. М. Економіка праці та соціально-трудоуних відносин : навч. посіб. для дистанційного навчання / М. М. Матюха. – К. : Університет «Україна». – 2007. – 306 с.
135. Мокряк В. Л. Современные тенденции на рынках труда Украины и Польши : монография / В. Л. Мокряк, Я. Руг, А. С. Лобанова. - Ополе - Кривой Рог : «ИВИ», 2002. – 258 с.
136. Москаленко В. В. Особливості дослідження соціалізації особистості в інтерсуб'єктній парадигмі / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2009. – № 6. – С. 22–36.
137. Мухамедвалеева Е. А. Актуализация профессионально-культурного потенциала будущего педагога профессионального обучения : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Елена Анатольевна Мухамедвалеева. – М., 2006. – 178 с.
138. Нарзулае С. Б. Аспекты социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта / С. Б. Нарзулаев, И. Н. Сафронова, Н. А. Петухов // Вестник Томского государственного пед. ун-та. – 2012. – № 5. – С. 154–159.
139. Нелюбов С. А. Субъективность и профессионализм руководителя образовательного учреждения как условия успешности его управленческой деятельности / С. А. Нелюбов // Матер. Международной научно-практ. конф. – Новосибирск : Твердый знак, 2006. – С. 404.
140. Носова О. В. Конкурентоспроможність підготовки фахівців вищими навчальними закладами відповідно до вимог ринку праці [Електронний ресурс] / О. В. Носова, О. С. Маковоз // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во Херсонського державного ун-ту. 2010. – Вип. 3. – С. 100. – Режим доступу : http://ite.ksu.ks.ua/webfm_send/210

141. Общественная солидарность и разделение труда по Дюркгейму [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://socio.rin.ru/cgi-bin/article.pl?id=1197>

142. Офіційний сайт Державного комітету статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ukrstat.gov.ua

143. Парфенова И. С. Социальная эффективность профессиональной переподготовки безработных: опыт социолого-управленческого анализа : дис. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук : 22.00.08 «Социология управления» / Ирина Сергеевна Парфенова ; Уральская академия государственной службы. – Екатеринбург, 2005. – 189 с.

144. Пигу А. Экономическая теория благосостояния. / А. Пигу. – М. : Прогресс, 1985. – 527с.

145. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков – М. : УРАО, 2002. – 160 с.

146. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму як галузь соціології: онтологічні, епістемологічні, практичні аспекти (на прикладі діяльності органів внутрішніх справ України) : дис на здобуття наук. ступеня докт. соціол. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / Вікторія Леонідівна Погрібна ; Харківський національний університет внутрішніх справ. – Х., 2009. – 421 с.

147. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс. Книга 1. Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

148. Положення про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.11 № 872 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п>

149. Положення про навчально-реабілітаційний центр : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 16.08.2012 № 920.

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12>

150. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтика]. – К. : Вища школа, 1982. – 214 с.

151. Психологія та педагогіка : навч. посіб. / Л. А. Колесниченко, М. В. Артюшина, О. М. Котикова [та ін.] ; [під ред. Л. А. Колесниченко]. – К : КНЕУ, 2008. – 408 с.

152. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 1.10.2010 № 912 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/

153. Про підвищення рівня працевлаштування випускників вищих навчальних закладів : Розпорядження Кабінету міністрів України від 27.08.2010 № 1726-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.uapravo.net/akty/postanovi-osnovni/akt8tuot1h.htm

154. Про реабілітацію інвалідів в Україні : Закон України від 06.10.2005 № 2961-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2961-15/page3>

155. Радченко Я. В. Об экономической оценке эффективности управленческих решений / Я. В. Радченко // Экономические науки. – 1991. – № 3. – С. 42–50.

156. Радько С. Г. Оценка трудового потенциала предприятия с учетом рисков его управления / С. Г. Радько // Управление риском. – 2003. – № 2. – С. 30–41.

157. Радько С. Г. Трудовой потенциал как социально-экономическая система и риски его управления / С. Г. Радько // Управление риском. – 2006. – № 1. – С. 55–62.

158. Рассказов Ф. Д. Профессиональный потенциал педагога как педагогическая категория / Ф. Д. Рассказов, Т. О. Катербарг // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. –

№ 1. – С.132–141.

159. Регіони України: проблеми та пріоритети соціально-економічного розвитку : монографія / [за ред. д.е.н., проф. З. С. Варналій]. – К. : Знання України, 2005. – 498 с.

160. Резанович Е. А. Профессиональный потенциал менеджеров как фактор повышения конкурентоспособности промышленного развития : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. экон. наук : спец. 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством» / Евгений Александрович Резанович. – Челябинск, 2008. – 26 с.

161. Рогов Е. И. Основы вузовской педагогики : учеб. пособ. для студ. ун-тов / Е. И. Рогов. – Л. : ЛГУ, 1972. – 311 с.

162. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

163. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.

164. Рубинштейн С. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса [Электронный ресурс] / С. Рубинштейн // Сов. психотехника. – 1934. – Т. VII, № 1. – Режим доступа : http://scepsis.net/library/id_2041.html

165. Рябыкина З. И. Личность как субъект формирования бытийных пространств / З. И. Рябыкина // Субъект, личность и психология человеческого бытия. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – С. 45-57.

166. Самойлова Н. И. Педагогические условия формирования информационной компетенции у будущих инженеров : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Наталия Ивановна Самойлова. – Казань, 2007. – 175 с.

167. Самсонова О. О. Концептуальні ідеї розуміння сутності поняття «професіоналізм» у психолого-педагогічних дослідженнях [Електронний ресурс] / О. О. Самсонова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2012. – Вип. 24. – С. 250–255. – Режим доступу:http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Pfto/2012_24/files/P2412_41.p

168. Свинаярева А. Д. Рекомендации по повышению уровня мотивации педагогов образовательного учреждения [Электронный ресурс] / А. Д. Свинаярева. – Режим доступа : <http://school.mykostroma.ru/>
169. Синьов В. М. Побудова науково-категоріального апарату корекційної педагогіки / В. М. Синьов // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 2(10). – С. 5–25.
170. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки [Електронний ресурс] / Р. Т. Сімко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць. – 2011. – № 13. – С. 415–425. – Режим доступа : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2011_13/415-425.pdf
171. Слободчиков В. И. Категория возраста в педагогике и психологии развития [Электронный ресурс] / В. И. Слободчиков. – Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/issues/1991/912/912037.htm>
172. Смирнова О. П. Психологічні чинники становлення професіоналізму керівника / О. П. Смирнова, І. А. Овсяник // Ринок праці та зайнятість населення. – 2009. – № 2. – С. 30–33.
173. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – М. ; Л., 1935. – Т. I. – 371 с.
174. Сокурянська Л. Г. Ціннісна детермінація становлення соціальної суб'єктності студентства в умовах соціокультурної трансформації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра соціол. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / Людмила Георгіївна Сокурянська ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Харків, 2007. – 36 с.
175. Сорокин П. А. Система социологии. В 2 т. / П. А. Сорокин // Социальная аналитика. Учение о строении сложных социальных агрегатов. – М., 1993. – Т. 2. – 183 с.
176. Соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://osvita.ua/vnz/reports/sociology/12302/>

177. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Н. З. Софій, Ю. М. Найда // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / [кол. авторів : А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій [та ін.] ; за заг. ред. Л. І. Даниленко]. – К., 2007. – С. 22–27.

178. Становов А. А. Социальная эффективность профессионального обучения государственных гражданских служащих : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук : спец. 22.00.08 «Социология управления» / Алексей Анатольевич Становов ; Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. – М., 2007. – 24 с.

179. Стрельченко Д. С. Познавательные способности профессионала: сущность и пути развития (акмеологический подход) / Д. С. Стрельченко. – М. : Междунар. академия акмеологических наук, 2003. – 76 с.

180. Стюарт Т. Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организации / Т. Стюарт // Новая постиндустриальная волна на Западе: антология / [под ред. В. Л. Иноземцева]. – М. : Academia, 1999. – 390 с.

181. Талтынов С. М. Трудовая мотивация в системе управления человеческими ресурсами : дис. на соиск. учен. степ. канд. экон. наук : спец. 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством» / Сергей Михайлович Талтынов. – Воронеж, 2004 – 202 с.

182. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії. – К. : Либідь, 2006. - С. 316-357.

183. Таранченко О. М. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / [кол. авторів : А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій [та ін.] ; за заг. ред. Л. І. Даниленко]. – К., 2007. – С. 31-33.

184. Теория социального обмена Джорджа Хоманса [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://wiki.uspi.ru/index.php/Теория_социального

обмена Джорджа Хоманса

185. Уйсімбаєва Н. В. Проблема формування професійно важливих якостей у майбутніх фахівців / Н. В. Уйсімбаєва // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – № 16, т. 1. – С. 329–335.

186. Українське студентство у пошуках ідентичності : монографія / [за ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокурянської]. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 520 с.

187. Український дефектологічний словник / [за ред. акад. В. І. Бондаря]. – К. : Милосердя України. – 2001. – 212 с.

188. Файер О. А. Поняття професійної діяльності та її структурні елементи [Електронний ресурс] / О. А. Файер // Університетські наукові записки. – 2009. – № 3. – С. 126–132. – Режим доступу :

http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Unzap/2009_3/unz31Faier.pdf

189. Филатова О. В. Профессионально важные качества как компоненты профессиональной пригодности / О. В. Филатова // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія : зб. наук. праць. – 2011. – Вип.159(4). – С. 278–281.

190. Хейне П. Экономический образ мышления / П. Хейне, П. Дж. Боуттке, Д. Л. Причитко ; [пер. с англ. 10-го изд.]. — М. : Вильямс, 2007. — 544 с.

191. Херцберг Ф. Побуждения к труду и производственная мотивация / Ф. Херцберг, М. У. Майнер // Социологические исследования. – 1990. – № 1. – С. 121–129.

192. Хижняк Л. М. Державна освітня політика в умовах глобалізації: пошуки оптимальної моделі [Електронний ресурс] / Л. М. Хижняк // Державне будівництво. – 2007. – № 1. – Режим доступу : <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2007-1-2/index.html>

193. Хижняк Л. М. Проблемні поля на ринку праці і ринку освітніх

послуг: оптимізація управління / Л. М. Хижняк // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління : зб. наук. пр. ДонДУУ. – Донецьк : ДонДУУ, 2009. – Т. X., вип. 116 : Соціологія державного управління. ; Серія : «Спеціальні та галузеві соціології». – С. 126–132.

194. Хижняк Л. М. Університетська освіта : навч. посіб. / Л. М. Хижняк. – Х. : ХарРІ НАДУ «Магістр», 2010. – 192 с.

195. Хохліна О. П. Сутність корекційно-розвивальної роботи в спеціальних закладах освіти для дітей з порушенням психофізичного розвитку / О. П. Хохліна, О. П. Глоба // Освіта Донбасу. – 2003. – № 2. – С. 66–68.

196. Ціжма О. А. Трудовий потенціал як невід’ємна складова соціально-економічних відносин країни / О. А. Ціжма // Вісник Прикарпатського університету. Серія «Економіка». – 2008. – Вип.6. – С. 41–47.

197. Череп А. В. Дослідження сутності економічної категорії «трудовий потенціал» у менеджменті різних рівнів / А. В. Череп, Я. О. Зубрицька // Вісник Запорізького національного університету. Серія Економічні науки. – 2010. – № 4(8). – С. 90-95.

198. Черкасов Г. Н. Социальная эффективность: сущность и критерии / Г. Н. Черкасов // Социологические исследования. – 1978. – № 1. – С. 39-46.

199. Шамхалов Ф. Основы теории государственного управления : учеб. для вузов / Ф. Шамхалов. – М. : Экономика, 2003. – 518 с.

200. Шаро О. І. Проблеми і перспективи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів / О. І. Шаро // Проблеми і перспективи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів : матер. IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2009. – С. 18-21.

201. Шептенко П. А. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина ; [под ред. В. А. Слостенина]. – М. :

Академія, 2001. – 208 с .

202. Шнайдер В. І. Організація індивідуального навчання (Методичні рекомендації на допомогу педагогам ЗОШ та спеціальних закладів, реабілітаційних центрів, фахівцям психолого-медико-педагогічних консультацій, педагогам, психологам, батькам) / В. І. Шнайдер, О. О Кулик, Г. М. Фінько. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2007. – 148 с.

