

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Донецький національний університет імені Василя Стуса
Кафедра фізики, загальної дидактики і педагогіки

***АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ
І НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ***

Збірник наукових праць

Випуск 4

Електронне видання

Вінниця
2021

УДК 37.07
А 437

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(протокол № 18 від 25 червня 2021 р.)*

Редакційна колегія: **В. Ф. Русаков**, доктор фізико-математичних наук, професор ДонНУ імені Василя Стуса.
О. С. Цокур, доктор педагогічних наук, професор ОНУ ім. І. І. Мечникова.
І. М. Зарішняк, кандидат педагогічних наук, доцент ДонНУ імені Василя Стуса.
Л. В.-В. Вейландє, кандидат педагогічних наук, доцент ОНУ ім. І. І. Мечникова.

А 437 Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами: зб. наук. пр. / Електронне видання; за заг. ред. В. Ф. Русакова, І. М. Зарішняк. Вип. 4. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. 176 с.

У збірнику вміщено матеріали наукових пошуків здобувачів освітніх і наукових ступенів, науково-педагогічних працівників Донецького національного університету імені Василя Стуса, Одеського національного університету імені І. І. Мечникова та інших закладів освіти.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір і точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

УДК 37.07

© Колектив авторів, 2021
© ДонНУ імені Василя Стуса, 2021

ЗМІСТ

<i>Григорчук Т. В.</i> Підготовка майбутніх вчителів початкової освіти до формування логічного мислення учнів Нової української школи.....	5
<i>Гречанюк З. С.</i> Системний підхід до управління загальноосвітнім закладом як теоретичне підґрунтя управління освітніми ризиками	8
<i>Дмітренко Н. Є.</i> Функції викладача у процесі автономної навчальної діяльності студента з оволодінням іноземною мовою.....	13
<i>Дружиніна Т. О.</i> Моніторинг якості освіти як інструмент методичного та управлінського забезпечення державного стандарту освіти	18
<i>Дружиніна Т. О.</i> Управління якістю освітніх послуг у загальноосвітньому заклад.....	23
<i>Дубчак О. Г.</i> Проблеми та суперечності у впровадженні дистанційного навчання в освітній процес закладів загальної середньої освіти.....	30
<i>Зарішняк І. М., Калініченко Т. С.</i> Критерії, правила і процедури оцінювання результатів навчання здобувачів середньої освіти	35
<i>Зарішняк І. М., Коваль О. В.</i> Сучасні інформаційні та авторські технології у процесі прийняття управлінських рішень у закладі загальної середньої освіти	46
<i>Клим-Климашевска А.</i> Альтернативные методы математического образования в детском саду как способ работы с детьми, испытывающими математические трудности.....	53
<i>Коваль О. В.</i> Аналіз підходів щодо трактування поняття «управлінське рішення»	60
<i>Колесник А. Г.</i> Шляхи оновлення педагогічної діяльності викладачів вищої школи.....	67
<i>Король А. М.</i> Інформаційно-комунікативні технології у процесі розвитку індивідуальних здібностей учнів.....	71
<i>Кулібаба І. І.</i> Традиційна та альтернативна модель кураторства.....	76
<i>Лебедик Л. В.</i> Принципи підготовки майбутніх магістрів із соціальної роботи у вищій школі.....	80

<i>Мокра Т. А.</i>	
Роль навчальних онлайн-платформ в аспекті заохочення учнів молодших класів до вивчення іноземної мови.....	86
<i>Мікава Н. М.</i>	
Основні функції менеджера в закладах освіти.....	90
<i>Нагорна Н. В.</i>	
Стратегічне планування в освітньому менеджменті.....	95
<i>Павленко В. В.</i>	
Теоретичні основи застосування проблемних ситуацій в освітньому процесі вищої школи.....	99
<i>Павлова В. В., Пак О. О.</i>	
Особливості формування здорового способу життя студентської молоді....	106
<i>Пацята А. О.</i>	
Шляхи формування комунікативної компетентності викладача.....	111
<i>Прокоф'єва Л. Б.</i>	
Сутність та принципи шкільного менеджменту.....	114
<i>Профателюк Л. С.</i>	
Управлінські професійні компетентності як складова підготовки майбутніх керівників закладів освіти.....	121
<i>Распутіна Л. В., Ткаченко Т. В., Откаленко О. К.</i>	
Впровадження постійного тренінгового навчання з серцево-легеневої реанімації серед лікарів-інтернів.....	125
<i>Рибак В. В.</i>	
Теоретичний аналіз зарубіжних моделей мотивації навчальної діяльності студентів.....	135
<i>Рисіч А. В.</i>	
Аналіз оцінювання результатів навчання у вищій школі України крізь призму моделей освіти.....	143
<i>Стрельніков В. Ю.</i>	
Підготовка магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» до соціальної діяльності.....	147
<i>Тихоход Л. О.</i>	
Управління інноваційними процесами у закладі загальної середньої освіти.....	153
<i>Троян А. В.</i>	
Типові помилки викладача під час проведення лекції.....	159
<i>Фіяло Т. О.</i>	
Моніторинг в адаптивній системі навчання.....	166
<i>Цокур О. С.</i>	
Історико-педагогічні витоки становлення й розвитку системи позашкільної освіти в Україні.....	170

Григорчук Т. В., канд. пед. наук, вчитель початкових класів,
*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*
Науковий керівник – Гуревич Р. С.,
доктор пед. наук, професор, дійсний член (академік) НАПН
України,
*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Розвиток логічного мислення учнів завжди був одним із пріоритетних завдань сучасної початкової школи. Найпотужніше такий розвиток здійснюється на уроках математики, адже сам зміст математичної освіти вимагає від молодшого школяра застосування певних операцій логічного мислення. Крім того, найважливішим завданням уроків математики є озброєння учнів загальними прийомами мислення, просторової уяви, розвиток здатності розуміти зміст математичних завдань, вміння логічно міркувати, засвоїти навички алгоритмічного мислення. На це вказують М. Богданович, С. Скворцова, О. Онопрієнко, О. Савченко та ін. Кожному учневі важливо навчитися аналізувати, чітко висловлювати свої думки, передбачати результат і знаходити шлях розв'язання завдань.

Зважаючи на перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, освітній процес вимагає відповідних змін як окремих предметів, так і компонентів системи, цілей, змісту, методів і навчальних технологій, так і її концептуальної основи [2, с. 3].

Освітня ситуація, що стосується як змістової, так і процесуальної сторони навчання, формує соціальну потребу в учителях, які здатні самостійно здійснювати проєктувальну і конструкторську функцію, логічно і креативно мислити в умовах освітніх альтернатив. Заклади вищої освіти (ЗВО), готуючи майбутніх педагогів, дають їм певну суму академічних знань, проте приділяють надто мало уваги психологічній підготовці учителів, зокрема розвитку логічного мислення і пам'яті, що нині необхідно для роботи в сучасній школі, і не менш важливо – вмінню активізувати особистісний потенціал і моделювати своє професійне самовдосконалення.

Початкова школа – це перший освітній рівень, де закладається фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. У теорії і практиці навчання у початкових класах нині особливо гострою є проблема розвитку логічного мислення

учнів. Уже неможливо навчати традиційно: в центрі освітнього процесу має бути учень. Від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з учителем, учнями класу залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми. Виховання особистості мислячої, самостійної, творчої – соціальне замовлення інформаційного суспільства. Вміння працювати з інформацією впродовж життя: здобувати її, переробляти, застосовувати для індивідуального розвитку і самовдосконалення, передавати і в результаті – вміння спілкуватися, має стати невід’ємною рисою життя людей ХХІ століття [6, с. 105].

Опираючись на основні нормативно-правові документи, можна зробити висновок, що нині формування мислення учнів є актуальним і необхідним. Розвиток мислення – це дуже важливий аспект не лише у навчанні, а й у повсякденному житті, де герої є реальними, а їхні вчинки – це дії твої і твоїх дітей. Навчити дітей мислити означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу в правильне русло, вчити робити висновки та знаходити рішення. Для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку вчителя [3, с. 169].

Професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи, пов’язану з розвитком логічного мислення школярів, ми розуміємо як соціально та особистісно значущу діяльність, метою якої є пошук, конструювання та використання нестандартних способів співпраці з учнями, розумовий та мовленнєвий розвиток і виховання. Виокремлюючи риси творчого вчителя, дослідники (Ю. Азаров, В. Загвязинський, Н. Кічук, Н. Кузьміна, М. Поташник, С. Сисоева та ін.), крім високого рівня сформованості креативних рис, мотивів, якостей, здібностей, називають відповідний рівень теоретичних знань з різних наук, умінь і навичок, що забезпечують ефективну педагогічну діяльність.

Ефективність підготовки студентів до розвитку мислення учнів значною мірою залежить від характеру мотиваційних процесів, зацікавленості студентів процесом і результатами своєї праці, оскільки, за даними психологів, саме система потреб і мотивів визначає напрям і рівень активності людини, своєрідність її особистості, спонукає людину ставити проблеми, концентрувати зусилля на їх розв’язанні. Дослідження В. О. Сластьоніна довели, що професійно-педагогічна спрямованість, як ієрархічна система стійко домінуючих мотивів особистості, утворює той каркас, навколо якого компонується основні властивості особистості вчителя. Поділяючи думку В. О. Сластьоніна, ми вважаємо, що в процесі формування готовності до розвитку мислення учнів, необхідно враховувати те, що особистість майбутнього вчителя початкових класів становить єдине цілісне утворення, логічним центром і основою якого

є мотиваційна сфера, що визначає професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість студента.

Визначення місця і спроможності до розвитку логічного мислення учнів у структурі особистості вчителя початкових класів підтверджує, що в процесі підготовки студентів необхідно спиратися на педагогічну спрямованість і активність особистості студентів, що виявляється у здатності до систематичного самоспостереження, самоаналізу і самооцінки ними професійно-педагогічної діяльності [6, с. 105].

Отже, формування готовності студентів педагогічного вищого навчального закладу до розвитку мислення учнів – процес довготривалий, оскільки передбачає оволодіння не тільки системою теоретичних знань (психолого-педагогічних, предметних), але, найголовніше, й складними вміннями і навичками передбачення і доцільного використання потрібних способів і прийомів розвитку мислення учнів початкової школи.

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки України. Головна мета – створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у житті. НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятися висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння. «Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [4, с. 122].

Список використаних джерел

1. Баглаєва Н. Розвиток логічних умінь дитини. *Дошкільне виховання*. 2000. № 10. С. 8–11.
2. Білокобильська Н. Розвиток логічного мислення. *Початкова освіта*. 2000. № 41. С. 3.
3. Василенко Н. В. Компетентнісний підхід в освіті: реалізація теорії та практики. Київ, 2017. 170 с.
4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. Bıbık. M. Kyyv: TOB «Vydavnychyy dım «Plyady», 2017. 206 s.
5. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / упор.: Л. Гриневич, О. Елькін та ін., заг. ред. М. Грищенко. URL:

<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.03.2019).

6. Присяжнюк Т. А. Сутність поняття «логічне мислення». *Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації: матеріали V Всеукраїнської наукової конференції*. Ч. I: педагогіка, психологія, мовознавство. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. С. 104–107.

Гречанюк З. С., здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,
факультету хімії, біології і біотехнологій
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна
Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ ЗАКЛАДОМ ЯК ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ РИЗИКАМИ

Актуальність теми дослідження обумовлена проблемами системи освіти в Україні, положеннями Закону «Про освіту», «Концепції модернізації освіти» новітніми науковими досягненнями в педагогіці, психології, теорії та практиці управління освітніми установами, що працюють у режимі розвитку; необхідністю оновлення змісту освіти на основі державних освітніх стандартів, базисного навчального плану; впровадженням у практику навчання сучасних парадигм освіти, інноваційних технологій, орієнтованих на особистість школяра (учня) [1, с. 95–96].

Управління як теорія зародилося на початку ХХ століття. Основоположниками першої школи «наукового управління» були американський інженер Ф. Тейлор і французький менеджер А. Файоль. Перший із них вирішив завдання удосконалення управління підприємством шляхами економного використання праці і засобів виробництва, регламентації використання інструментів і матеріалів, стандартизації робочих операцій, точного обліку робочого часу, і цим довів, що управляти можна «науково». У 1911 році Ф. Тейлор опублікував свою книгу «Принципи наукового управління», яка традиційно вважається початком визнання управління наукою [2, с. 148].

А. Файоль виділив п'ять функцій управління. За його словами, «управляти – означає передбачати і планувати, організовувати, розпоряджатися, координувати і контролювати». Він розробив «принципи управління», що визнається першим самостійним результатом «науки адміністрування» в її тепер уже класичному варіанті, зорієнтованому насамперед на побудову «формальних» організаційних структур і систем.

Наукова теорія управління навчальними закладами інтенсивно почала розвиватися за останні 30 років, але і на сьогодні немає єдиного погляду на зміст таких понять, як управління, керівництво, функції управління, методи управління. Це зумовлено тим, що зазначена проблема має багатоаспектний характер і синтезує в собі дані таких наук, як економіка, філософія, соціологія, кібернетика та ін. [5, с. 22].

Системний підхід ґрунтується на понятті система. Система – це організована множина взаємопов'язаних компонентів та елементів, що взаємодіють між собою і зовнішнім середовищем у процесі досягнення поставленої мети [1, с. 12].

Системний підхід до діяльності передбачає: інформаційне забезпечення управління; своєчасну реакцію на інформацію; визначення мети та спрямування діяльності; прийняття управлінського рішення; діяльність засобами всього управлінського циклу, а не поодиноких функцій; створення систем, аналітичної діяльності, організаційно-координаційної діяльності, контролю управління розвитком закладу тощо; застосування програмно-цільового підходу управління: мета–діяльність–результат; технологію, алгоритмізацію, раціоналізацію діяльності; культуру управління [1, с. 17].

На думку Г. В. Осовської, управління як система є моделлю, що охоплює: мету; завдання; функції; технології, методи, прийоми; організаційну структуру; результати діяльності [6, с. 43].

Педагогічна система визначається як цілісна єдність усіх чинників, які сприяють досягненню поставлених цілей розвитку людини. Поняття педагогічної системи як системи, пов'язаної з навчальним процесом, має різні тлумачення. Цей термін застосовують для характеристики системи освіти, наукової і практичної діяльності відомих педагогів, а також для позначення і характеристики вертикального зрізу педагогічної діяльності залежно від розгляду рівня освіти. Вона характеризується відкритістю, складністю, соціальною природою, динамічністю, цілеспрямованістю, цілісністю. Уміння керівника управляти навчальним закладом як системою дозволяє бачити її в цілому, комплексно, а відтак значно простіше визначати перспективи, стратегії, рівень цілісності. Реальною перевагою системного підходу є можливість спостерігати за окремими підсистемами, помічати її слабкі сторони, низький рівень розвитку та вносити своєчасну корекцію [7, с. 16].

Навчальний заклад – це реальна, складна, динамічна, відкрита, ймовірна, з елементами детермінованості, цілеспрямована система, яка функціонує за допомогою внутрішнього управління (самоврядування) та зовнішнього – державного управління. Поняття «система» розглядають як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь, або як форму організації, будови чого-небудь, або як сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням, або як будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин. Цілісність структурних компонентів педагогічної системи забезпечує така підсистема навчального закладу, як управлінська, яку можна розглядати як самостійну складну систему. Її структурними компонентами є:

1. Мета управління – створення умов для реалізації мети навчального закладу.

2. Управлінська інформація, яку містять концепції діяльності, плани роботи, накази, розпорядження, положення, пам'ятки, інструкції, розклади занять, рішення колегіальних органів тощо.

3. Засоби управлінської комунікації, тобто засоби, форми, методи управління.

4. Керуюча підсистема, яку утворюють органи адміністративного та колегіального керівництва навчальним закладом.

5. Керована підсистема – педагогічна система, матеріально-технічна, фінансова системи [3, с. 272].

Специфічною рисою управлінської діяльності є те, що вона спрямована на забезпечення системного цілісного характеру функціонування як педагогічної системи, так і системи управління.

Щоб забезпечити цілісність структурних компонентів керуючої підсистеми, треба забезпечити системний характер змісту управлінської діяльності. Цю систему становить діяльність зі створення прогностичних, педагогічних, психологічних, організаційних, правових, кадрових, матеріально-фінансових, ергономічних, методичних умов для забезпечення реалізації мети навчального закладу [4, с. 159].

Однак освітній процес – це не тільки й стільки сума або набір якихось послідовних елементів, а насамперед цілеспрямована навчально-виховна діяльність учителя в єдності з навчально-пізнавальною та самоосвітньою діяльністю учнів. Цей процес є не тільки керованим, а й самокерованим. Така система обов'язково характеризується цілісністю. Додавання або вилучення будь-якого компонента видозмінює її, перетворює на іншу, нову систему, а подекуди й

руйнує її. Отже, діяльнісною системою вважається сукупність об'єктів, взаємодія яких сприяє виникненню нових інтегральних якостей, що не притаманні окремим складовим системи. У контексті освітнього процесу та управління ним «педагогічна система» – це велика кількість взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям освіти, виховання дітей та підлітків [8, с. 29].

Поняття управління міцно ввійшло у вжиток багатьох галузей знань. Зокрема, Н. Мойсеюк порівнює управління освітою з управлінням біохімічними процесами в живих організмах, управління технічними пристроями, машинами, управління соціальними процесами. Суть управління визначається як «елемент, функція організмів, систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), які забезпечують збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їхніх програм» [9].

Управляти діловито – це означає управляти із знанням справи. Керівник закладу освіти повинен бути всебічно компетентним у питаннях педагогічної теорії і практики, основ наукової організації праці, передового досвіду в управлінні закладом освіти. Він повинен добре знати перспективи та невідкладні завдання роботи закладу, яким керує, знати рівень державних вимог, вміти збирати факти, узагальнювати практичний досвід, правильно використовувати кращий досвід педагогічних працівників. В. О. Сухомлинський радив своїм колегам: «Умійте осмислити пройдений шлях. Осмислення того, що вже зроблено, – це велике духовне багатство школи».

Механізми системного управління часто називають демократичними, адже вони потребують пошуку колективом оптимального шляху вирішення проблем [10, с. 27].

Можна зробити висновок, що функціонування та розвиток навчального закладу залежить від сукупності зовнішніх та внутрішніх чинників прямого й опосередкованого впливу на заклад. Передусім – це особливості соціально-економічного, політичного і культурного розвитку країни, зосереджені в системі освіти матеріально-фінансові, кадрові ресурси, культурний простір, у якому зростають особистість, тенденції розвитку освіти, рівень розвитку наук, які працюють на навчальний заклад, формуються система державного управління освітою, нормативно-правова база, що забезпечує функціонування навчального закладу. Уся ця сукупність постійно змінюваних зовнішніх умов під дією об'єктивно-суб'єктивних чинників трансформується.

Кожен стан розвитку суспільства зумовлює відповідні йому особливості управління і внутрішнє життя навчального закладу. Тому на сучасному етапі необхідне продовження вивчення і подальший пошук ефективних методів управління навчальними закладами.

Раціональне поєднання класичних і модернізованих функцій, форм і методів управлінської діяльності керівника навчального закладу в сучасних умовах є запорукою ефективного формування творчого колективу педагогів та учнів, демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу, відкритості навчального закладу як динамічно соціальної системи, яка здатна до генерування та впровадження педагогічних інновацій (наукових і практичних досліджень із соціально-педагогічних та психологічних дисциплін), адекватного сприйняття соціально-педагогічних змін у суспільстві, встановлення різнобічних зв'язків із громадськістю та учасниками навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Менеджмент організації: підручник / Л. І. Федулова [та ін.]. Київ: Либідь, 2003. 448 с.
2. Осадчий І. Г. Соціально-філософські аспекти формування загальної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: Пед. думка, 2012. 148 с.
3. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті: навч. посіб. Запоріжжя: Просвіта, 2003. 272 с.
4. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 365 с.
5. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. Київ: Школяр, 1995. 302 с.
6. Осовська Г. В., Осовський О. А. Менеджмент організацій: навч. посіб. Київ: Кондор, 2007. 420 с.
7. Кучерова Г. Шляхи організації НВП. *Директор школи*. 2011. № 29/30. С. 1, 3–35.
8. Освітній менеджмент: навч. посіб. / за заг. ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. Київ: Шкільний світ, 2003. 400 с.
9. Мойсеюк Н. Педагогіка. URL: https://pidru4niki.com/16701214/pedagogika/osnovi_upravlinnya_zagalnoosvitnim_navchalnim_zakladom
10. Федоренко П. Системний підхід у практиці управління школою. *Завуч*. 2011. № 15. С. 4–6.

Дмітренко Н. Є., канд. пед. наук, доц.,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
Україна

ФУНКЦІЇ ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ АВТОНОМНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА З ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У процесі організації автономного навчання змінюється позиція студента й викладача в освітньому процесі у бік переходу до суб'єкт-суб'єктних відносин, а педагогічна взаємодія розглядається як необхідна умова реалізації автономного навчання поряд із педагогічним супроводом і самоосвітою.

Слушною є думка Л. Дікінсона, що в традиційному навчанні викладач одноосібно несе відповідальність за організацію заняття, вибір навчального матеріалу, практичну реалізацію самого заняття. Він сам оцінює роботу студентів і планує заняття на перспективу. Проте, викладач може передати частину цих функцій своїм студентам, які спроможні відповідати за такі аспекти навчального процесу: окреслення навчальних завдань, підбір дидактичних матеріалів, оцінювання досягнутих ними результатів. Навчання перетворюється у співпрацю, за якої викладач організовує заняття так, щоб якомога більше залучати студентів до управління процесом навчання і поступово передавати їм частину відповідальності за їхнє навчання [2, с. 11].

Вивчення науково-педагогічної й методичної літератури схиляє до висновку, що дослідники не одностайні у виборі терміна, який би найкраще характеризував «викладача автономних студентів». У зарубіжній методичній практиці поширені такі номінації:

- викладач-помічник (*helper*);
- викладач, який «полегшує процес навчання» (*facilitator*);
- викладач-радник (*counsellor, adviser*);
- викладач-координатор (*co-ordinator*);
- викладач-консультант (*consultant*);
- викладач-ментор (*mentor*);
- викладач-джерело (*a resource person*).

Пояснимо найуживаніші з наведених вище назв *helper, facilitator i counsellor*.

Першими дослідниками автономного навчання, які використовували термін *helper*, були А. Таф і Л. Дікінсон. Науковці визначили характеристику ідеального викладача-помічника, яка охоплює такі важливі знання й уміння: володіння рідною мовою студентів, щоб уникнути труднощів у спілкуванні; уміння педагогічно коректно виявляти побажання студентів та їхні вимоги до навчального процесу; спроможність визначати перспективні цілі й завдання;

уміння проводити лінгвістичний аналіз; знання ресурсних джерел; уміння створювати якісні навчальні матеріали; знання процедури оцінювання та самооцінювання; володіння навчальними стратегіями; адміністративні та управлінські навички; уміння організації ресурсного центру [2, с. 123].

Авторство терміна викладач-*facilitator*, як вважають, належить М. Ноулзу. До застосування цього терміна схилиються такі дослідники, як Р. Брокет, Р. Хіемстра, С. і Дж. Пауел. Зокрема Г. Холек, проаналізувавши характеристики викладача-*фасилітатора*, які обговорюють у своїх роботах зарубіжні дослідники із самокерування, індивідуалізації та автономізації навчання, узагальнив їх і виділив дві групи, які назвав так: 1) *психологічно-соціальною підтримкою*; 2) *технічною підтримкою* [1, с. 102].

Ф. Райлі, М. Греммо і Д. Абу використовують термін викладач-*порадник* для характеристики ролі викладача в ресурсному центрі. Ф. Райлі уточнює, що процедура «поради» з боку викладача не є «простою, стандартною діяльністю», оскільки передбачає презентацію навчальної інформації; проведення діагностики рівня засвоєння знань; оцінювання; консультативну допомогу [1, с. 119]. Відмінність викладача-*порадника* від традиційного викладача полягає в тому, що він не передає свої знання певними порціями за одиницю часу, а виступає ініціатором пошуку знань в інформаційному просторі, пояснюючи студентам особливості процесу отримання знань і стратегії роботи з інформацією.

В. Борщова рекомендує викладачам іноземної мови у процесі реалізації автономного навчання діяти так:

- планувати навчальний процес спільно зі студентами;
- пропонувати студентам різноманітні способи вивчення матеріалу;
- знайомити їх з освітніми інтернет-ресурсами;
- інтегрувати інноваційні технології в процес вивчення іноземної мови;
- допомагати студентам у формуванні навчальних стратегій;
- сприяти в організації самонавчання;
- застосовувати технологію портфолію;
- періодично колективно обговорювати результати автономної роботи [4, с. 47].

Погоджуємося з твердженням Є. Насонової, що для упровадження автономного навчання з іноземної мови викладачеві необхідно володіти не лише іншомовною комунікативною компетентністю, але й спеціальними вміннями менеджера освіти, психолога і керівника, здатного здійснювати моніторинг навчальної діяльності, вносячи в його схеми необхідні зміни.

Функції викладача іноземної мови зокрема в організації автономного навчання передбачають:

- забезпечення доступності й відкритості для студентів змісту навчальних програм, форм і видів контролю;
- відмова від ролі єдиного джерела інформації;
- надання допомоги й консультування в навчальній діяльності;
- забезпечення студентів необхідними навчальними матеріалами і технологіями їх використання, тобто створення системи відповідних засобів навчання;
- стимулювання студентів до само- і взаємоконтролю досягнутих результатів [6].

У світлі нашого дослідження цікавим видається твердження П. Воллера, який виділив три, на його думку, обов'язкові умови для розвитку навчальної автономії студента:

- перехід контролю над процесом навчання від викладача до студента;
- партнерські відносини зі студентами;
- контроль викладача за методикою викладання, доцільністю вибору навчальних стратегій і способом взаємодії [1, с. 101].

Д. Ньюман один із перших педагогів, хто почав запроваджувати автономне навчання в освітній процес, пропонує *методичні рекомендації* щодо імплементації автономного навчання іноземної мови, які він назвав «9 кроків»:

- надавайте студентам інструкції щодо цілей чітко і зрозуміло;
- дозволяйте студентам створювати їхні власні цілі;
- заохочуйте студентів використовувати іноземну мову поза межами аудиторії;
- підвищуйте рівень розуміння студентами навчального процесу;
- допомагайте студентам визначити свій індивідуальний навчальний стиль і стратегії;
- заохочуйте самостійний вибір студентів;
- дозволяйте студентам створювати власні завдання;
- заохочуйте студентів ставати викладачами;
- заохочуйте студентів ставати дослідниками.

Описана вище педагогічна взаємодія стане реальністю, якщо студенти володітимуть знаннями, уміннями й можливістю відігравати активну роль у плануванні, імплементації й оцінюванні їхнього навчання [3, с. 196].

Основу для реалізації автономного навчання становлять організаційно-педагогічні умови, які створюються в освітньому закладі. Т. Султанова виокремлює такі *організаційно-педагогічні умови автономного навчання*:

- спільне керування процесом навчання студентом і викладачем, що сприяє становленню діалогової культури стосунків між обома суб'єктами навчальної взаємодії;

- відповідність змісту освіти не лише встановленому стандарту, але й процесу самореалізації особистості студента, що забезпечує дотримання цілісності особистісних і предметних цілей у врахуванні прав того, хто навчається, на отримання якісної освіти;

- відповідність ресурсного забезпечення меті освітньої програми, що містить комплексне навчально-методичне, інформаційне, науково-методичне забезпечення;

- готовність студентів і педагогів до автономного навчання проявляється в таких *контекстах*: *емоційно-мотиваційний*, який виражається в позитивному ставленні до автономної навчальної діяльності, розумінні її значущості; *когнітивний*, який розкривається через обізнаність зі змістом, структурою автономної навчальної діяльності, її об'єктами; *діяльнісний*, який передбачає наявність компетентностей у сферах самоорганізації й самоздійснення навчальної діяльності [7, с. 283].

Серед *факторів*, що сприяють створенню сприятливих умов для реалізації автономного навчання студентів, особливу увагу важливо приділити таким:

- підхід до навчання як процесу здобування знань;
- створення під час навчального процесу ситуацій, які ставлять студента перед необхідністю самостійного вибору;

- виділення для студента в кожний окремий момент навчального процесу необхідного йому часу;

- реалізація можливості обговорення студентами кінцевих цілей навчання, конкретних завдань кожного етапу діяльності і загальних завдань, які вирішує група, відбір специфічних завдань, рішення яких передбачає особисту відповідальність студента [7, с. 284].

Прогнозовані результати автономного навчання можна розглядати в двох аспектах. По-перше, з позиції студента, це реальна залученість не тільки до осмислення власної навчальної діяльності, але і в її перетворення, вільне творче самовираження, яке не обмежується рамками предмету й бюджету часу. По-друге, ефективне використання робочого часу викладачем, можливість вирішення проблем і реалізація ідей особистісно значущих для студентів [5].

Отже, одне із головних завдань суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі автономного навчання полягає в тому, щоб навчити студентів учитися, що передбачає формування навичок, які сприяють успішному здійсненню навчальної діяльності, а також цілеспрямовано формувати певні властивості,

звички, ціннісні установки, від яких залежить результативність навчальної діяльності. Реалізація автономного навчання, поза всяким сумнівом, є однією з необхідних умов для становлення сучасного фахівця і вимагає певної готовності як від студента, так і від викладача.

Список використаних джерел

1. Benson, P., Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman.
2. Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
3. Nunan, D. (2003). *Nine steps to Learner Autonomy*. In Nunan, D. [Ed.]. *Practical English Language Teaching*. New York. McGraw Hill.
4. Борщѐва В. В. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова*. Сер. Педагогика и психология. 2014. № 1. С. 43–48.
5. Дмитренко Н. Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики: монографія. Вінниця: ТОВ Твори, 2020.
6. Насонова Е. А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению. *Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета*. 2009. № 4. С. 318–322.
7. Султанова Т. А. Автономное обучение как инновационное направление в деятельности учителя школы. *Наука и образование: современные тренды: коллективная монография*. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. С. 279–287.

Дружиніна Т. О., здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,
факультету хімії, біології і біотехнологій
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ МЕТОДИЧНОГО ТА УПРАВЛІНСЬКОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ОСВІТИ

Освіта у сучасному світі – це багатоманітне і складне суспільне явище, що інтегрує різні види навчальної і виховної діяльності, їх зміст у єдину соціальну систему. Одним із головних завдань сучасної освіти є досягнення її високої якості, що відповідає запитам суспільства. Також управління загальноосвітніми навчальними закладами на рівні сучасних вимог вимагає прийняття правильних, науково-обґрунтованих рішень, потребує достовірної інформації, яку можна отримати тільки у процесі комплексного спостереження.

Отже, на сьогодні моніторинг якості освіти виступає інструментом методичного та управлінського забезпечення державного стандарту освіти. Моніторинг походить від латинського *monitum*, що означає вказівка, застереження, нагадування.

Якісна освіта розглядається сьогодні як один з індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. Єдина можливість забезпечити реалізацію цього завдання – це отримання вичерпного знання про стан освіти, тобто інформації – повної, об'єктивної, точної. Одним із основних шляхів отримання такої інформації є організація та проведення моніторингових досліджень. Адже моніторинг є спеціальною системою тривалого спостереження, яка дає змогу об'єктивно оцінювати якість освіти та глибше зрозуміти причини сучасних недоліків практичного застосування цієї системи й на підставі цього прогнозувати основні тенденції та динаміку розвитку освітньої галузі.

Моніторинг (від лат. *monitum* – вказівка, застереження, нагадування) – система збирання, обробки, зберігання та розповсюдження інформації про будь-яку систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління цією системою, дає змогу визначати її стан у будь-який момент часу та дозволяє прогнозувати її розвиток.

З'ясуємо суть ключових понять нашого дослідження, спираючись на визначення Г. Єльнікової, Т. Лукіної, А. Майорова та ін.

Моніторинг в освіті – система збору, обробки, зберігання та розповсюдження інформації про освітню систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дає змогу визначати стан об'єкта у будь-який час і може забезпечити прогноз його розвитку (А. Майоров).

Моніторинг якості освіти – це система збирання, оброблення, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновок про стан об'єкта в довільний момент часу і може забезпечувати прогноз його розвитку.

Моніторинг здійснюється з метою:

- вдосконалення педагогічних засобів;
- визначення результативності навчання та виховання здобувачів освіти;
- визначення ефективності використання коштів;
- планування та прогнозування розвитку освітньої галузі;
- формування освітньої політики;
- визначення престижності та конкурентоспроможності національної системи освіти;
- створення певних інформаційних умов для формування цілісних уявлень про стан функціонування системи загальної середньої освіти на обласному та місцевому рівнях, про те, які якісні та кількісні зміни відбуваються в ній під впливом різних факторів;
- створення сприятливих умов для виявлення, розвитку і підтримки здібної та обдарованої молоді, підготовки її до дослідницької, наукової діяльності у вищих навчальних закладах;
- виявлення і підтримка творчих керівників і педагогічних колективів навчальних закладів нового покоління, підняття їхнього престижу, конкурентоспроможності;
- організації взаємодії з закладами вищої освіти.

За статтею 48 Закону України «Про освіту» моніторинг якості освіти – це система послідовних і систематичних заходів, що здійснюються з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях, у закладах освіти (інших суб'єктах освітньої діяльності), встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей.

Успіх інноваційних змін залежить від педагогічного працівника, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості. Професійна компетентність педагогічного працівника сьогодні набуває надзвичайно важливого значення. Модель сучасного педагога передбачає готовність

до застосування нових освітянських ідей, бути у постійному творчому пошуку. Формування педагогічного працівника-професіонала розпочинається з уміння аналізувати свою діяльність та її результати. Для забезпечення високої якості освіти необхідно мати об'єктивну та своєчасну інформацію про її стан на рівні навчального закладу. Таке інформаційне забезпечення може бути реалізоване шляхом використання освітнього моніторингу. Педагогічний моніторинг дає можливість накопичувати інформацію про кожного педагога, відстежувати, прогнозувати та моделювати стан і розвиток їхнього професійного рівня, передбачає дослідження педагогічної, інноваційної, самоосвітньої, науково-методичної діяльності, виховної роботи. Педагогічна діагностика забезпечує науковий підхід до організації роботи з педагогічними кадрами. Завдяки їй формується уявлення про педагогічну компетентність працівника. Для комплексної експертної педагогічної діагностики використовуються різні форми й методи: самоаналіз роботи викладачем, проведення анкетування учнів / студентів, батьків і педагогів, тестування, спостереження, опитування, відвідування системи уроків, аналіз статистичної звітності, ведення ділової документації, тематичні перевірки, виявлення рівня психологічної та загальнокультурної підготовки, аналіз участі в методичній роботі, проведення моніторингу якості знань.

Одним із показників педагогічної компетентності педагогічного працівника є моніторинг якості знань учнів / студентів. Проводяться ці дослідження на основі зіставлення показників знань учнів / студентів, у яких педагог викладає кілька років. Це дослідження наочно показує динаміку якості знань у системі роботи педагога. Складаються таблиці, створюються діаграми, де порівнюються показники кожного року та відстежується річна динаміка. Аналізуючи результати моніторингу закладу освіти, адміністрація бачить ефективність роботи педагогічного працівника та планує шляхи корекції діяльності педагога або приймає рішення про вивчення, узагальнення та розповсюдження досвіду роботи педагога.

Моніторинг створює ситуацію, коли сам учитель зацікавлений у незалежній, об'єктивній оцінці своєї праці, визначенні шляху свого професійного зростання, пошуку нових технологій, проходженні курсів підвищення кваліфікації, відвідуванні відкритих уроків своїх колег.

Принципи проведення моніторингових досліджень:

- чесність, прозорість, послідовність і об'єктивність під час аналізу та викладу висновків за результатами діяльності;
- намагання точно оцінювати дані;
- достовірний виклад фактів;
- ввічливість, відкритість і неупередженість під час обговорення результатів дослідження;

- шанобливе ставлення до всіх учасників моніторингу;
- узгодженість;
- комплексність;
- безперервність;
- своєчасність;
- перспективність;
- рефлексивність;
- гуманістична спрямованість;
- варіативність.

Вимоги від Т. Лукіної, на наш погляд, узагальнюють сказане вище:

1. Моніторинг не є контролем або інспектуванням навчального закладу.
2. Результати моніторингу не можна використовувати для покарання конкретних осіб.
3. Моніторинг потребує систематичності та послідовності дослідження проблем.
4. Якість результатів моніторингу (наприклад, рівень навчальних досягнень) залежить від якості технології та інструментарію для оцінювання.

Розглянемо етапи проведення моніторингового дослідження, які визначено Т. Лукіною [5, с. 36]:

I етап. Визначення мети та планування

1. Визначення об'єкта дослідження.
2. Розрахування та формування вибірки.
3. Складання графіка:
 - визначення термінів і процедур;
 - підбір та підготовка (навчання) координаторів дослідження.
4. Визначення критеріїв та показників оцінювання.
5. Вибір методів дослідження.

II етап. Розробка інструментарію моніторингу

1. Розробка тестів (письмових робіт тощо), їх апробація.
2. Одержання стандартизованого тесту.
3. Розробка анкет та їх апробація.
4. Підготовка інструктивно-методичних матеріалів для координаторів дослідження всіх рівнів та учасників дослідження.
5. Вибір статистичних і математичних методів обробки та підрахунку одержаних результатів дослідження.

III етап. Проведення дослідження

1. Пілотне дослідження (підготовка учасників, проведення інструктажу).
2. Основне дослідження.

IV етап. Збір та обробка результатів

V етап. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

1. Узагальнення статистичної інформації.
2. Виявлення чинників впливу.
3. Підготовка рекомендацій щодо корекційної роботи, усунення негативних чинників.

Отже, моніторинг не тільки забезпечує достовірною інформацією про якість та ефективність роботи вчителя, а й стимулює сумлінну, результативну працю вчителів, їхню інтелектуальну ініціативу, пробуджує у педагогів інтерес до творчості, прагнення досягти кращих результатів, отримати визнання в колективі. Щороку удосконалюється індивідуальна творча лабораторія кожного вчителя, збагачуючи новими ідеями та знахідками, зростає творчий потенціал педагогічного колективу, рівень професійної майстерності вчителів [6].

Сьогодні перед суспільством і взагалі перед навчальним закладом гостро стоїть завдання осмислення та пізнання буття, створення нової філософії освіти, відкритої до таємниць життя людини, її прагнень, життєвого потенціалу.

Щоб освіта в Україні XXI століття процвітала, вона повинна бути націленою на майбутнє, на розв'язання проблем століття, розвиток творчих здібностей учнів, формування у них загальнолюдської культури, гуманних способів розв'язання світових проблем. Адже від сучасного випускника вимагається осмислено діяти в ситуаціях життєвого вибору, свідомо ставити перед собою завдання, досягати власної мети, діяти продуктивно в усіх життєвих сферах. А саме від педагогічних працівників залежить майбутнє їхніх учнів / студентів.

Список використаних джерел

1. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. Харків: Основа, 2004. 96 с.
2. Радченко А. Є. Моніторинг професійної педагогічної компетентності вчителя (МППКВ). *Управління школою*. 2005. № 35–36. С. 24–58.
3. Закон України Про освіту (прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017). URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення 15.05.21).
4. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти (прийняття від 16.01.2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text> (дата звернення 15.05.21).
5. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. Київ: Вид. дім «Шкільний світ»: вид. Л. Галіцина, 2006. 128 с.
6. Шклярчук Н. А. Комплексне оцінювання освітньої діяльності педжагогів засобами моніторингових досліджень. *Освіта.ua*. 06.10.2014. URL: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/administration/43134/print/ (дата звернення 20.05.21).

Дружиніна Т. О., здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,
факультету хімії, біології і біотехнологій
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Якість освіти є найактуальнішим питанням сучасної освіти. У якості освіти зацікавлені всі: вихованці, – щоб творчі досягнення відкрили їм дорогу до життєвих успіхів; батьки, – щоб допомогти дитині правильно зорієнтуватися у виборі професії та житті; педагоги, – щоб ефективно планувати й розвивати свою професійну компетентність і майстерність; держава, – щоб у майбутньому забезпечити країну високопрофесійними кадрами.

У законі України про освіту вказано, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави.

У розділі V статті 41 вказується про забезпечення якості освіти в Україні, система якого складає [1]:

1. Мету розбудови та функціонування системи забезпечення якості освіти в Україні: а) гарантування якості освіти; б) формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою; в) постійне та послідовне підвищення якості освіти; г) допомога закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності у підвищенні якості освіти.

2. Складові системи забезпечення якості освіти: а) система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); б) система зовнішнього забезпечення якості освіти; в) система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти.

3. Систему забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти): а) стратегія (політика) та процедури забезпечення якості освіти; б) система та механізми забезпечення академічної доброчесності; в) оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти; г) оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників;

д) оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти; е) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, для самостійної роботи здобувачів освіти також; ж) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти; к) створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування; л) інші процедури та заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти.

4. Систему зовнішнього забезпечення якості освіти: 1) інструменти, процедури та заходи забезпечення і підвищення якості освіти, зокрема:

- стандартизацію;
- ліцензування освітньої діяльності;
- акредитацію освітніх програм;
- інституційну акредитацію;
- громадську акредитацію закладів освіти;
- зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання;
- інституційний аудит;
- моніторинг якості освіти;
- атестацію педагогічних працівників;
- сертифікацію педагогічних працівників;
- громадський нагляд;
- інші інструменти, процедури і заходи, що визначаються спеціальними законами;

2) визначені цим Законом і спеціальними законами органи й установи, що відповідають за забезпечення якості освіти, та спеціально уповноважені державою установи, що проводять зовнішнє незалежне оцінювання;

3) незалежні установи оцінювання та забезпечення якості освіти.

5. Систему забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти: а) політика та процедури забезпечення якості власної діяльності; б) необхідні ресурси для організації процесів і процедур; в) зовнішній незалежний аудит діяльності (процесів і процедур) відповідних органів і установ.

6. Особливості функціонування системи забезпечення якості на кожному рівні освіти визначаються спеціальними законами.

Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість. Найбільш точним у концептуальному розумінні є таке визначення якості освіти: якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу,

що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості [2]. Тут можна виділити три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти.

На сьогодні дуже популярною «новою» темою наукового обговорення є проблема якості освіти. Науковці, педагоги завжди займалися проблемою підвищення якості освіти.

Погоджуємося із І. Іванюк в тому, що існують різні інтерпретації якості освіти: «Оцінювання якості освіти було і є спірним через неможливість визначити не лише критерій якості, а й те, що має оцінюватися. З одного боку, за так званої соціалістичної системи тема якості освіти у Центральній та Східній Європі часто не привертала уваги широкого загалу і не викликала громадську дискусію. З ідеологічних причин соціалістична школа, яка надавала якісну освіту, була пріоритетом, не можна було брати під сумнів перевагу соціалістичної системи над капіталістичною. Типовим аргументом на користь соціалістичної освіти були досягнення учнів на міжнародних олімпіадах та інших змаганнях, зокрема з математики. Після падіння тоталітарних режимів тема якості освіти почала викликати сумніви та занепокоєння серед учителів. Цьому було кілька причин. По-перше, ідеологічні аргументи щодо якості освіти більше не діяли. По-друге, труднощі перехідного періоду спричинили проблеми із забезпеченням підручниками, відновленням освітніх матеріалів, ремонтом шкіл тощо. Деякі кваліфіковані вчителі залишили свою професію і зайнялися бізнесом, політикою, пішли працювати у сферу громадського адміністрування та інші нові сфери діяльності. По-третє, економіки постсоціалістичних країн потребували нових знань і умінь, які традиційна соціалістична освіта неспроможна була надати. Через ці та інші труднощі питання якості освіти стало пріоритетним у Центральному та Східноєвропейському регіонах» [3].

Узагалі для нас сьогодні винятково велике значення мають сама ідея та філософія якості освіти. Це не тільки практичне, а й наукове осмислення проблеми якості освіти, усвідомлення того, що сьогодні вирішальну роль відіграє особистісна свідомість – це не стільки обсяг знань, скільки сама їхня структура, нова методологія мислення, підходи до рішення професійних задач, практичний зміст освіти. Саме це сьогодні є найбільш важливим у розумінні якості освіти. В узагальненому вигляді це виявляється як проблема рівня освіти. А професійна свідомість тим і відрізняється, що вона характеризує не стільки ступінь спеціальної підготовки, скільки загальний освітній рівень, що відбиває здатність і потребу в самоосвіті, культурі та методології мислення, адаптивні й інноваційні можливості діяльності, світогляд і соціальні позиції.

Поглиблення спеціалізації освіти не завжди корисне, якщо воно не супроводжується підвищенням загального рівня освіти.

Перш ніж управляти якістю, необхідно її визначити й навчитись оцінювати. У педагогічній діяльності оцінка якості досить часто відбувається на рівні «здорового глузду», повсякденної практичної свідомості, згідно з якою якість насамперед пов'язана, наприклад, з відсотком успішності на 7–12 балів. На визначеній стадії функціонування системи такий підхід виконував свої функції і давав певний ефект. Нині ситуація докорінно змінюється. Не достатньо, як раніше, звести якість освіти лише до фіксації рівня знань, умінь і навичок учнів, обліку випускників, що вступили до ВЗО, або тих, хто переміг на конкурсах та олімпіадах.

Якість освіти в узагальненому визначенні та своєму підсумковому представленні – це комплекс характеристик компетентностей і професійної свідомості, що відбивають здатність фахівця здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки, на визначеному рівні ефективності та професійного успіху, із розумінням соціальної відповідальності за результати професійної діяльності [2].

Якість освіти характеризує не тільки результат освітньої діяльності – власності фахівця – випускника закладу освіти, а й фактори формування цього результату, що залежить від мети освіти, змісту та методології, організації та технології. Усе це характеристики, на формування яких необхідно свідомо впливати, а отже, якими необхідно керувати. Освіта має потребу в системі управління якістю, що повинен мати кожний навчальний заклад. Така система неможлива без сучасної, комплексної системи оцінки як якості освіти загалом, так і всіх її складових окремо.

Чим точніше побудована оцінка та повніше враховуються характеристики, тим успішнішим може бути управління якістю освіти.

Водночас, управління залежить від його методології й організації, що характеризують цілі та методи їхнього досягнення, функції, повноваження та відповідальність за якість освіти.

Система управління якістю може мати формальну та неформальну основу. Перша визначає комплекс обов'язкових регламентів і нормативів, друга – соціально-психологічне ставлення персоналу до проблем якості, атмосферу творчості й ініціативи. Якість необхідно не тільки вимагати та контролювати, а й мотивувати.

Систему управління якістю освіти не можна ввести миттєво. Вона формується послідовно, поетапно, відповідно до програми її становлення та розвитку.

Якість освіти може відбивати сучасні потреби, але може бути націлена на майбутнє. Забезпечувати якість необхідно з урахуванням тенденцій розвитку

освіти, в яких найбільш яскраво виявляються як сучасні особливості та потреби освіти, так і майбутнє освіти.

У регіональній програмі «Моніторинг якості освіти» наводиться таке її визначення: «Якість освіти як соціальну категорію слід розглядати як сукупність властивостей освіти, що визначають її здатність задовольняти відповідні потреби особистості, суспільства, держави, відповідно до призначення освіти».

Під цілісним управлінням освітою ми, разом із Л. М. Калініною, М. Оксою та К. Олексенко [4], розуміємо «процес поступового переосмислення цілей освіти всіма суб'єктами педагогічного процесу з виробленням надалі загальних для всього шкільного колективу принципів духовної культури, що дає змогу педагогам і управлінцям в оцінці своєї діяльності керуватися не тільки традиційними критеріями навченості дітей, а й ретельно фіксувати етапи їхнього особистісного зростання, що відбувається в міру засвоєння дитиною ієрархії цінностей». На думку авторів, «управління якістю освітнього процесу – це цілеспрямований, комплексний, скоординований вплив як на сам процес загалом, так і на його основні елементи з метою досягнення найбільшої відповідності параметрів його функціонування й результатів певним вимогам, нормам і стандартам. Управління якістю освіти – це особливе управління, організоване й спрямоване на досягнення не будь-яких, не випадкових, не просто кращих, ніж колись, не тих, що виникають як такі, а цілком визначених, заздалегідь спрогнозованих із можливим ступенем точності результатів освіти. При цьому цілі повинні бути спрогнозовані операційно в зоні потенційного розвитку учня, тобто йдеться завжди про найвищі можливості для конкретного школяра, оптимальні результати» [4, с. 54]. «Програма управління якістю освіти в навчальному закладі – це встановлені відповідно до мети деякий набір норм якості освіти й перелік дій, необхідних для одержання заданого нормативами результату освіти. На рівні навчального закладу програма управління якістю освіти буде багатоступінчатою, що охоплює діяльність за кількома взаємозалежними напрямками. До них належать:

- соціальне дослідження в районі;
- організація взаємодії навчального закладу з потенційними споживачами його послуг;
- планування змісту навчання, методичного й матеріального забезпечення освітнього процесу;
- кадрове забезпечення освітнього процесу;
- організація модульного, багаторівневого навчання й мотивація учнів на якісну освіту;
- моніторинг якості освіти. Звісно, кожний з цих напрямів повинен складатися з необхідного й достатнього набору дій, а якісне виконання цих дій забезпечить відповідний рівень якості освіти учнів» [4, с. 54].

Визначати рівень якості освіти потрібно шляхом моніторингу, наприклад, за допомогою регулярного тестування та інших форм іспитів, карт, анкет. «Важливим результатом навчання є здатність учнів застосовувати здобуті знання в реальних життєвих ситуаціях. Саме цю здатність потрібно розвивати й оцінювати» [4, с. 54].

На думку В. Афанасьєва, „управління – це передусім усвідомлена діяльність людини, яка має певну мету. І не просто діяльність, а той особливий її різновид, який пов’язаний з виробленням виконання, з організацією, спрямованою на втілення виконання в життя, з регулюванням системи відповідно до заданої мети, до підбиття підсумків діяльності, до систематичного отримання, переробки й використання інформації” [4, с. 54]. Б. Гаєвський твердив, що «процес управління є впорядкуванням системи» [4, с. 54].

У філософському словнику наводиться таке тлумачення цього терміна: «Управління – елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети». Г. Єльнікова пропонує таке визначення: «Управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього й зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження й упорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей розвитку та дії механізмів самоуправління». За твердженнями Б. Андрушків та О. Кузьміна, «управління – це цілеспрямована дія на об’єкт з метою зміни його стану або поведінки у зв’язку зі зміною обставин». На думку І. Ісаєва, «управління – це діяльність, спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об’єкта управління відповідно до заданої мети; аналіз і підбиття підсумків на основі дострокової інформації». В. Лазарев вбачав в управлінні „безперервну послідовність дій, що виконуються суб’єктом управління, унаслідок яких формується й змінюється образ керованого об’єкта, встановлюються цілі спільної діяльності, визначаються способи їх досягнення, розподіляється робота між її учасниками й інтегруються їхні зусилля”. М. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт вважають, що «управління – це процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для того, щоб сформулювати цілі організації й досягнути їх». В. Жигалов, Л. Шимановська дотримуються думки, що «управління – складний соціально-економічний процес. У широкому розумінні він означає вплив на процеси, об’єкти, системи для збереження їхньої сталості або переведення з одного стану в інший, відповідно до поставлених цілей» [5, с. 132].

Отже, узагальнення різних позицій доводить, що оцінка якості роботи шкільного закладу вимагає багатокomпонентного, комплексного підходу. Оцінка якості роботи загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) складається з

поведінки управлінської діяльності керівника, його організаційно-управлінських здібностей, професійної компетентності, рівня та характеру його взаємодії з педагогічним колективом, що забезпечує якісну роботу всього колективу. Вибір саме цих показників зумовлений обраною суб'єкт-суб'єктною моделлю міжособистісної взаємодії, що передбачає забезпечення такого рівня діяльності колективу, в якому якість функціонування загальноосвітнього навчального закладу зумовлюватиметься відповідальністю кожного члена колективу, а не лише керівника, і зацікавленим ставленням кожного до своєї справи.

Список використаних джерел

1. Закон України про освіту. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/conv#n186> (дата звернення 28.11.20).
2. Коротков Е. Концепція якості освіти. *Освіта.ua*. 05.07.2006. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/1342/print/> (дата звернення 28.11.20).
3. Іванюк І. В. Освітня політика: навч. посіб. Київ: Ун-т «КРОК», 2006. 172 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/1391/1/education_policy.pdf (дата звернення 25.05.21).
4. Окса М., Олексенко К. Вплив управління навчальним закладом на якість освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Сер. Педагогіка. 2018. № 1(20). С. 52–56. URL: file:///C:/Users/Master/AppData/Local/Temp/Nvmdpu_2018_1_9.pdf (дата звернення 28.11.20).
5. Вологін Ю. Становлення та розвиток менеджменту як науки в сучасних умовах ринкової економіки. *Молодь і ринок*. 2011. № 8 (79). С. 129–133. URL: file:///C:/Users/Master/AppData/Local/Temp/Mir_2011_8_32.pdf
6. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. *Абетка для директора*. Київ: Державна служба якості освіти, 2020. 240 с.
7. Власова О. І., Никоненко Ю. В. Соціальна психологія організацій та управління: підручник. Київ: Центр навч. літ-ри, 2010. 389 с.

Дубчак О. Д., вчитель,
*Комунальний заклад «Вінницький ліцей № 7
ім. Олександра Сухомовського»*

ПРОБЛЕМИ ТА СУПЕРЕЧНОСТІ У ВПРОВАДЖЕННІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Економічні, політичні й соціальні зміни, які відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність прискорення реформування системи освіти. Насамперед це стосується задоволення освітніх потреб громадян протягом всього життя, забезпечення доступу до освітньої та професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності. Тому передбачено впровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України у міжнародну систему комп'ютерної інформації. Найбільш ефективному рішенню вищезазначених проблем сприяє дистанційне навчання [1]. Сучасному суспільству потрібна масова якісна освіта, яка спроможна забезпечити вимоги до споживача та виробника матеріальних і духовних благ. Виконати соціальне замовлення суспільства через збільшення асигнувань на освіту, збільшення кількості навчальних закладів та іншими традиційними способами не можуть навіть заможні країни. Тому поява дистанційної освіти не випадкова, це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов [2].

Дистанційне навчання є однією з нових необхідних тенденцій сучасної освіти. В системі післядипломної освіти ця технологія має низку переваг порівняно з очним навчанням [3], проте в системі закладів загальної середньої освіти цей феномен є мало організованим та таким, що потребує удосконалення. У статті ми розглянемо основні причини поганої якості надання освітніх послуг учням закладів загальної середньої освіти; зіставимо технічні можливості освітніх платформ, рекомендованих Міністерством освіти та науки України (МОН) для використання у школах та виділимо проблеми, з якими стикаються менеджери освіти на шляху до організації ефективного функціонування дистанційного навчання у закладах.

Отож можна виділити три основні чинники появи дистанційного навчання в Україні. Перший – зростання обсягу інформації та знань. Наприклад, за даними ЮНЕСКО, у 2008 році було створено інформації більше, ніж за минулі п'ять тисяч років. Другий – електронне навчання стає технологічним середовищем доставки знань. Третій – попит на знання і поява ринку освітніх послуг [4]. Однак основною причиною масового запровадження у систему загальної середньої освіти України дистанційного навчання стала пандемія коронавірусу.

Тотальний карантин змусив шукати способи передачі знань учням в умовах самоізоляції. Та, незважаючи на значні переваги дистанційного навчання, уже в перші дні його масового запровадження у систему шкільної освіти Міністерству освіти і науки України потрібно було вирішити кілька проблем:

- низьке фінансування розробки та впровадження дистанційних технологій в освіті;
- упередженість та консерватизм щодо дистанційної форми навчання як педагогів, так і керівництва освітніми закладами;
- недостатня державна підтримка розвитку дистанційної освіти в Україні;
- заклади освіти використовують різні моделі, технології та форми організації та використання освітнього змісту, що ускладнює обмін позитивними результатами та досягненнями й ефективний обмін інформацією [5, с. 116].

Зважаючи на те, що шкільна дистанційна освіта уже мала функціонувати, а вищезгадані питання потребували тривалого часу для вирішення – виник дисонанс між завданнями, що ставило перед освітянами МОН та ресурсами для їх врегулювання: типовою для українських містечок і сіл стала ситуація з відсутністю інтернет-мережі; переважна більшість закладів загальної середньої освіти була недоукомплектована технічними засобами навчання; чимало багатодітних сімей не могли забезпечити одночасний доступ до навчання усіх дітей, через відсутність багатьох гаджетів. Крім того, чимало освітян були просто не готові до використання дистанційного навчання. Спробуємо дізнатися, до чого ж призвів такий стан речей у функціонуванні дистанційного навчання у системі загальної середньої освіти. Користуючись власним досвідом у сфері освіти, можемо сказати, що чимало уроків були спотворені псевдодистанційним навчанням настільки, що перетворилися на повідомлення Viber у вигляді домашніх завдань, а зворотний зв'язок з учителем здійснювався лише через оцінку за такі домашні роботи. Звичайно, що вся вчительська праця впала на плечі батьківства, що у свою чергу гучно заявило про це електронною петицією «Заборонити дистанційну освіту у всіх навчальних закладах», розміщену на вебсайті Офіційного інтернет-представництва Президента України [6]. У відповідь на петицію «Заборонити дистанційну освіту у всіх навчальних закладах» МОН ухвалило Нове «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» [7]. Воно розширювало можливості для дистанційного навчання учнів та пояснювало, у який спосіб потрібно забезпечувати досвід до освіти учням, що не мають технічних засобів, або доступу до інтернету. Однак проблема залишилася: дистанційне навчання функціонувало неналежно, що відображалось на якості знань учнів і негативній реакції суспільства.

Саме такий спротив підштовхнув менеджерів освіти до самостійного врегулювання процесу дистанційного навчання у закладах. Проблеми технічного

забезпечення вирішувалися різними шляхами: за власний рахунок вчителів, коштом громадських організацій, місцевих громад та спонсорів. Педагоги закладів загальної середньої освіти долучилися до процесу оптимізації дистанційного навчання шляхом пошуку нових інформаційних ресурсів та платформ. Наприклад, педагоги Вінницького фізико-математичного ліцею № 17 розробили та почали активно застосовувати власний освітній портал. Зараз на сторінці цього інтернет-ресурсу можна знайти розклад занять, домашні завдання, оголошення для вчителів та батьків, відповіді на поширені питання та отримати зворотний зв'язок з будь-яким учителем чи адміністрацією. Чимало інших закладів Вінниці почали використовувати освітню платформу «Моя школа», що дозволяла батькам, менеджерам освіти та вчителям не лише слідкувати за процесом дистанційного навчання, але й вести електронні журнали, в автоматичному режимі формувати звіти про успішність кожного учня, якість навчання класу загалом та кількість проведених уроків.

У методичних рекомендаціях щодо організації дистанційної освіти, МОН рекомендувало освітянам застосовувати у своїй роботі такі вебресурси: Moodle, Google Classroom, Zoom, Classtime, LearningApps тощо.

Порівняємо можливості освітніх платформ між собою. Платформа Moodle – найдосконаліша, на наш погляд, та така, що поєднує у собі усі інструментарії повноцінного навчання. MOODLE надає можливість проектувати, створювати та керувати інформаційно-навчальними ресурсами навчального закладу. Платформа є достатньо гнучкою системою: педагог може самостійно створювати дистанційний курс та управляти ним, тобто власноруч контролювати доступ до своїх курсів, використовувати часові обмеження, створювати власні системи оцінювання знань, контролювати надсилання на перевірку виконаних учнями завдань, фіксувати завдання, надіслані із запізненням, дозволяти або забороняти учням перездавання контрольних завдань (модульних або підсумкових – заліків, іспитів) тощо. Про ефективність роботи цієї системи управління навчанням свідчить той факт, що вона використовується у понад 30 000 навчальних закладах багатьох країн світу для організації дистанційного навчання, її перекладено майже на 80 мов, і на українську також [8].

Платформа Google Classroom – це сервіс, що пов'язує Google Docs, Google Drive, Gmail, Hangouts та YouTube дає змогу організувати онлайн-навчання, використовуючи відео-, текстову та графічну інформацію. Учитель має змогу проводити тестування, контролювати, систематизувати, оцінювати діяльність, переглядати результати виконання вправ, застосовувати різні форми оцінювання, коментувати й організувати ефективне спілкування з учнями в режимі реального часу. Така платформа застосовується в багатьох закладах загальної

середньої освіти, однак через залучення великої кількості допоміжних ресурсів потребує від педагога досконалого володіння усіма ними. А відтак адміністрація закладу загальної середньої освіти зобов'язується підготувати увесь педагогічний колектив до використання таких форм дистанційного навчання [9].

Zoom – сервіс для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей є хорошим ресурсом дистанційного навчання, однак виключає можливість управління навчальним процесом. Ресурс підходить для проведення відео-конференцій, лекцій, уроків; дає можливість демонструвати інтерактивну дошку та одразу переключатися на демонстрацію головного екрану. Для навчання у школі Zoom є насамперед допоміжним ресурсом, однак таким, що є доступним та зручним у використанні.

Classtime – система, що розрахована на самостійну роботу учнів, шляхом виконання завдань, роботи з додатками та матеріалами, що підготував учитель. Тут педагог виступає в ролі наставника, що лише відслідковує прогрес кожного учня. Недоліками є те, що учні не можуть контактувати між собою, що на постійній основі може призвести до проблем з їх соціалізацією. На нашу думку, платформа потребує додаткових інструментів взаємодії учнів та вчителів між собою.

LearningApps – онлайн-сервіс, що дає змогу створювати інтерактивні вправи. Ресурс не розрахований на повноцінне управління навчальним процесом, однак є досить ефективним для використання на окремих етапах уроку. Містить бібліотеку вправ, які можна проєктувати на інтерактивні дошки.

Перераховані сервіси є зручним інструментом у створенні цікавого уроку. Вони мають свої переваги і недоліки, однак їх різноманітність дозволяє обрати кожному навчальному закладу найзручніший для себе. Задля швидшого вирішення «дистанційної кризи» на допомогу вчителям та учням МОН спільно з Українським інститутом розвитку освіти та Міністерством цифрової трансформації України також запустили платформу для дистанційного та змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн».

Всеукраїнська школа онлайн – [E-SCHOOL.net.ua](https://e-school.net.ua) – це сучасний онлайн-ресурс для змішаного та дистанційного навчання учнів середньої та старшої школи з матеріалами, що пройшли експертизу та відповідають державним освітнім стандартам. E-SCHOOL забезпечує учнів відеопоясненнями, конспектом, тестами та можливістю відслідковувати свій навчальний прогрес. А вчителів – необхідними методичними рекомендаціями та прикладами застосування сучасних освітніх технологій [10].

Отже, заклади загальної середньої освіти досить важко перенесли різкий перехід від традиційної форми навчання до змішаної та дистанційної. На шляху до ефективного впровадження дистанційної технології в навчання менеджером

освітнього процесу довелося зіткнутися з матеріальними, технічними, кадровими та організаційними проблемами. Спільними зусиллями багатьох структур вчителі навчилися вдало поєднувати традиційні форми навчання з інтерактивними технологіями, батьки отримали цілодобовий доступ до електронних журналів та шкільних чат-ботів, учні привчилися до самодисципліни та відповідальності. І хоча деякі регіони ще мають свої труднощі у запровадженні дистанційного навчання – переваг цієї форми навчання в рази більше ніж недоліків. Дистанційна освіта відкриває учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність самостійної роботи, дає абсолютно нові можливості для творчості, знаходження і закріплення різних професійних навичок, а педагогам дає змогу реалізовувати принципово нові форми і методи навчання із застосуванням концептуального моделювання явищ і процесів [11].