203. Що таке соціальне виховання? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vidpo.net/shho-take-socialne-vihovannja.html>

204. Экономический словарь / [под ред. А. Н. Азриилана]. – 2-е изд. – М. : Институт новой экономики, 2009. – 1152 с.

205. Ядранський Д. М. Соціальна ефективність та результат трудового процесу / Д. М. Ядранський // Держава та регіони. Серія : Економіка та підприємництво. – 2012. – № 1. – С. 40–44.

206. Якса Н. В. Корекційна педагогіка : метод. посіб. / Н. В. Якса. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 188 с.

207. Яцишина Л. Інструменти забезпечення конкурентоспроможності професійної освіти в маркетингу / Л. Яцишина, О. Лабурцева // Маркетинг в Україні. – 2005. – № 4(32). – С. 54-57.

208. Barbbour G. Measuring Local Government Productivity / G. Barbbour // Municipal Yearbook. – 1975. – 246 p.

209. Lipsky D.K., & Inclusion and school reform : Transforming America's classrooms / D. K. Lipsky, A . A. Gartner, – Baltimore, MD : Brooks, 1997. – 221 p.

210. Milles I. The OCED list of social indicators / I. Milles – Cambridge : Canbridge Univ. Press, 1982.

211. Spedding S. Teachers as agents of change. In P. J. Foreman (ed.), Integration and inclusion in action. (pp. 341–372) / S. Spedding. – Sydney : Harcourt Brace. (2nd Edition published 2001), 391–430.

212. Whitaker P. Managing change in schools. Buckingham / P. Whitaker. – Open University Press, 1993. – 119 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Перелік корекційних закладів освіти, в яких проводилось анкетування працівників та батьків

1. Комунальний комбінований дошкільний навчальний заклад №162 Криворізької міської ради
2. Комунальний комбінований дошкільний навчальний заклад №236 Криворізької міської ради
3. Комунальний комбінований дошкільний навчальний заклад №303 Криворізької міської ради
4. Комунальний комбінований дошкільний навчальний заклад №261 Криворізької міської ради
5. Комунальний комбінований дошкільний навчальний заклад № 65 Криворізької міської ради
6. Криворізький комунальний заклад «Навчально-виховний комплекс «Дошкільний навчальний заклад комбінованого типу - загальноосвітня школа I ступеня» № 291» Криворізької міської ради
7. Криворізька загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів №1 Криворізької міської ради Дніпропетровської області
8. Криворізька загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів №4
9. Комунальний заклад освіти «Криворізький спеціалізований багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр – 1» Дніпропетровської обласної ради
10. Комунальний заклад освіти «Криворізький спеціалізований багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр «Натхнення»» Дніпропетровської обласної ради
11. Комунальний заклад освіти «Криворізький спеціалізований багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр «Надія»» Дніпропетровської обласної ради
12. Комунальний заклад освіти «Криворізький спеціалізований багатoproфільний навчально-реабілітаційний центр «Сузір'я»» Дніпропетровської обласної ради
13. Дніпропетровська загальноосвітня спеціальна школа-інтернат для слабочуючих дітей
14. Обласний комунальний заклад освіти «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр для дітей з порушеннями слуху»
15. Комунальний заклад освіти «Дошкільний навчальний заклад №189 комбінованого типу» Дніпропетровської міської ради «Золотий ключик»
16. Обласний комунальний заклад освіти «Обласна загальноосвітня школа-інтернат № 2 з поглибленим професійно-трудовим навчанням»

17. Комунальний заклад освіти «Дніпропетровський спеціалізований навчально-реабілітаційний центр для дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку

18. Комунальний заклад освіти «Павлоградський навчально-реабілітаційний центр Дніпропетровської обласної ради»

19. Обласний комунальний заклад освіти «Дніпродзержинська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат для розумово відсталих дітей»

Додаток Б

Графічна інтерпретація результатів анкетного опитування працівників корекційних закладів освіти

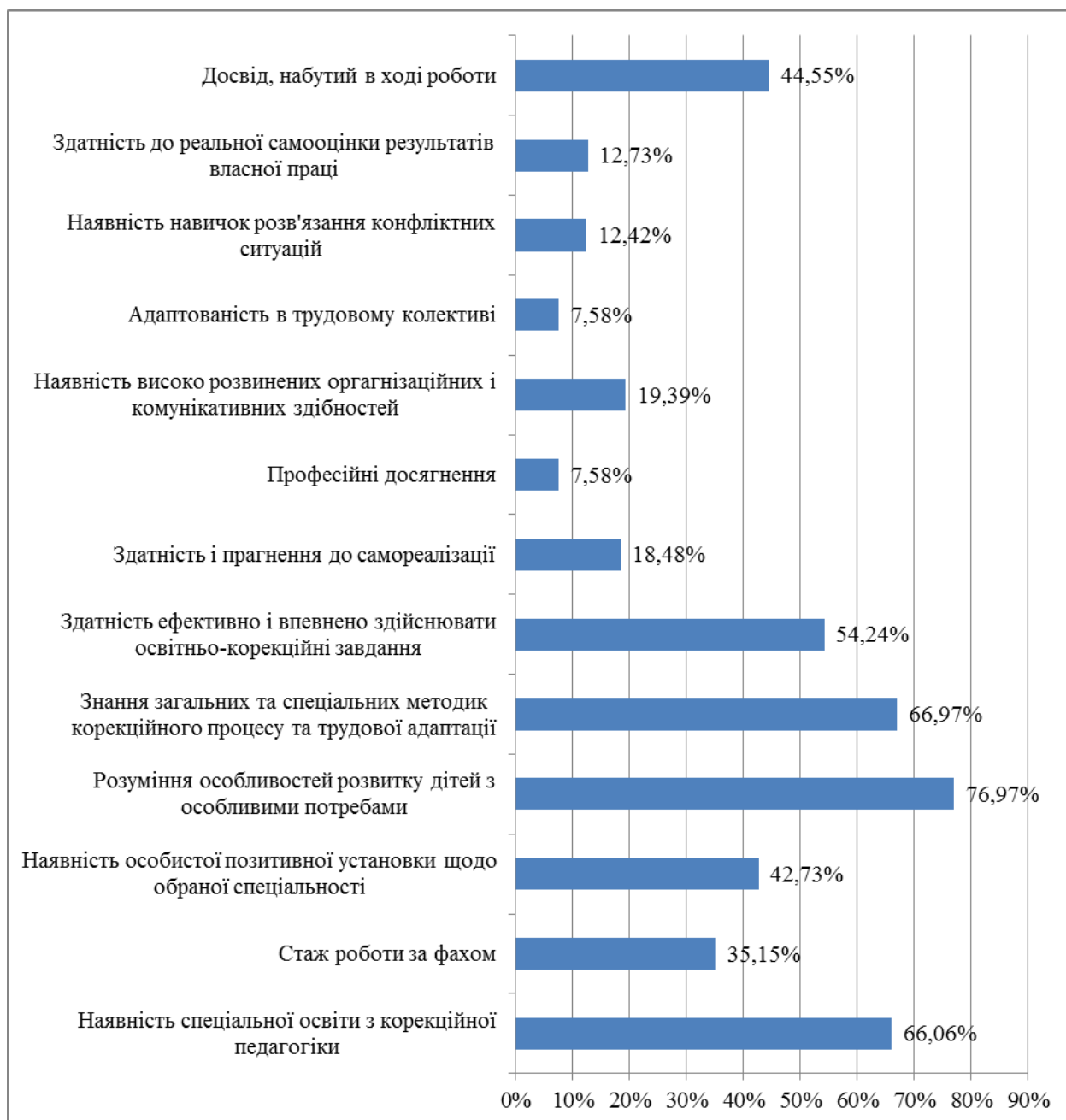


Рис. Б.1. Результати оцінювання важливості характеристик професійної діяльності працівників КЗО

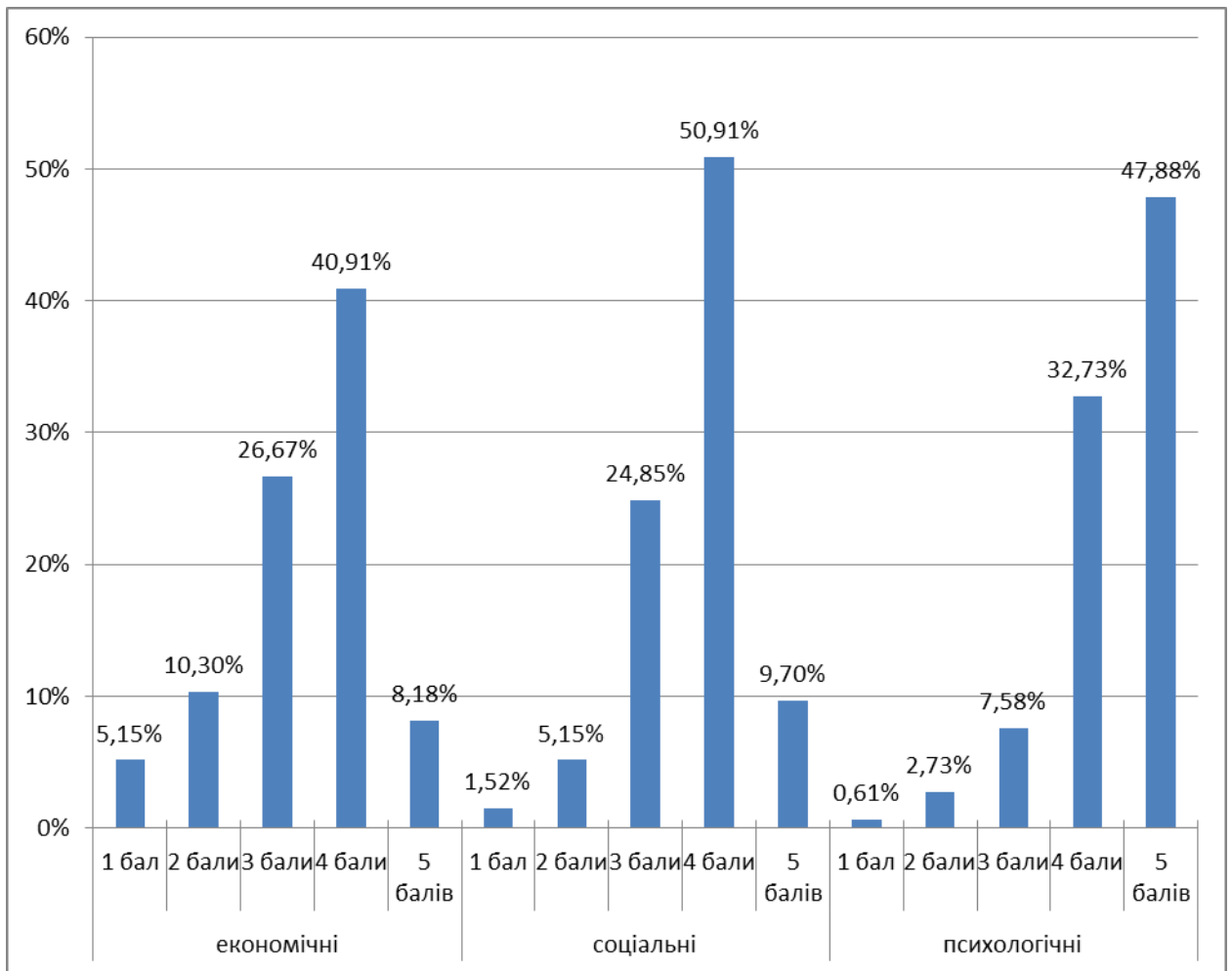


Рис. Б.2. Результати оцінювання важливості груп чинників ефективності професійної діяльності працівників КЗО за 5-бальною шкалою

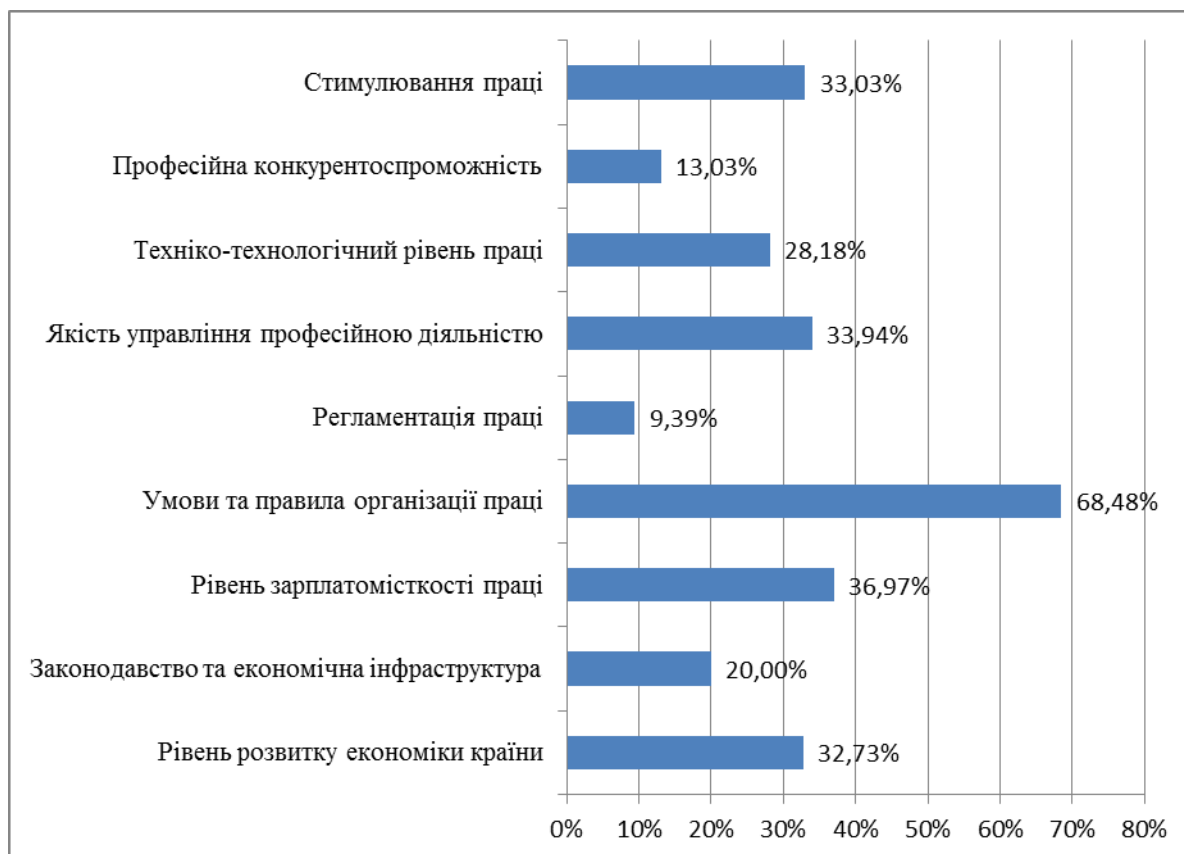


Рис. Б.3. Результати оцінювання впливу економічних чинників на ефективність професійної діяльності працівників КЗО

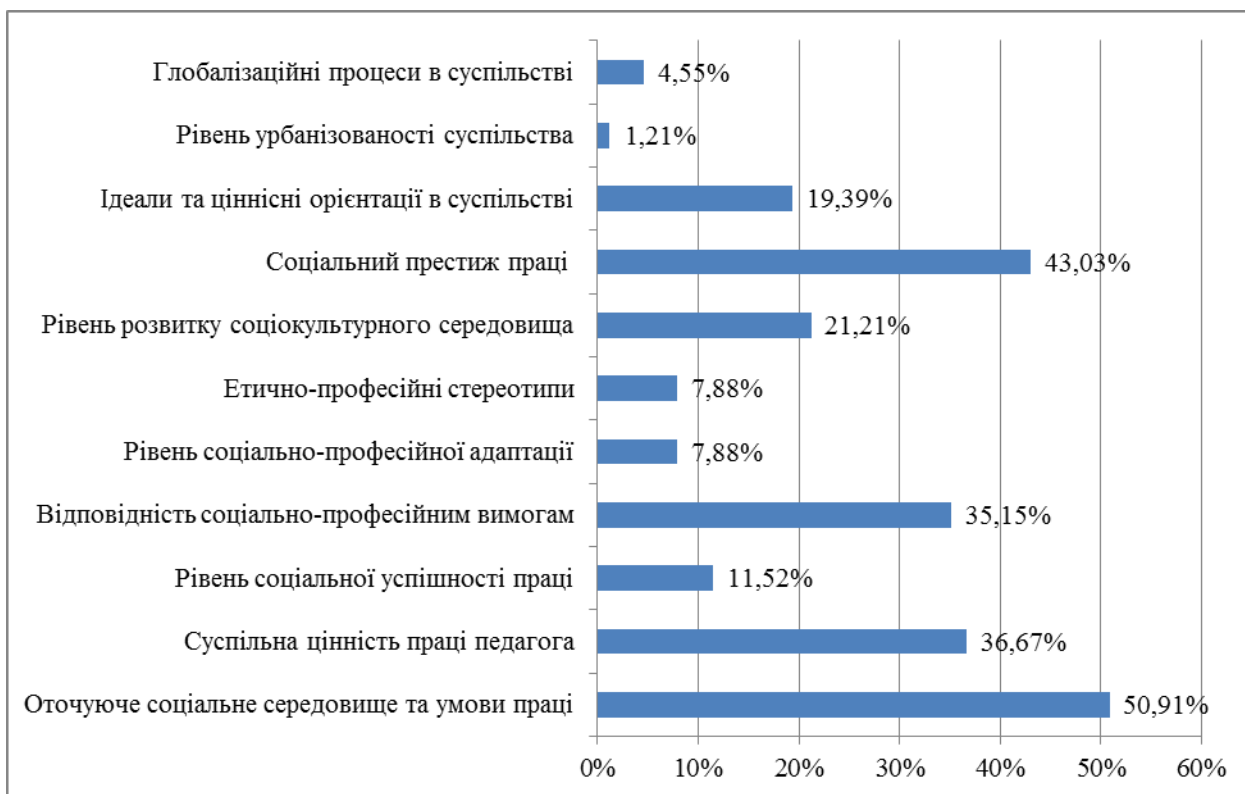


Рис. Б.4. Результати оцінювання впливу соціальних чинників на ефективність професійної діяльності працівників КЗО

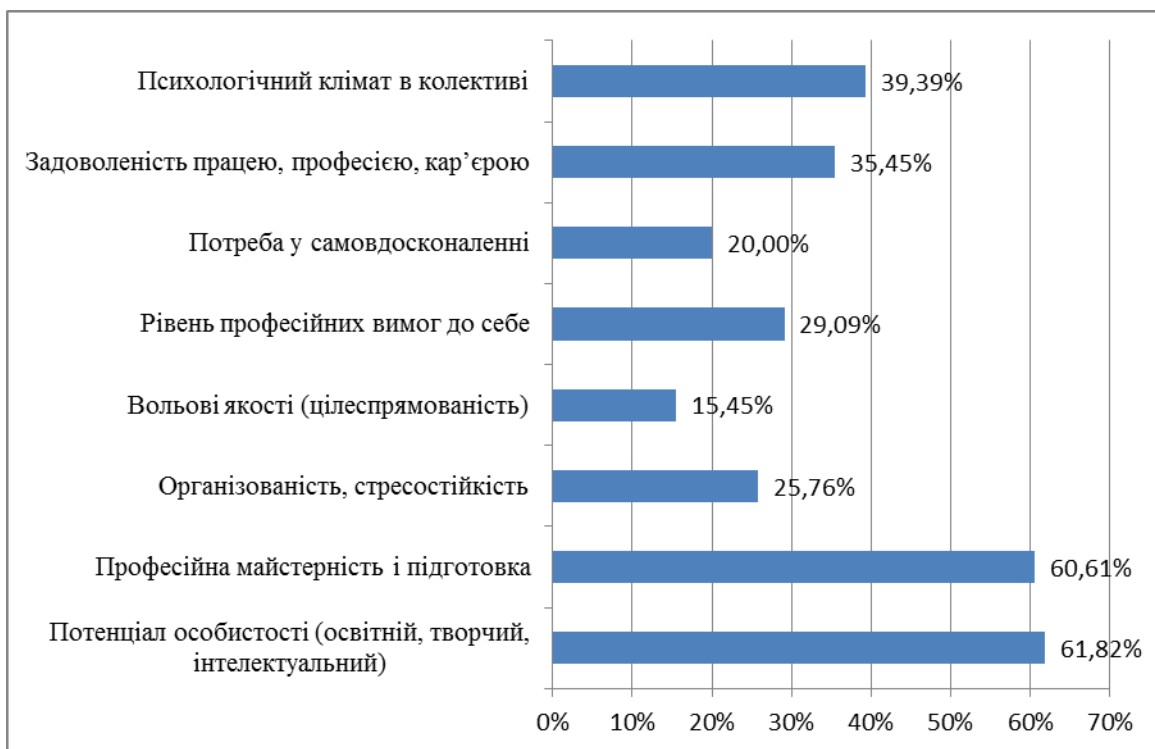


Рис. Б.5. Результати оцінювання впливу психологічних чинників на ефективність професійної діяльності працівників КЗО



Рис. Б.6. Результати оцінювання завдань професійної діяльності працівників КЗО з метою подальшої соціалізації та соціальної адаптації дітей



Рис. Б.7. Результати оцінювання складових змісту професійної діяльності працівників КЗО, які найбільше впливають на соціальні результати їх праці

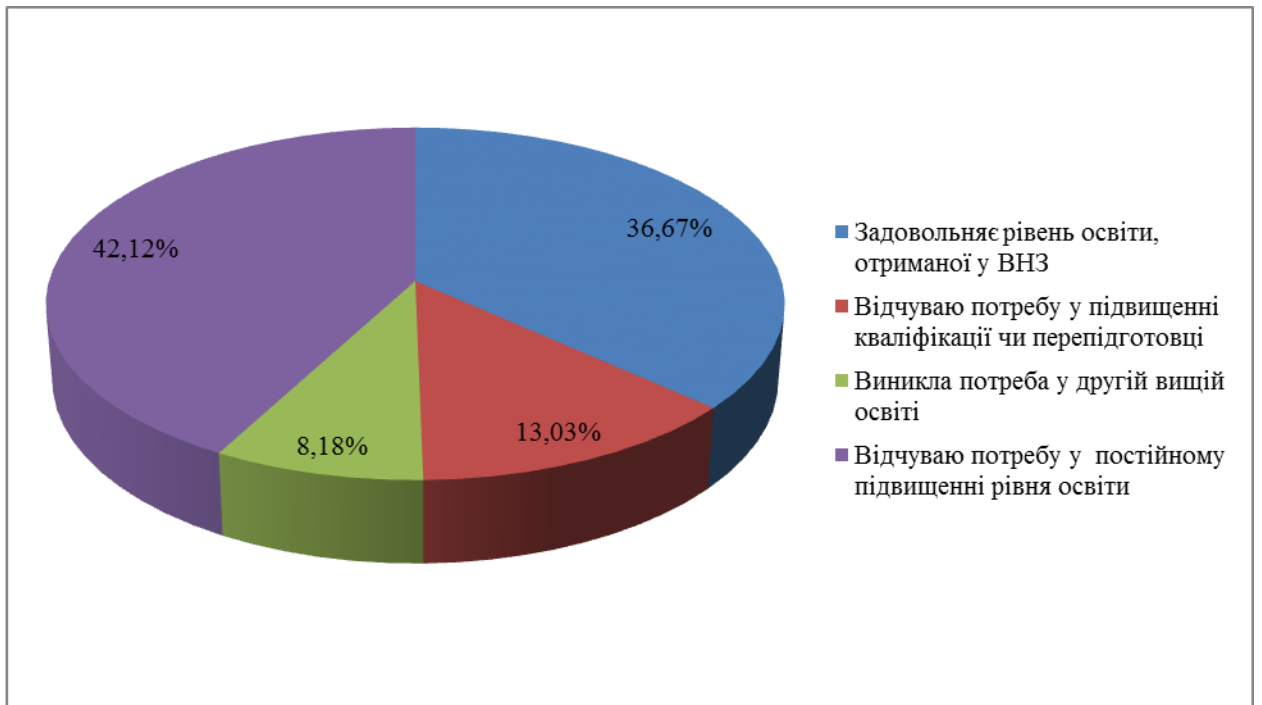


Рис. Б.8. Результати оцінювання задоволеності працівників КЗО якістю своєї освіти