Список використаних джерел

1. Штихно Л. В. Дистанційне навчання як перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Young Scientist*. 2016. № 6(33). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/6/121.pdf>
2. Степаненко С. В. Про трансформацію системи заочної освіти в умовах інтеграції в Європейський освітній простір. *Вища школа*. 2007. № 2. С. 31–37.
3. Заболоцький А. Ю. Психологічні проблеми дистанційного навчання викладачів в системі післядипломної педагогічної освіти. *Університет "КРОК"*. URL: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/zabolotskyi_0003.pdf
4. Стадник О. Д., Яременко О. В., Мороз І. О. Перспективи дистанційного і змішаного навчання в системі безперервної освіти / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. URL: <https://repository.ssru.edu.ua/bitstream/123456789/2848/1/ПЕРСПЕКТИВИ%20ДИСТАНЦІЙНОГО%20І%20ЗМІШАНОГО%20НАВЧАННЯ.pdf>
5. Варзар Т. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності *Українознавство*. 2005. № 1. С. 116–119.
6. Заборонити дистанційну освіту у всіх навчальних закладах. *Офіційне інтернет-представництво Президента України*. 2020. URL: <https://petition.president.gov.ua/petition/97372>
7. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти. *Міністерство освіти і науки України*. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/vidsogodni-nabuvayut-chinnosti-onovleni-umovi-distancijnogo-navchannya-u-shkolah>
8. Про систему MOODLE. *Державний університет телекомунікацій*. URL: <http://www.dut.edu.ua/ua/1035-pro-sistemu-moodle-organizaciyno-metodichniy-centr-novitnih-tehnologiy-navchannya>

9. Організація дистанційного навчання в школі. *Міністерство освіти і науки України*. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>
10. Всеукраїнська школа онлайн. *Міністерство освіти і науки України*. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/vseukrayinska-shkola-onlajn>
11. Штихно Л. В. Дистанційне навчання як перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Молодий вчений*. 2016. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/6/121.pdf>

Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

Калініченко Т. С., здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,
факультету хімії, біології і біотехнологій,
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

КРИТЕРІЇ, ПРАВИЛА І ПРОЦЕДУРИ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Пріоритетність процедури оцінювання в освіті зазначається багатьма науковцями. Проте й на сьогодні дослідники акцентують на її недосконалості, оскільки процедура торкається лише оцінювання знань, умінь і навичок [1], тоді як значення оцінювання освітньої діяльності, на думку О. І. Андрійчук, полягає насамперед у моніторинговій функції – відстеження рівня розвитку освітнього процесу як в Україні, так і в кожному її регіоні. Попри те, що в педагогіці було проведено багато досліджень щодо педагогічного оцінювання навчальних досягнень учнів, проблема визначення критеріїв, правил і процедур оцінювання результатів навчання в загальноосвітньому залишається актуальною.

Мета роботи – на основі нормативних документів та узагальнення теоретичного досвіду проаналізувати критерії, правила і процедури оцінювання результатів навчання здобувачів середньої освіти.

Відповідно до мети були поставлені такі **завдання**:

- проведення огляду літературних джерел із теми дослідження;
- аналіз законодавчої бази середнього рівня освіти України;
- розгляд прикладів використання критеріїв оцінювання результатів навчання здобувачів у закладах середньої освіти.

Об’єкт дослідження – процес оцінювання результатів навчання здобувачів середнього рівня освіти.

Предмет дослідження – особливості критеріїв, правил і процедур оцінювання результатів навчання здобувачів середньої освіти.

Законодавча база дослідження. Наказ МОН України від 16.09.2020 р. № 1146 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи», Наказ МОН України від 27.08.2019 № 1154 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів другого класу», Державний стандарт початкової освіти (Постанова КМУ від 21.02.2018 р. № 87, Формувальне оцінювання учнів 1 класу (листи МОН України від 18.05.2018 № 2.2-1250 та від 21.05.2018 № 2.2-1255), Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 13.04.2011 р. № 323 «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти», зареєстрований у Міністерстві юстиції України 11 травня 2011 р. за № 566/19304.

Питанню оцінювання знань присвячено чимало досліджень, наукових праць у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. На основі детального аналізу здобуту інформацію згруповано за напрямками наукового висвітлення: моніторинг якості освіти – О. Байназарова, Г. Єльнікова, О. Локшина, О. Ляшенко, Т. Лукіна, О. Майоров, А. Сбруєва; розробка сучасних інноваційних технологій, які включені в систему оцінювання знань, – В. Мадзігон, В. Бочарнікова, Т. Ільїна, М. Лещенко, С. Різниченко, О. Романовський, Л. Романишина; використання багатобальної шкали оцінювання знань, умінь, навичок – В. Беспалько, М. Єрецький, В. Козаков, О. Локшина, В. Паламарчук; теоретичні підходи до оцінювання знань студентів, їх розробка і вдосконалення – Л. Артемчук, І. Булах, Г. Костюк, В. Кремень, І. Кулібаба, Л. Одерій, Є. Перовський; психологічні механізми цього процесу досліджували Б. Ананьєв, І. Галян, М. Наумов, І. Якиманська; педагогічні аспекти цієї проблеми вивчали та аналізували Ш. Амонашвілі, С. Близнюк, К. Делікатний, В. Паламарчук, В. Полонський, С. Подмазін, Л. Романишина, П. Сікорський та ін.

З’ясуємо ключові поняття нашого дослідження. Педагогічне оцінювання складається з низки процесів, які використовують для визначення того, що учень знає, розуміє та вміє. Ці процеси тісно пов’язані з процесами навчання.

У своїй праці О. І. Андрійчук пропонує схему системи педагогічного оцінювання навчальних досягнень учнів (рис. 1):

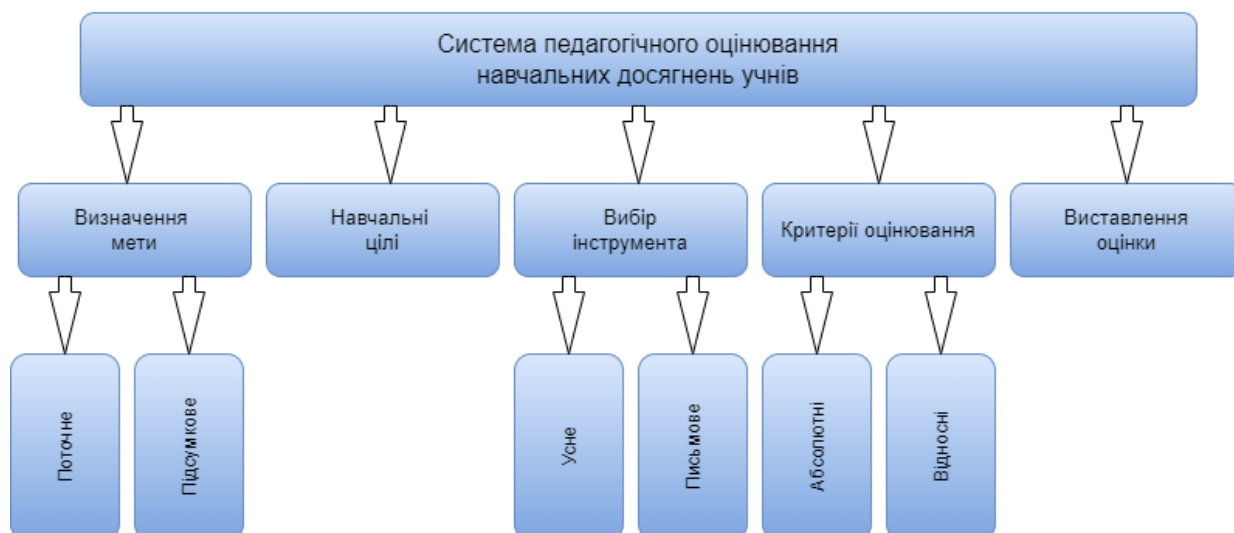


Рис. 1. Система педагогічного оцінювання навчальних досягнень учнів (за О. І. Андрійчук) [1]

У системі педагогічного оцінювання важливу роль відіграють такі її компоненти, як методи, інструменти, критерії оцінювання. Метод оцінювання – це категорія, що з’ясовує, як визначаються показники, які вимірюють рівень засвоєних знань. Інструмент вимірювання – це категорія, що визначає засіб, за допомогою якого здійснюється вимірювання. Наприклад, під час усного опитування і письмової роботи інструментом вимірювання є, відповідно, питання, поставлене в усній формі, та білет або структуроване завдання, а під час тестування – тест, складений із тестових завдань [2].

Розглянемо важливий і обов’язковий компонент педагогічного оцінювання – критерії оцінювання результатів навчання учнів. Критерії оцінювання навчальних досягнень реалізуються в нормах оцінок, що встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, умінь і навичок, які оцінюються, та показником оцінки в балах. Критерії педагогічного оцінювання можуть бути абсолютними чи відносними. Відносний критерій залежить від зіставлення між собою результатів учнів. Абсолютний критерій, на відміну від відносного, не залежить від результатів усіх учнів, яких оцінюють за таким критерієм. Для учителя, який складає завдання для перевірки рівня успішності за абсолютним критерієм, немає значення, які результати отримають інші, оскільки ця оцінка не впливатиме на критерій [2].

Останні наразі зміни Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти на законодавчому рівні України відбувалися у 2020 році, що здійснюється відповідно до частини 8 статті 17 Закону України «Про повну загальну середню освіту» [3], пункту 8 Положення про

Міністерство освіти і науки України, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 року № 630 (із змінами) [4], та з метою забезпечення оцінювання результатів навчання здобувачів повної загальної середньої освіти. У тексті Наказу «Про затвердження системи та загальних критеріїв оцінювання результатів навчання учнів» можна виділити такі основні характеристики [5]:

1. Система та загальні критерії оцінювання результатів навчання учнів визначають загальні підходи до оцінювання результатів навчання учнів у закладах освіти, що забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти у закладах освіти, які встановлюють відповідність між вимогами до результатів навчання учнів, визначених державними стандартами, і показниками їх вимірювання та застосовуються для всіх форм здобуття повної загальної середньої освіти.

2. Оцінювання результатів навчання здійснюється для учнів 1 і 2 класів у вигляді вербальної характеристики [6; 7]; для учнів 3 і 4 класів НУШ і 5–11 класів – у вигляді рівневої підшкали (12-бальна шкала за чотирма рівнями) [8; 9; 10]; щодо учнів із порушеннями інтелектуального розвитку 5–11-х класів – у вигляді 9-бальної шкали за трьома рівнями.

3. Обов'язковому оцінюванню підлягають результати навчання учнів із предметів (інтегрованих курсів) інваріантного складника (базових та обов'язково-вибіркових предметів) навчального плану як складової освітньої програми закладу освіти.

4. Основними видами оцінювання результатів навчання учнів є формувальне, поточне, підсумкове (тематичне, семестрове, річне) оцінювання, державна підсумкова атестація, зокрема і у формі зовнішнього незалежного оцінювання.

5. Формувальне, поточне та підсумкове оцінювання результатів навчання учнів на предмет їхньої відповідності вимогам навчальної програми, вибір форм, змісту та способу оцінювання здійснюють педагогічні працівники закладу освіти.

6. Поточне та підсумкове оцінювання може здійснюватися у таких формах: усній (зокрема шляхом індивідуального, групового та фронтального опитування); письмовій (шляхом виконання діагностичних, самостійних та контрольних робіт, тестування); цифровій (зокрема шляхом тестування в електронному форматі); графічній (шляхом організації роботи з діаграмами, графіками, схемами, контурними картами); практичній (зокрема шляхом організації виконання різних видів експериментальних досліджень та навчальних проєктів, роботи з біологічними об'єктами, виготовлення виробів) та ін.

Рівні результатів навчання учнів визначаються за:

- 1) сформованістю пізнавальної діяльності (мотивації пізнання, сприймання, осмислення, перетворення знання, практичної діяльності);
- 2) сформованістю знань, умінь, ціннісних ставлень як складників ключових і предметних компетентностей;
- 3) володінням розумовими операціями: вмінням аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо;
- 4) пізнавальною активністю;
- 5) ступенем самостійності та творчості у виконанні навчальних завдань;
- 6) сформованістю вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, висувати і формулювати гіпотези.

У початкових класах здійснюється формувальне та підсумкове оцінювання результатів навчання учнів НУШ.

Формувальне оцінювання допомагає відстежувати особистісний розвиток здобувачів освіти і перебіг опановування ними навчального досвіду як основи компетентності, вибудовувати індивідуальну траєкторію особистості. Критерії до формувального оцінювання розробляються вчителем самостійно до кожного виду роботи та виду діяльності учнів з урахуванням їхніх індивідуальних здібностей та темпу оволодіння навчальним матеріалом.

Підсумкове оцінювання орієнтовано на співвіднесення результатів навчання учнів з обов'язковими результатами навчання, визначеними державним стандартом. Зокрема, у 1 і 2 класах підсумкове оцінювання здійснюється із застосуванням вербальної характеристики особистих досягнень. Результати навчання учнів позначаються словами: «має значні успіхи», «демонструє помітний прогрес», «досягає результату з допомогою вчителя», «потребує значної уваги і допомоги».

У 3 і 4 класах підсумкове оцінювання здійснюється за рівневою шкалою, результати навчання учнів позначаються словами або відповідними літерами: «початковий (П)», «середній» (С), «достатній» (Д), «високий (В)».

Результати навчання учнів позначаються цифрами:

- 1) від 1 до 9, якщо оцінювання здійснюється за 9-бальною шкалою;
- 2) від 1 до 12, якщо оцінювання здійснюється за 12-бальною шкалою.

Результати підсумкового оцінювання, державної підсумкової атестації фіксуються у класному журналі, свідоцтві досягнень та додатку до документів про загальну середню освіту відповідно до законодавства. Результати навчання учнів 1–2 класів НУШ фіксуються тільки у свідоцтві досягнень. У разі неатестації учня (учениці) за підсумкове оцінювання у класному журналі та свідоцтві досягнень робиться відповідний запис «н/а» (неатестований / неатестована).

За рішенням педагогічної ради заклад освіти може здійснювати оцінювання результатів навчання учнів усіх класів за власною шкалою – за умови затвердження правил переведення до системи оцінювання, визначеної законодавством.

Якщо викладання навчальних предметів (інтегрованих курсів) відбувається шляхом адаптації / модифікації змісту навчальних предметів (інтегрованих курсів) для осіб з особливими освітніми потребами, оцінювання результатів їхнього навчання здійснюється з урахуванням індивідуального навчального плану та / або індивідуальної програми розвитку, що складається на основі висновку фахівців інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.

Отже, як можна зрозуміти з наведеного вище, Міністерство освіти і науки України надає чіткі пропозиції щодо ранжування оцінок навчання здобувачів середньої освіти. Варто зазначити, що наша країна знаходиться на шляху до впровадження європейських стандартів якості освіти. Цей вектор розвитку заохочує певні свободи навчальних закладів. Деякі з таких можливостей стосуються саме критеріїв, правил та процедур оцінювання результатів навчання здобувачів середнього рівня освіти. Саме тому доречним є проведення аналізу цих стандартів у певних навчальних закладах.

Розглянемо особливості використання критеріїв оцінювання результатів навчання здобувачів освіти у різних навчальних закладах України:

1. Критерії, правила і процедури оцінювання учнів у ОЗО «Овруцький ЗЗСО І–ІІІ ст. № 1» визначаються на основі положень відповідних наказів МОН України щодо оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти [11].

Оцінювання результатів навчання та особистих досягнень учнів у першому класі має формувальний характер, здійснюється вербально, на суб'єкт-суб'єктних засадах, що передбачає активне залучення учнів до самоконтролю і самооцінювання [12]. Навчальні досягнення учнів других класів підлягають формуальному і підсумковому (тематичному та завершальному) оцінюванню. Оцінювання результатів навчання учнів других класів здійснюється вербально [7]. Для учнів третіх класів застосовується формувальне та підсумкове (тематичне, семестрове та річне) оцінювання згідно з Методичними рекомендаціями щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи, затверджених наказом МОН України від 16.09.2020 № 1146 [13]. Оцінювання навчальних досягнень учнів 4 класів з предметів інваріантної складової («Інформатика», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», інтегрованого курсу «Мистецтво», «Основи здоров'я», «Фізична культура», «Я у світі» та «Трудове навчання») і усіх предметів варіативної складової

здійснюється вербально [14]. З таких предметів інваріантної складової освітніх галузей, як «Мови і літератури (мовний і літературний компоненти)», «Математика», «Природознавство» оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється за 12-бальною шкалою.

Оцінювання навчальних досягнень учнів основної школи здійснюється за 12-бальною шкалою [14].

Відповідно до ступеня оволодіння знаннями і способами діяльності виокремлюються чотири рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній, високий.

Оцінювання здійснюється під час повсякденного вивчення результатів навчальної роботи учнів, а також за результатами перевірки навчальних досягнень учнів: усної (індивідуальне, групове, фронтальне опитування), письмової (самостійна робота, контрольна робота, тематична контрольна робота, тестування тощо).

Оцінювання навчальних досягнень учнів старшої школи здійснюється за 12-бальною системою (шкалою) і його результати позначаються цифрами від 1 до 12 [10].

Обов'язковому оцінюванню підлягають навчальні досягнення учнів із предметів інваріантної складової навчального плану закладу.

2. Київська Гімназія «Консул» № 86 з поглибленим вивченням іноземних мов I–III рівня акредитації [15].

Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності: 1) вільне володіння державною мовою; 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; 3) математична компетентність; 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; 5) інноваційність; 6) екологічна компетентність; 7) інформаційно-комунікаційна компетентність; 8) навчання впродовж життя; 9) громадянські та соціальні компетентності; 10) культурна компетентність; 11) підприємливість та фінансова грамотність.

До основних функцій оцінювання навчальних досягнень учнів відносять: виховну, контролюючу, навчальну, діагностико-коригувальну, стимулювально-мотиваційну.

Під час оцінювання навчальних досягнень учнів мають ураховуватися: по-перше, правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність характеристики відповіді; по-друге, міцність, повнота, глибина, гнучкість, системність знань; по-третє, сформованість предметних умінь і навичок; по-четверте, вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки; по-п'яте, вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези; по-шосте, вміння самостійно оцінювати.

Якість знань учнів характеризує кількість знань, визначених навчальною програмою, що виокремлює їхню повноту; усвідомленість наявних зв'язків між групами знань, що характеризує їхню глибину; уміння учнів застосовувати набуті знання у стандартних і нестандартних ситуаціях; знаходити варіативні способи використання знань; уміння комбінувати новий спосіб діяльності із вже відомих, що визначає їхню гнучкість; усвідомлення структури знань, їх ієрархії і послідовності, тобто усвідомлення одних знань як базових для інших, що визначає системність знань; тривалість збереження їх в пам'яті, відтворення їх в необхідних ситуаціях, що визначає їхню міцність.

Оцінюванню підлягає комплекс – знати, уміти, точно і швидко відтворювати, аналізувати, оцінювати і створювати. Знання є складовою умінь учнів діяти. Уміння виявляються в різних видах діяльності і поділяються на розумові і практичні. Навички – дії, доведені до автоматизму внаслідок виконання вправ. Особистий досвід учнів, їхні дії, переживання, почуття, які виявляються у відносинах до довкілля (людей, явищ, природи, пізнання тощо), виражають ціннісні ставлення. Оцінні судження учнів (на відміну від суб'єктивної думки) дають змогу виконувати адекватний аналіз явищ.

Отже, ключові компетентності, принципи і критерії оцінювання результатів навчання учнів покладено в основу початкового, середнього, достатнього, високого рівнів навчальних досягнень.

Навчальні досягнення здобувачів у 1–2 класах підлягають вербальному, *формульованому оцінюванню*, у 3–4 – *формульованому та підсумковому (бальному) оцінюванню*.

Формульоване оцінювання учнів 1 класу проводиться відповідно до наказу Міністерства освіти від 20.08.2018 № 924, Методичних рекомендацій щодо формульованого оцінювання учнів 1 класу [12], учнів 2 класу відповідно до наказу МОН від 27.08.2019 № 1154 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів другого класу» [7].

Формульоване оцінювання має на меті: підтримувати навчальний розвиток дітей; вибудовувати індивідуальну траєкторію їхнього розвитку; діагностувати досягнення на кожному з етапів процесу навчання; вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаруванню; аналізувати перебіг реалізації навчальної програми й ухвалювати рішення щодо корегування програми і методів навчання згідно з індивідуальними потребами дитини; мотивувати прагнення здобути максимально можливі результати; виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, не боятися помилок, переконання у власних можливостях і здібностях.

Підсумкове оцінювання передбачає зіставлення навчальних досягнень здобувачів з конкретними очікуваними результатами навчання, визначеними освітньою програмою.

Здобувачі початкової освіти проходять державну підсумкову атестацію, яка здійснюється лише для моніторингу якості освітньої діяльності закладів освіти та (або) якості освіти.

З метою неперервного відстеження результатів початкової освіти, їх прогнозування та коригування можуть проводитися моніторингові дослідження навчальних досягнень на національному, обласному, районному, шкільному рівнях, а також на рівні окремих класів. Аналіз результатів моніторингу уможливає відстежити стан реалізації цілей початкової освіти та вчасно приймати необхідні педагогічні рішення.

У 2020 році внесено зміни до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти [5]. Враховано необхідність гнучкої, різнопланової системи оцінювання на основі компетентнісного підходу у старшій школі. Отже, у 5–12-х класах здійснюється можливість враховувати не лише навчальні досягнення, але й особистісні, соціально значущі результати, творчі, проєктно-дослідницькі, уміння вирішувати проблеми. Тут теж проводиться формувальне, поточне та підсумкове оцінювання результатів навчання учнів.

Отже, на основі проведеного аналізу можна виявити такі основні стандарти оцінювання результатів навчання здобувачів освіти [16]:

1. Заклад освіти використовує систему оцінювання як інструмент спостереження за навчальним поступом учня та індикатор вдосконалення якості освіти:

по-перше, навчальні досягнення учнів у закладі освіти необхідно оцінювати за наявними й оприлюдненими критеріями, які враховують компетентнісний підхід у навчанні. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів можуть розробляти вчителі на основі нормативних документів та з огляду на:

- особливості предмета, який вони викладають;
- умови роботи закладу освіти;
- структуру освітньої програми;

по-друге, такі критерії оцінювання розробляють з метою забезпечення чіткості, аргументованості та зрозумілості виставленої оцінки. Аналіз оцінювання навчальних досягнень учнів є важливим інструментом у забезпеченні якості освітнього процесу. Його використовують з метою вивчення: наступності; адаптації учнів; об'єктивності оцінювання; впливу форм і методів роботи, які використовує вчитель, на рівень навчальних досягнень учнів тощо;

по-третє, за результатами аналізу динаміки показників навчальних досягнень учнів заклад освіти може ухвалювати педагогічні й управлінські рішення щодо підвищення якості освітнього процесу, впровадження альтернативного оцінювання навчальних досягнень учнів.

2. У закладі освіти відкрита, прозора і зрозуміла для учнів система оцінювання:

- 1) оцінювання навчальних досягнень має бути зрозумілим для учнів. Кожну виставлену оцінку вчитель має обґрунтовувати. Учні та батьків слід інформувати про принципи оцінювання, аби вони розуміли критерії і підходи до оцінювання навчальних досягнень;
- 2) під час оцінювання навчальних досягнень учнів учителям слід дотримуватися принципів академічної доброчесності, тобто на виставлення оцінок не мають впливати жодні інші чинники, крім результатів навчання;
- 3) оцінювання в закладі освіти має бути спрямоване на розвиток учнів, воно не повинно бути інструментом покарання. З цією метою педагогам слід застосовувати формувальне оцінювання. За умови використання цього виду оцінювання оцінка має стати важливим мотиваційним чинником для учня та показником його прогресу у навчанні.

3. Система оцінювання у закладі освіти спрямована формувати в учнів відповідальність за результати свого навчання, здатність до самооцінки:

по-перше, одним із чинників, який характеризує якість освітнього процесу в закладі освіти, є задоволення учнів результатами навчальної діяльності. Система оцінювання у закладі освіти допомагає відстежувати прогрес та формувати в учнів відчуття відповідальності за результати своєї навчальної діяльності;

по-друге, через систему оцінювання навчальної діяльності важливо розвивати в учнів активну життєву позицію. Педагоги досягають цього як через індивідуальний підхід, так і в системі наскрізного процесу виховання, який формує цінності. Тут велике значення має скоординована управлінська діяльність у закладі освіти, співпраця учителів, класних керівників, практичного психолога, соціального педагога;

по-третє, у закладі освіти слід розробити систему заходів, спрямовану формувати в учнів розуміння цінності освіти, навчання упродовж життя та здатності самостійно оцінювати власний прогрес. Освітню діяльність учні мають поєднувати з участю в житті класу, закладу освіти, місцевої громади, суспільства загалом. Вони можуть виконувати волонтерську роботу, брати участь у благодійних заходах тощо. Це сприяє розвитку відповідних ціннісних орієнтирів та чіткої громадянської позиції.

Тож аналіз нормативних документів та узагальнення теоретичного досвіду дали змогу виявити постійне оновлення нормативної бази (останні на момент проведення дослідження зміни відбулися у 2020 році (Наказ МОН України від 16.09.2020 р. № 1146)). Ми з'ясували, що використання багатобальної шкали оцінювання є показником достовірної й об'єктивної оцінки навчальних досягнень учнів. На основі зіставлення застосування критеріїв, правил і процедур

оцінювання результатів навчання здобувачів середньої освіти можна вважати, що у навчальних закладах оцінювання здобувачів освіти ґрунтується на державних стандартах. У ліцєях та гімназіях більший рівень автономії у цьому питанні, але відмінності незначні.

Список використаних джерел

1. Андрійчук О. І. Система педагогічного оцінювання навчальних досягнень учнів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. №. 48. С. 93–96. URL: http://eprints.zu.edu.ua/3805/2/Vip_48_19.pdf (дата звернення 10.05.21).
2. Основи педагогічного оцінювання. Частина 1. Теорія: навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників. Київ: Майстер-клас, 2005. 96 с.
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 10.05.21).
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 року № 630 (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-%D0%BF#Text> (дата звернення 10.05.21).
5. Наказ «Про затвердження системи та загальних критеріїв оцінювання результатів навчання учнів». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/regulatorna_dijalnist/2020/09/14/Systema%20otsinyuvannya/Proyekt%20naku%20MON%20Systema%20otsinyuvannya.pdf (дата звернення 10.05.21).
6. Формувальне оцінювання учнів 1 класу (листи МОН України від 18.05.2018 № 2.2-1250 та від 21.05.2018 № 2.2-1255).
7. Наказ «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів другого класу». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrschool/08/29/2-klas-nush.pdf> (дата звернення 10.05.21).
8. Рівневе оцінювання результатів навчання учнів 3–4 класів НУШ. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/2020/09/30/3-4-klasiv.pdf> (дата звернення 10.05.21).
9. Постанова Кабінету міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text> (дата звернення 10.05.21).
10. Постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення 10.05.21).

11. Критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти ОЗО «Овруцький ЗЗСО І–ІІІ ст. № 1». URL: <http://ovruchschool1.org.ua/navchalnadiyalnist/kriteriyi,-pravila-i-proceduri-ocinyuvannya-zdobuvachiv-osviti/> (дата звернення 10.05.21).
12. Наказ «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/924.pdf> (дата звернення 10.05.21).
13. Наказ «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи» № 1146 від 16.09.2020 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1146729-20#Text> (дата звернення 10.05.21).
14. Наказ МОН України від 21.08.2013 № 1222 «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1222729-13/stru> (дата звернення 10.05.21).
15. Критерії, правила і процедури оцінювання результатів здобування освіти Київська Гімназія «Консул» № 86 з поглибленим вивченням іноземних мов І–ІІІ рівня акредитації. URL: http://consul86.com.ua/navchalnadiyalnist/kriteriyi_rezultativ_zdobuvannya_osviti/ (дата звернення 10.05.21).
16. Як оцінювати результати навчання у закладі освіти. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2584-yak-otsnyuvati-rezultati-navchannya-u-zaklad-osvti> (дата звернення 10.05.21).

Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

Коваль О. В., здобувачка 2-го курсу СО «Магістр»,
факультету хімії, біології і біотехнологій,
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТА АВТОРСЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Однією із ознак сучасного світу є його інформаційний та технологічний характер. Інформаційні технології все частіше використовуються у прийнятті

рішень. Вони є незамінними як в управлінському процесі держави, так і в управлінні закладом загальної середньої освіти.

Метою нашої роботи є узагальнення ролі та місця сучасних інформаційних та авторських технологій у прийнятті управлінських рішень у закладі загальної середньої освіти.

Інформаційні технології – це процес, що використовує сукупність засобів і методів збору, обробки і передачі даних для отримання інформації нової якості про стан об'єкта, процесу або явища [1, с. 119].

Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як необхідна умова прийняття управлінського рішення в закладі загальної середньої освіти. Розглянемо конкретні напрями використання цих технологій у прийнятті управлінських рішень у закладах освіти.

Зокрема, серед інформаційно-комунікаційних засобів у педагогічному менеджменті закладу загальної середньої освіти використовують «Річний план роботи загальноосвітнього навчального закладу», Спеціалізована програма – автоматизований розклад уроків «АвторШкола», Програмний комплекс «UNIS School» [2].

На думку З. Савченко, сьогодні в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами застосовують такі комп'ютерні програмні засоби:

- діагностично-проєктуючий комплекс (КК) «Універсал-03.28»;
- програма «Ректор – 3»;
- автоматизований розклад уроків «Автор – школа»;
- комплексна програма «Ефективна школа ХХІ століття»;
- автоматизована система (АС) «Школа»;
- програма «1С: Хронограф Школа»;
- комп'ютерний системний комплекс «Net школа України».

Автор вважає, що найбільш ефективними в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами є комплексна програма «Ефективна школа ХХІ століття», АС «Школа» та комп'ютерний системний комплекс «Net школа України» [3].

Інформаційно-комунікаційні системи дозволяють удосконалити навчальний процес. Наприклад, проєкт «Курс: Школа» дає змогу координувати роботу загальноосвітнього закладу в автоматичному режимі [4].

На сьогодні окремими науковцями запропоновано авторські технології прийняття управлінського рішення в закладі загальної середньої освіти.

Наприклад, російська дослідниця Л. Лозинська у дисертації «Оптимізація процесу прийняття управлінських рішень керівниками загальноосвітніх шкіл» запропонувала технологію прийняття рішення керівниками навчальних закладів під назвою «Конверт».

Л. Лозинська вважає, що за допомогою методики «Конверт» здійснюється вибір оптимальної моделі поведінки керівника, методів взаємодії з підлеглими, ефективних управлінських стратегій, а також визначається характер процесу прийняття управлінського рішення залежно від рівня складності проблеми. Ця методика надає можливість шкільному адміністратору здійснювати управлінський вплив на процес пошуку ефективного управлінського рішення ще до його прийняття. Усвідомлене регулювання процесом прийняття управлінського рішення дозволяє опосередковано впливати на якість управління в освітній установі, попередити помилки в управлінській діяльності [5, с. 19].

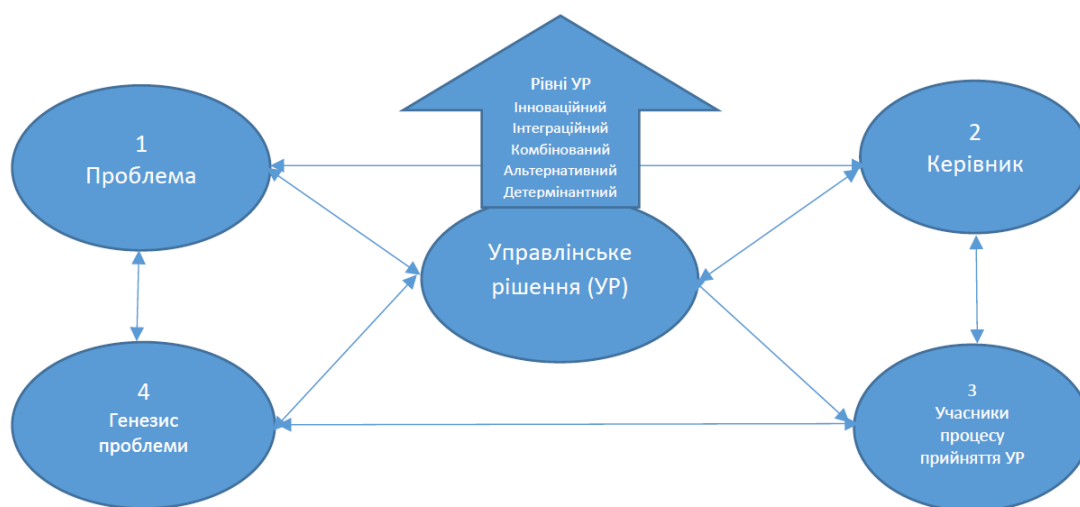


Рис. 1. Метод прийняття управлінського рішення керівником загальноосвітнього закладу «Конверт» Л. Лозинської [6]

Є. Коваленко вважає, що у своїй роботі сучасний директор загальноосвітнього навчального закладу має орієнтуватися на інноваційні принципи педагогічного менеджменту, і при прийнятті управлінських рішень також. Водночас, на її думку, протягом останніх десятиліть формувалися три основних моделі сучасного директора школи:

1. Директор-вчитель, що тяжіє до педагогічної діяльності, багато уваги приділяє підготовці та проведенню своїх уроків, методичних та виховних заходів. Особисто впроваджує інновації. Створює умови для оптимізації навчально-виховного процесу в закладі освіти.

2. Директор-дослідник, який особливу увагу приділяє експериментально-дослідницькій роботі у школі.

3. Директор-господарник, що передусім дбає про матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу.

Автор робить висновок, що «революція в освітньому менеджменті триває, характеризується переходом від зовнішнього внутрішньошкільного управління

до шкільного менеджменту», що, у свою чергу, реалізовує нову парадигму управління освітою XXI століття [7, с. 8, 14].

На нашу думку, ефективним методом прийняття управлінського рішення в закладі загальної середньої освіти є метод SWOT-аналізу.

Шляхом бесіди із керівником закладу загальної середньої освіти було визначено, що оптимальним методом прийняття управлінського рішення є метод SWOT-аналізу. SWOT-аналіз – метод аналізу, що полягає в розділенні чинників і явищ на чотири категорії: Strengths (Сильні сторони), Weaknesses (Слабкі сторони), Opportunities (Можливості) і Threats (Загрози). SWOT-аналіз є найбільш вдалим способом системного аналізу факторів зовнішнього та внутрішнього оточення об'єкта дослідження. Це зручний засіб діагностування стартових умов та розробки стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти.

Основною перевагою SWOT-аналізу, порівняно з іншими методами, є можливість обробки значного обсягу інформації для визначення поточного стану та напрямів розвитку закладу загальної середньої освіти; при цьому, завдяки застосуванню процедури дихотомічного¹ аналізу, вдається отримати досить точні якісні оцінки зовнішніх та внутрішніх факторів, які як позитивно, так і негативно впливають на функціонування і розвиток закладу загальної середньої освіти.

Розглянемо на прикладі, як можна використати SWOT-аналіз під час моніторингу якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Нагадаємо, що SWOT-аналіз (strength, weaknesses, opportunities and threats) дає змогу виявити ті сильні і слабкі сторони, які потребують найбільшої уваги і зусиль з боку підприємства. Перед початком SWOT-аналізу комплексно зосереджуються на ймовірних загрозах і можливостях, що постають перед виробником. Після цього слід з'ясувати, які загрози є найбільш імовірними і які ризики вони здатні спричинити. Саме вони потребують найбільшої уваги і концентрації зусиль з метою їх усунення.

Таблиця 1 – SWOT-аналіз Ганнопільської ЗШ I–III ступенів
Тульчинської міської ради

Сильні сторони (Strengths)	Слабкі сторони (Weaknesses)
1	2
<ul style="list-style-type: none"> • Висококваліфіковані та амбітні вчителі. • Підтримка з боку батьків та населення. • Безпечне та спокійне середовище. 	<ul style="list-style-type: none"> • Недостатнє фінансування. • Відсутність інформаційної відкритості (шкільного сайту). • Погана та застаріла матеріально-технічна база.

¹ Дихотомія – це розбиття цілого (чи множини) на дві частини (підмножини).

1	2
<ul style="list-style-type: none"> • Позашкільні заняття для учнів. • Активність учнівського самоврядування. • Хороша репутація серед населення 	<ul style="list-style-type: none"> • Небажання працівників працювати та експериментувати з новітніми технологіями. • Відсутність мотивації серед учнів. • Відсутність або ігнорування стратегії розвитку
Можливості (Opportunities)	Загрози (Threats)
<ul style="list-style-type: none"> • Участь у районних конкурсах. • Участь у предметних олімпіадах та конкурсах. • Допомога місцевих меценатів та спонсорів. • Винагорода успішним учням завдяки перемогам та досягненням. • Всебічний розвиток учнів. • Велика кількість державних та міжнародних програм та грантів. • Постійне відвідування курсів підвищення кваліфікації 	<ul style="list-style-type: none"> • Урбанізація (недостатня кількість учнів у сільській школі). • Відсутність можливості навчання вчителів особливостям роботи з сучасним поколінням. • Стереотипи про поганий рівень знань у сільських школах. • Відсутність доступу до інтернету

SO-стратегія (наскільки сильні сторони можуть допомогти у використанні зовнішніх можливостей):

- якісна підготовка учнів до різноманітних предметних олімпіад та конкурсів завдяки досвідченості вчителів;
- публічна заява та нагадування про свій освітній заклад у громадських заходах завдяки активному учнівському самоврядуванню;
- постійна фінансова підтримка на розвиток школи від активної та зацікавленої громади;
- приємне середовище у навчальному закладі сприяє успішності учнів у різноманітних конкурсах;
- різноманітність позашкільних занять допоможе учням покращувати свої уміння та навички.

ST-стратегія (наскільки сильні сторони можуть подолати перешкоди зовнішнього середовища):

- хороша репутація та атмосфера навчального закладу зацікавить більше жителів навіть, можливо, з інших населених пунктів, приводити дітей на навчання;
- досвідчені та готові навчатися вчителі постійно займаються самоосвітою та ознайомлені з усіма новітніми методами роботи з дітьми;

- успішність та активність учнів спростує думки про поганий рівень освіти в сільській школі.

WO-стратегія (з якими слабкими сторонами слід працювати для того, щоб використовувати зовнішні можливості):

- матеріальна підтримка меценатів допоможе подолати недостатнє фінансування від держави;
- на курсах підвищення кваліфікації заохочують до використання інформаційно-комунікаційних технологій;
- допомога громади сприятиме покращенню матеріально-технічної бази;
- отримання грантів допоможе покращити загальний стан навчального закладу;
- винагорода учнів за їхні старання підніме рівень мотивації щодо навчання та розвитку;
- участь та залучення в масштабних та державних конкурсах заохочуватиме працювати з ІКТ.

WT – стратегія (які слабкі сторони слід подолати для того, щоб протистояти перешкодам):

- забезпечення постійного доступу до мережі Інтернет збільшить зацікавленість вчителів до інформаційно-комунікаційних технологій;
- забезпечення інформаційної відкритості дозволить більшій кількості людей познайомитися з діяльністю навчального закладу та зацікавить людей до співпраці (більше учнів);
- освіченість та зацікавленість вчителів у психологічних особливостях сучасних дітей та підлітків безпосередньо покращить стосунки між ними і вмотивує учнів.
- розробка, представлення та приведення в дію стратегії розвитку покаже громадськості певний рівень роботи та зруйнує думки про поганий рівень освіти;
- додаткові джерела фінансування (гранти) допоможуть знайти можливості провести у школу мережу Інтернет.

Прийняття рішення буде залежати від поля матриці, на якому ми опинилися приймаючи рішення.

Щоб визначити ефективність цього методу, нами було проведене анкетування серед учасників освітнього процесу, а саме: керівників, працівників загальноосвітніх закладів та батьків учнів. Теоретичний аналіз показав, що SWOT-аналіз є дієвим для контролю над управлінськими рішеннями у сфері матеріального забезпечення закладу, водночас практичне дослідження за допомогою анкетування керівників навчальних закладів Тульчинського району показало, що цей метод мало використовується на практиці (рис. 2).

Ми рекомендуємо керівникам загальноосвітніх закладів звернути увагу на метод SWOT-аналізу та використовувати його на різних етапах прийняття управлінського рішення, адже він допомагає визначити сильні та слабкі сторони закладу, можливості та загрози.

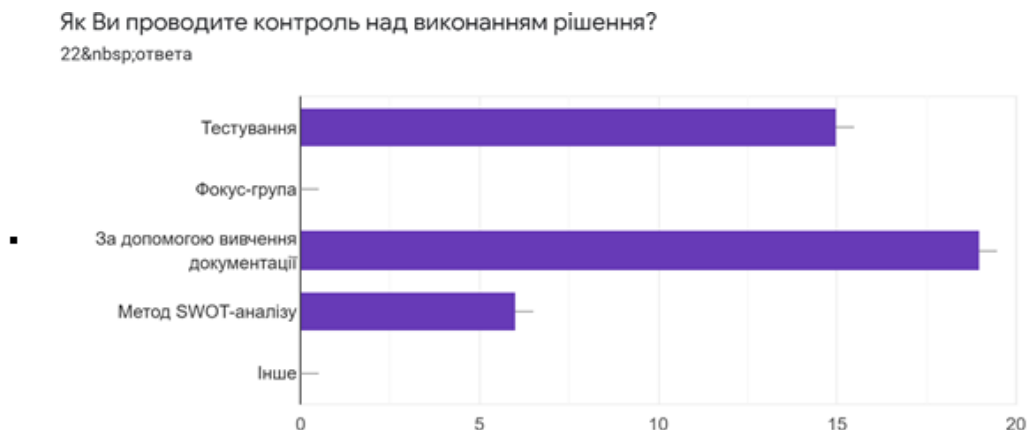


Рис. 2. Частота використання методів прийняття управлінського рішення керівниками закладів освіти Тульчинського району

Тож пропонуємо такий план дій для вибору оптимальної технології прийняття управлінського рішення в закладі загальної середньої освіти:

1. Дослідити наявні методи прийому управлінського рішення, звернувши увагу як на вітчизняні, так і іноземні праці.
2. Методом анкетування учасників освітнього процесу виявити можливі недоліки та ситуації, в яких обрана технологія не була дієвою.
3. Проаналізувати отримані дані, виокремити сфери, в яких цей метод не був оптимальним.
4. Рекомендуємо ознайомитися з технологією SWOT-аналізу й використовувати її для прийняття управлінських рішень у сфері освіти.
5. Сформувати окремі технології для прийняття різних типів управлінських рішень.

Отже, можемо стверджувати про постійне вдосконалення технологій прийняття управлінських рішень у закладах загальної середньої освіти. Значне місце на сьогодні в процесі прийняття управлінських рішень мають інформаційні-комунікаційні технології, які відіграють важливе значення насамперед у процесах накопичення, обробки інформації та її застосування при формуванні управлінського рішення. Авторські методики щодо технологій управлінських рішень в закладах загальної середньої освіти формуються науковцями здебільшого у кваліфікаційних роботах та наукових статтях. На наше переконання, важливе місце серед технологій прийняття управлінського рішення відіграють технології загального менеджменту.

Список використаних джерел

1. Кушніренко І. В. Сучасні інформаційні технології та системи в управлінні. *Сучасні інформаційні технології та системи в управлінні*: зб. матеріалів І Всеукр. наук.-практ. конф. молодих вчених, аспірантів і студентів; 6–7 квітня 2017 р. Київ: КНЕУ, 2017. 213 с.
2. Кравчина О. Є. Інформатизація організаційно-управлінської діяльності в загальноосвітній школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 3(7). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em7/emg.html>.
3. Савченко З. В. Використання інформаційно-комунікативних технологій в управлінській діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Електронна бібліотека НАПН України. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/100/>
4. Чистяков П. А. Прийняття управлінських рішень на основі використання сучасних ІТ-технологій. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/prijnatta-upravlinskih-risen-na-osnovi-vikoristanna-sucasnih-it-tehnologij-356.html>
5. Лозинская Н. Ю. Оптимизация процесса принятия управленческого решения руководителями общеобразовательных школ: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. Санкт-Петербург: «ООО «Инжиниринг Сервис», 2007. 25 с.
6. Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р. Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
7. Коваленко Є. Інноваційні підходи до управління загальноосвітніми навчальними закладами. *Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 3. С. 7–14.

Клим-Климашевска Анна,
 хабилитированный доктор педагогических наук,
 профессор Института педагогики,
Университет естественных и гуманитарных наук в Седльце,
Польша

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ МЕТОДЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ КАК СПОСОБ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ

Математика – наука, сопутствующая каждому человеку в течение всей жизни. Она – предмет, на базе которого основано все изучение других предметов в очередных этапах образования. Главная цель изучения математики – не только передача определенных знаний в программе обучения, но также и

формулирование желаемой интеллектуальной позиции ребенка, в особенности возбуждение интеллектуальной активности, желания самостоятельного преодоления трудностей, формирование навыков логического и критического мышления, абстрагирования и математического анализа явлений. Но математика – нелегкий предмет, и для многих детей она приносит значительные трудности. Довольно существенная трудность в обучении математике составляет привлекательность понятий, символичность материала обучения и ее дедуктивная структура. Трудный язык математики требует умения синтезировать, анализировать и абстрагировать. Это требует от детей очень систематической и добросовестной работы. Однако, математические знания, особенно энциклопедического типа, быстро забывается. Это приводит к недостаткам знаний, а появляющиеся возможные пробелы в материале часто отнимают возможность усвоения очередных партий материала, вызывают возникновение и наложение трудностей, отнимающих возможность познания других отраслей науки. Отсутствие основ или определенных фрагментов знаний делает невозможным получение связной конструкции знаний. Ребенок не замечает в таком случае связей между отдельными элементами, не замечает корреляции математики с другими областями знаний и обыденной жизнью. Часто по этому поводу математика становится нелюбимым предметом, вызывает у детей нежелание и огромный страх. Поэтому очень важен первый контакт ребенка с математикой, происходящий в детском саду. Часто именно этот первый контакт ребенка с математикой может свидетельствовать о его отношении к предмету, об успехе или поражении в этой области. Здесь самое важное – научиться концентрировать внимание длительное время, концентрация на данном поручении. Важно и то, что решение задач, даже не обязательно математических, приносит ребенку удовольствие. Следует обращать внимание на подбор соответственных задач в зависимости от умственного развития ребенка и степени овладения им операционного мышления. Кроме того, решая какую угодно математическую проблему, ребенок должен всегда получать чувство удовлетворения, ведь это влияет на рост его мотивации к учебе, так как в математическом образовании детей дошкольного возраста важнее всего их личный опыт. Он является строительным материалом, из которого созданы понятия и навыки. Важно, чтобы мышление ребенка становилось гибким и «мобильным», чтобы он сформировал навык самостоятельного поиска собственных способов. Математические занятия могут и должны быть источником удовольствия, изумления, восхищения. Удовольствия, которое награждает каждое творческое свершение. Изумления, так как ребенок совершил открытие. Восхищения, ибо в результатах он открывает красоту. Если результаты вычислительных действий правильны, то они и объективны. Благодаря этому математические занятия могут способствовать пробуждению самосознания, укреплению веры в собственные силы.

Реализации так понятого дошкольного математического образования служат альтернативные методы.

Дары Фридриха Вильгельма Августа Фрёбеля

Фридрих Фрёбель (1772–1852) – немецкий педагог, теоретик и ведущий творец дошкольного воспитания гуманистической ориентации, он верил, что тактильное и визуальное знание гораздо важнее, чем язык. Следовательно, обучение должно основываться на «презентации материала». В связи с этим он разработал ряд дидактических материалов, названных дарами, которые остаются в согласии с элементарным характером геометрических тел. Дары делятся на дары объемной формы и дары плоской формы. Дары объемной формы – это четыре дара, выходящие из основной формы куба как единого целого, которая потом делится на тела поменьше. Они – первые деревянные блоки, с которыми дети могут экспериментировать как строители. Благодаря пропорциональным, продуманным формам ребенок узнает свойства и структуру даров. Он открывает количество, разные размеры и форму блоков. Старшие дети прибегают к дарам, чтобы создавать продвинутые конструкции в пространстве и в плоскости на основе симметрии и пропорций композиции. Дары плоской формы выполнены из красиво окрашенной древесины. Дети концентрируются здесь на составлении красивых композиций. Цветистые элементы соответствуют по величине и по форме сторонам тел из объемных даров. Дети переносят полученный прежде объемный опыт на плоскость, создавая великолепные композиции, мозаики на конкретную тему, близкую их опыту, но и возбуждают свое воображение, составляя фантастические композиции. Благодаря дарам не только формируется и развивается воображение, но и геометрическая интуиция, кольца и полукольца, палочки, деревянные рейки, гвоздики с рамкой [3].

Метод Рудольфа Штейнера

Рудольф Штейнер (1861–1925) – немецкий педагог, создатель идеи воспитания и научения детей и молодежи, согласованного с антропософским учением о человеке, согласно которому путем духовных упражнений, медитации и концентрации можно развивать и совершенствовать дремлющие в каждом человеке сверхчувственные, высшие возможности, ведущие к полноте человечности. Вальдорфское математическое образование включает изучение чисел, счет и два основных математических действия: сложение и вычитание. Программа математического образования содержит рассказы с числами, например, три маленьких поросенка и подвижные упражнения, которые помогают в математических действиях, как топанье, хлопанье, броски мешочками с фасолью

в определенные образцы. Изучение чисел начинается с информации, что важнейшим числом является единица, а остальные числа – только ее дроби. Важно, чтобы дети сами выискивали, где скрывается данное число, в основании каких явлений, существ или вещей она заключена. Дети изучают математику, делая, например, домик для кукол (сравнивая величины они изучают геометрические фигуры и т. п.). Введение ребенка в мир чисел совершается путем движения и ритма, заключенного в считалках и числовых рядах. Изучение чисел происходит путем показа примеров из жизни. Вычисления начинаются на конкретных предметах: каштанах, камнях, стульях [8], [9].

Метод Марии Монтессори

Мария Монтессори (1870–1952) – итальянская врач и педагог, создательница популярной во всем мире системы дошкольного воспитания, основанного на предпосылках педагогического натурализма. Она считала, что увлечение математикой проявляется довольно рано, этот период можно определить по тому, как ребенок начинает самостоятельно систематизировать или считать. В отделе сферы математического образования особым образом видно характерную для педагогики Монтессори корреляцию материала. Разнообразный монтессорианский развивающий материал и другие дидактические пособия дают детям возможность классифицировать, сравнивать, изучать цифры, десятичную систему, геометрические фигуры, эффективно считать и производить простые математические операции. Для операций с разными величинами дети располагают «кассой» вместе с банкнотами, весы, рулетку и сосуды разного объема. Математический материал включает в себя:

- усвоение понятия цифры и представление количеств: номерные жердочки, цифры из наждачной бумаги, ящичек с палочками, цифры и красные жетоны, бланки Монтессори для арифметических операций, веретена для подсчета, шероховатые и гладкие цифры, цветные жемчужинки от 1 до 10, красно-синие бруски, счеты;
- введение в десятичную систему: пособия сделанные из золотых жемчужин, комплект числовых карт;
- операции сложения: доска для сложения с рейками, бланки для сложения;
- операции вычитания: доска для вычитания с рейками, бланки для вычитания;
- операции на умножение: доска для умножения с бисером, бланки для умножения;

- операции деления: доска для деления с бисером и фишками, бланки для деления;
- изучение формы геометрических фигур [1], [4], [7], [8].

Техники Селестина Френе

Селестин Френе (1896–1966) – французский педагог, создатель педагогической концепции, в которой традиционным методам обучения противопоставляются т. н. натуральные методы. К самостоятельному, логическому, математическому мышлению склоняют ребенка изыскательные опыты. Это техника учения путем поиска, открытий, решения проблем с использованием разных инструментов и устройств: источников, измерений, интервью, проведенных опытов. Определенные практические количественные понятия дает ребенку среда, в которой он живет, его забавы и игры, рисунки, маленькие работы, выполняемые им, например:

- танцы – в построении парами, тройками, в кругу, в линии;
- ритмика – все движения выполняются согласно регулярным ритмам на счет по команде;
- считалки, содержащие много математических элементов;
- все творческие занятия – рисунок, живопись, моделизм – вырабатывают понятия симметрии, пространства, равновесия;
- порядковые занятия – уложение, пересчет, расстановка;
- работа в огороде – сравнение величины растений.

Много случаев для упражнений в счете и измерении, для выработки натурального образом математических понятий дает детям переписка между детскими садами, а также празднование в детском саду дней рождения детей [6, 8].

Обучение младшего ребенка математике методом Гленна Домана

Гленн Доман (1919–2013) – американский физиотерапевт, создатель метода реабилитации лиц с повреждением мозга, развивая свою деятельность расширил сферу деятельности на раннее образование здоровых детей. Это метод, в котором обучение математики происходит в поочередных этапах, которые независимы от возраста ребенка, когда тесное соблюдение позволяет достигать лучших результатов. Пособия для обучения математики в методе Гленна Домана – это 100 картонов размерами 28 см х 28 см. На картонах размещены (нарисованы или приклеены) хаотически от 1 до 100 точек диаметром 18 мм. На обратной стороне таблицы написано число, соответствующее числу точек. На ста очередных картонов размерами 14 см х 14 см помещены числа красного цвета от 1 до 100. Числа от 1 до 9 должны иметь размеры 12,5 см х

7,5 см, остальные числа размером 7,5 см х 5,0 см. В течение дня проводятся 3 сессии, презентующие очередные карты с точками [3].

Конструирование настольных игр

В дошкольном образовании большую роль играют настольные игры, конструируемые самими детьми. Подбирая виды игр, можно математизировать разные ситуации, а также учиться кодированию, декодированию, пользоваться символами, создавать свои символы. Важно также приобретать другие логические и математические опыты: выстраивание элементов в ряды согласно определенному критерию, определение критерия для уже существующих рядов, сложение из частей единого целого, выискивание повторяющихся закономерностей, пересчет, сравнение количества множеств, определение разности при определении победителя, наконец, интенсивный тренинг в определении результата сложения и вычитания. Доска настольной игры – запись выдуманного рассказа. Более трудный вариант игр – игры с усложненным математическим сюжетом. В них меньше рассказов, а приключения получают количественную ценность. Увеличивается радиус математических операций. Во время игры дети бросают попеременно кости, считают точки, передвигают свои фишки на столько полей вперед, сколько выпадет на игральном костяке, следует быстро посчитать точки и не ошибиться, стоит также проверять, не ошиблись ли другие игроки. В конце гонки следует получить точно столько баллов на игральном костяке (костяках), сколько осталось пройти фишке, чтобы дойти до финиша, если же баллов получилось больше или меньше, то снова надо ждать [2].

Танграм

Танграм – классическая логическая головоломка, известная и ценящаяся веками. Идея танграма возникла в Китае около VIII–IV века д. н. э. В состав ее входят 7 элементов (квадрат, параллелограмм и 5 разных треугольников). Игры с танграмом помогают понять начала геометрии, например, при обсуждении свойств плоских фигур, измерении площади многоугольников или в доказательстве равенности площадей многоугольников. Игра развивает пространственное воображение, учит креативно и творчески мыслить, стимулирует к поиску новых решений. Играя, дети упражняют концентрацию, наблюдательность и терпение в стремлении к цели. В танграме нет «жестких» правил игры, кроме одной: в создание каждой фигуры следует использовать все дощечки, не накладывая их друг на друга. Каждая часть танграма может быть развернута на другую сторону [5].

Оригами

Это старое восточное искусство изготовления фигурок из бумаги. Плоскость оригами – квадратный лист бумаги, который сгибается вдоль прямых линий во всех направлениях, давая симметрично накладывающиеся плоскости. Ее нельзя резать, клеить и дополнительно украшать. Сгибание бумаги предоставляет удобный случай познавать эмпирически, интересным и игровым образом секреты математики. Здесь есть геометрия, геометрические тела, грани, ребра, оси симметрии, сечение, алгебра. Сложение круга с использованием диаметра позволяет детям, например понять дроби. Многоэлементные модели из кругов и из квадратов помогают понять такие понятия: объемные пропорции, сравнение, дифференцирование и т. д. Сложением из листов бумаги геометрических фигур дети вырабатывают пространственную ориентацию, выделяют особенности величины, сравнивают и ищут общие черты, оценивают величину и формы. Они считают вершины, бока или грани в созданном собою многограннике, предвидят возможности возникновения такого или иного количества однородных вершин во время сборки единичной формы оригами [5].

Литература

1. Badura-Strzelczyk G. (1998), Pomóż mi zrobić to samemu. Jak wykorzystać idee Marii Montessori we współczesności, Wyd. Impuls, Kraków.
2. Gruszczyk-Kolczyńska E., Dobosz K., Zielińska E. (1996), Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier, WSiP, Warszawa.
3. Klim-Klimaszewska A. (2011), Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Wyd. Erica, Warszawa.
4. Miksza M. (1998), Zrozumieć Montessori, Wyd. Impuls, Kraków.
5. Pisarski M., (1992), Matematyka dla naszych dzieci, Wyd. Eceri, Warszawa.
6. Semenowicz H. (1966), Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta, NK, Warszawa.
7. Steenberg U. (2003), Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu, Wyd. Jedność, Kielce.
8. Szuksta M., Mendel M. (1995), Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta i R. Steinera – na przykładzie jednej ze szkół społecznych w Gdańsku, Wyd. Iwanowski, Płock.
9. Szymański M. S. (1992), Niemiecka pedagogika reformy 1830–1933, WSiP, Warszawa.

Коваль О. В., здобувачка 2-го курсу СО «Магістр»,
факультету хімії, біології і біотехнологій,
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ЩОДО ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІНСЬКЕ РІШЕННЯ»

Сучасна наука менеджменту не має однозначного підходу до поняття «рішення» та «управлінське рішення». І одне, й інше поняття мають кілька основних значень. Переважна більшість опрацьованих нами наукових досліджень стосуються загальних аспектів управління закладом загальної середньої освіти.

Метою нашої роботи є зіставлення підходів щодо визначення поняття «управлінське рішення». Завданнями нашої роботи є аналіз наукових джерел із питання, з'ясування характерних ознак управлінських рішень, аналіз основних підходів щодо різновидів управлінських рішень.

На сьогодні склалася достатньо ґрунтовна база щодо аналізу загального поняття «управлінського рішення». Зокрема, одну із перших спроб дати визначення поняття рішення у менеджменті зробив Самуель Ейлон (Samuel Eilon) у праці «Що таке рішення?» (What is a decision?). Проаналізувавши літературу, що вийшла з предмета дослідження на кінець 1960 рр., він робить висновок, що більшість книг із теорії управління та прийняття рішень не містять конкретного визначення того, що розуміється під рішенням. У них можна знайти дослідження з технології прийняття рішень, а от саме поняття рішень та процесу прийняття рішень сприймається як належне та пов'язане насамперед із вибором альтернативи дій [1, с. 172].

Петер Фішбун (P. Fishburn) вважає, що розв'язання моделі рішення складається з пошуку стратегії дії, очікувана відносна ефективність якої, як мінімум, більша, ніж очікувана відносна ефективність будь-якої іншої стратегії у визначеному наборі. Критерієм, що визначає стратегію, буде максимізація загальної очікуваної ефективності керівником [2, с. 11]. У його розумінні «Менеджер – це людина, яка приймає рішення серед альтернативних варіантів. Він повинен вирішити, який вибір, на його думку, призведе до певної бажаної мети або набору об'єктів» [2, с. 15].

Харальд Офстад (Harald Ofstad) вважає, що, коли ми кажемо «людина прийняла рішення», це може означати: 1) що вона розпочала низку поведінкових реакцій на користь чогось; 2) що вона вирішила зробити певну дію, в якій вона

не сумнівається; 3) поширене використання цього терміна полягає у тому, що «приймати рішення» означає приймати рішення щодо того, що потрібно робити в певній ситуації після того, як обмірковували деякі альтернативні дії. Основні компоненти цього визначення полягають у тому, що той, хто приймає рішення, має кілька альтернатив і що його вибір містить зіставлення цих альтернатив та оцінку їх результатів [3, с. 15].

Вищезгаданий Самуель Ейлон у своєму дослідженні вважає, що діяльність із прийняття рішення необхідно розглядати як психічний процес, який відбувається за певними стадіями: 1) введення інформації; 2) аналіз інформації; 3) конкретизація ефективності засобів; 4) вибір рішення [1, с. 172].

І. Кузнецов вважає, що поняття «рішення» є багатозначним. Воно розуміється як процес, як акт діяльності і як результат. На його думку, основна причина багатозначності цього поняття полягає у тому, що у кожному дослідженні у це поняття вкладається різний зміст. Рішення як процес характеризується тим, що воно відбувається у часі. Рішення як акт передбачає вибір. Рішення як результат передбачає усну чи письмову форму, яка містить план дій із досягнення певної цілі. Окрім того, автор вважає що управлінське рішення має соціально-економічну природу, оскільки воно пов'язане з діяльністю людини, яка здійснює керівництво іншими людьми і використовує при цьому свої уміння, знання та навички [4, с. 103].

О. Євтушенко фактично узагальнила сучасні підходи до трактування поняття «рішення». Вона вважає, що поняття «рішення» в сучасному житті є дуже багатозначним. Воно розуміється і як процес (протікає в часі, складається з низки окремих дій та процедур, як акт вибору з кількох альтернатив і як результат вибору, як спонукання до дії, і як один із видів розумової праці, і як вольовий акт [5, с. 48]. Окрім того, автор наголошує, що основна причина у багатозначності трактування поняття «рішення» пов'язана із змістом, що вкладають у це поняття дослідники. Однак, не зважаючи на це, О. Євтушенко вважає, «що не залежно від змісту, рішення є одним із видів розумової діяльності, є виявом волі людини й характеризуються такими ознаками:

- можливість вибору єдиної дії з безлічі альтернатив (якщо немає альтернативи, то немає і вибору, а отже, немає і рішення);
- наявність мети (безцільний вибір не вважається рішенням);
- необхідність вольового акту особи, що приймає рішення, оскільки рішення – це боротьба думок і мотивів» [5, с. 48].

Отже, можемо зробити висновок, що рішення – це, насамперед, результат розумової діяльності людини, який веде до будь-якого висновку чи до необхідних дій, наприклад, бездіяльності, розроблення конкретної активної дії або її вибір із альтернатив і його реалізація.

Також маємо кілька подібних, але акцентованих на окремих властивостях підходів до трактування поняття «управлінське рішення».

А. Богословська розглядає управлінське рішення як творчий, вольовий вплив суб'єкта управління на основі законів функціонування управлінської системи та способів діяльності колективу з вирішення проблеми [6, с. 25]. Тобто це рішення, з одного боку, залежить від волі та здібностей керівника, з іншого – від тих традицій, які склалися у колективі.

О. Костенко розглядає управлінське рішення як соціальний акт, в якому зафіксовано вплив управлінських ланок на керовані об'єкти, необхідний для виконання вимог управління; відповідно оформлений вольовий акт особи, що приймає рішення; процес, що складається з окремих актів та процедур [7].

А. Шегда вважає, що управлінське рішення – це результат вибору суб'єктом управління способу дій, спрямованих на вирішення поставленого завдання в наявній чи спроектованій ситуації [8, с. 352].