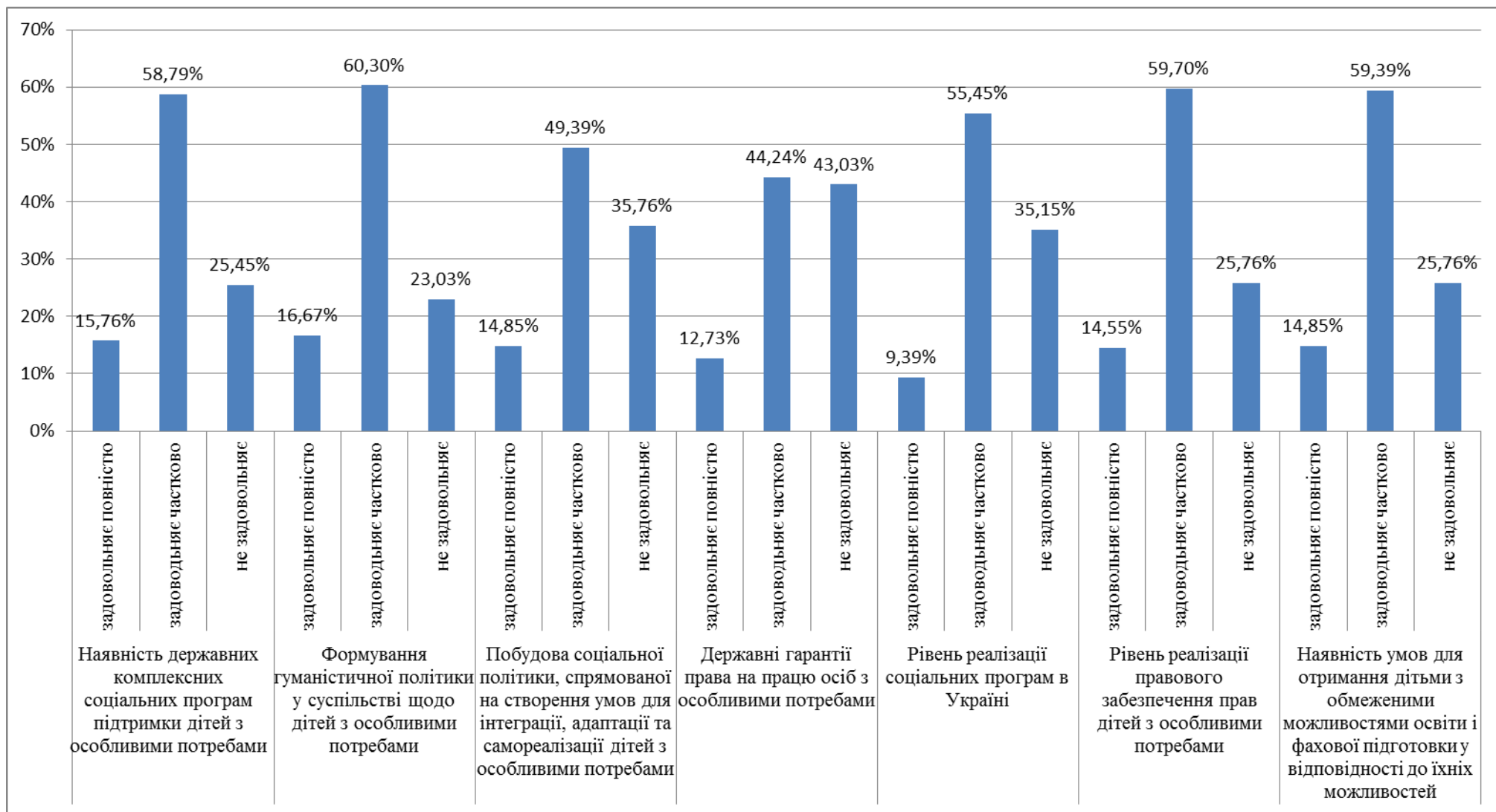


Рис. Б.9. Результати оцінювання ступеня задоволеності політикою державних інституцій України щодо виховання і навчання дітей з особливими потребами

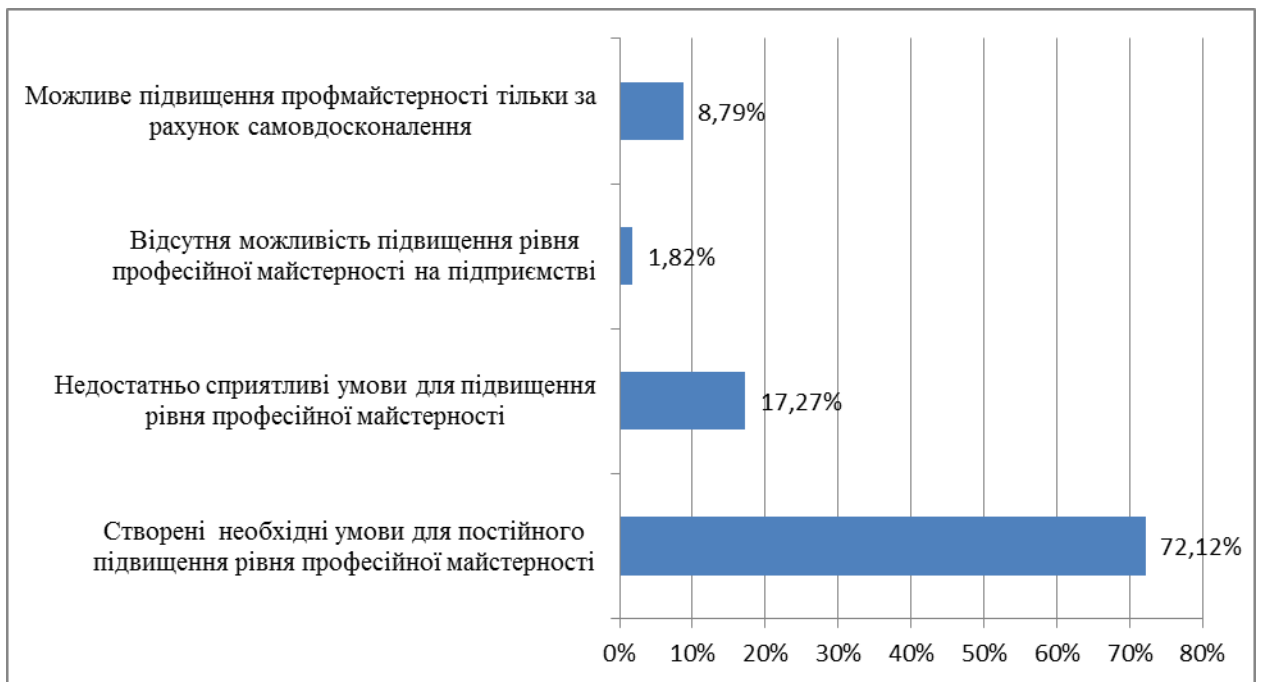


Рис. Б.10. Результати оцінювання створених умов для удосконалення професійної діяльності та підвищення професіоналізму працівників КЗО

Додаток В

Графічна інтерпретація результатів анкетного опитування батьків дітей, що навчаються в корекційних (спеціальних) закладах освіти

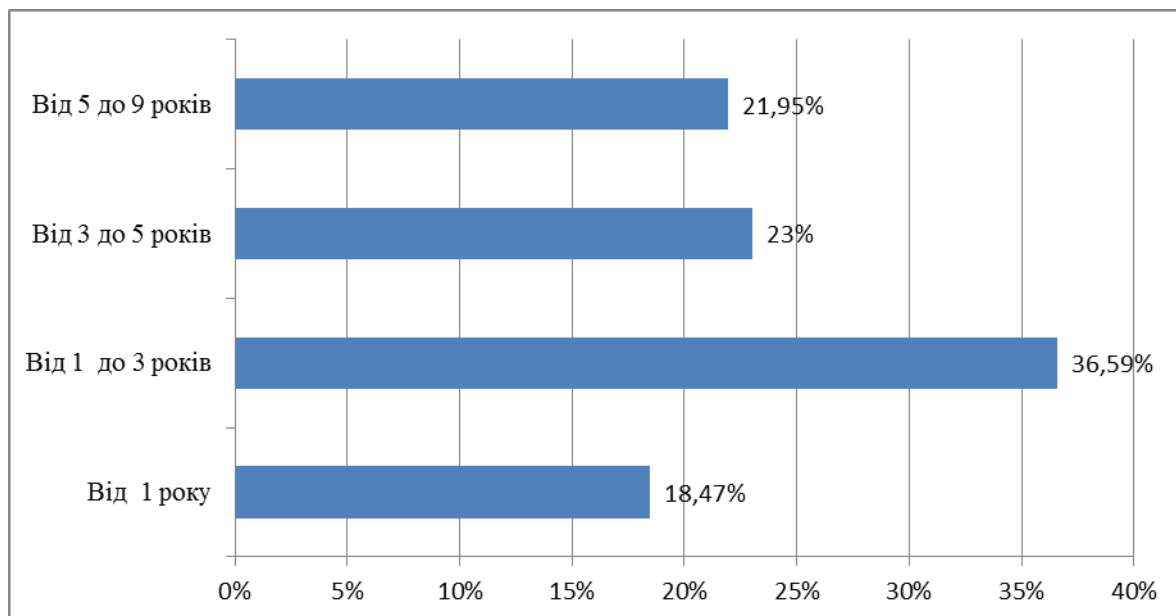


Рис. В.1. Результати оцінювання тривалості відвідування дитиною корекційного закладу освіти

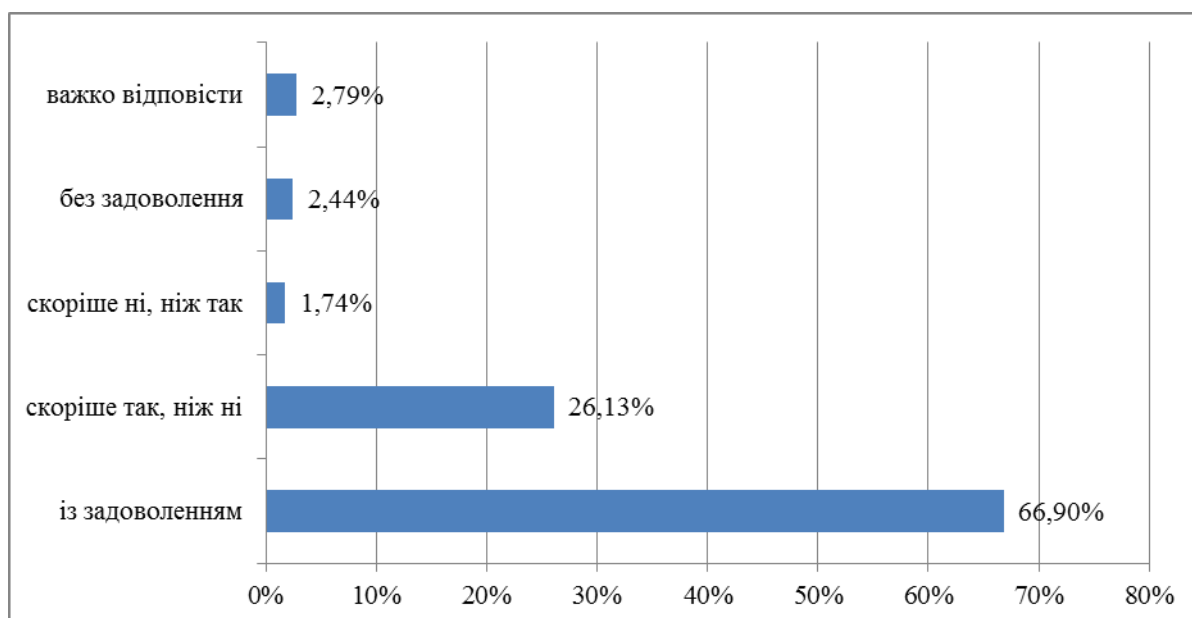


Рис. В.2. Результати оцінювання рівня задоволеності дитини при відвідуванні корекційного закладу освіти