Дослідники Н. Іванченко і В. Яцюрук висловлюються за те, що «управлінське рішення – це вибір альтернативи, здійснений керівником у рамках його посадових повноважень і компетенції і спрямований на досягнення цілей організації» [9].

На думку Н. Малої та І. Проник, «управлінське рішення, як і будь-яке рішення, є результатом розумово-психологічної, творчої діяльності керівника, продуктом управлінської праці, а його прийняття – це процес, який зумовлює появу цього продукту» [10, с. 345].

О. Євтушенко розглядає управлінське рішення як початковий і основний момент в організації діяльності кожного керівника, тому що є основним змістом процесу управління [5, с. 48].

Діяльності людини притаманне прийняття рішень. У колективі організації чи установи рішення може приймати навіть звичайний працівник, наприклад, в умовах кризової ситуації чи аварії. Проте це рішення, хоча й пов'язане з вибором варіантів, не буде управлінським. Для управлінського рішення властивими є певні вимоги. На думку Я. Рейльяна, суттєвими серед них є такі:

- всебічна обґрунтованість рішення;
- необхідна повнота змісту;
- уповноваженість;
- своєчасність;
- узгодженість із прийнятими раніше рішеннями [11, с. 25].

Окремо варто зауважити, що не всі рішення навіть керівника організації чи установи будуть управлінськими. В загальній теорії менеджменту управлінським рішенням вважають те, що впливає на діяльність організації та співробітників. Управлінське рішення має певні характерні ознаки, які відрізняють його від звичайних рішень. До них ми віднесемо такі:

- цільова установка – керівник спрямовує зусилля на досягнення мети організації і задоволення власних інтересів;
- наявність вагомих підстав для прийняття рішення – наявність незаперечною інформації підтверджує обґрунтованість управлінського рішення;
- орієнтація на певний об'єкт впливу при прийнятті рішення – націленість на адресність;
- принцип несуперечності – керівник розглядає управлінське рішення на наявність взаємозв'язку з іншими рішеннями і супутніми елементами. Управлінське рішення не може існувати самостійно, незалежно від інших компонентів діяльності керівника;
- правильність рішення – орієнтація на норми і постулати, що становлять основу корпоративного стилю. Рішення, які суперечать загальноприйнятим нормам, не можуть бути управлінськими рішеннями;
- рівень ефективності прийняття рішення – пояснює і підтверджує правомірність управлінського рішення. Управлінські рішення традиційно відрізняються високим ступенем ефективності;
- адекватне рішення на реакцію зовнішнього середовища – керівник оцінює необхідність і своєчасність свого рішення. Рішення керівника повинні бути зважені, обдумані, сформульовані;
- наявність чіткої стратегії реалізації управлінського рішення – формування алгоритму прийняття управлінського рішення. Управлінське рішення пов'язане з чітким алгоритмом зрозумілих для співробітників дій;
- наявність компромісів – якою мірою управлінське рішення зачіпає інтереси інших людей, наскільки їх враховує.

Варто зазначити, що управлінське рішення завжди приймається в соціальному середовищі і тісно пов'язане із соціальним управлінням та направлене на:

- управління управлінською діяльністю;
- проєктування системи управління організації;
- стратегічне планування;
- управління людськими ресурсами (кадрами);
- управлінське консультування;
- взаємодію із зовнішнім середовищем тощо.

Слушною є думка О. Костенка, який до визначальних особливостей управлінського рішення відносить такі:

- прийняття управлінського рішення пов'язане з переробкою інформації, що належить до поставленої задачі, а також вибором на основі її аналізу і синтезу найоптимальнішого варіанту дій;
- план заходів із реалізації рішення розробляється на основі критеріїв, обмежень та встановлених правил;

- система критеріїв та правила прийняття управлінського рішення базуються на знанні закономірностей управління, врахуванні особливостей об'єкта прийняття рішення та конкретної ситуації, в якій воно приймається;

- процес прийняття управлінського рішення охоплює елементи наукового знання, творчості та мистецтва управлінської діяльності;

- конкретні управлінські рішення за специфічним змістом відрізняються одне від одного, хоча, вони часто можуть мати низку спільних властивостей [7].

Характеризуючи види управлінського рішення, ми дійшли висновку, що тут також є кілька підходів.

Зокрема, американські науковці Г. Саймон та А. Ньюелл в основу своєї класифікації управлінських рішень поклали наявність проблеми. Вони вважали, що необхідність прийняття управлінського рішення пов'язана з проблемами, які притаманні діяльності організації. В основу їхньої типології управлінського рішення покладено ступінь формалізації проблеми. Звідси рішення вони поділяють на: добре структуровані рішення (рішення щодо чітко визначених та неодноразово повторюваних проблем організації, з яких напрацьовані варіанти їх вирішення); погано структуровані рішення (мають не тільки кількісні характеристики, а й якісні, наприклад, рішення щодо ринку праці); неструктуровані рішення (приймаються щодо складних, непередбачених, недосліджених проблем) [12, с. 15].

У своєму дослідженні ми опираємося на розгалужену класифікацію управлінських рішень А. Макарідіної. У своїй праці «Управлінські рішення» (2013 р.) вона виділяє такі види управлінських рішень:

1. За функціональною спрямованістю (головною функцією управління):
 - спрямовані на планування;
 - організуючі;
 - контролюючі;
 - спрямовані на активізацію роботи;
 - координуючі;
 - регулюючі;
 - дослідні.
2. За ступенем визначення інформації (розуміння проблемної ситуації):
 - ті, що приймаються в умовах визначеності;
 - засновані на ризиках;
 - рішення, що приймаються в умовах визначеності.
3. Форма організації:
 - одноосібні;
 - колективні.
 - колегіальні;

4. Причини виникнення:

- ситуаційні;
- ініціативні;
- за вказівкою;
- програмовані;
- сезонні.

5. За ступенем охоплення об'єкта управління:

- загальні;
- приватні;
- локальні

6. За тривалістю дії і характером цілей:

- стратегічні;
- тактичні;
- оперативні.

7. За змістом завдань прийняття рішення:

- економічні;
- організаційні;
- технічні;
- технологічні та ін.

8. За кількістю цілей:

- одноцільові;
- багатоцільові.

9. За методами опрацювання інформації:

- алгоритмічні;
- евристичні.

10. За способом фіксації:

- письмові;
- усні [13, с. 26–27].

Дослідники М. Мескон, М. Альберт та Ф. Хедоурі запропонували класифікацію, що враховує психологічні фактори прийняття рішення: інтуїтивні (засновані на відчуттях впевненості у правильності вибору); рішення, що засновані на судженнях (рішення приймаються на основі знань, досвіду та прогнозування результату); раціональні (передбачають оцінку усіх альтернатив та обрання найбільш ефективного рішення [13, с. 29].

Враховуючи індивідуальні особливості менеджера, що приймає управлінські рішення, додатково можна виділити такі їх види: врівноважені, імпульсивні, інертні, ризиковані, обережні [13, с. 29].

Зауважимо, що в дослідженій нами літературі можна знайти й інші критерії для класифікації та визначення видів управлінських рішень, які багато в чому переграються із запропонованими та відрізняються суб'єктивним баченням авторів досліджуваної проблеми.

Отже, слід наголосити, що у сучасній теорії менеджменту склалося кілька підходів до трактування поняття «рішення», «управлінське рішення». Однак переважна більшість дослідників сходяться на думці, що в основі управлінського рішення лежить соціальна діяльність та розумова, творча активність менеджера. Окрім того, сучасними вченими запропонована розгалужена класифікаційна система видів управлінських рішень.

Список використаних джерел

1. Samuel Eilon. What Is a Decision? *Management Science*. 1969. Vol. 16. No. 4. S. 172–189.
2. Fishburn, P. C. Decision and Value Theory. *Operations Research Society of America, Publications in Operations Research*. Number 10. John Wiley and Sons, Inc., New York, London, Sidney, 1964. 437 s.
3. Harald Ofstad. An inquiry into the freedom of decision. Oslo: Norwegian Universities Press; London: Allen & Unwin, 1961. 391 p.
4. Кузнецов И. Механизмы и методы принятия и реализации управленческих решений в современных рыночных условиях. *Социально-экономические явления и процессы*. 2010. № 6(22). С. 103–106.
5. Євтушенко О. Н. Управлінські рішення: сутність та характерні риси. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер.: Державне управління. 2014. Т. 239. Вип. 237. С. 47–51.
6. Богословская А. Особенности принятия управленческих решений. *Инженерные исследования*. 2013. № 2. С. 25–30.
7. Костенко О. М. Обґрунтування управлінських рішень з врахування якості інформаційно-аналітичної системи менеджменту. *Облік та фінанси АПК*. URL: <http://magazine.faaf.org.ua/ob-runtuvannya-upravlinskih-rishen-z-vrahuvannyam-yakosti-informaciyno-analitichnoi-sistemi-menedzhmentu.html>
8. Шегда А. В. Менеджмент: навч. посіб. Київ: «Знання», 2002. 583 с.
9. Іванченко Н. О., Яцюрук В. О. Розробка управлінських рішень в діяльності підприємства. Національний авіаційний університет. Інститут економіки та менеджменту. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/pspe/2012_1/Yacuruk_112.htm
10. Мала Н. Т., Проник І. С. Мистецтво прийняття управлінського рішення. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2010. Вип. 20.14. С. 345–351.
11. Рейльян Я. Р. Аналитическая основа принятия управленческих решений. Москва: Финансы и статистика, 2009. 206 с.
12. Кудрявцева Т. Ю. Управленческие решения: методические указания. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2008. 136 с.
13. Макаридина А. П. Управленческие решения: курс лекций (в таблицах и схемах). Екатеринбург: УрГУПС, 2011. 135 с.

Колесник А. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

ШЛЯХИ ОНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Багато майбутніх і діючих фахівців вищої школи не бажають працювати за спеціальністю і не володіють достатнім рівнем професійно-педагогічних знань. Більшість вузівських викладачів бачать основною своєю функцією тільки передачу знань, репродуктивне відтворення студентами інформації. Найбільш важливою формою навчальних занять для них є фронтальний спосіб організації навчання. Більша частина викладачів проблемними й активними методами навчання не володіють і орієнтовані на монологічну форму викладання. До 80 % навчального часу в сучасній системі вузівського навчання займає активність і монолог викладача. Деякі викладачі неспроможні побачити, сформулювати проблему в конкретній навчально-педагогічній ситуації і запропонувати оптимальні шляхи її вирішення, не можуть адекватно оцінити свої взаємовідношення з вихованцями, які виключають конструктивне вирішення конфліктних ситуацій. У викладачів яскраво виражена авторитарна спрямованість на спілкування із студентами, стійкі стереотипи непродуктивної діяльності, які не усвідомлюються і тому не виправляються.

У майбутніх і сучасних педагогів навіть із великим стажем роботи в структурі професійної самосвідомості не сформована концептуальна основа, в термінах якої вони могли б аналізувати особисту діяльність, описувати й узагальнювати особистий досвід і на його основі перебудувати і корегувати свою діяльність. Тому необхідне термінове вирішення проблем, пов'язаних із підвищенням рівня професійної підготовки педагогічних кадрів для освітніх закладів усіх рівнів. У руслі пошуку способів перебудови і корекції педагогічної діяльності проведені дослідження Г. Б. Скок, О. В. Салкової, Є. А. Музиченко, А. С. Тотанової. Наприклад, А. С. Тотанова встановила, що ефективною формою удосконалення педагогічної діяльності є залучення педагогів до колективного вивчення особистісного досвіду професійної роботи. Ефективність уведення науково-дослідної діяльності викладача в його педагогічну діяльність впевнено обґрунтована у дослідженні Є. А. Музиченко [4]. Аналізуючи особливості педагогічної діяльності викладачів, вона визначила такі недоліки: випадіння одного з елементів у загальній структурі педагогічної діяльності, наприклад, цілепокладання: абсолютизація, домінування одного з елементів педагогічної діяльності, наприклад, акцент на наповненість запропонованих

знань; порушення порядку подання основних функцій педагогічної діяльності, наприклад, складання контрольних питань без уявлення цілей навчання; низький рівень сформованості всіх основних педагогічних умінь.

У процесі введення в систему перепідготовки викладачів вищої школи науково-дослідної роботи, Є. А. Музиченко отримала позитивні результати. Дослідження показали, що найменше сформовані комунікативні й організаційні вміння у викладачів навіть з 20-річним стажем роботи. На цей факт звертає увагу О. В. Салкова [4]. У викладачів вищої школи вона визначила такі малопродуктивні стереотипи комунікативної діяльності: домінування на заняттях особистої комунікативної активності педагога; відсутність оціночної діяльності; повна відсутність у викладачів контакту із студентами; переважання дисциплінарно-педагогічних впливів порівняно з педагогічними впливами, організуючих навчальну діяльність студентів; перевага негативної оцінки студентів; недовіра до вихованців; відсутність у викладачів цілепокладання і прогнозування спілкування із студентами в процесі встановлення із ними взаємовідносин. Для подолання цих негативних стереотипів комунікативної діяльності викладачів О. В. Салковою була створена науково обґрунтована модель педагогічно доцільного спілкування викладачів із студентами в процесі навчальних занять. Відповідно до цієї моделі викладачі могли корегувати свою діяльність взаємодії із вихованцями. Запропонована модель містила перелік позитивних і негативних способів взаємодії, спрямованих на керування поведінкою й організацію навчальною діяльністю студентів, а також оцінку їхньої діяльності. На основі побудованої моделі був створений оціночний бланк спостереження, який використовувався як діагностичний інструмент для визначення рівня сформованості комунікативних умінь і як засіб контролю і самоконтролю, корекції особистої комунікативної діяльності і своїх колег. У діяльності викладачів, які пройшли навчання, було визначено скорочення в чотири рази використання негативних комунікативних дій, у два рази підвищення комунікативної діяльності студентів, зниження кількості конфліктних ситуацій із студентами, підвищення задоволення студентів і викладачів проведенням навчальних занять. О. В. Салкова на основі проведеного дослідження робить висновок, що удосконалення і перебудова педагогічної діяльності проходить більш успішно, якщо викладачу відомі не тільки еталонні норми діяльності, але і її непродуктивні прийоми.

До такого ж висновку у своїй роботі доходить і Г. Б. Скок [4], яка дослідження присвятила проблемі підвищення педагогічної майстерності викладачів вищої школи засобами корекції і самокорекції їхньої педагогічної діяльності. Автор визначила низку стійких стереотипів, які треба враховувати під час розробки корекційної програми з їх подолання і запобігання. До таких стереотипів належать: побудова навчального процесу за традиційною схемою

(сприйняття–відтворення–закріплення); предметно-методична спрямованість у діяльності викладача без врахування виховної роботи; бажання залишити звичний спосіб викладання; абсолютизація контролю; домінування особистої активності і подавлення активності студентів на всіх видах занять; переніс оцінки успішності на оцінку особистості студентів і навпаки; бажання деталізації і більш повної подачі інформації; заміна організації навчальної діяльності студентів контролем за їх поведінкою. Багато з перелічених стереотипів викладачами не розуміються і тому не сприймаються як недоліки в професійному розвитку. У педагогів навіть не виникає потреба до раціоналізації своєї праці. Одним із засобів подолання негативних стереотипів у діяльності викладачів Г. Б. Скок вважає створення ідеальної моделі педагогічної діяльності, з якою викладач міг би порівнювати і свою діяльність і діяльність колег. З погляду автора, така еталонна модель повинна відповідати низці вимог: полярність побудови моделі – продуктивні і непродуктивні прийоми роботи; технологічність – можливість безпосереднього використання практичної роботи; узагальненість – можливість використання моделі викладачами різних дисциплін; наочність – можливість фіксування спостережень у бланках; відкритість – можливість модифікації моделі залежно від конкретних умов її використання. Побудована на основі перелічених вимог і принципів, еталонна модель була використана автором у системі різноманітних завдань, запропонованих викладачам для аналізу особистої діяльності. Такими завданнями були: а) завдання на цілепокладання і побудова навчальних курсів; б) завдання на визначення рівня пізнавальної діяльності студентів і аналіз їх труднощів; в) завдання на визначення змісту самостійної роботи і її організації; г) завдання аналізу навчальної мотивації студентів і оцінка особистої діяльності через аналіз діяльності своїх колег.

Критеріями ефективності корекції були прийняті: знання студентів; динаміка зміни самооцінки утруднень викладачів на різних етапах перебудови педагогічної діяльності; міра відповідності реальної діяльності її еталонної моделі до і після перебудови і корекції; анонімна оцінка студентами діяльності викладачів; оцінка самими педагогами своєї діяльності. Використання еталонних моделей в системі різноманітних завдань із самоаналізу, проведених викладачами, показало, що викладачі, визначаючи розбіжності в реальних і еталонних засобах діяльності, намагалися внести зміни в свою роботу. Внаслідок перебудови особистої діяльності викладачам вдавалося з більшою ефективністю впоратися з реальними завданнями організації навчальної діяльності студентів і аналізом особистої роботи. Тривалий час вважалося, що виховання особистості педагога в процесі його професійного навчання забезпечується засвоєнням системи педагогічних знань. І чим більшою була інформаційна насиченість

такого навчання, тим кращою здавалася підготовка майбутніх фахівців. Але практика показала хибність такого підходу. Реальне життя ставить у такі ситуації, коли самих теоретичних знань замало, потрібні практичні вміння й навички. Крім того, молодий педагог починає усвідомлювати, що саме він, його особистість, є своєрідним «інструментом» організації взаємодії з вихованцями. Отже, організація навчальної діяльності студентів і аналіз особистої діяльності з погляду самих викладачів вищої школи викликав в них найбільше утруднення. Дослідження Г. Б. Скок та інших вчених показали, що у педагогів, навіть із великим стажем і досвідом роботи, через повну відсутність або недосконалу психолого-педагогічну підготовку не сформована концептуальна основа, тобто система понять у термінах. Можливим ефективним засобом усвідомлення могла б стати розробка науково-практичного інструментарію, за допомогою якого викладачі могли б проаналізувати педагогічний досвід свій і колег. Загалом можна сказати, що основними шляхами педагогічного самовдосконалення можна вважати оцінку діяльності викладача через оцінку інших колег.

Розробка нових наукових підходів і принципів, концепцій і теорій навчання, відповідаючи потребам практики, складає сферу найбільш перспективних досліджень на найближче майбутнє. Отже, останнім часом вченими були розкриті психологічні передумови успішності педагогічної діяльності. Важливими психологічними факторами, забезпечуючи вищі рівні педагогічної діяльності, є висока професійна спрямованість і компетентність, орієнтація педагога у своїх професійних цінностях на далекі перспективи, здатність до передбачення результатів власних дій, до створення нових продуктивних методів навчання, прийняття оптимальних педагогічних рішень, високий організаторський потенціал, різноманітність використовуваних педагогічних прийомів, готовність до перебудови власної діяльності. На вибір педагогічно доцільних способів навчання істотно впливає також адекватність сприйняття, розуміння та оцінки викладачем особистості студентів, розвиненість у нього рефлексивних здібностей та емпатії, здатність до конструктивного вирішення конфліктів, які виникають у процесі навчання, авторитет викладача і стиль його керівництва навчальною роботою студентів, адекватність самооцінки і сформованість професійної самосвідомості, що є основними механізмами саморегуляції.

Наразі вища школа стоїть на шляху перебудови, успіхи якого будуть залежати від багатьох факторів, зокрема і від психолого-педагогічного забезпечення, рівень якого, в свою чергу, буде визначатися перебудовою й оновленням самої педагогічної науки.

Список використаних джерел

1. Вахрущева Т. Ю. Інтерактивні технології навчання як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності. *Нові технології навчання*. Київ: НМЦВО, 2007. Вип. 47. С. 64–69.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник. 3-тє вид., випр. й доповн. Житомир: «Поліграфічний центр», 2012. 384 с.
3. Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів. *Вища школа*. 2005. № 3. С. 55–58.
4. Научная организация учебного процесса (методические указания по проблемам вузовской педагогики и научной организации учебного процесса) / сост. Г. Б. Скок, Е. А. Музыченко, О. В. Салкова и др. Вып. 4(102). Новосибирск, 1984. 40 с.
5. Обривкіна О. М. Сучасні форми методичної роботи з підвищення педагогічної майстерності викладачів в університеті. URL: http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/nvnau_ppf/2010.../10oom.pdf
6. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556 – VII *Відомості Верховної Ради України*, від 19.09.2014 р. /№ 37–38/ с. 2716, ст. 2004. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
7. Психолого-педагогічні кафедри вищих навчальних закладів України / уклад.: В. І. Даниленко, А. В. Кудін, К. М. Левківський, В. П. Мележик; за ред. Б. М. Жебровського. Київ: Знання, 2006. 302 с.

Король А. М., канд. пед. наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет,
Україна

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

Розвиток суспільства насамперед залежить від становлення нової системи освіти, що пов'язано із корегуванням змісту технологій навчання, які повинні відповідати сучасним технічним можливостям і сприяти гармонічному входженню учня в інформаційне середовище. Тому в умовах глобалізаційної модернізації змісту освіти, гуманізації її цілей та принципів, переорієнтації на розвиток особистості виникає необхідність застосування комп'ютерної техніки як засобів повноцінного освітнього процесу.

Інформаційно-комунікаційні технології – це одна з умов осучаснення сфери освіти загалом, а також одна з вимог запровадження інклюзивного навчання,

адже дітям з особливими освітніми потребами важливо користуватися допоміжними приладами у процесі навчання, що дозволяє учням повноцінно навчатися, розвивати індивідуальні ефективні освітні стратегії.

Актуальність теми дослідження визначається необхідністю поширення та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розвитку індивідуальних здібностей учнів, забезпечення участі учнів у навчальному процесі та культурному житті освітнього закладу.

Дуже багато вчених займалося цією проблемою. Нами було проаналізовано дослідження таких авторів: Б. Дендева, А. О. Гримальської, К. Б. Єсипович, М. Ю. Кадемії, Г. О. Кручиніної, В. В. Лапінського, В. О. Сластьоніна, В. О. Сухомлинського, Т. І. Шамової, І. Ю. Шахіної, Г. Г. Швачич, К. Д. Ушинського та ін.

З огляду на сучасні реалії, учитель повинен застосовувати в навчальному процесі нові методи подачі інформації для того, щоб учні не просто сприймали матеріал під час уроку, а могли відтворити отримані знання на практиці, з плином часу. Мозок дитини налаштований на отримання знань у формі розважальних програм по телебаченню. Тому учневі легко запам'ятовувати на уроці інформацію за допомогою медіазасобів. Використання комп'ютерних мереж і онлайн-засобів допомагають подавати навчальний матеріал так, щоб задовольнити індивідуальні запити кожного учня. Зважаючи на технологічний процес навчання, ми маємо розтлумачити такі терміни: інформаційно-комунікаційні технології, пізнавальна діяльність, активізація пізнавальної діяльності.

Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ), у розумінні Г. О. Кручиніної, є «сукупністю методів, пристроїв і процесів, які використовуються для збору, обробки, поширення інформації та використання її в науково-пізнавальній сфері» [6, с. 113].

Досліджуючи інноваційні та інформаційні технології в освіті, М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна використовують термін «інформаційні технології (ІТ) як сукупність методів і програмно-технічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюг, що забезпечує збір, обробку, зберігання і відображення інформації з метою зниження трудомісткості її використання, а також для підвищення її надійності і оперативності» [5, с. 9].

Зважаючи на те, що визначення, використане М. Ю. Кадемією та І. Ю. Шахіною, охоплює перший компонент поняття «інформаційно-комунікаційні технології», яке пояснює лише сутність використання технічних засобів, а не процес їх впливу на діяльність учнів, розглянемо інші джерела, що допоможуть зробити остаточний висновок щодо досліджуваного терміна.

Г. Г. Швачич дає широке пояснення терміна: «Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ, від англ. Information and communications technology, ICT) – часто використовується як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ – це загальніший термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій

та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію». Інакше кажучи, ІКТ складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіатрансляцій, усіх видів аудіо- і відеообробки, передачі, мережесих функцій управління та моніторингу» [9, с. 6].

ІКТ є Показником рівня розвитку людини є доступ до якісної освіти. Характерною ознакою підвищення процесу і результату засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь та навичок є інформатизація навчання, тобто «створення і використання інформаційних технологій для підвищення ефективності видів діяльності, що здійснюються в системі освіти» [7, с. 6].

Основними компонентами інформаційної технології навчання є технічні засоби (персональний комп'ютер, засоби мультимедіа та ін.), програмні засоби та організаційно-методичне забезпечення [8, с. 12].

Емоційний вплив від застосування в процесі навчання інформаційних технологій сприяє концентрації уваги учнів на змісті пропонованого матеріалу, викликає інтерес, формує позитивне емоційне налаштування на сприйняття. Збереження уваги протягом усієї навчально-виховної взаємодії є однією з актуальних проблем педагогіки. Ще К. Д. Ушинський відзначав, що увага учня є надзвичайно важливим фактором, який сприяє успішності виховання й навчання. Засобами збереження уваги є посилення враження, пряма вимога уваги, протидія неуважності, цікаве викладання.

Метою реалізації комунікативного підходу в навчанні є оволодіння мовними засобами спілкування, спрямованих на їх практичне застосування у мовленнєвій діяльності, розвиток умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності.

На нашу думку, найбільш ефективними комунікативними засобами навчання є текст із завданнями до нього, що відповідають етапам породження висловлювання, враховують специфіку кожного виду мовленнєвої діяльності.

Важливим кроком інформатизації навчального процесу є впровадження в практичну діяльність педагога інформаційно-комунікаційних засобів.

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій поділяють на два типи: апаратні засоби та програмне забезпечення. До апаратних засобів належать: персональний комп'ютер та його складові; локальні та глобальні мережі; сучасне периферійне обладнання; відеокамери; CD та DVD диски.

Програмне забезпечення (програмні засоби) – це сукупність програм системи обробки інформації і програмних документів, необхідних для експлуатації цих програм. До них належать: Інтернет і його інструменти (електронна пошта, браузер, вебсайти, пошукові системи, форуми, аудіо- та відеочати); засоби

IP-телефонії; платформи для мережевих курсів; блоги, мікроблоги; сервіси для зберігання фото, відео, презентацій, контактні сервіси, smart-технології, хмарні технології, геосервіси [3, с. 3].

Із різноманітних педагогічних засобів на основі сучасної електронної техніки особливо слід наголосити на використанні педагогічних програмних засобів.

Програмним засобом навчального призначення є такий засіб, в якому відображено деяку предметну галузь, певною мірою реалізовано технологію її вивчення, забезпечено умови для здійснення різних видів навчальної діяльності.

Для того, щоб демонструвати учням навчальну інформацію, учителю достатньо мати комп'ютер та мультимедійний проєктор. Учитель працює за комп'ютером, створює таблиці, діаграми, схеми, слайди, виводить матеріал на екран у вигляді, наприклад, відеоролика. Це унаочнює навчання. Для того, щоб учні працювали самостійно, кожен повинен мати персональний комп'ютер, з можливістю працювати у Word, Exel, PowerPoint тощо.

Якщо говорити про уроки української літератури, то одним з ефективних засобів інформаційно-комунікаційних технологій є медіотеки. Збірки навчального матеріалу (монографій, рефератів, текстів програмних творів), як допоміжні засоби в оволодінні темою, допоможуть вибудувати системні знання, а також економити час, не обтяжуючи учнів роботою з персональним комп'ютером, як під час опрацювання матеріалу на уроці, так і тоді, коли учень систематизує та закріплює матеріал, виконуючи домашнє завдання.

Під час аналізу літературного твору слід використовувати електронні підручники, посібники, що допоможе учням, під керівництвом учителя, створювати авторський медійний проєкт, з власним варіантом розвитку подій художнього твору у хронологічному розрізі, аналізувати образи та дії персонажів, авторську позицію тощо.

Велику роль у засвоєнні художнього твору відіграє залучення до навчального процесу матеріалів, які екранізують та візуалізують авторський текст. Це може бути як кінематограф, так й інсценізація учнями попередньо вивченого та дослідженого тексту. Учні мають змогу реалізувати свій творчий потенціал, продемонструвати знання в креативній інтерпретації авторського тексту, з використанням елементів аудіо, відео на власний розсуд, працювати в групі, генерувати та втілювати в життя свої ідеї. Так учитель дозволяє учню працювати більш динамічно, залучаючи до виконання поставленого завдання як і засоби ІКТ, так традиційні (малюнки, карти, підручники тощо).

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання визначає зв'язки і закономірності, прогнозує наслідки використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, які необхідні для того, щоб покращити ефективність навчально-виховного процесу.

Результативність уроку української мови та літератури із застосуванням засобів ІКТ залежить від доцільного використання методів, прийомів, форм і засобів організації навчальної діяльності.

У сучасному навчанні української мови та літератури активно практикуються мультимедійні лекції, мультимедійні презентації, віртуальні екскурсії, рольові комп'ютерні ігри, інтернет-конференції, мультимедійні проєкти, фільми, відеоролики, аудіокниги.

Сучасний викладач не кардинально змінює спосіб доступної передачі знань, умінь і навичок учням, замінюючи підручники та посібники електронними ресурсами. Успішність навчально-пізнавальної діяльності можлива лише за вправного використання педагогом традиційних технологій з новітніми.

На нашу думку, навчання за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу зацікавити учня під час вивчення нового та узагальнення відомого матеріалу, що значно підвищує мотиваційну основу процесу отримання знань; наочність (інтерактивність та мультимедіа) дають змогу візуалізувати навчальний матеріал, що сприяє кращому запам'ятовуванню.

Учень має змогу бути креативним та самостійним, адже позакласне самостійне виконання завдання може набути цікавої форми: розробка слайдів для презентації з використанням ілюстрацій, схем, пошукових ресурсів для дослідження певних питань; моделюванню за допомогою спеціальних комп'ютерних програм; аудіо- та відеоресурси для швидкої та ефективно підготовки до заняття тощо.

Отже, впровадження інформаційно-комунікаційного досвіду, який має успіх у європейських країнах, у практику викладання в українських школах дозволить учням і вчителям перейти на новий рівень взаємодії, де перший – спрямовує учня, демонструє навчальний матеріал у цікавій і доступній формі, не примушує, а мотивує навчатися, а другий – має змогу навчитися креативно мислити, розвивати творчий потенціал, шукати та використовувати в навчальних цілях інформацію.

Можемо дійти висновку, що інформаційно-комунікаційні технології дозволяють наблизити методику навчання в школах до сучасних освітніх потреб та вимог. Ці технології базуються на щоденному використанні сучасної комп'ютерної бази, комп'ютерної навчальної програми, засобів навчання на базі аудіо-відеотехніки, дистанційних засобів навчання, телеконференції тощо.

Список використаних джерел

1. Гримальська А. О. Використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення якості навчання української мови і літератури. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 4. С. 23 –27.

2. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе. Москва: Просвещение, 1988. 191 с.
3. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 133. С. 3–5.
4. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под. редакцией Бадарча Дендева. Москва, 2013. 320 с.
5. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі. навч. посіб. *Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського*. Вінниця, 2011. 220 с.
6. Кручинина Г. А. Методическая работа преподавателя в условиях использования новых информационных технологий обучения. *Проблемы теории и практики в подготовке современного специалиста*. Межвузовский сборник научных трудов. Новый Новгород: Изд-во НГЛУ, 2003. С. 126.
7. Лапінський В. В., Пилипчук А. Ю., Шишкіна М. П. Інформаційно-комунікаційні технології єдиного інформаційного простору системи освіти України: монографія / за наук. редакцією В. Ю. Бикова. Київ: Педагогічна думка, 2010. 160 с.
8. Науковий журнал «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво». Луцьк. 2013. Випуск № 11. С. 12.
9. Швачич Г. Г., Толстой В. В., Петречук Л. М., Іващенко Ю. С., Гуляєва О. А., Соболенко О. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навч. посіб. / *Національна металургійна академія України*. Дніпро, 2017. 231 с.

Кулібаба І. І., здобувачка СО «Магістр» факультету хімії, біології і біотехнологій, спеціальності 102 «Біохімія»

Науковий керівник: Зарішняк І. М.,
канд. пед. наук, доцент, доцент
кафедри педагогіки, фізичної культури та управління освітою
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

ТРАДИЦІЙНА ТА АЛЬТЕРНАТИВНА МОДЕЛЬ КУРАТОРСТВА

Роль куратора академічної групи суттєво підвищилася через загострення освітньої кризи загалом, і вищої освіти також. Увага професорсько-викладацького складу спрямовується на особистісне зростання студентської молоді,

збагачення її життєвого досвіду духовно-моральними цінностями. Ключова функція у реалізації поставлених завдань відводиться куратору академічної групи [1].

Зменшення кількості аудиторних годин на користь самостійної підготовки у вищих навчальних закладах приводить до того, що все більшого значення щодо професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери набуває позааудиторна робота зі студентами. Робота кураторів академічної групи вищого навчального закладу є однією із складових педагогічних умов формування професійної компетентності соціальних працівників у позааудиторній роботі в умовах вищого навчального закладу. Саме тому ця тема є актуальною.

Метою роботи є визначення оптимальної моделі кураторства на сучасному етапі кризи вищої освіти.

Проблема роботи кураторів, дослідження ролі та місця куратора є предметом вивчення В. Алфімова, Р. Абдулова, В. Базилевича, І. Бартеневої, Е. Бердникової, О. Білої, О. Винославської, О. Гури, Н. Давиденко, І. Калачева, Б. Карабухіна, О. Клименко, І. Литвин, Т. Осипової, С. Романової та ін. [2, 3].

Інститут кураторства і наставництва відомий з часів виникнення навчальних закладів [2]. Зокрема, одним із перших офіційних документів вищої школи стосовно кураторської роботи є Інструкція про кураторів Томського інституту, що затверджена у 1903 році імператором Миколою II. У Росії до 1917 року такі педагоги називалися класними наставниками, класними дамами. Їхні права і обов'язки визначалися Статутом навчального закладу. Вища школа повернулася до куратора у 50-ті роки ХХ століття, де він став розглядатися як помічник адміністрації у роботі зі студентами і призначався в кожную академічну групу. Із розвитком демократичних тенденцій у системі вищої освіти наприкінці 80-х років ХХ століття у вищих навчальних закладах відбулося переосмислення поглядів щодо посади куратора та його ролі у студентському житті. Деякі вищі навчальні заклади освіти зовсім відмовилися від кураторів [1].

На сучасному етапі зміст діяльності куратора регламентується основними державними документами України, а саме: законом України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти», «Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті», відповідними інструктивно-методичними документами міністерства освіти і науки, молоді та спорту України та положеннями, розробленими на рівні навчального закладу [3].

Інститут кураторів – це управлінська ланка, яка взаємодіє з іншими у системі позааудиторної виховної роботи і забезпечує її організацію на рівні студентської академічної групи. Саме куратори можуть стати ефективними

посередниками між суб'єктами освітнього виховного процесу. Куратор (тьютор, наставник) студентської академічної групи – це наставник і організатор, вихователь і консультант для студентів групи [2].

На посаду куратора зазвичай призначається авторитетна людина, здатна до самоорганізації, з великими творчими та педагогічними здібностями, яка зможе ефективно організовувати взаємодію студентів між собою, іншими викладачами та деканатом [3]. Ця людина стає так званим «провідником» для студентів в університетське життя. Той, хто зможе «підтримати, направити», знайти індивідуальний підхід до кожного окремо взятого студента та допомогти йому «влитися» в єдиний колектив. Згуртованість цього колективу, його взаємодія та взаємовідносини і є показником здатності куратора організовувати цей колектив [4].

Куратор академічної групи виконує такі функції:

1. Аналітичну – планування та організація виховної роботи з урахуванням міжособистісних стосунків у колективі, рівня їхнього інтелектуального розвитку, результатів навчання, соціально-побутових умов життя, стану здоров'я тощо.

2. Організаторську – залучення студентів до різних видів діяльності, допомога студентському самоврядуванню.

3. Соціально-виховну – організовується під час взаємодії «педагог–студент», тут куратор допомагає вихованню особистісних якостей, засвоєнню та прийняттю суспільних норм та цінностей студентами [4].

Метою виховної роботи куратора є самореалізація та становлення особистості студента як високоморальної та всебічно розвиненої людини.

Він повинен спрямовувати виховну роботу групи, розвивати у студентів активність, самостійність, ініціативу, почуття відповідальності та зацікавленості в навчанні. Куратор постійно перебуває в діловому спілкуванні зі студентами групи, добре знає кожного з них, що надає йому можливість впливати як на колектив групи загалом, так і на кожного окремого студента [2].

Ще одним завданням куратора є згуртування академічної групи. Академічна студентська група – це офіційно створена, відносно постійна в межах навчального року, первинна реальна група студентів у структурі курсу, факультету або вишу загалом, члени якої об'єднані спільними навчально-професійними завданнями, взаємодіють із викладачами, кураторами та між собою. Умови згуртованості і перетворення групи на колектив:

- 1) демократичний стиль керівництва куратора;
- 2) високий рівень організованості та згуртованості, коли кожен член групи бере на себе цілі та завдання спільної навчальної діяльності і в кожного співпадають погляди й оцінки на події у групі;

3) референтність групи для кожного її члена і велика кількість неформальних лідерів.

Тож куратор повинен враховувати індивідуальні особливості кожного зі студентів, їхні потреби та інтереси й на основі цього вже формувати єдиний колектив [4].

Вище була описана робота куратора в рамках традиційної моделі кураторства. Водночас паралельно розвиваються альтернативні моделі кураторської діяльності. Однією з таких моделей є «Студентське кураторство», яке забезпечує активізацію та залучення молоді до студентського та суспільного життя. Проєкт «Студентського кураторства» дозволив підтягнути та направити студентів у навчальному процесі, підказати, як раціонально проводити вільний час, де займатися спортом або ж отримувати задоволення від занять художньою самодіяльністю.

Обрання куратора для групи відбувається демократичним шляхом. Кожен куратор заповнює анкету, яку оргкомітет поміщає у конверт. У випадковому порядку старости груп витягують вподобаний ними конверт та отримують свого куратора. Після цього відбувається обмін контактами між куратором і старостою та початок ефективної роботи з кожним студентом групи [5].

Ще однією моделлю є так зване «тьюторство». В англійських університетах традиційно виховну роль виконував тьютор, а в Україні вихованням молоді опікується куратор академічної групи. Поняття «тьютор» є значно ширшим, ніж «куратор». В деяких аспектах функції та обов'язки тьютора та куратора збігаються, але є й певні відмінності. Тьютор британського ВНЗ ще й запроваджує принцип індивідуалізації навчання конкретного студента, скеровує його у вивченні того чи іншого предмета [6].

Висновки: інститут кураторства відіграє важливу роль у формуванні професійних якостей майбутніх фахівців, в організації виховної роботи у ВНЗ. Викладач-куратор груп майбутніх спеціалістів соціальної сфери має спланувати кураторські години так, щоб у них приділялося достатньо уваги вихованню духовних та моральних якостей студентів, сприяло самоактуалізації та самовихованню студентів, розвитку почуття відповідальності та людяності. Куратор має враховувати багато особливостей кожного зі своїх студентів та спрямовувати ці особливості в правильне русло, де кожен з його підопічних зможе віднайти себе та своє місце у загальному колективі під назвою академічна група [2, 4].

З розглянутих моделей кураторської діяльності, на нашу думку, найуспішнішою є модель «тьюторства». Зважаючи на зростання інтересу до процесу поглиблення індивідуалізації навчання в рамках програми модернізації за ідеями Болонської декларації, було б доречно переносити елементи позитивної практики англійського тьютора у діяльність куратора в українському ЗВО [6].

Список використаних джерел

1. Тернопільська В. І. Підготовка куратора академічної групи до організаційно-виховної роботи зі студентами ВНЗ. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 139–142. URL: file:///C:/Users/User1/AppData/Local/Temp/Nchnpu_016_2012_17_35.pdf (дата звернення 05.10.20).
2. Волковницька Т. М. Робота куратора академічної групи вищого навчального закладу як педагогічна умова професійного становлення майбутніх фахівців. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер.: Педагогічні науки. 2014. Вип. 115. С. 48–51. URL: https://divovo.in.ua/pars_docs/refs/30/29001/29001.pdf (дата звернення 05.10.20).
3. Васильєва М. О. Роль та значення куратора в організації виховної роботи у вищій школі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 42–43. URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/42-43/44.pdf> (дата звернення 10.10.20).
4. Корчевна Н. П. Згуртованість академічної групи як один із показників ефективної роботи куратора. *Актуальні проблеми освіти і науки: досвід та сучасні технології*: матер. заоч. Всеукр. наук.-практ. конф. (21 травня 2020 р.) / за заг. ред. Л. А. Мартинець. Вінниця, 2020. С. 107–111. URL: <https://japon.donnu.edu.ua/issue/view/302> (дата звернення 15.10.20).
5. Студентське кураторство в дії. *Інформаційна Вінниччина*: вебсайт. URL: <http://i-vin.info/news/studentske-kuratorstvo-v-diyi-4743> (дата звернення 05.10.20).
6. Голубєва М. О., Жулківська А. М. Порівняльна характеристика діяльності куратора академічної групи українського ВНЗ і тьютора британського університету. *Наукові записки НаУКМА*. Сер.: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2012. Т. 136. С. 19–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp_2012_136_5 (дата звернення 05.10.20).

Лебедик Л. В., д-р пед. наук,
доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Україна

ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Професійна підготовка здобувача ступеня магістра із соціальної роботи є досить важливою, адже зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які

потребують наукового обґрунтування. Проблема дослідження впливає із суперечностей між практикою і теорією підготовки до соціальної роботи у вищих закладах освіти. Істотно змінюються функції магістра із соціальної роботи – важливим стає не тільки впровадження інноваційних технологій соціальної роботи, а й наявність творчого вміння розв'язувати проблеми забезпечення високої ефективності соціальної роботи.

За нинішніх умов зростання соціальної вагомості магістрів із соціальної роботи постає завдання удосконалення і підвищення якості їх професійної підготовки, а тому виникає потреба цілеспрямованого, усвідомленого підходу до формування стратегії такої підготовки у вищій школі.

Аналіз публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми [1–16 та ін.], показав, що дослідження професійної підготовки магістрів із соціальної роботи можуть базуватися на теоретико-методологічних працях Ю. Бабанського, І. Беґа, С. Гончаренка, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кременя та ін.; працях із дидактики професійної освіти А. Алексюка, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, Л. Кравченко [2], Л. Лук'янової [14–15], О. Набоки [16], Н. Ничкало, В. Стрельнікова [6–12], П. Юцявічене та ін.; методологічних працях із соціальної педагогіки та соціальної роботи С. Харченка [13], С. Омельченко [4; 13], С. Коношенка [1], Н. Коношенка [1] та ін.

Водночас аналіз наукових праць українських авторів показав, що поза увагою дослідників залишилися питання теоретичних та методичних засад професійної підготовки магістрів із соціальної роботи у вищих закладах освіти України. Тому метою статті стала теоретична розробка ефективності професійної підготовки магістрів із соціальної роботи в умовах вищого закладу освіти. Завданням дослідження став підбір такого якісно-кількісного рівня принципів професійної підготовки майбутніх магістрів із соціальної роботи, які б забезпечили необхідну і достатню підготовку до майбутньої соціальної роботи. Методологічною основою означеного дослідження стали наукові положення теорії пізнання й управління про взаємозв'язки соціального, професійного і гуманістичного розвитку особистості, її активну роль у процесі оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками; про діяльність як усвідомлену форму творчого ставлення до професії [3, с. 166].

Аналіз принципів підготовки фахівців, висвітлених у вітчизняних педагогічних дослідженнях, показує важливість розробки основних принципів професійної підготовки здобувачів ступеня магістра із соціальної роботи. Перша група принципів стосується змісту, друга – її організації, форм і методів. До першої групи відносимо принципи: пріоритетності досягнення афективних цілей, усвідомленої перспективи, подвійності когнітивної навчальної мети, поділу змісту предметного пізнання [3, с. 166]. Організація, форми і методи

цієї підготовки будувалася на принципах: технологічності навчання і підготовки до професійної діяльності, ергономічності, варіативності, гнучкості, індивідуального консультування [3, с. 166].

Коротко викладемо суть означених принципів та важливість їх застосування в нашому дослідженні.

Принцип *пріоритетності досягнення афективних цілей* під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу означає позитивне ставлення до цього виду підготовки. З'ясувалося, що студенти негативно сприймають дисципліни, в назві яких є термін «педагогіка». Усвідомлення цього явища змусило внести корективи в освітню програму. Зокрема, з'явилася дисципліна «Комунікативний менеджмент». Застосовані слова – «менеджмент» і «комунікації» – є прийнятними для будь-якої діяльності в системі «людина–людина», тому сприймаються позитивно. «Менеджмент» розкриває певні аспекти змістовної сутності підготовки до соціальної роботи. Водночас діяльність розглядається переважно з позицій психології суб'єкта діяльності (загальна, вікова, соціальна, психологічні властивості тощо), а соціальна робота – з погляду управління спільною діяльністю (мета, мотиви, планування, організація, контроль, спілкування тощо) [3, с. 166–167].

Принцип *подвійності когнітивної навчальної мети* означає, що засвоєння дисциплін психолого-педагогічного циклу має закласти психолого-педагогічну базу майбутньої професійної діяльності та забезпечити необхідну і достатню підготовку до соціальної роботи. Реалізація цього принципу можлива на основі спорідненості структури психолого-педагогічних завдань підготовки з менеджменту та підготовки до соціальної роботи (суб'єкти діяльності, мотиви, цілі, планування, організація, процес, дії, предмет, продукт, контроль, результат, засоби, умови, комунікації, прийняття рішення є основними поняттями менеджменту і соціальної роботи). До того ж, психолого-педагогічний аспект є одним із провідних у діяльності будь-якого менеджера. Наприклад, «вміння вчити» розглядається як основа діяльності менеджера (М. Вудкок, Д. Френсіс) [3, с. 167]. Отже, реалізація принципу подвійності когнітивної навчальної мети забезпечує фундаменталізацію підготовки магістрів із соціальної педагогіки завдяки знанням психології і педагогіки та їх підготовки до соціальної роботи.

Принцип *поділу змісту предметного пізнання* реалізується на основі співвідношень «загальне–особливе–конкретне». До «загального» (або системних знань) відносять психологічні аспекти будь-якої діяльності, адже в соціальній роботі й у соціальній педагогіці саме психіка суб'єктів діяльності є визначальною для її результативності та ефективності. «Особливими» є психолого-педагогічні аспекти діяльності фахівця із соціальної роботи та соціального педагога як менеджерів, які планують, організують, мотивують, контролюють ту чи

іншу діяльність різних суб'єктів. «Конкретними» за цих умов стають дидактичні, методичні та виховні аспекти соціальної роботи [3, с. 167].

Принцип технологічності соціальної роботи і підготовки базується на уявленні про технологію як поєднання кваліфікованих навичок і вмінь, засобів, методів, відповідних знань, що необхідні для здійснення бажаних перетворень в інформації, в предметах, в людях. Реалізація цього принципу означає розуміння того, що очікувані результати у будь-якій сфері діяльності можна досягти лише за умов наявності адекватної технології, яку треба вміти проектувати, а реалізувати – лише після оволодіння певною технікою [3, с. 167].

Принцип ергономічності вимагає урахування затрат часу, необхідного для вивчення конкретних проблем професійної підготовки, забезпечує передбачення наслідків і затрат, обумовлених вибором стратегії підготовки до соціальної роботи [3, с. 168].

Принцип варіативності орієнтує кожного магістра із соціальної роботи на розробку власних проєктів, програм і стратегій соціальної роботи, а також дає змогу створити цілісне уявлення про його можливості для професійного розвитку [3, с. 167].

Принцип гнучкості вимагає створення адаптивної системи професійної підготовки магістрів до соціальної роботи, визначення структури дисциплін залежно від початкового рівня підготовки кожного студента і передбачуваного кінцевого результату, зміни структури освітньої програми на основі результатів проходження різних етапів підготовки магістра до соціальної роботи [3, с. 168].

Принцип індивідуального консультивання передбачав консультивання майбутніх магістрів із соціальної роботи як зі змісту професійної підготовки, так і щодо вибору оптимальних шляхів і методів досягнення поставленої мети з урахуванням індивідуальних особливостей кожного магістра [3, с. 168].

Програми дисциплін мають охоплювати всі аспекти психолого-педагогічної і професійної підготовки магістрів до соціальної роботи (виховання, індивідуально-психологічні аспекти, навчально-психологічні аспекти навчання, дидактика, педагогічна майстерність, спілкування, управління соціальною роботою тощо), а їх реалізація дає можливість досягти окрім когнітивних, психомоторних, ще й афективних цілей навчання (переважно позитивне ставлення до предметів цієї підготовки). Ефективність цієї програми підготовки студентів університету доводять результати навчальної практики (мережа закладів соціальної роботи), участь студентів у наукових конференціях, вступ випускників університету до аспірантури за своєю і суміжними спеціальностями тощо [3, с. 168].

Висновком із дослідження є констатація того, що пошук принципів професійної підготовки майбутніх магістрів до соціальної роботи є досить складним явищем, розуміння якого неможливе без звернення до досягнень соціальної

роботи, сучасних вимог суспільства. Уточнення того, що найефективнішими з них є принципи подвійності когнітивної навчальної мети, поділу змісту предметного пізнання, технологічності навчання і підготовки до професійної діяльності, що у свою чергу визначає перспективи подальших досліджень. Серед них необхідно уточнити сутність принципів професійної підготовки майбутніх магістрів до соціальної роботи, які стосуються окремо змісту, технологій і проектування матеріалів для здійснення підготовки до соціальної роботи, що дасть змогу упорядкувати термінологію, розглянути компоненти діяльності магістрів із соціальної роботи, виявити закономірності і механізми досліджуваного процесу.

Список використаних джерел

1. Коношенко С., Коношенко Н., Худавердієва Ю. Теоретичне обґрунтування структури соціальної відповідальності старшокласників. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 8(1), 2018. С. 157–169. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2018_8\(1\)_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2018_8(1)_17)
2. Кравченко Л. М. Соціально зорієнтований маркетинг як чинник культурологічної переорієнтації національної системи освіти. *Педагогічні науки: зб. наук. праць ПНПУ імені В. Г. Короленка*. Вип. 1, 2011. С. 4–11.
3. Лебедик Л. Принципи підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» *Педагогічні науки: зб. наук. пр. ПНПУ імені В. Г. Короленка*. 2014. Вип. 14. С. 165–170.
4. Омельченко С. О. Відкрита соціально-педагогічна система вищого навчального закладу як передумова створення валеонасиченого здоров'язберезувального простору. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 2 (77). С. 205–216.
5. Романовський О. Г., Солодовник Т. О. Дидактичні системи у вищій школі: навч.-метод. посібник: для студ. денної та заочної форм навч. освітнього ступеня «Магістр» зі спец. 8.18010021 «Педагогіка вищої школи». Харків: НТУ ХП, 2016. 86 с.
6. Стрельников В. Ю. Педагогічні умови запровадження дидактичної системи вищої школи України на рівні європейських стандартів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди»: Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ: Гнозис, 2012. Дод. 1 до вип. 27. Том I(34). С. 426–431.
7. Стрельников В. Ю. Модель професійної компетентності викладача вищої школи. *Наукові записки ПОППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*. Вип. 2. Полтава: ПОППО, 2012. С. 25–33.

8. Стрельніков В. Ю. Підготовка магістрів педагогіки вищої школи за міжнародними стандартами ISO 9001:2008. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі: матеріали X Ірпінських міжнар. наук.-пед. читань*, (Ірпінь, 29–30 берез. 2012 р.): в 4 ч. / секції 3, 4. Ірпінь: Видавництво Національного університету ДПС України, 2012. Ч. 2. С. 309–320.
9. Стрельніков В. Технологія акселеративного навчання магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Інновації в освіті: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф.* (Київ, 16–17 жовт. 2012 р.). Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. С. 101–103.
10. Стрельников В. Компоненты профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. *Edukacja i ekonomia*. Redakcja naukowa prof. dr. hab. V. Rajangu, dr. T. Trocikowski. Wloclawek Kaniewo, 2015. С. 213–221.
11. Стрельніков В. Ю. Менеджмент якості підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». Менеджмент розвитку соціально-економічних систем у новій економіці: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14–15 травня 2015 р.). Полтава: ПУЕТ, 2015. С. 194–197.
12. Стрельніков В. Ю. Проблеми впровадження модульної системи підготовки магістрів педагогіки вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди»: Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Додаток 1 до вип. 36. Т. II (62). Київ: Гнозис, 2015. С. 270–277.
13. Теоретико-методичні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи: навч.-метод. посіб. / С. Я. Харченко, С. О. Омельченко та ін. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2016. 433 с.
14. Lukianowa L. Kształcenie ustawiczne w kontekście rozwoju zawodowego w szczególności nauczycieli. *Zeszyty Naukowe KSW*: red. naukowa Adam Wróbel i in. Wloclawek: wyd. Uczelniane KSW. T. XLIII, 2016. S. 133–143.
15. Lukianowa L. The roles pedagogical staff play in adult education. Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics. *Journal L'Association 1901 "SEPIKE"*; Osthofen, Deutschland; Poitiers, France; Los Angeles, USA. 20014. Edition 05. P. 57–60.
16. Naboka O. Professional-oriented technologies of professional training in educational institutions. *Education Studios: Theory and Practice: monograph / edit. I. M. Trubavina, S. T. Zolotukhina*. Prague-Vienna: Premier Publishing, 2018. P. 293–299.

Мокра Т. А., здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,
факультету іноземних мов
Донецький національний університет імені Василя Стуса, Україна
Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
Донецький національний університет імені Василя Стуса, Україна

РОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ В АСПЕКТІ ЗАОХОЧЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У сучасному світі вчитель все частіше замислюється над тим, як зробити свої заняття цікавими та захоплюючими для дітей. Неодноразово у цьому контексті постає питання мотивації як педагога, так і учнів. Адже якщо учень / учениця не хочуть вчитися, вчитель ніяк не зможе вплинути на їхні результати [1].

Відповідно до сучасної освітньої реформи знання іноземної мови вважаються однією із ключових компетентностей. Все, з чим стикаються сучасні діти, певною мірою пов'язане з іноземною мовою. Більшість сучасних комп'ютерних ігор, програм, сайтів створюються за кордоном, саме тому учням потрібно стати білінгвами, щоб ефективно комунікувати на просторах інтернету та у суспільстві, зокрема. Навчання мови починається зі школи, саме тому так важливо підтримувати викладання на достатньому рівні, цим самим заохочувати дітей до спілкування англійською / німецькою чи будь-якою іншою мовою [2; 3].

Сьогоднішнє покоління учнів із головою занурене в телефони, соціальні мережі і світ високих технологій. Дозволивши учням користуватися особистими гаджетами два-три рази під час уроку на певний час, учителі знаходять у цьому свої переваги. Відбувається розуміння реальних потреб та інтересів учнів, процес навчання робиться більш захоплюючим, демонструється індивідуальний підхід у вирішенні конкретної задачі, інформація з теми знаходиться в лічені секунди. Найголовніше завдання вчителя – показати, як і які ресурси можуть використовуватися не тільки для розваги, але і для навчання.

Мета роботи полягає у винайденні шляхів удосконалення уроку іноземної мови шляхом уведення інтерактивних ігор / ресурсів та залучення учнів до них.

Працюючи з учнями початкової школи, доводиться неодноразово замислюватися, яким способом можна урізноманітнити звичний для них урок, щоб у результаті вони хотіли і вчитися, і використовувати здобуті знання на практиці. Ретельна пошукова робота дала змогу сформулювати список дієвих електронних ресурсів для роботи з дітьми. Всі ці платформи пройшли апробацію на практиці під час роботи з дітьми.

Ефективні уроки можна проводити тільки на добре перевіренних платформах, тому у педагогічній практиці радимо використовувати *Zoom*. Цей сервіс

пропонує велику кількість різних опцій, зокрема – можливість робити помітки прямо на екрані в процесі викладання, використовувати білу дошку для унаочнення матеріалу, надавати учням доступ до малювання на екрані, внаслідок вони можуть виконувати завдання в режимі реального часу. Єдиним недоліком можна вважати обмеження в часі (40 хв) для проведення конференцій, проте, при наявності преміумверсії додатку його можна усунути.

Цікаві презентації на уроці також можна вважати одним із важливих аспектів унаочнення матеріалу. Для кращої демонстрації інформації, окрім звичної для всіх презентації *Power Point*, можна використовувати креативні шаблони на платформі *Canva* [4]. Окрім того, цікавою для дітей є подача за допомогою різного виду коміксів. Для цього існує багато інтернет-ресурсів, як-от *StoryboardThat* [5]. У цій програмі можна безкоштовно створювати по два комікси на тиждень, зробити це легко за допомогою наявних там шаблонів.

За необхідності готові інтерактивні презентації можна знаходити на сайті *ILS Collective*. Цей ресурс безкоштовний та зручний у використанні. У ньому вчителі діляться власними розробленими презентаціями, які доступні до завантаження після реєстрації. Дітям сподобалися новорічні презентації з елементами гри, а також інтерактивна гра «Годинник».

Наступний, необхідний для вчителя сервіс, – це *British Council* [6]. Ця платформа проста в роботі, не потребує особливих навичок для використання, проте на ній можна знайти безліч ресурсів для роботи з учнями. Окрім онлайн курсів, *British Council* надає також матеріали для поглибленого вивчення граматики, лексики, слухання, читання та письма, наявні також різного роду ігри, роздаткові та відеоматеріали. Усі вони представлені у зрозумілій для дітей мультиплікаційній формі, яка є надзвичайно яскравою та захоплюючою. Учні залюбки співають пісні, переглядають відео та виконують різноманітні завдання. На нашу думку, в умовах сучасного онлайн-навчання особливо актуально урізноманітнювати уроки саме у такий спосіб.

Необхідно також зазначити і такий відеоресурс, як *Youtube*. Це відома платформа, яка може стати корисною під час розробки уроку, адже відео можна підібрати до будь-якої теми. Можна знаходити різноманітні канали, наприклад, для дітей, це *English Singing*. Тут можна знаходити як вже готові теми, які складаються з пісень, репів, чантів, діалогів та історій, так і окремі ролики, анімація яких дуже яскрава, мова доступна, теми завжди актуальні. Пісні також можна шукати на каналі *Singing Walrus*. На ньому зібрана велика кількість аудіо з веселими мультиплікаційними героями, які виконують прості для повторення та відтворення пісні, які подобаються дітям.

Для цікавого початку уроку для мовної розминки прийнято задавати різного роду питання для того, щоб занурити учнів в іншомовну атмосферу. Для

вчителя буває важко генерувати велику кількість питань, які були б пов'язані однією темою для кожного учня. Для цього можна використати такий ресурс, як *Learnhip* [7]. У ньому зібрано багато тем, серед яких «Одяг», «Погода», «Їжа» тощо та заготовлено питання до кожної з них. Вчитель натискає на кнопку і на екрані з'являється випадкове питання з вибраної теми. Учень повинен дати на нього відповідь. Ще одна опція, доступна на цій платформі, – це сторітелінг. Вибірково викладається кілька картинок, з яких учні мусять придумати цікаві історії та розповісти їх своїм однокласникам. Цей ресурс можна використовувати і для україномовного сторітелінгу як розминку на уроці.

Ефективним для вивчення іноземної лексики є метод складання карток, на яких з одного боку слово, а з іншого – його переклад. Оскільки діти люблять, щоб уся інформація знаходилася у їх гаджетах, необхідний для них ресурс – *Quizlet* [8]. Це платформа для створення карток онлайн з можливістю їх озвучки. Тут можна знайти такі опції, як «Заучування слів», перевірка вивченого за допомогою ігор «З'єднай» та «Напиши», окрім того, учень може пройти тест, який програма формує самостійно для оцінки свого результату. Перевагою цієї платформи для вчителя є її зручність у використанні, можливість створення власних наборів слів та надання швидкого доступу до них дітям. Для учнів *Quizlet* може стати альтернативою паперовим карткам, стане цікавим доповненням до уроків іноземної мови.

Із впровадженням та розвитком дистанційного навчання для вчителя актуальним залишається питання нестандартного контролю рівня засвоєння матеріалу дітьми з миттєвим результатом. З цією метою можна використовувати *Liveworksheets*. Після реєстрації вчитель може створювати свої роботи, які будуть доступні учням. Будь-який PDF-файл можна перетворити на інтерактивний живий аркуш. Надавши учням доступ до нього, вони зможуть виконати роботу та негайно отримати результат. Його також можна надіслати вчителю на електронну адресу. Ресурс також безкоштовний та зручний у використанні. Можна також знайти вже готові матеріали на будь-які теми та користуватися ними.

Сучасна молодь любить використовувати свої смартфони та знімати відео у повсякденному житті, тому як креативне домашнє завдання можна попросити їх зняти відео та опублікувати його на платформі *Flipgrid* [9]. Вчитель має можливість зареєструвати клас та бачити їхні відео. Варто зазначити, що цей ресурс є безпечним та повністю захищеним. Діти можуть викладати відео і їх побачить лише обмежена кількість людей. У зручному для учнів форматі вони можуть знімати невеликі ролики, де є можливість здавати всі розмовні теми, передбачені програмою.

Найулюбленіша частина уроку для школярів – це та, у якій у якомусь вигляді представлена гра. Для учнів середніх та старших класів інтерактивні ігри

можна розробляти на платформі *Kahoot* [10]. Вчитель створює своєрідні слайди із запитаннями та варіантами відповідей на них. Завдання учнів у цей момент – приєднатися до платформи за допомогою посилання та коду, який вони побачать на екрані та якнайшвидше відповісти на поставлені запитання з екрану свого гаджета. Той, хто швидше відповідає, отримує вищі бали. У кінці змагання на екрані висвітлюється шкала, на якій видно переможця. Можна грати у цю гру як по одному, так і у групах. Також *Kahoot* можна використовувати як інтерактивний елемент не тільки на уроках іноземної мови, а й на інших предметах, а також на зібраннях, позакласних годинах тощо. Вчитель сам вибирає мову інтерфейсу та наповнення слайдів. Перевагами цієї програми є те, що вона безкоштовна, а також тут наявні вже готові розроблені презентації на різні теми.

Як елемент фізкультхвилинки чи мовної зарядки можна використати інтерактивну гру *Vaamboozle* [11]. У неї можна грати як онлайн, так і офлайн. Вчитель створює або вибирає з наявних картки, відповідно до теми уроків. Після цього він обирає кількість карток, представлених на екрані, та кількість команд. Потім розподіляє учнів між собою. Також вчитель вибирає, додавати чи ні картки з бонусами. Граючи у цю гру, учні бачать на картинці цифри від 1 до 8 або від 1 до 16. По черзі кожен гравець обирає номер та виконує завдання, яке отримує на картці. Можливі також додаткові картки «Обмін балами», «Виграш 25 балів», «Програш 10 балів» та ін. Такі ігри допомагають зосередити увагу дітей на лексиці уроку, узагальнити їхні знання з теми, побачити їхній рівень знань із теми.