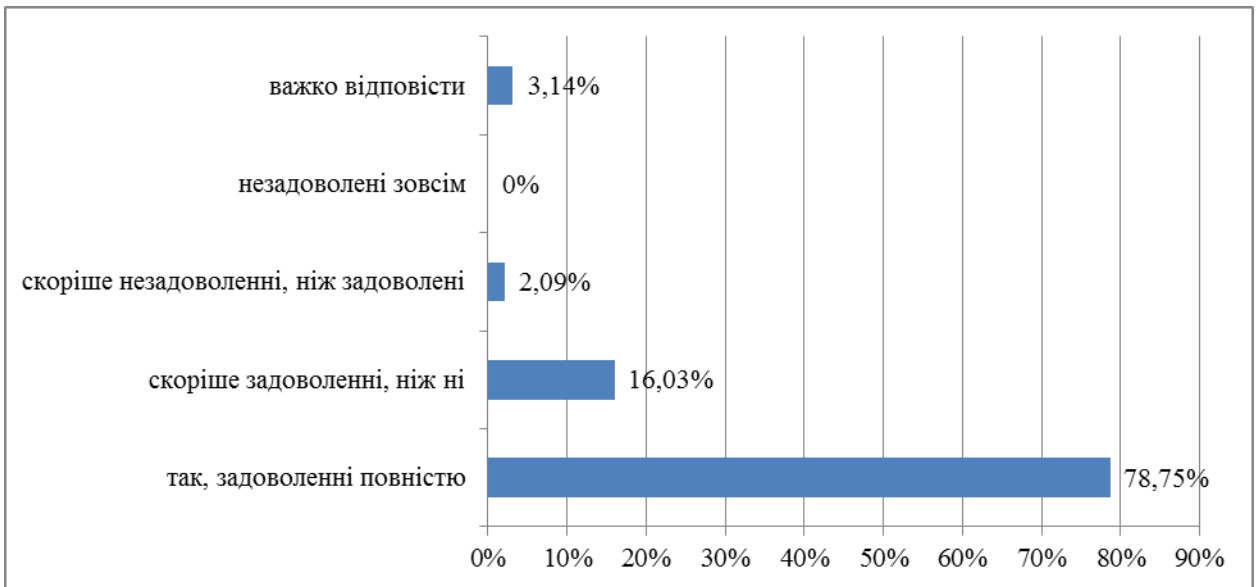


Рис. В.3. Результати опитування батьків стосовно рівня задоволеності корекційним закладом, в якому перебуває їхня дитина



Рис. В.4. Результати опитування батьків стосовно умов перебування дитини в корекційних закладах освіти

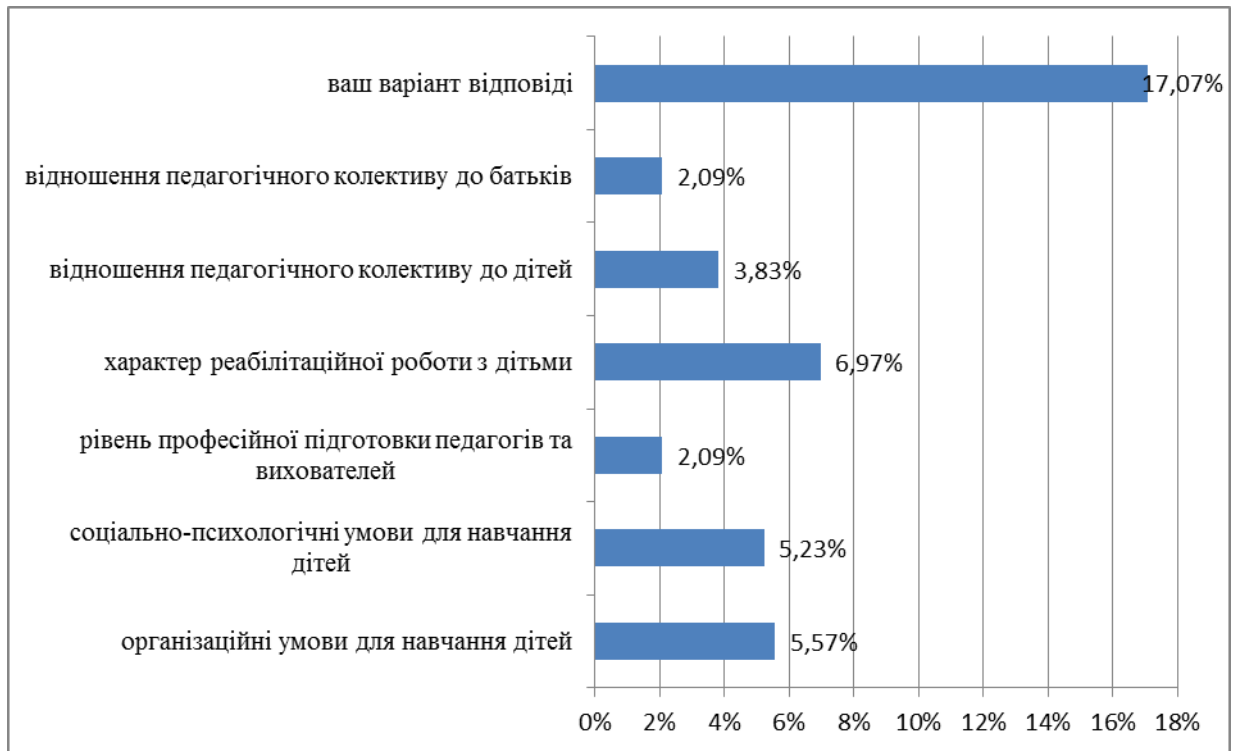


Рис. В.5. Результати опитування батьків щодо умов перебування дитини в КЗО, які найбільше не задовольняють її

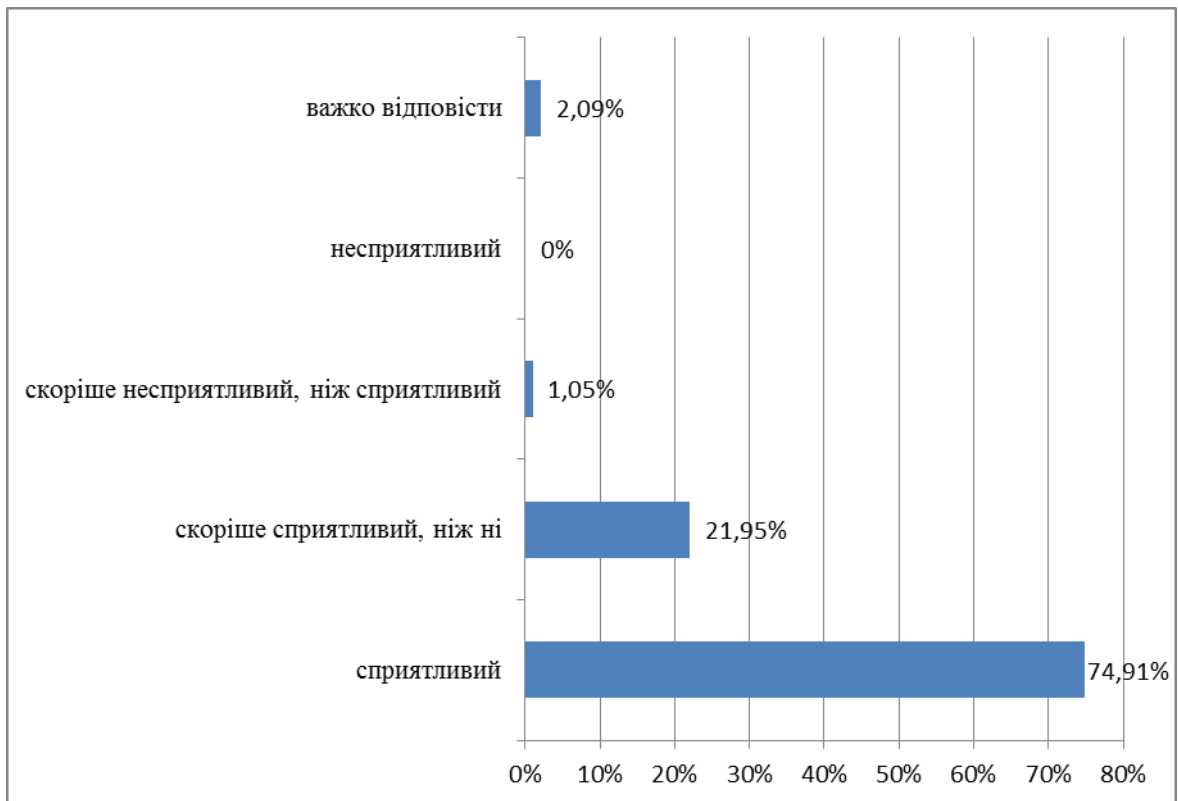


Рис. В.6. Результати оцінювання батьками соціально-психологічного клімату в класі (групі), де навчається дитина

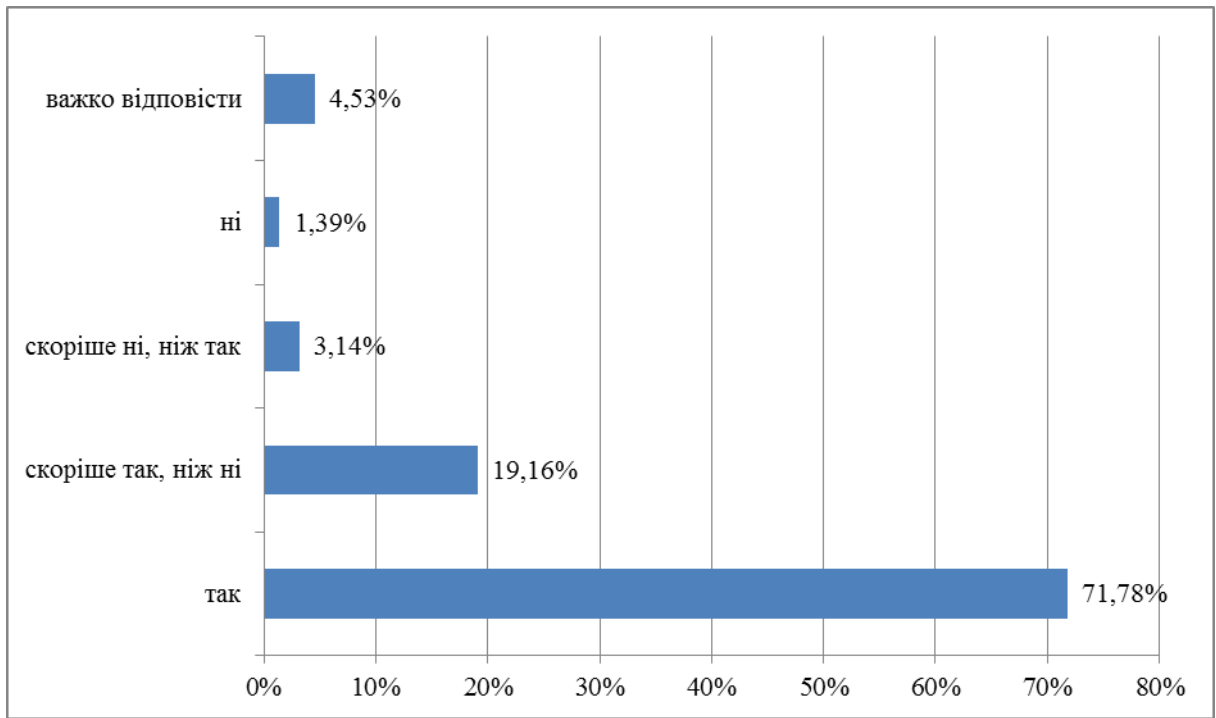


Рис. В.7. Результати оцінювання узгодженості в роботі різних спеціалістів КЗО

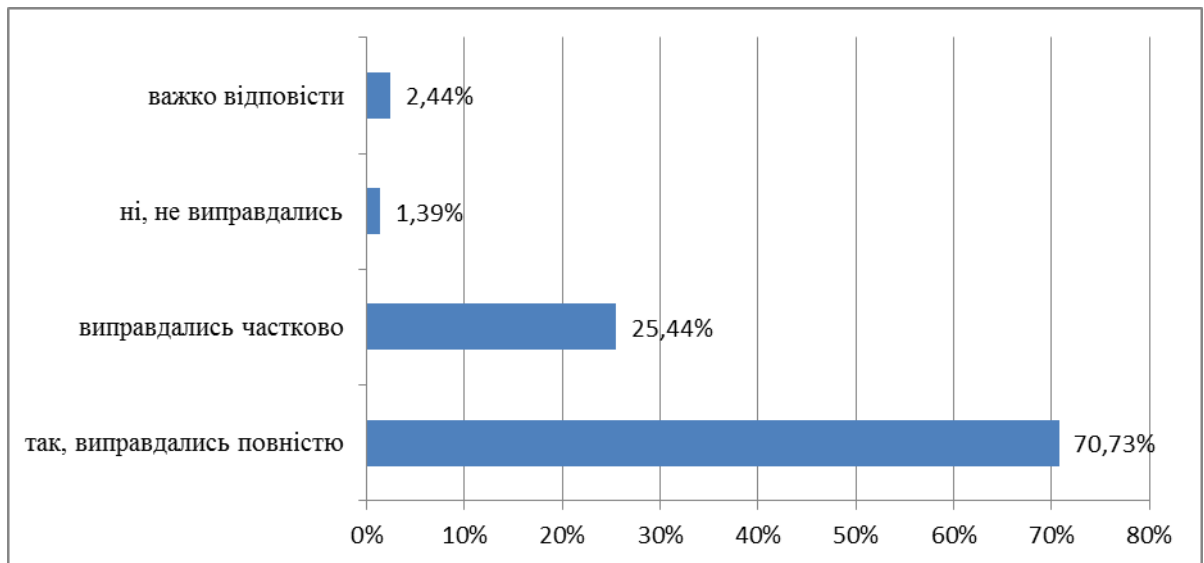


Рис. В.8. Результати оцінювання рівня виправданості сподівань батьків стосовно користі того КЗО, яке відвідує їх дитина

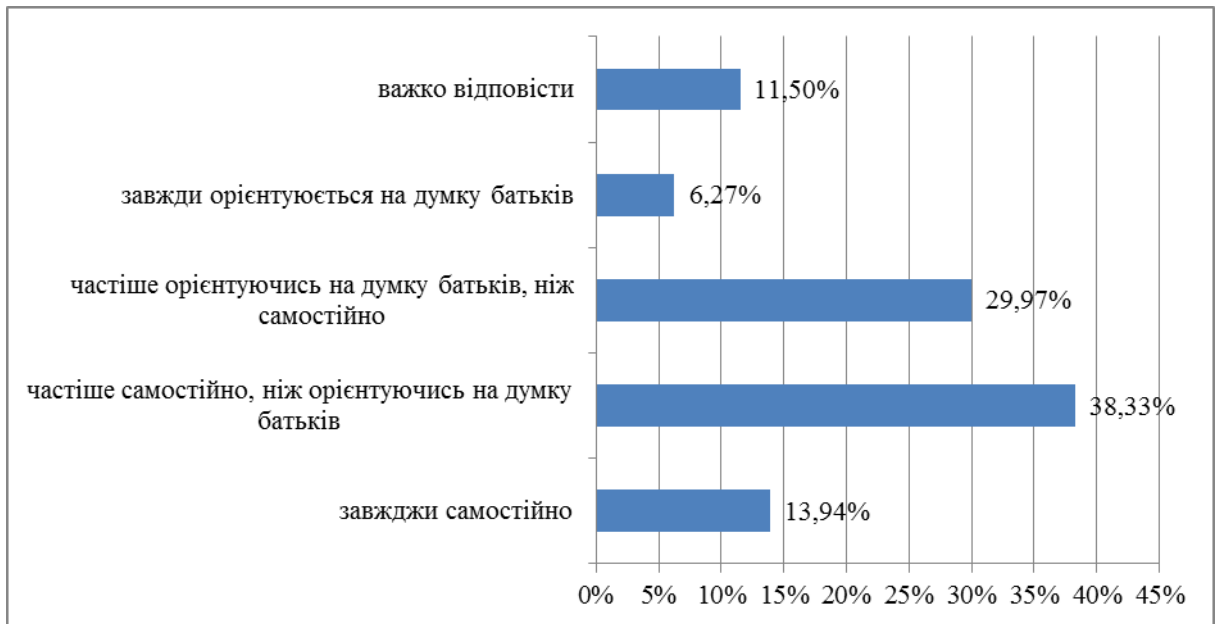


Рис. В.9. Результати оцінювання рівня самостійності в прийнятті рішень дитиною в ході відвідування КЗО



Рис. В.10. Результати оцінювання соціальних результатів покращення поведінки дитини в її соціальному оточенні

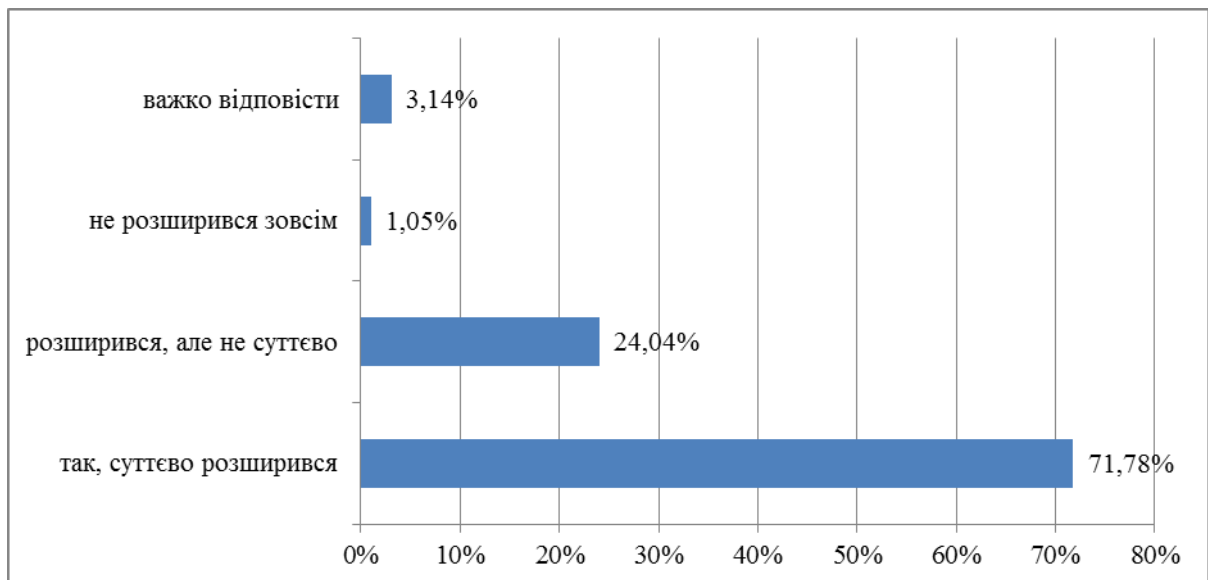


Рис. В.11. Результати оцінювання батьками факту розширення кола спілкування своєї дитини

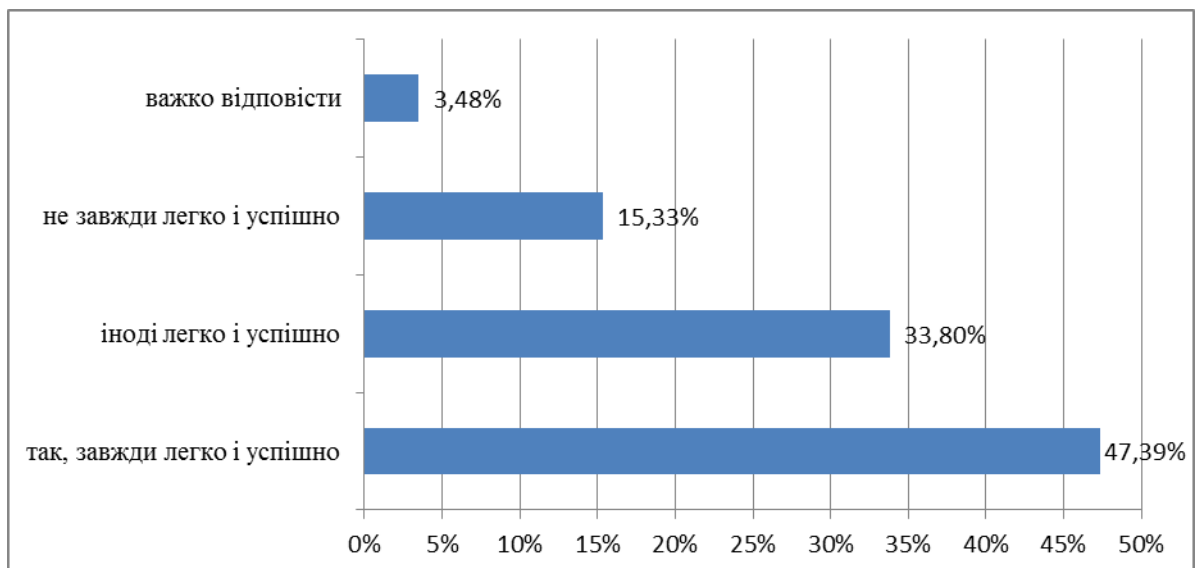


Рис. В.12. Результати оцінювання рівня легкості при знайомстві та налагодженні дитиною контактів з новими людьми

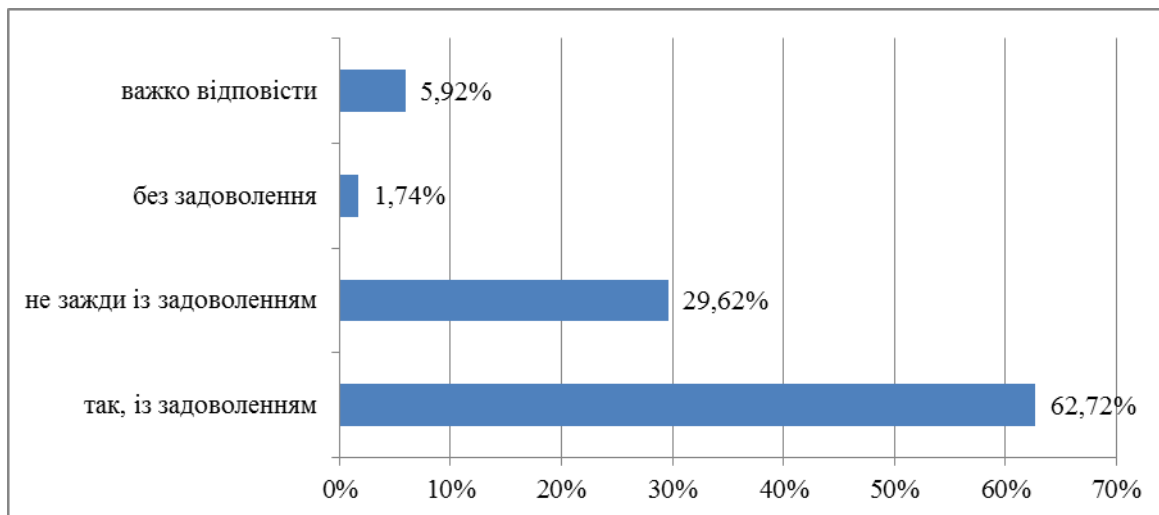


Рис. В.13. Результати оцінювання рівня задоволеності дитини при колективних заняттях в групі (класі) з іншими дітьми