Приємна і жвава атмосфера відіграє важливу роль при вивченні англійської. Щоб створити таке середовище, потрібно вносити різноманітність у навчальний процес, грати в цікаві ігри на заняттях. Використання ігор та онлайн ресурсів на уроках значно підвищує інтерес дітей до вивчення матеріалу, а отже, зростає також і рівень знань учнів з того чи іншого предмету. Технології не стоять на місці, і щодня з'являються нові ресурси, які вчителі можуть застосовувати для урізноманітнення своїх занять. Серед найбільш популярних ресурсів можна назвати такі: *Zoom*, *Canva*, *StoryboardThat*, *British Council*, *Youtube*, *Learnhip*, *Quizlet*, *Liveworksheets*, *Flipgrid*, *Kahoot*, *Vaamboozle*. Усі вони створені для підвищення мотивації учнів до іноземної мови. Використовуючи вище вказані платформи, вчитель може зробити свої уроки не тільки цікавими, а й інтерактивними. Ці ресурси допоможуть урізноманітнити як онлайн, так і оффлайн уроки іноземної мови, зроблять їх захоплюючими, а учнів – вмотивованими. І найголовніше – це не вимагає спеціальної підготовки, тому можна використовувати їх у будь-який час і з будь-якими учнями чи студентами.

Список використаних джерел

1. Z. Dornyei and K. Csizer Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study, Language Teaching Research, Hodder Arnold, 1998.
2. Mary Spratt The TKT Course M1,2 and 3, Alan Pulverness and Melanie Williams. Cambridge University Press, 2002, p. 53–57.
3. Scott Thornbury and Peter Watkins The CELTA Course. Trainer's Manual, Cambridge University Press, 2007, p. 88–90.
4. Canva.URL: <https://www.canva.com/> (дата звернення 12.04.21).
5. StoryboardThat.URL: <https://www.storyboardthat.com/> (дата звернення 12.04.21).
6. British Council.URL: <https://g.co/kgs/PEX72z> (дата звернення 12.04.21).
7. Learnhip. URL: <https://learnhip.com/>(дата звернення 12.04.21).
8. Quizlet. URL: <https://quizlet.com/ru> (дата звернення 12.04.21).
9. Flipgrid. URL: <https://info.flipgrid.com/> (дата звернення 12.04.21).
10. Kahoot. URL: <https://kahoot.com/schools-u/> (дата звернення 12.04.21).
11. Baamboozle. URL: <https://www.baamboozle.com/> (дата звернення 12.04.21).

Мікава Н. М., канд. філол. наук,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Україна

ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ МЕНЕДЖЕРА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Основний зміст управлінської діяльності в закладах освіти відображають функції, які є важливою складовою освітнього менеджменту, оскільки визначають характер і спосіб досягнення певної мети. Визначення функцій менеджера в закладах освіти дає змогу говорити про ефективність організації навчального процесу, про перспективи формування навичок управління.

Вважаємо за необхідне розглянути поняття «функції» взагалі. Під терміном «функція» розуміється діяльність, вироблена певним органом, або роль, яку виконує певний соціальний інститут у соціальній системі. З опису обсягу поняття «функція», наведеного вище, слід зробити обґрунтований висновок, що, в принципі, можна назвати функцією будь-яку роботу, яку виконує окремий працівник або підрозділ організації.

Звертаючись до проблематики функцій менеджменту в освіті, відзначимо, що це поняття є одним із ключових у теорії соціального управління і управління освітою також.

Завдяки функціям освітній менеджмент стає важливим інструментом інноваційної педагогічної діяльності. Питання освітнього менеджменту знайшли своє відображення в дослідженнях Г. Демиденка [2], Л. Кравченка [3], В. Крижка [4], Т. Шамової, які здійснили спробу розкрити його сутність і складові, визначили його як самостійний вид управління.

На розвиток системи освіти впливають демографічні та етнічні чинники, оновлення філософії й парадигми освіти, освітні технології, інтеграція України в європейський освітній простір, розробка нових концепцій управління, змісту і структури навчання тощо. Багато вимог до закладу освіти з боку соціуму виникають спонтанно і потребують миттєвої реакції суб'єктів управління. Доводиться докладати максимум зусиль, аби задовольнити різні запити замовників освітніх послуг і вимоги суспільства. Це спонукає освітні заклади до самостійного визначення стратегічних дій, які відповідатимуть актуальним запитам споживачів і замовників освіти.

Проаналізувавши літературу з освітнього менеджменту, пропонуємо такі підстави щодо визначення нового функціонального складу: системну, що розглядає будь-яку організацію як сукупність взаємопов'язаних елементів, які взаємодіють та орієнтовані на досягнення конкретної мети в умовах стійкого середовища; процесну, що аналізує її як безперервну систему взаємодій управлінських функцій; інформаційну, що передбачає забезпечення керівників і виконавців інформацією для прийняття управлінського рішення на рівні освітніх установ і класу; комунікаційну, що забезпечує систему встановлення взаємодії для обміну інформацією між двома чи більше людьми: учителем і учнем, учителем і керівником тощо; координаційну, що розкриває систему встановлення зв'язку та взаємодії елементів різних рівнів відповідно до їхніх повноважень; мотиваційну, що стимулює процес спонукання себе й інших до діяльності для досягнення поставленої мети й одержання бажаних результатів.

Отже, визначено склад та зміст функцій менеджера в закладах освіти.

До них, зокрема, належать такі:

- інформаційно-аналітична. Ця функція дозволяє на підставі вивчення діяльності кожного навчального підрозділу проаналізувати результати навчальної діяльності, фактичний стан справ та обґрунтувати доцільність і ефективність використовуваних прийомів, виявити позитивні та негативні фактори та визначити тенденції в розвиткові процесу навчання й особистості того, хто навчається. В умовах особистісно орієнтованої освіти учителю, керівникові освітніх установ важливо в аналізі та самоаналізі виявити систему підготовки вчителя й учнів до уроків, роль учителя в особистісному розвиткові учнів; у постановці завдань, їхньому зв'язку із завданнями освітньої галузі, предмета, теми; рівень використання діагностичних даних особистісного розвитку учнів

у процесі визначення змісту та способів діяльності учнів на уроці; вміння диференційовано організувати роботу учнів різного рівня готовності до навчання [1, с. 37]. Аналізуючи урок, важливо визначити науково-теоретичний рівень матеріалу, що вивчається, зміст пізнавальної та практичної діяльності учнів, систему організації їхньої самостійної, творчої роботи, результативність дослідження використання нових технологій тощо;

- мотиваційно-цільова, яка спонукає учнів до осмислення мети та способів її досягнення шляхом декомпозиції на конкретні завдання засвоєння навчального матеріалу і процедур навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують більш осмислене і глибоке вивчення навчальної дисципліни, що викладається. Основне завдання мотиваційно-цільової функції за особистісно орієнтованого підходу в управлінні процедурою навчально-пізнавальної діяльності полягає в тому, щоб усі учасники педагогічного процесу чітко виконували роботу згідно з делегованими завданнями, обов'язками та планом, а також відповідно до потреб у досягненні власної та колективної мети в конкретній освітній ситуації;

- планово-прогностична, спрямована на розробку та реалізацію конкретної програми, оптимальної конструкції модулів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, що забезпечує осмислення учнями змісту навчального матеріалу, його значущості в пізнанні закономірностей розвитку суспільства;

- організаційно-виконавча, яка не залежить від підстав класифікації, об'єктивно належить до циклу управління й несе в собі основний потенціал соціальної зміни освітнього процесу, організації діяльності вчителя й учня у класі. Організаційні стосунки існують об'єктивно та відображають процеси розподілу та кооперації праці;

- контрольно-діагностична, яка в умовах підвищення самостійності та делегування багатьох прав і повноважень самим освітнім установам набуває особливого смислу та призначення для стимулювання діяльності вчителя як організатора навчально-пізнавальної діяльності. У нових умовах зросла роль діагностики, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки.

В основі запропонованого функціонального складу лежить концептуальне уявлення про те, що функціональні ланки управління розглядаються як відносно самостійні, але тісно логічно взаємопов'язані і послідовно, поетапно змінюють один одного види діяльності, що утворюють єдиний управлінський цикл.

Відсутність або зниження навантажувального характеру будь-якого із функціональних елементів призводить до істотної зміни всього процесу управління і зниження його результативності, ефективності та якості кінцевих результатів.

Системоутворюючим фактором запропонованого функціонального складу виступатиме мотиваційно-цільовий компонент. Виходячи з мотивів і мети, фор-

мується інформаційно-аналітична основа процесу управління освітньою установою. Мотиваційно-цільова установка є вихідною підставою для здійснення прогнозування і планування діяльності. Саме цей компонент визначає організаційні форми, способи, засоби виконання прийнятих рішень.

З мотиваційно-цільової складовою співвідносяться і встановлені норми для контролю та діагностичної оцінки фактичних результатів.

Співвіднесення мети й отриманого результату дає змогу регулювати і коригувати процеси, що відбуваються в освітній системі, поведінку і діяльність усіх її суб'єктів.

Слід зазначити, що функціональний склад носить фрактальний характер, тобто в процесі реалізації кожної функції управління, в свою чергу, циклічно проходять всі перераховані вище етапи, які можна визначити, як підфункції.

Залежно від рольової ситуації, яку займає в управлінні освітньою організацією кожен суб'єкт освітнього процесу, певним способом змінюється специфічний зміст кожної із функцій.

В освітній організації тенденції демократизації управління, що передбачає, природно, і зростання значення механізмів співуправління та самоуправління, кожен із суб'єктів цієї діяльності поетапно опановує елементи самоаналізу і самоцілепокладання, самопрогнозування, самоконтролю, самооцінки та самокорекції, що, в свою чергу, посилює мотиваційну і стимулюючу складові діяльності будь-якого члена колективу.

Не менш значущим для управління є поділ цілей за масштабом їх значення і тимчасовим охопленням на стратегічні, оперативні і тактичні.

Під стратегічними цілями розуміють очікуваний довгостроковий результат, пов'язаний із дозволом найбільш значущих проблем розвитку освітньої системи. Тактичні завдання визначають як проміжні бажані результати в доступному для огляду майбутньому, а оперативні завдання – як бажаний результат, який досягається в поточний момент.

Стратегічне планування у поєднанні з освітнім моніторингом формують основу для всіх управлінських рішень. Функції організації, мотивації і контролю менеджменту зорієнтовані на розробку і реалізацію стратегічних планів.

Процес стратегічного планування забезпечує основу для управління освітнім колективом. Слід зазначити, що стратегічне планування стає для закладів освіти, які ведуть жорстку конкуренцію між собою, дедалі актуальнішим. Для вирішення стратегічної мети діяльності закладу освіти першочерговими завданнями є: налагодження високопрофесійного, наукового, аналітичного і прогностичного супроводу управлінських рішень; подолання фрагментарної статистики; підготовка всебічної інформації з опорою на соціологічні дослідження.

Орієнтація на динамічне зовнішнє середовище, спрямування на забезпечення актуальних потреб суспільства повинні сьогодні стати основою управління навчальним закладом, визначити стратегію його розвитку. Саме такий підхід до управління сприяє розв'язанню проблем довгострокового характеру, досягненню основних цілей організації.

Посилення взаємодії закладів освіти та соціуму, налагодження комунікаційних, функціональних, творчих зв'язків між освітніми закладами та соціальними інституціями з метою забезпечення якісної освіти сучасної молоді визначають необхідність створення відкритої для співпраці соціально-педагогічної системи. Сучасні потреби функціонування зумовлюють нині перехід від концепції організації функціонування закладів освіти до концепції управління змінами в діяльності, життєдіяльності та розвитку.

Отже, визначення змісту та структури функцій менеджера в закладах освіти дає змогу виділити основні ланки організації навчального процесу й управління ним: засвоєння та конкретизація мети, завдань навчання, виходячи з діагностики особистісного розвитку, ступеня навченості та вихованості учнів; конкретизація змісту навчання, зважаючи на специфічні особливості як окремих учнів, так і конкретного класного колективу; планування та прогнозування навчальної діяльності та використання оптимальних для конкретної ситуації засобів, форм, методів діяльності на уроці з урахуванням виявлених особливостей учнів і можливостей використання відповідних технологій навчання; дидактична взаємодія учителя й учнів, цілеспрямована організація вчителем самостійної навчально-пізнавальної діяльності самих учнів; поточний контроль, система моніторингу як засобу управління якістю навчання, проміжна атестація, самоконтроль за засвоєнням знань і способів навчально-пізнавальної діяльності; оперативне регулювання й корекція перебігу процесу навчання; аналіз вчителем та учнем результатів певного етапу процесу навчання, виявлення невирішених завдань для врахування та розв'язання їх у новому циклі процесу навчання відповідно до колективної чи індивідуальної програми розвитку учня.

Показником ефективності організаційного регулювання є те, наскільки вдається за його допомогою привести процеси, що підлягають управлінню, у відповідність як із зовнішніми і внутрішніми вимогами, що висуваються до освітньої системи, так і з особливостями конкретної ситуації, в якій знаходиться освітня організація.

Список використаних джерел

1. Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті. Львів: ЛБІ НБУ, 2003. 103 с.
2. Демиденко Г. А. Стратегический менеджмент в системе образования: учеб. пособ. Київ: МАУП, 2000. 174 с.

3. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти. Полтава: Техсервіс, 2006. 418 с.
4. Крижко В. Теорія та практика менеджменту в освіті. Запоріжжя: Просвіта. 2003. 272 с.
5. Третьяков П. І. Управління школою за результатами: практика педагогічного менеджменту. Нова школа. 2001. С. 21.

Нагорна Н. В., канд. пед. наук,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Україна

СТРАТЕГІЧНЕ ПЛАНУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ

На розвиток системи освіти впливають демографічні та етнічні чинники, оновлення філософії й парадигми освіти, освітні технології, інтеграція України в європейський освітній простір, розробка нових концепцій управління, змісту і структури навчання тощо. Багато вимог до закладу освіти з боку соціуму виникають спонтанно і потребують миттєвої реакції суб'єктів управління. Доводиться докладати максимум зусиль, аби задовольнити різні запити замовників освітніх послуг і вимоги суспільства. Це спонукає освітні заклади до самостійного визначення стратегічних дій, які відповідатимуть актуальним запитам споживачів і замовників освіти.

Особливе місце у плановій діяльності навчального закладу належить стратегічному плануванню, що є однією з основних функцій управління і являє собою процес визначення цілей створення освітніх організації, а також шляхів їх досягнення. Стратегічне планування у поєднанні з освітнім моніторингом формують основу для всіх управлінських рішень. Функції організації, мотивації і контролю менеджменту зорієнтовані на розробку і реалізацію стратегічних планів.

Одним із дієвих інструментів здійснення успішного управління є використання в діяльності закладів вищої освіти методів стратегічного управління, зокрема, одного із найважливіших його елементів стратегічного планування.

Традиційною функцією управління закладом вищої освіти є планування. В. І. Бондар зазначає, що план – найбільш важливе управлінське рішення, яке належить виробити, прийняти та здійснити, «прив'язавши» його до конкретних виконавців.

План виконує функцію розвитку системи, переводу її в нову якість. При плануванні необхідно виходити з реального стану функціонування освітньої

системи та враховувати максимальні можливості його виконавців – членів педагогічного колективу. Залежно від завдань керівник закладу освіти використовує різні види планування: перспективне, оперативне, короткострокове [3; 4].

Стратегічне планування – систематизовані та більш-менш формалізовані зусилля усієї організації, спрямовані на розробку стратегій, оформлення їх у вигляді стратегічних планових документів різного типу, організацію виконання цих стратегічних планів, проєктів і програм.

Метою стратегічного планування є прийняття основних рішень і реалізація дій, направлених на покращання основного напрямку діяльності організації, на забезпечення мети й місії закладу освіти. Найбільш характерною особливістю стратегічного планування є процес розробки стратегій і орієнтація на кінцевий результат.

Використання методу стратегічного планування посилює роль аналізу інформації як однієї із основних функцій управління. З позиції стратегічного планування аналіз інформації потребує конкретизації стосовно об'єкта та послідовності його проведення, тому після визначення місії навчального закладу, цілей, вибору стратегії, аналізу зовнішнього середовища проводять детальне обстеження та аналіз внутрішнього середовища.

В умовах модернізації підходів до змісту освітньої діяльності необхідним і безперечним є зосередження уваги на проблемі стратегічного, прогнозованого розвитку навчального закладу, що потребує посиленої уваги до функції планування, використання, поряд з іншими видами, стратегічного планування.

Сучасні процеси демократизації публічних відносин і децентралізації державної влади суттєво позначаються на характері та змісті управлінської діяльності органів виконавчої влади й місцевого самоврядування у сфері вищої освіти. Тому національна система вищої освіти об'єктивно потребує здійснення нових підходів до управління, що передбачають посилення його конкретних функцій, вироблення оптимальних структурних управлінських моделей, а також наукове обґрунтування необхідних управлінських дій.

Процес стратегічного планування забезпечує основу для управління освітнім колективом. Слід відзначити, що стратегічне планування стає для закладів освіти, які ведуть жорстку конкуренцію між собою, дедалі актуальнішим. Для вирішення стратегічної мети діяльності закладу освіти першочерговими завданнями є: налагодження високопрофесійного, наукового, аналітичного і прогностичного супроводу управлінських рішень; подолання фрагментарної статистики; підготовка всебічної інформації з опорою на соціологічні дослідження.

Орієнтація на динамічне зовнішнє середовище, спрямування на забезпечення актуальних потреб суспільства повинні сьогодні стати основою управління навчальним закладом, визначити стратегію його розвитку. Саме такий

підхід до управління сприяє розв'язанню проблем довгострокового характеру, досягненню основних цілей організації.

Посилення взаємодії закладів освіти та соціуму, налагодження комунікаційних, функціональних, творчих зв'язків між освітніми закладами та соціальними інституціями з метою забезпечення якісної освіти сучасної молоді визначають необхідність створення відкритої для співпраці соціально-педагогічної системи. Сучасні потреби функціонування зумовлюють нині перехід від концепції організації функціонування закладів освіти до концепції управління змінами в діяльності, життєдіяльності та розвитку.

Управління змінами передбачає:

- визначення цілей управлінського та педагогічного процесів у навчальному закладі; формування стратегії й довгострокового плану розвитку відповідно до визначеної стратегії;
- постійне оцінювання (моніторинг) та критичний розгляд можливих шляхів досягнення поставлених цілей, запровадження тих чи інших інновацій, які наразі є актуальними;
- поступове здійснення управлінських рішень, які забезпечують ефективну адаптацію до несподіваних змін процесів управління, навчання, виховання й розвитку сучасної молоді, професійного і творчого росту кадрів тощо.

Перешкодою на шляху запровадження управління змінами і стратегії розвитку часто стає, наприклад, одноосібність у прийнятті рішень. Навіть найбільш прогресивний і працездатний керівник нічого не зможе зробити сам, без спільного бажання колективу брати участь у процесі перетворень.

Адміністрація повинна ініціювати та впроваджувати зміни у закладі освіти, розвивати необхідні якості особистості і застосовувати відповідні технології. Саме моніторинг діяльності як складова освітньої програми дає змогу вчасно й аргументовано вносити корективи в перспективне і річне планування. Освітня програма також передбачає можливість внесення змін.

Значний внесок у дослідження змісту та впровадження стратегічного планування зробили такі вчені: І. Ансофф [1], М. Мескон [5] та ін.

Упродовж останніх 30-ти років в Україні досить активно досліджувалися проблеми управління закладами освіти. Особливо варто відзначити праці В. І. Бондаря, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікової, Л. М. Калініної, В. І. Маслової, Н. М. Островерхової, праці із стратегічного менеджменту В. М. Колпакова, Г. А. Дмитренка [4] та ін.

Незважаючи на те, що досліджень на цю тему чимало, єдиного визначення стратегії не існує.

Прикладом цілісного визначення є варіант, запропонований А. Чендлером. Він визначає стратегію як «визначення основних цілей та задач, а також напрямку діяльності та розміщення ресурсів найкращим чином для досягнення поставлених задач».

На думку вчених, стратегія – це раціональне прийняття рішень, внаслідок яких ресурси організації протиставляються можливостям. Інші ж стверджують, що зовнішнє середовище має значний вплив на процес формування стратегії в закладах освіти.

Незважаючи на згадані розбіжності, всі концепції об'єднує одна спільна мета – оптимізація діяльності закладу освіти стосовно інших в одному і тому ж конкурентному середовищі. Однак цього досягти стає все важче й важче через те, що рівень конкуренції у різних конкурентних середовищах продовжує зростати.

Прийняття управлінського рішення являє собою певну процедуру, що складається з низки самостійних, але взаємопов'язаних елементів. У сучасній науковій думці існує кілька підходів до визначення структурного складу загального порядку прийняття управлінських рішень, у яких виділяється різна кількість його стадій, етапів та окремих процесуальних дій.

Державно-управлінські рішення у сфері вищої освіти приймаються з метою вирішення певної освітньої проблеми та спрямовані насамперед на визначення найефективнішого способу дій для досягнення встановленої мети (завдання). Як вольовий акт втручання суб'єкта управління в діяльність об'єкта управління для вирішення певної проблеми управлінське рішення у сфері вищої освіти передбачає постановку мети, формулювання завдань, визначення виконавців і відповідальних, виділення ресурсів, необхідних для його практичної реалізації [6, с. 3].

Підсумовуючи, зазначимо, що елементи стратегічного планування у нинішніх умовах існування сфери вищої освіти є ефективним інструментом, необхідним для використання в управлінні закладом вищої освіти. Управлінський аналіз внутрішнього середовища освітньої організації за методикою, яку пропонує модель стратегічного планування, розширить уявлення керівників щодо можливостей та перспектив планування управління, надасть своєчасну інформацію щодо загроз, дозволить реалізувати місію навчального закладу у нових соціальних, політичних та економічних умовах.

Отже, ми дійшли висновку, що сучасним керівникам у сфері освіти необхідно бути відкритими до нових знань, незважаючи на всі попередні заслуги і чесноти. Тому насамперед важливим є формування у керівників та їх заступників позитивного сприйняття змін як постійного стану, в якому функціонує

заклад освіти. Таке управління передбачає створення умов для реалізації компетентності, відповідальності, активності й особистісного потенціалу всіх учасників освітнього процесу загалом.

Список використаних джерел

1. Ансофф И. Стратегическое управление. / науч. ред. и авт. предисл. Л. И. Евенко. Москва: Экономика, 2009. 519 с.
2. Балабанова Л. В., Сардак О. В. Організація праці менеджера: підручник. 2-ге вид., перероб. та допов. Київ: ВД «Професіонал», 2007. 416 с.
3. Бондар В. І. Управлінський аспект плану роботи школи. *Підручник для директора*. 2006. № 1. С. 4–6.
4. Даниленко Л. І. Інноваційний освітній менеджмент. Київ: ГЛАВНИК, 2006. 144 с.
5. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Москва: Дело, 2000. 704 с.
6. Шеломовська О. Концептуальні основи формування управлінських рішень у державному управлінні вищою освітою. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2010. Вип. № 2(5). 10 с. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/53.pdf>

Павленко В. В., канд. пед. наук, доц.,
доцент кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У сучасній педагогіці акцент робиться на формуванні активної, творчої особистості, яка усвідомлює проблеми людства як глобальні, так і регіональні, готової посильно брати участь у їх вирішенні. Сьогодні необхідні люди, які вміють шукати нові шляхи розв'язання запропонованих завдань, знаходити вихід із проблемної ситуації.

Проблемна активність – це одна з центральних проблем педагогіки й методики. Вона була стрижнем багатьох педагогічних теорій минулого (Я. Коменського, Й. Песталоцці, А. Дістерверга, К. Ушинського). І це не випадково, оскільки сам процес людського пізнання носить активний, творчий характер,

а людські здібності, зокрема й пізнавальні, розвиваються в активній самостійній діяльності.

Мета статті – проаналізувати теоретичні основи застосування проблемних ситуацій в освітньому процесі вищої школи.

Одним із найважливіших напрямів вдосконалення освіти є пошук і впровадження в освітній процес вищої школи проблемних технологій. Методи проблемного навчання передбачають багатосторонню комунікацію між педагогом і студентом, а також всередині колективу з метою обговорення проблемних питань та пошуку рішень у співпраці всіх суб'єктів [1].

Проблемно-пошуковий підхід – це оптимальний варіант для викладання навчального матеріалу. Саме він допомагає студентам відкривати нові знання, а не отримувати їх у готовому вигляді. При цьому педагог може використовувати на заняттях різні способи отримання нових знань: і активні, і пасивні, які складають у комплексі єдине інформаційно-освітнє середовище [2, с. 38].

Розв'язання проблемних завдань було введено в освіту ще в давні часи, наприклад, під час евристичних бесід Сократ навчав своїх слухачів критично мислити, логічно пояснювати. Проблемне навчання бере початок із часів створення дослідного методу, розробленого Дж. Дьюї. Праці Ж.–Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервега, К. Ушинського та інших представників були присвячені суті проблемному навчанню – активізації знань людини шляхом її залучення до дослідницької діяльності [3, с. 5–7].

Проблемне навчання – це навчання, яке передбачає створення проблемних ситуацій та обговорення можливих підходів до їх розв'язання, під час якого студенти вчаться застосовувати раніше засвоєні знання і набуті навички та вміння й опановують досвідом творчої діяльності.

Як модель проблемне навчання має кілька аспектів або стратегій. Проблемне навчання зосереджується на практичному навчанні студентів, а не на запам'ятовуванні фактів. Воно спонукає студентів до використання навичок мислення високого рівня, які вимагають від них аналізу висловлювання, створення продукту, захисту думки або оцінки судження. Всі студенти максимально залучені й активні та вчаться працювати в групах, задаючи / відповідаючи на питання і підтримуючи / розвиваючи думки інших.

Своєрідність проблемного навчання полягає в тому, що студенти систематично залучаються педагогом у процес пошуку доказового рішення нових для них проблем, завдяки чому вони навчаються самостійно здобувати знання, застосовувати раніше засвоєні й опановують досвідом творчої діяльності [4].

Проблемне навчання – це розвивальний освітній процес, основним змістом якого є *проблемні ситуації*, які спрямовані на формування продуктивного мислення студентів, розвиток їхнього критичного і логічного мислення. Проб-

лемне навчання – це такий навчальний підхід, коли студенти вчаться розв’язувати складні відкриті завдання. Студенти керуються поточними знаннями про проблему, накопичений досвід, визначають інформацію, яку їм необхідно знати для розв’язання проблеми, і стратегії, які вони використовують.

Традиційні підходи в навчанні часто йдуть за лінійним процесом, коли педагог диктує, що має бути зроблено: спочатку подається інформація і деталі, які студенти потім використовують для розв’язання проблеми. У проблемному навчанні спочатку висувається проблема, створюється проблемна ситуація, в якій студенти працюють у невеликих групах для її розв’язання.

Безсумнівно, будь-що може бути адаптовано під проблемне навчання з творчим потенціалом. Існує кілька універсальних характеристик реалізації проблемного навчання:

- проблемна ситуація має мотивувати студентів шукати більш глибоке розуміння концепцій, ідей;
- завдання має вимагати від студентів уміння приймати обґрунтовані рішення і захищати їх;
- проблемне завдання має містити зміст попередніх занять;
- якщо проблемне завдання використовується для групового проєкту, йому необхідний певний рівень складності, щоб забезпечити діяльність кожного студента над його розв’язанням;
- під час використання багатоетапного проєкту його початкові етапи повинні бути відкритими й цікавими для студентів, щоб викликати в них інтерес і мотивувати до розв’язання проблеми.

М. Махмутов пропонує класифікувати види проблемного навчання відповідно до наявних видів творчості: наукової, практичної та художньої [5, с. 82]. *Перший вид* ґрунтується на теоретичному дослідженні проблеми. Для того, щоб вирішити ситуацію, студентам необхідно подати факти, знання, закони, вивчити можливі докази, теореми. *Практична творчість* передбачає розв’язання проблеми в новій ситуації, пошук її застосування, постановку навчальних проблем на практиці. *Художня творчість* передбачає застосування творчих здібностей студентів при виявленні і розв’язанні проблемного завдання, наприклад, рольові ігри, танці, драматизація тощо.

Незважаючи на відмінності, представлені вище види проблемного навчання спрямовані на творчий розвиток особистості. Студенти проявляють себе як суб’єкти навчальної діяльності, які розвивають в собі критичне та логічне мислення.

Основне в проблемному навчанні – це створення проблемної ситуації. Проблемна ситуація – це ситуація пізнавальної складності, спрямована на розв’язання певної проблеми, яка у такий спосіб або залучає студентів до

самостійного пізнання елементів нової теми, або спонукає їх на більш усвідомлене і більш глибоке вивчення вже знайомої їм теми.

Проблемна ситуація, як зазначалося раніше, є одним з основних елементів проблемного навчання, за допомогою якого пробуджується думка, пізнавальна потреба студентів, активізується мислення [6, с. 134].

Проблемні ситуації ставляться у формі проблемних задач, а саме:

- пізнавально-лінгвістичні (наочність, кросворди та ін.);
- пізнавально-комунікативні (можуть створюватися на основі моделювання життєвих ситуацій, які були б цікавими для студентів);
- духовно-пізнавальні (повинні орієнтуватися на розв'язання проблем внутрішнього світу людини).

Проблемна ситуація має відповідати таким вимогам [5, с. 85]:

- містити елементи новизни у змісті;
- містити перешкоду на шляху до досягнення мети, а також невідомі компоненти в структурі смислового змісту відповідно до потреб і можливостей студентів;
- містити недоліки, що постають із логічної послідовності.

Отже, проблемне навчання передбачає постановку проблемного завдання, моделювання проблемної ситуації, спонукає студентів до творчості, дослідження, передбачає мобілізацію свого досвіду і його збагачення (пошук інформації), стимулює всі види мислення, передбачає активну взаємодію та спілкування студентів один з одним і педагогом. Відповідно, залученість студента в проблемне навчання вимагає його суб'єктної позиції.

Проблемна ситуація – це співвідношення обставин і умов, в яких розгортається діяльність людини або групи, що містить протиріччя і не має однозначного розв'язання. Пошук приводить до вирішення протиріччя та продуктивного розвитку того, хто здійснював пошукову діяльність [7, с. 70].

Проблемні ситуації можуть бути:

- проблемно-інформаційні, засновані на різних рівнях інформованості співрозмовника, коли один співрозмовник щось знає, а інший хоче знати;
- проблемно-спонукальні, коли один спонукає до діяльності іншого;
- проблемно-оцінюючі, коли співрозмовника спонукають до висловлення свого ставлення, своєї позиції [8, с. 166–170].

За видом інформаційно-пізнавальної суперечності виокремлюють такі типи проблемних ситуацій:

- усвідомлення студентами недостатності попередніх знань для пояснення нового факту;
- зіткнення студентів з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах;

- суперечність між теоретично-можливим шляхом розв'язанням завдання та практичною нездійсненністю обраного способу;
- суперечність між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання та відсутністю у студентів знань для його теоретичного обґрунтування.

Залежно від властивостей невідомих, які потрібно розкрити в проблемній ситуації, вони бувають:

- основними (невідоме є основним відношенням або закономірністю у темі, що вивчається);
- допоміжними (невідоме є вужчим відношенням чи закономірністю).

За способом подачі інформації проблемні ситуації бувають:

- текстовими (виникають під час осмислення студентами інформації, що міститься у тексті або графічному матеріалі (у схемах, кресленнях);
- безтекстовими (створюються усно, через матеріалізовану ситуацію – демонстрацію за допомогою пристрою чи природного явища).

За часом вирішення:

- короткочасними (використовують для оперативної активізації діяльності студентів);
- тривалими (розв'язується не на одному занятті, а через два-три).

Створити проблемну ситуацію в навчанні означає ввести протиріччя, зіткнення, яке викликає у студентів емоційну реакцію.

Узагальнивши досвід вітчизняних і зарубіжних учених і спираючись на власний досвід, можемо виокремити певні способи створення проблемних ситуацій [9, с. 18–19]:

- спонукання студентів до теоретичного пояснення фактів, явищ, зовнішньої невідповідності між ними;
- застосування навчальних і життєвих ситуацій, які виникають під час виконання практичних завдань. У цьому разі проблемні ситуації виникають під час спроби самостійно досягти поставлених цілей;
- орієнтація проблемних завдань на пояснення явищ або пошук шляхів їх практичного застосування;
- спонукання студентів до аналізу фактів та явищ, які спричиняють суперечності між власними уявленнями й теоретичним трактуванням цих фактів;
- висування припущення, оформлення висновків та їх перевірка;
- спонукання студентів порівнювати, зіставляти факти, явища, правила, дії, внаслідок чого виникає проблемна ситуація;
- спонукання студентів до попереднього узагальнення нових фактів.