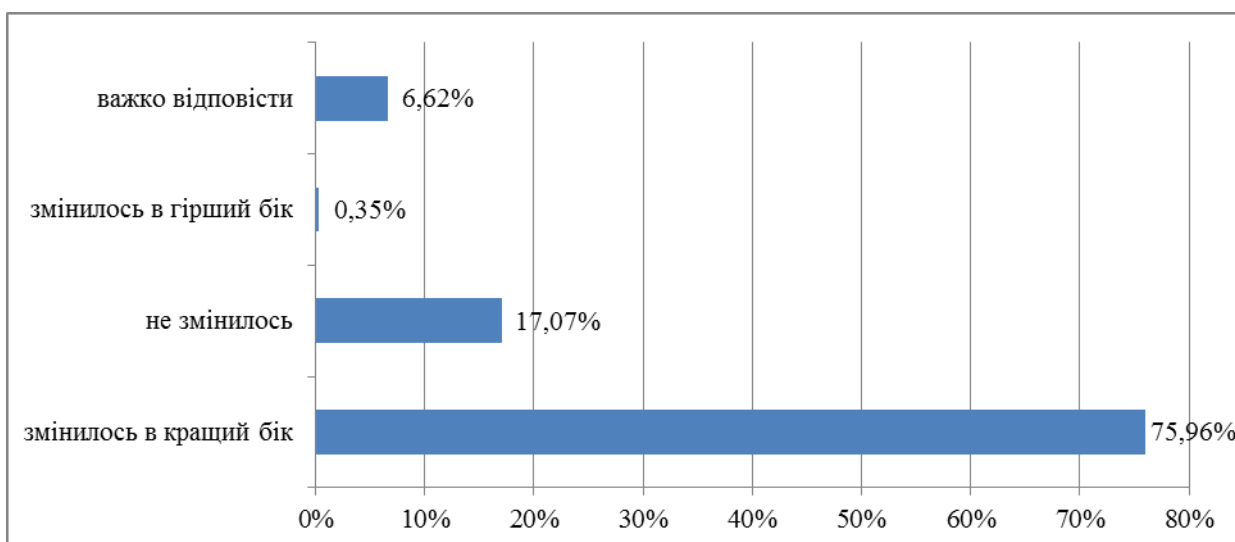


Рис. В.14. Результати оцінювання якості спілкування дітей з друзями та сім'єю

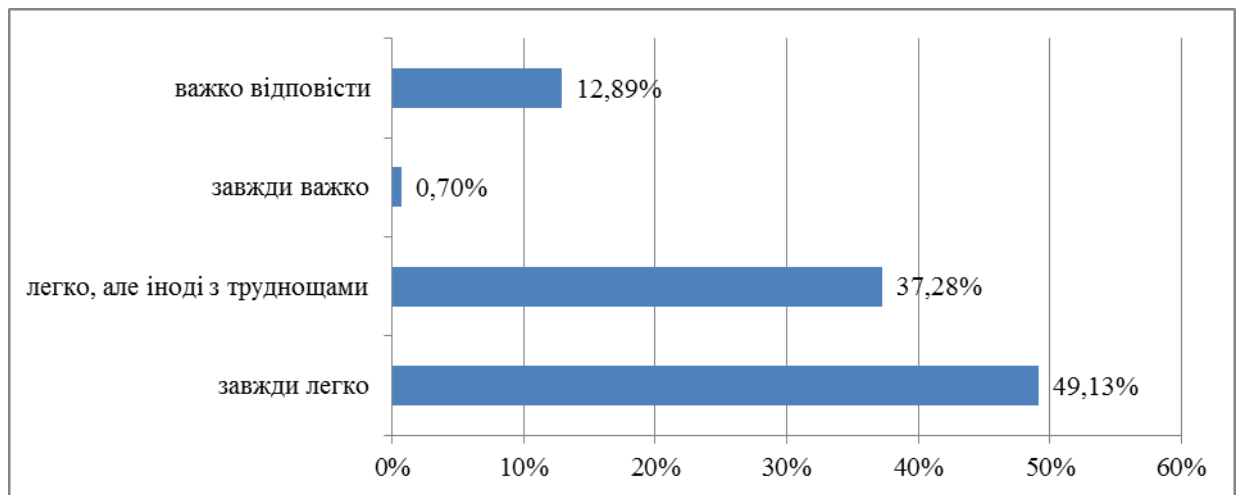


Рис. В.15. Результати оцінювання рівня легкості налагодження дитиною контактів з педагогами

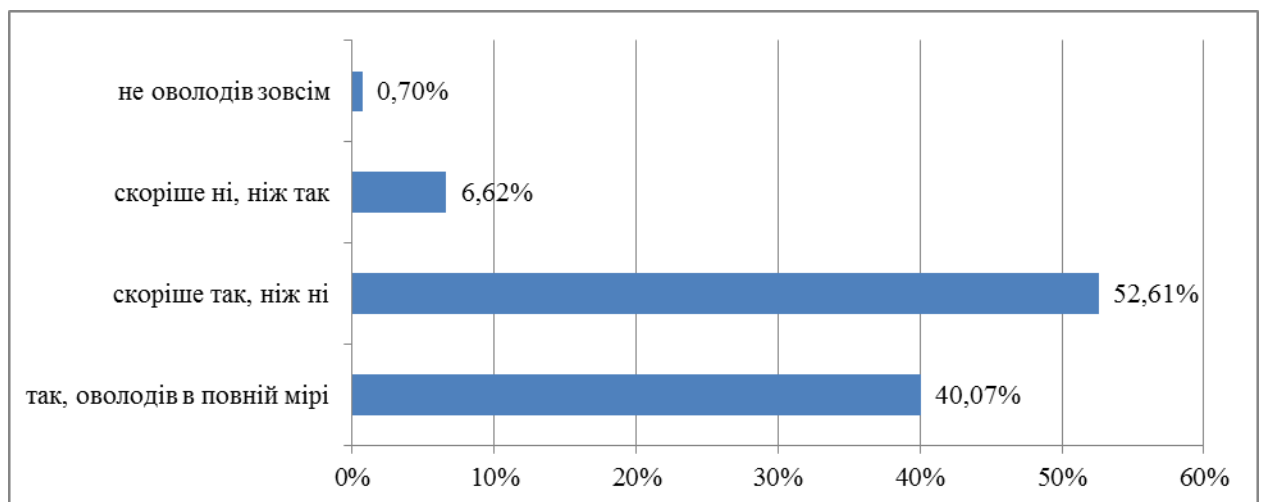


Рис. В.16. Результати оцінювання рівня оволодіння дитиною навичками учбової діяльності

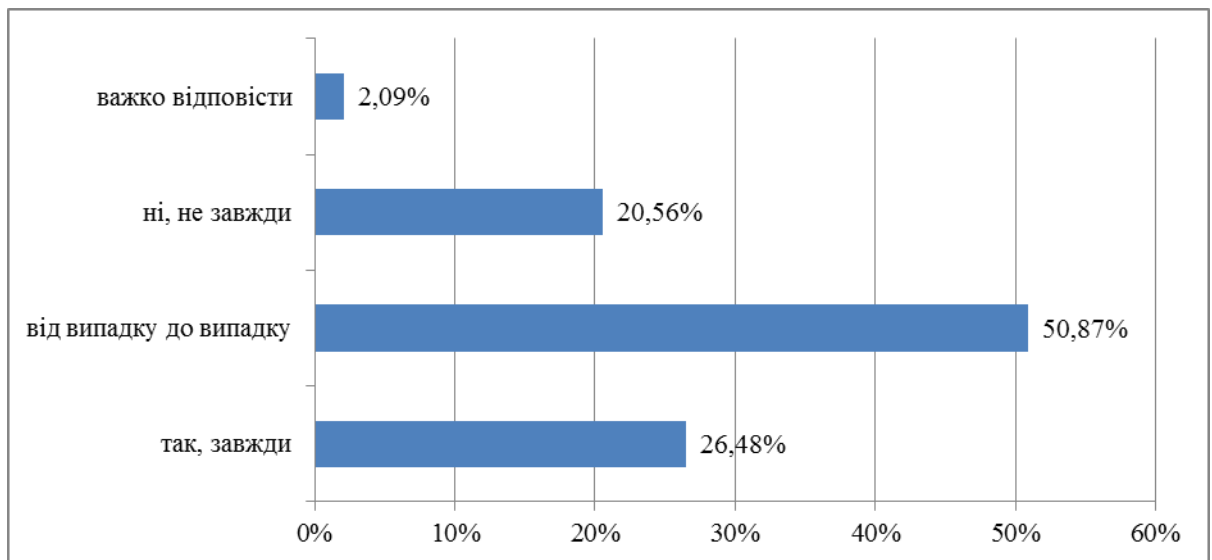


Рис. В.17. Результати оцінювання рівня контролювання дитиною своєї поведінки

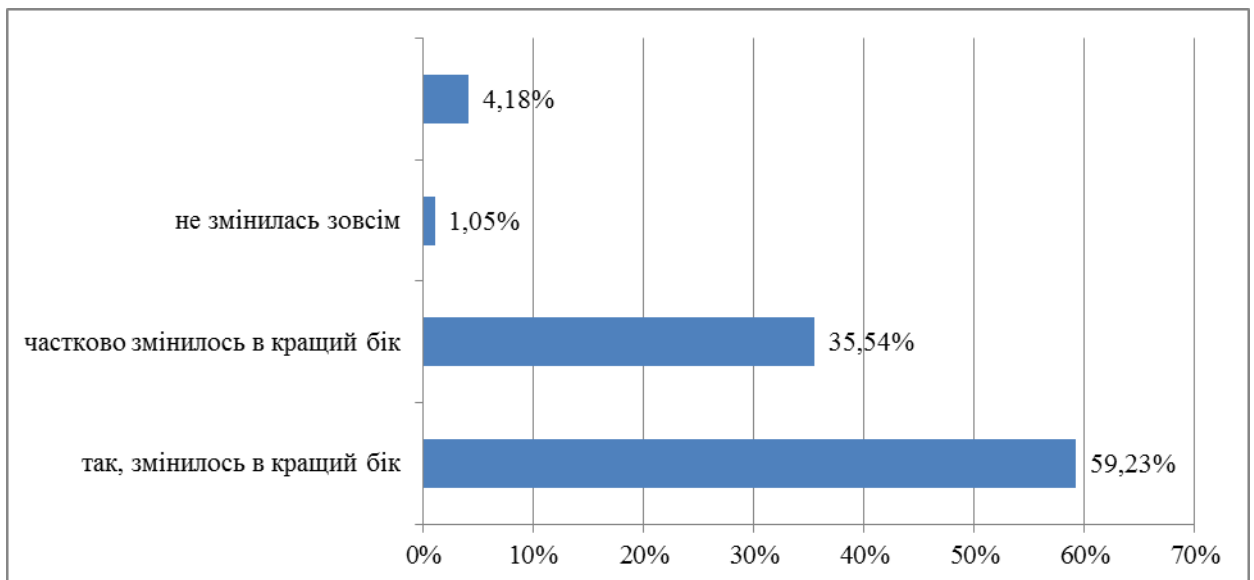


Рис. В.18. Результати оцінювання рівня покращення здатності дитини пристосовуватися до вимог оточуючих

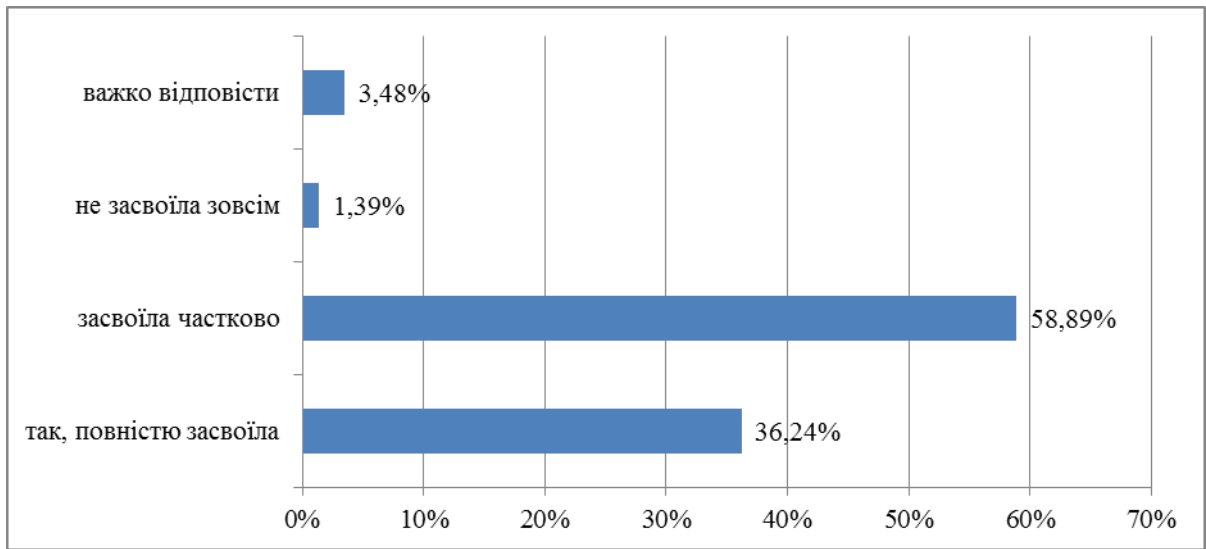


Рис. В.19. Результати оцінювання рівня засвоєння дитиною моделей поведінки в суспільстві

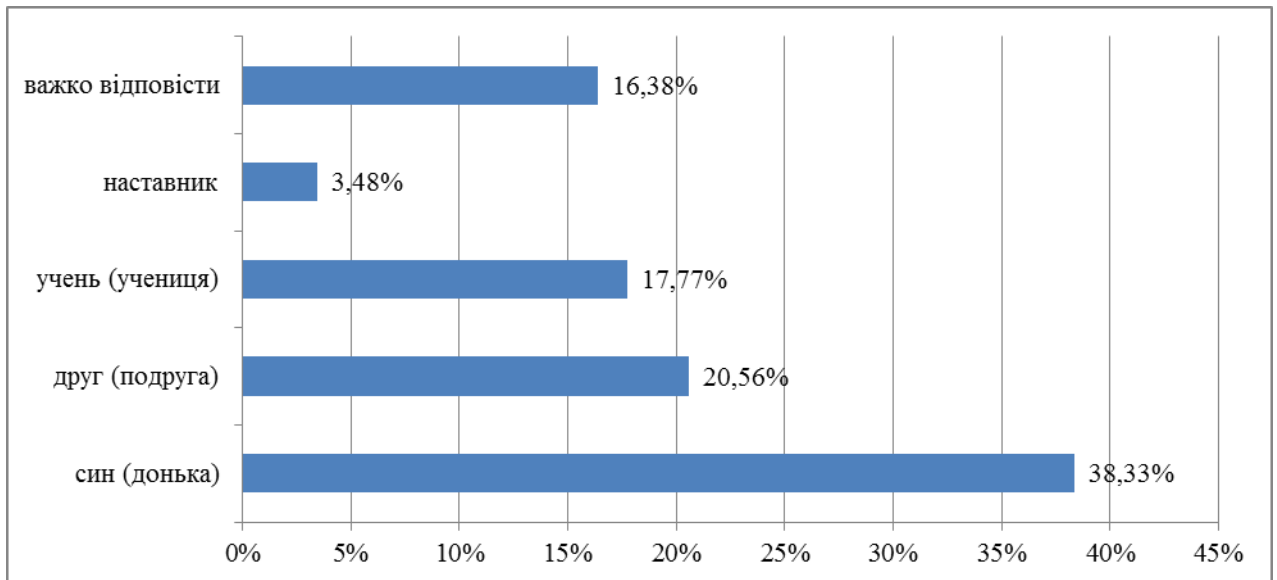


Рис. В.20. Результати оцінювання найбільш вдалого засвоєння дитиною рольових моделей



Рис. В.21. Результати оцінювання якісного складу проблем при соціальному включенні дітей з особливими потребами в навчальний процес

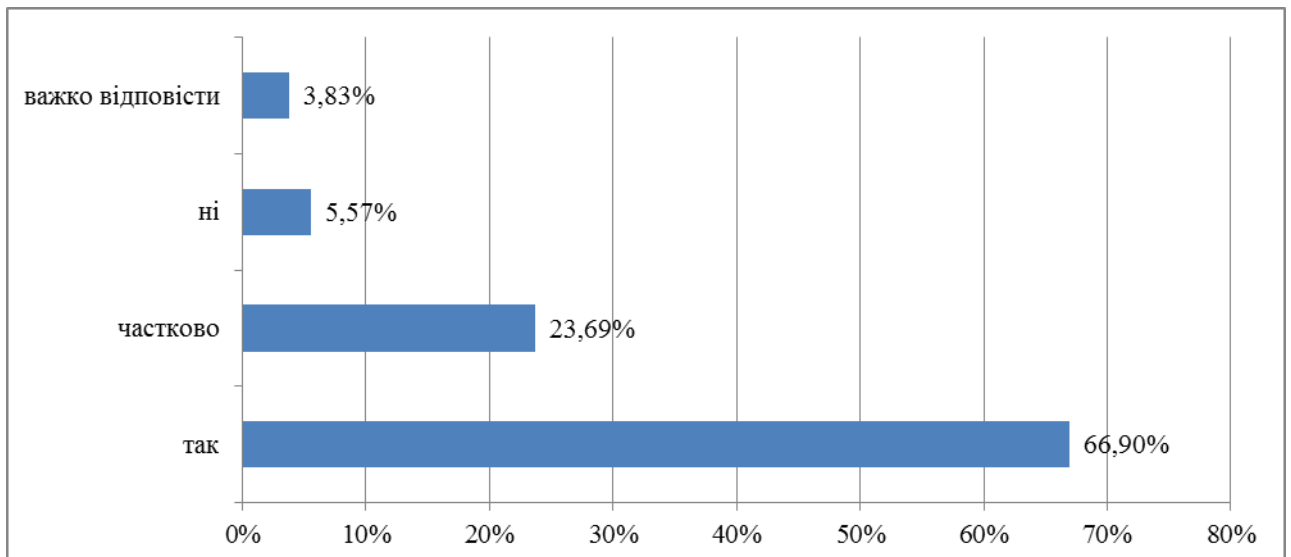


Рис. В.22. Результати оцінювання рівня ознайомленості батьків з педагогічними технологіями, що дозволяють ефективно взаємодіяти з дитиною

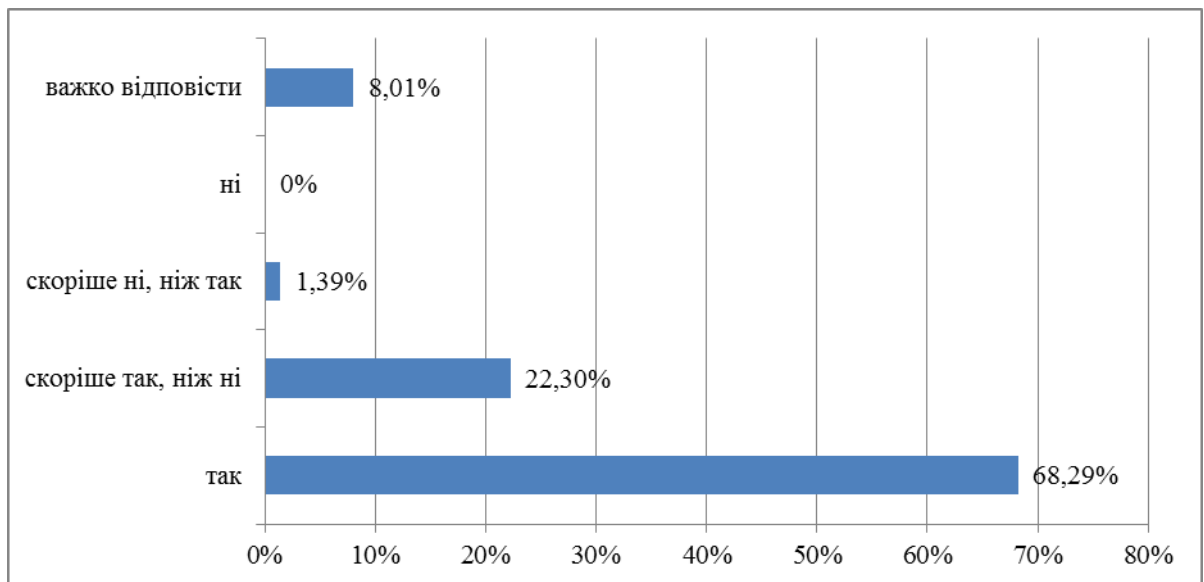


Рис. В.23. Результати оцінювання необхідності позитивного відношення однілітків до дітей з особливими потребами

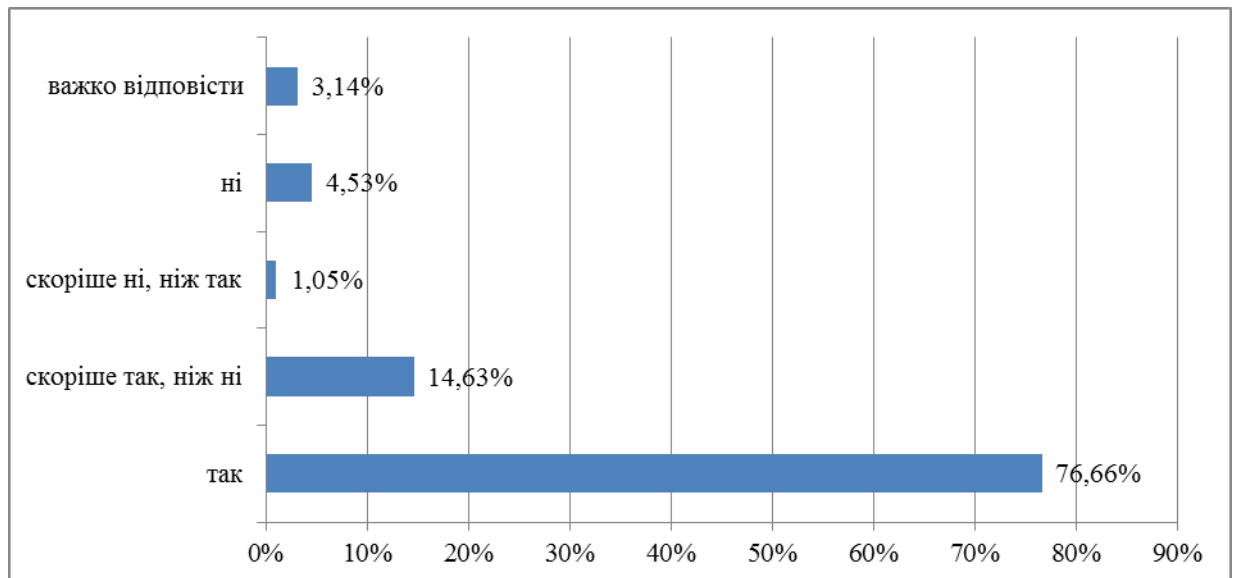


Рис. В.24. Результати оцінювання рівня задоволеності батьків якістю підготовки їх дітей в КЗО

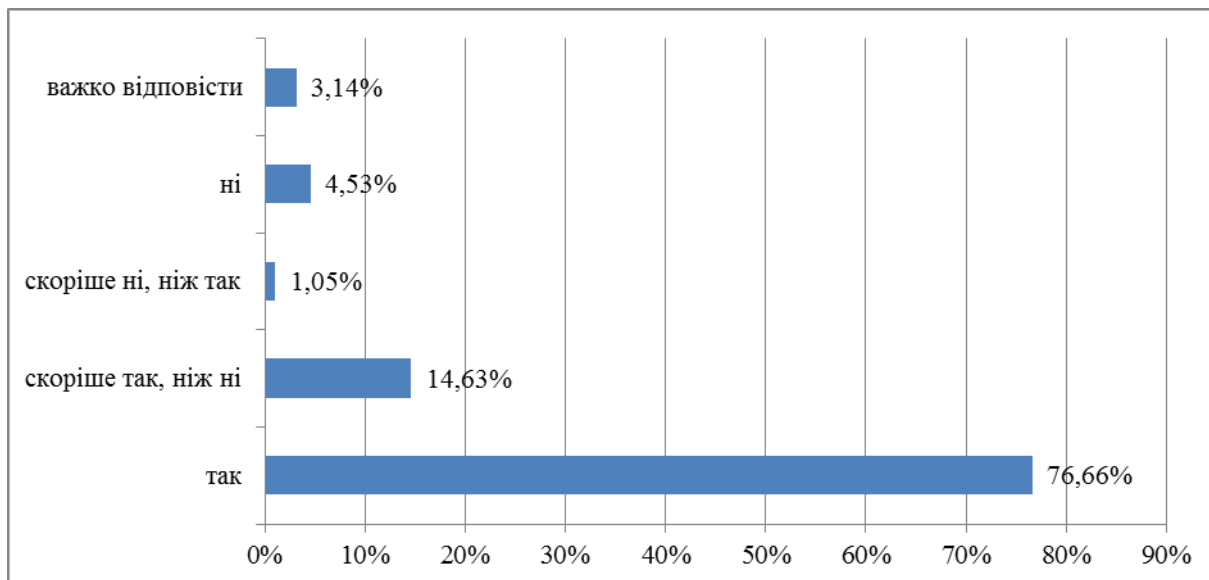


Рис. В.25. Результати оцінювання можливості повторного вибору батьками корекційного закладу для своєї дитини