Завдання, яке містить новий матеріал, передбачає зіставлення певних фактів і явищ та здійснення самостійного узагальнення;

- ознайомлення з фактами, які мають незрозумілий характер і призвели до утворення наукової проблеми. Зазвичай ці факти та явища суперечать уявленням і поняттям учнів, що можна пояснити недостатніми попередніми знаннями;
- організація міжпредметних зв'язків, оскільки навчальний матеріал певної освітньої компоненти не забезпечує створення проблемної ситуації;
- варіювання завдання, перефразування питання.

Створюючи різні проблемні ситуації, потрібно дотримуватися певних правил їх укладання, а саме:

- виконання завдання має передбачати оволодіння новими знаннями, розвиток умінь, формування навичок;
- завдання мають відповідати інтелектуальним можливостям студентів;
- містити правдиві та реалістичні проблеми, які становлять інтерес для сучасного суспільства, науки та освіти;
- передбачати комплексне їх розв'язання, аналіз і узагальнення вивченого й зібраного самостійно матеріалу з метою знаходження оптимального шляху досягнення поставленої мети;
- мати міждисциплінарний характер;
- мотивувати студентів до самовдосконалення й самоосвіти;
- передбачати право вибору і можливість контролювати процес;
- налаштовувати на співпрацю, встановлювати партнерські стосунки один з одним та з педагогом;
- стимулювати пізнавальну діяльність студентів, надаючи їм свободу вибору і самостійність.

Важливою умовою розробки проблемної ситуації є послідовна система її впровадження у навчальний процес. Вважаємо за доцільне навести правила, які визначають послідовність використання проблемних ситуацій [10, с. 71–81].

1. Продумуючи проблемну ситуацію, слід розробити систему завдань, яка б слугувала підґрунтям створення проблемної ситуації.

2. Розроблена система проблемних завдань має охоплювати повністю всю тему модуля, що вивчається. Ця система має забезпечувати послідовний розвиток знань і умінь.

3. На різних етапах вивчення певної теми проблемні ситуації виконують різні дидактичні функції. На початковому етапі проблемна ситуація має забезпечити пізнавальну потребу опанувати тему. Проблемні ситуації, які передують

оволодінню системою знань, є основними або тематичними. Наступні конкретні проблемні ситуації слугують подальшому опрацюванню основного проблемного завдання, яке потребує не окремих конкретних знань, а усієї системи знань і вмінь, що здобуваються.

4. Проблемні ситуації повинні містити конкретні поступові кроки опанування новими знаннями та діями, які має здійснювати кожен студент залежно від своїх можливостей.

5. Варто виокремити основні знання і дії й визначити їх оптимально ефективну послідовність засвоєння, що стимулюватиме пізнавальну діяльність студентів.

Варто зауважити, що проблемна ситуація повинна викликати зацікавленість у студентів, бажання у всьому розібратися самостійно. Тому інформація, яку вони отримують у результаті розв'язання проблеми, повинна мати особистісну значущість, бути важливою в навчальному плані й практичному застосуванні.

Проблемне навчання – це підхід, який формує творчу, розумову активність кожного учня, спонукає до пошуку і відкриттю нових знань під час вирішення того чи іншого протиріччя. Важливо, що студенти самостійно працюють над розв'язанням проблеми, а не отримують знання в готовому вигляді. Переваги проблемного навчання:

- висока самостійність студентів;
- формування пізнавального інтересу й особистісної мотивації студента;
- розвиток розумових здібностей студентів.

Основний недолік такого типу навчання полягає в тому, що він вимагає великих витрат часу, але, незважаючи на це, проблемне навчання є найбільш ефективним типом навчання.

Список використаних джерел

1. Павленко В. В. Проблемні ситуації: поняття і типи. *Нові технології навчання: збірник наукових праць / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. Київ, 2014. Вип. 83. С. 196–202.
2. Коваленко Ю. А. Использование информационных технологий в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки*. 2009. № 4. С. 37–41.
3. Медведюк О. Проблемні ситуації на уроках як мотиваційний компонент. *Початкова школа*. 2006. № 4. С. 5–7.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности: пособие. СПб.: Питер, 2012. С. 354–355.

5. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. Москва: Просвещение, 1977. 240 с.
6. Кулецька Т. Ю. Використання проблемних ситуацій на уроках англійської мови в початкових класах. *Український психолого-педагогічний вісник*. Київ: Педагогічний інститут Київського університету ім. Б. Грінченка, 2016. Вип. № 18. С. 9.
7. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / укладач О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. 104 с.
8. Дмітренко Н. Є., Доля І. В. Застосування проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць. Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. Вип. 46. С. 166–170.
9. Ромашкіна Г. І. Шляхи створення проблемних ситуацій на уроці іноземної мови. Умань: Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини, 2015. С. 18–19.
10. Budas I. Assessment of Foreign Language Proficiency in Problem-Based Learning. *European Humanities Studies: State and Society*, 2016. № 4. P. 71–81.

Павлова В. В., канд. пед. наук, доц.,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Україна

Пак О. І., здобувач вищої освіти,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Постановка проблеми, її актуальність. Актуальність дослідження полягає у тому, що з розвитком нових технологій, інтернету та телебачення відбувається безпосереднє залучення індивідів до інформаційного простору практично із народження, водночас все менше уваги надається саме формуванню здорового способу життя. Сьогодні проблеми загрози здоров'ю розглядається як одна з найважливіших, особливо серед молоді. В Україні формування здорового способу життя молоді стало важливою соціально-економічною та гуманітарною складовою державної політики. Більшість молодих громадян стурбовані

умовами праці, навчання та відпочинку, власним матеріальним становищем, станом навколишнього середовища, доступністю та якістю медичного обслуговування. Оскільки в молодіжному середовищі зростає популярність малорухомого способу життя (комп'ютери, електронні ігри, перегляд телепередач тощо), все більше переважають пасивні форми дозвілля, ризикована поведінка та різні форми залежності: алкоголь, наркотики, тютюнопаління, лудоманія тощо. Отже, виховання свідомого та відповідального ставлення до здоров'я має починатися з раннього дитинства, поступово входити до системи світогляду, ставати складовою частиною загальної культури, духовного світу молодої людини.

Мета дослідження – визначення особливостей формування здорового способу життя студентської молоді.

Здоровий спосіб життя визначається:

- як активна діяльність людей, спрямована на збереження і поліпшення власного здоров'я, оздоровлення організму, боротьбу зі шкідливими звичками та факторами ризику для здоров'я, формування позитивної психологічної установки на збереження, зміцнення і примноження не тільки власного здоров'я, а й здоров'я оточення [1];
- як усвідомлене, відповідальне, активне ставлення до власного здоров'я, метою якого є формування, збереження і зміцнення всіх складових здоров'я. Це спосіб життя, коли людина дотримується усіх правил, що необхідні для збереження і поліпшення здоров'я [2, с. 22].

Стан здоров'я студентської молоді є важливою складовою здоров'я нації. Економічний, інтелектуальний та культурний потенціал країни залежить від показників здоров'я майбутнього покоління. Тому сучасна молодь повинна бути працездатною, фізично витривалою, демонструвати високий професійний рівень. Збереження здоров'я підростаючого покоління є пріоритетним завданням суспільства та структур державного сектору: медичної, соціальної, економічної, освітньої сфери, засобів масової інформації тощо [3].

Огляд науково-педагогічної літератури дав змогу з'ясувати, що процес виховання свідомого ставлення студентської молоді до власного здоров'я починається з першого курсу навчання у ЗВО і забезпечується низкою педагогічних умов, а саме:

- поєднанням навчального процесу з практичною діяльністю студентів;
- знайомством молоді з основами здорового способу життя, формуванням власного здорового стилю життя;
- формуванням цільової настанови і мотивації студентів на зміцнення свого здоров'я і набуття відповідних знань, умінь і навичок [4].

Формування здорового способу життя молоді – складний процес, який потребує якнайбільшої кількості людей, різних організацій і, насамперед, – самої

молоді. Процес виховання свідомого ставлення молоді до власного здоров'я, здоров'я інших людей здійснюється шляхом передачі знань і формування вмінь та навичок зміцнення та збереження здоров'я, виконання практичних дій здорового способу життя.

Особливості формування здорового способу життя студентів виявляються в реалізації оздоровчої діяльності, створенні сприятливих для здоров'я санітарно-гігієнічних, психологічних і соціальних умов, а також виховання позитивної мотивації до власного здоров'я, потреби у здоровому способі життя, сприяння у засвоєнні студентами знань, умінь і навичок, необхідних для збереження, зміцнення та відновлення здоров'я, і є невід'ємним елементом у навчально-пізнавальному процесі. З цією метою необхідно створювати і реалізовувати програми та проекти, розраховані на широке коло студентів на різних рівнях.

Основними цілями роботи щодо пропаганди здорового способу життя є:

- формування позитивної мотивації щодо здорового способу життя культури здоров'я;
- знайомство молоді з основами здорового стилю життя, формування свого стилю здорового життя, здійснення профілактичної роботи за негативними проявами;
- формування теоретичних та практичних навичок здорового способу життя, формування творчої особистості, здібної до саморозвитку, самоосвіти і самоактуалізації.

Навчання здоровому способу життя повинно бути системним і має сприяти гармонійному розвитку психофізичних здібностей молоді.

Визначено, що найпопулярнішими формами роботи щодо формування здорового способу життя в молодіжному середовищі стали такі інноваційні методики, як інтерактивні театри, молодіжні лекторські групи, спікерські бюро тощо.

Це системна робота, тому вимагає особливих зусиль:

- приділення уваги активізації здорового способу життя молоді шляхом проведення заходів із питань попередження наркоманії та негативних наслідків вживання наркотиків, запобігання поширенню соціально-небезпечних хвороб, насамперед туберкульозу та ВІЛ / СНІДу, здійснення інформаційно-просвітницької діяльності серед молоді з питань шлюбних відносин, планування сім'ї, виховання здорової дитини, наслідків вживання алкоголю;
- застосування нових форм роботи з молоддю із використанням ресурсів мережі Інтернет, засобів масової інформації (проведення телевізійних форумів, вебфорумів, онлайн конференцій та ін.) з метою масового охоплення цільової аудиторії, утворення можливостей прямого спілкування з експертами, висловлення громадської думки тощо [5].

Під впливом ЗМІ та реклами у молоді формується неправильне та небезпечне уявлення про здоровий спосіб життя, сьогодні невелика кількість блогерів транслює корисну та достовірну інформацію стосовно здорового способу життя. Далеко не всі люди, які пишуть про ЗСЖ, компетентні в цій темі. Масовість деяких помилкових суджень змушує молодь думати, що вони є істинними. Наприклад, завдяки соціальним мережам стали популярні такі явища, як детокс, воркаут, веганство і сиродіння, кросфіт, вейпінг тощо. Але не всі з них є корисними, тому вимагають серйозного, осмисленого підходу. Вводячи себе в стан стресу, молодь забуває, що невід'ємною частиною здорового способу життя є духовний розвиток і гармонія. Отже, соціальні медіа можуть бути корисними в популяризації здорового способу життя, але, вносячи різкі або значні зміни в своє життя, необхідно звертатися до серйозної літератури і радитися з фахівцями.

Також тривалі психоемоційні стреси погіршують розумову діяльність, серед студентів часто спостерігається нестабільний емоційний стан, який особливо загострюється під час іспитів та сесії, що спричиняє подальші проблеми в організмі. Хоча стрес в житті студента і є невід'ємною частиною, потрібно щоб іспит не став причиною нервового зриву. Бажано об'єктивно оцінювати свої знання і вірити в себе. Зазвичай людина малює собі страшні картини, але насправді це звичайний робочий процес для викладача.

Виходячи з того, що найважливіша роль у збереженні і формуванні здоров'я належить самій людині, її способу життя, системі цінностей, настановам, рівню гармонізації внутрішнього світу і стосунків з оточенням, першочерговим завданням дослідників та фахівців при вирішенні питань формування здорового способу життя студентської молоді є мотивація цілеспрямованої роботи самої молодої людини з відновлення та розвитку її життєвих ресурсів, прийняття на себе відповідальності за власне здоров'я, створення таких умов, коли здоровий спосіб життя стає нагальною потребою. З цією метою необхідно реалізовувати програми та проекти, розраховані на широкий загаль студентів, на окремі групи ризику, а також на викладачів, що безпосередньо взаємодіють з молоддю. Для ефективного результату варто залучати студентські ЗМІ, проводити індивідуальну санітарно-просвітницьку роботу, семінари, тренінги, соціальні акції, кампанії, роз'яснювати інформацію, яку здобувачі вищої освіти отримують через соціальні медіа.

Спосіб життя характеризується особливостями повсякденного життя людини, що охоплюють її трудову діяльність, побут, форми використання вільного часу, задоволення матеріальних і духовних потреб, участь у суспільному житті, норми і правила поведінки. Студентська молодь здебільшого вважає, що на здоров'я людини вирішальною мірою впливають матеріальні чинники, а

також навколишнє середовище. Факторам, які визначають духовне та психічне здоров'я особистості, студенти не надають надто великого значення. Жіноча частина молоді більше, ніж чоловіча, піддається впливу зовнішніх чинників при формуванні свого ставлення до здоров'я. Молоді люди здебільшого не звертають особливої уваги на стан власного здоров'я, навіть коли він незадовільний.

Отже, студентська молодь є найбільш вразливою верствою суспільства до негативного впливу соціальних чинників на здоров'я. Аналіз досліджень показує, що проблема формування здорового способу життя є багатоаспектною і пов'язана з комплексом питань: гармонійного фізичного, психічного, культурного, духовного розвитку особистості; дотримання оптимальних для здоров'я режимів дня, навчання та відпочинку, харчування, особистої гігієни, рухової активності, загартування, подолання шкідливих звичок.

Патологічні зміни стану здоров'я студентів зумовлюють також економічні, екологічні, суспільно-політичні обставини. Невміння та небажання раціонально організувати режим дня, навчання, харчування і відпочинок призводить до появи гострих та хронічних захворювань. Використання різних форм організаційно-виховної, волонтерської роботи, нових технологій щодо збереження власного й колективного здоров'я створить відповідні умови, за яких студенти зможуть взяти на себе відповідальність за дії, вчинки, справу й слова щодо зміцнення здорового способу життя.

Список використаних джерел

1. Чистяков А. В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций: социокультурный анализ. Ростов-на-Дону: Рост. гос. пед. ун-т, 2006. 278 с.
2. Гусак П. М., Зимівець Н. В., Петрович В. С. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології: монографія / за ред. П. М. Гусака. Луцьк: ВАТ «Волиньоблдрукарня», 2009. 252 с.
3. Мар'їна О. Бібліотеки та соціальні медіа: технологія взаємодії. *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 8. URL: <https://www.science-community.org/system/files/24.pdf> (дата звернення: 06.04.2021).
4. Мар'їна О. Бібліотеки та соціальні медіа: технологія взаємодії. *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 8. URL: <https://www.science-community.org/system/files/24.pdf>(дата звернення: 06.04.2021).
5. Лозовицький О. С. Молоді України – здоровий спосіб життя! URL: http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=73111 (дата звернення: 16.04.2021).

Пацята А. О., здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,
факультету інформаційних і прикладних технологій
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Проблема підготовки сучасного викладача набуває особливого значення в контексті нових процесів, що відбуваються в умовах глобалізації та світової інтеграції, постійних змін у різних галузях життєдіяльності, передусім – у системі освіти. Саме тому виникає потреба оновлення змісту і форм підготовки майбутнього педагога. У цьому контексті актуалізується проблема формування ключових компетентностей майбутнього викладача ще на етапі підготовки його у вищій школі, серед яких важливе місце належить комунікативній компетентності.

Психолого-педагогічні дослідження Ш. Амонашвілі, Ю. Кулюткіна, А. Маркової та інших показують, що продуктивність педагогічної діяльності залежить від уміння викладача створити систему діалогу у спілкуванні з учнями, залучити дітей до процесу творення самих себе. Проблемам комунікативної підготовки майбутнього педагога також присвятили велику кількість досліджень і психологи, і педагоги: теоретико-методологічні основи професійного спілкування (А. В. Киричук, С. Д. Максименко, Л. Є. Орбан, Л. О. Савенкова, А. А. Синиця, В. А. Семиченко, Т. М. Титаренко, Т. С. Яценко); проблеми педагогічної взаємодії (Г. А. Бал, М. Г. Вієвська, В. В. Власенко, Л. В. Кондрашова, Л. В. Нечаєва); формування у майбутнього викладача індивідуального стилю педагогічного спілкування (А. А. Андрєєв, В. М. Галузьяк, Г. М. Мешко); формування комунікативних вмінь і навичок (З. І. Білоусова, І. Г. Кирилова, М. П. Васильєва, В. В. Каплинський, Н. М. Косова, М. А. Коць, Т. Я. Шепеленко); способи комунікативної підготовки викладача (О. Р. Березюк, В. П. Наумов); культура педагогічного спілкування (Ф. Ф. Байкін, В. С. Грехньов, Т. С. Гриценко, І. А. Ільяєва, С. Д. Омельченко).

Метою публікації є розкриття основних шляхів формування комунікативної компетентності майбутнього викладача.

Провідне місце серед компетентностей, що мають важливе значення для ефективної діяльності викладача, належить комунікативній компетентності. За своєю суттю комунікація – це феномен, який розкриває смисловий аспект

соціальної взаємодії та спілкування. На переконання багатьох учених, терміни «спілкування» і «взаємодія» можна вважати еквівалентами «комунікації», основне завдання якої полягає в тому, щоб духовно приєднатися до людей або приєднати їх до себе чи один до одного. Це відбувається за умови трансляції особистісно значущих ідей, цінностей, духовних надбань, саморозкриття власної неповторності. Отже, комунікація має системотворчу мету [1].

Щодо поняття «комунікативна компетентність», то воно передбачає усвідомлене розуміння цінності комунікації для професійної діяльності, що позитивно відображає систему цінностей комунікативних знань і визначає цілеспрямовану діяльність індивіда, спрямовану на їх засвоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як комунікативної особистості (своїх переваг і недоліків), засвоєння етичних норм і правил комунікативної взаємодії засобами вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій і ухвалених рішень; це сформована сукупність узагальнених комунікативних умінь і розвинений емоційний інтелект [2].

За своєю сутністю професійна педагогічна діяльність є комунікативною, оскільки являє собою управління та детермінацію процесів взаємодії різних суб'єктів освітнього процесу. Для викладача ця компетентність виявляється в процесі педагогічної комунікації зі студентами, батьками та колегами як здатність актуалізувати і застосовувати набутий досвід комунікативної діяльності, а також індивідуально-психологічні риси особистості для досягнення комунікативної мети, реалізації цілей і завдань навчання і виховання. Саме тому проблема формування комунікативної компетентності майбутнього викладача набуває особливого значення у зв'язку з модернізацією змісту освіти в Україні, спрямованої на становлення мовленнєво-мовної особистості, яка засвоїла норми усного й писемного спілкування й вільно використовує мовні засоби в різних професійних ситуаціях. Уміння спілкуватися є необхідним для педагогічної діяльності, адже викладач працює у сфері «людина–людина», що передбачає вміння успішно функціонувати в системі міжособистісних відносин.

Базою для формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів є цикл психолого-педагогічних дисциплін. Це обумовлено тим, що саме в процесі викладання цих дисциплін можливо найбільш ефективно застосування особистісно-орієнтованих технологій, формування у студентів, майбутніх педагогів адекватного уявлення про майбутню професійної діяльності, а також про затребуваність комунікативних знань і умінь у процесі подальшого успішного функціонування фахівця освіти.

У процесі навчання майбутні викладачі повинні опанувати такими комунікативними знаннями, як знання про те, що таке спілкування, які його види, фази, закономірності розвитку; які існують комунікативні методи і прийоми,

яку дію вони надають, які їхні можливості й обмеження; про те, які методи виявляються ефективними щодо різних людей і різних ситуацій. До цієї сфери належить також знання про ступінь розвитку у себе тих чи інших комунікативних умінь і про те, які методи ефективні саме у власному виконанні, а які є неефективними. Серед комунікативних умінь, особлива увага звертається на оволодіння умінням організовувати текст повідомлення в адекватну форму, мовним умінням, умінням гармонізувати зовнішні і внутрішні прояви, отримувати зворотний зв'язок, долати комунікативні бар'єри та ін.

Особливе значення для формування комунікативної компетентності викладача має оволодіння ним соціально-перцептивними вміннями: адекватно сприймати й оцінювати поведінку партнера у спілкуванні, розпізнавати за невербальними сигналами його стану, бажання і мотиви поведінки, справляти приємне враження.

Для професійної підготовки майбутнього викладача важливим є розвиток у нього спеціальних комунікативних здібностей, під якими розуміються індивідуально-психологічні властивості особистості, що відповідають вимогам комунікативної діяльності і забезпечують її швидке й успішне здійснення. Це пов'язано з тим, що педагогічна діяльність неможлива без побудови ефективного спілкування відповідно до цілей та умов професійної та міжособистісної взаємодії. Формування комунікативної компетентності передбачає й інші компетенції: мовну (вивчення норм мови та вміння ними користуватися у відповідній ситуації), лінгвістичну (знання про мову, володіння метамовою лінгвістики) та знання про мову і культуру народу.

Оптимізації формування комунікативної компетентності сприяють такі методи активного навчання майбутніх педагогів: моделювання ситуації спілкування з партнером (дитина, колега, батьки); аналіз будь-яких ситуацій педагогічного спілкування; обґрунтування обраної проблеми; презентація, конструктивна критика; конструктивне рішення конфліктних ситуацій; ділові ігри; соціально-психологічний тренінг; психологічне консультування; психологічна діагностика. Адже такі практики підвищують рівень підготовки спеціаліста, сприяють формуванню педагогічної спрямованості, розвитку творчого потенціалу вчителя, орієнтують майбутнього фахівця на самовдосконалення, вказують на можливі шляхи самозмін.

Необхідно також зазначити, що реалізація механізму розвитку комунікативної компетентності майбутніх викладачів передбачає комплексний підхід, що вміщує в себе не тільки активні методи викладання психолого-педагогічних дисциплін, а й активну залученість кураторів, педагогів навчального закладу в життя студентів, адаптацію навчально-виховного процесу до особистісних процесів учнів.

Формуванню комунікативної компетентності студентів сприяє створення умов, які позитивно впливають на професійний рівень майбутніх фахівців, їх творчу самореалізацію, на вдосконалення їх діяльності. До цих умов відносять: осмислення студентами значущості комунікативної компетенції для майбутньої професії; програмно-методичне забезпечення її практичної реалізації; використання інтерактивних методів навчання студентів у викладанні як спеціальних, так і соціально-гуманітарних дисциплін; володіння викладачами необхідним рівнем комунікативної компетентності та залучення студентів у різноманітні форми активної самостійної роботи і особистісно-орієнтоване спілкування з будь-якими партнерами.

Отже, володіючи комунікативною компетентністю, викладач може досягти високих результатів у своїй професійній діяльності, налагодити ефективні взаємини з дітьми, встановити партнерські відносини з їхніми батьками. Такий викладач здатний зрозуміти своїх колег, спрямувати процес спілкування на виконання педагогічних завдань.

Список використаних джерел

1. Олексенко Р. І. Вплив комунікацій на ціннісні орієнтири особистості. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2015. Вип. 62. С. 65–73.
2. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2015. 250 с.
3. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности: теория и практика проблемы: монография. Издательство «Весть». ГОУ ВПО «ШГПУ». 2006.

Прокоф'єва Л. Б., канд. пед. наук, доц.,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Україна

СУТНІСТЬ ТА ПРИНЦИПИ ШКІЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

В сучасних умовах перебудови системи середньої освіти актуальною залишається проблема демократизації управління та прийняття відповідних управлінських рішень, досягнення більшої автономії в управлінській освітній діяльності, яка спрямована на забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюються структура та стиль центрального та регіонального управління освітою.

Як зазначається у науково-педагогічній літературі, менеджмент – це теорія і практика управління в організаціях, де взаємодіють люди, людські колективи. Загальноосвітня середня школа виступає цілісним соціальним утворенням, відкритою динамічною системою, що реагує на зміни в соціальному середовищі. Зокрема перехід до застосування дистанційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи дає поштовх до розробки нових управлінських й освітніх моделей та технологій, тактики та стратегії взаємодії дійових осіб управлінського та навчально-пізнавальних і навчально-виховних процесів [7, с. 34].

У сучасній літературі разом із терміном «менеджмент» використовують термін «управління». Наприклад, дослідник В. Г. Афанасьєв розуміє управління як внутрішньо притаманну властивість суспільства на будь-якій стадії його розвитку і вважає, що «управління є сукупністю певних дій (операцій), які здійснюються людиною, суб'єктом управління щодо об'єкта з метою його перетворення та забезпечення його руху до заданої мети» [1, с. 23]. Основоположник менеджменту П. Друкер зазначає інтегруючий характер управлінської діяльності, приділяючи особливу увагу тій властивості управління, яка перетворює неорганізовану групу в ефективну та цілеспрямовану [4].

Використання менеджменту як науково обґрунтованої системи управління виступає запорукою успіху ефективної системи управління. В рамках здійснення нашого дослідження необхідним є визначення такого поняття, як менеджмент. «Новий англо-український словник» трактує поняття «менеджер» так: manage – управління, завідування; management – адміністрація, дирекція, правління; manager – адміністратор, завідувач тощо [9, с. 342].

У зарубіжній літературі існує чимало визначень менеджменту, всі вони об'єднані спільною основою: людськими взаєминами в процесі трудової діяльності, організаторськими здібностями керівників, структурою органів управління. Оксфордський словник англійської мови дає такі тлумачення менеджменту: 1) спосіб, манера спілкування з людьми; 2) влада та мистецтво управління; 3) особливого роду вміння та адміністративні навички; 4) орган управління, адміністративна одиниця [10, с. 896].

Освітній менеджмент має свою специфіку та притаманні тільки йому закономірності, який полягає в особливостях предмета, продукту, знарядь та результатів праці менеджера освіти. Предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб'єкта управління. Продуктом праці є інформація про навчально-виховний процес. Знаряддям праці є слово, мова. Результатом праці менеджера є рівень грамотності, вихованості та розвитку об'єкта менеджменту – учнів [3].

Проблема менеджменту у загальноосвітньому навчальному закладі актуалізується тим, що за специфікою своєї професійної спрямованості вчитель

є керівником та організатором життя і діяльності дітей; в умовах переходу до ринкових відносин та зростаючої соціальної незахищеності кожна людина повинна бути готовою, у разі потреби, до організації своєї справи; педагог покликаний підготувати своїх вихованців до роботи в нових соціальних та економічних умовах. Для ефективного впровадження менеджменту в освітнє середовище необхідне вивчення та систематизація зарубіжного досвіду з цього питання, його адаптація з урахуванням специфіки національних традицій, менталітету, законодавчої освітньої бази, професійної спрямованості та інших факторів.

Поняття «шкільний менеджмент» дослідник В. І. Маслов розуміє як комплекс організаційних форм, цілеспрямованих впливів керівника школи на діяльність персоналу та прийомів управління взаємодією освітніх процесів, до яких належать навчально-виховний, навчально-пізнавальний та самоосвітній процеси [6].

Важливого значення набуває формування компетентності сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу – директора, адже успіх здійснення освітніх реформ, а також вдалого розвитку загальноосвітнього навчального закладу залежить від професійно підготовлених менеджерів освіти [30]. Управління загальноосвітнім навчальним закладом здійснюється менеджером в особі директора як керівника школи, заступників директора, а також учительським колективом. Учитель у загальноосвітньому навчальному закладі виступає менеджером навчально-пізнавального, навчально-освітнього та виховного процесів. Усі суб'єкти, які беруть участь в освітньому процесі, забезпечують виконання головної місії освітньої організації навчання – виховання та розвиток особистості [5].

У дослідженнях В. В. Смолей під терміном «шкільний менеджмент» розглядається цілеспрямована діяльність, яка забезпечує оптимальне функціонування і розвиток загальноосвітнього навчального закладу і безпосередньо спрямована на досягнення певної мети – спроектованого, прогнозованого, очікуваного результату діяльності, зумовленої потребами суспільства й особистості [8]. Головна мета загальноосвітнього навчального закладу полягає у створенні умов для забезпечення навчання, виховання й розвитку особистості. Отже, кінцевим результатом функціонування школи як одного з основних навчальних закладів є «соціальна особа, залучена до суспільних стосунків, діяч (суб'єкт) цих стосунків» [8].

З огляду на сучасні тенденції розвитку освітньої галузі особливого значення набуває формування компетентності сучасного директора школи, оскільки здійснення освітніх реформ багато в чому залежить від професійно підготовлених менеджерів освіти, їхньої кваліфікації. Директор виступає менеджером та має володіти такими напрямками управлінської діяльності: бачення стратегії

та розвитку освітнього закладу, керівництво та моніторинг навчально-виховного процесу, мотивація та управління персоналом, внутрішня та зовнішня комунікація тощо [2]. З урахуванням цього можемо сформулювати визначення, згідно з яким шкільний менеджмент – це сукупність принципів, методів, управлінських рішень, технологічних прийомів управління навчально-виховним, навчально-пізнавальним та самоосвітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі з метою забезпечення його оптимального функціонування і розвитку. З появою освітнього менеджменту як окремої галузі науки і практики виникла необхідність визначення основних принципів, правил управління освітньою установою. Єдиного підходу до класифікації принципів управління в системі наукового менеджменту взагалі та освітнього зокрема не існує. «Кожне правило займає своє місце серед принципів управління в будь-якому випадку до тих пір, доки практика підтверджує його ефективність» [7].

Ми погоджуємося з дослідником В. Смолей [8, с. 19], який до загальних принципів шкільного менеджменту відносить: *гуманістичний принцип*, який можна схарактеризувати як побудову відносин суб'єктів освітньо-виховного процесу на основі демократичного педагогічного стилю спілкування, головним є повага до особистості, заради якої здійснюється управління. Гуманізація, тобто «олюднення» освіти передбачає формування повсякденних тактовних, довірливих, демократичних стосунків у педагогічному колективі, звернення до кращих людських рис у спілкуванні, прийнятті управлінських рішень.

Принцип системного підходу. Шкільний менеджмент розглядається як наука і технологія управління школою в сучасних умовах формування ринкових відносин. Школи є відкритими соціальними системами найвищого порядку складності. Ефективність управління школою як системи залежить від оптимального функціонування всіх її компонентів (мікросередовища): «людських, матеріальних, технічних, інформаційних, нормативно-правових тощо, що утворюють диференційовану цілісність, призначену для реалізації функції управління» [5, с. 153].

Принцип ситуаційного підходу в управлінні вимагає врахування всіх конкретних умов, обставин та факторів, що впливають на управлінський процес. Стрижневим його моментом є набір змінних обставин, що відбуваються у шкільній системі та поза нею, які впливають на неї у конкретний період часу.

Принцип інтеграції. Школа належить до складних структурованих систем, де відбувається чимало взаємопов'язаних процесів: навчально-виховний, науково-методичний, самоосвітній, кадровий, маркетинговий, нормативно-правовий та ін. Спільною основою всіх цих процесів є люди, об'єднані спільною метою навчати і навчатися. Завдання шкільного менеджменту у цьому разі – забезпечення цілеспрямованості та інтегрованості повного циклу управління шляхом планування, організації, керівництва і контролю.

Принцип інновації, який передбачає оновлення педагогічної теорії і практики шляхом розробки, апробації нових інтелектуальних освітніх ідей, «процес внесення якісно нових елементів в освіту» [7, с. 95]. Школа як динамічна система повинна розвиватись, а відтак менеджмент має забезпечити інноваційний процес та засоби його забезпечення. Реалізація принципу інновації в управлінні закладами освіти дасть змогу навчально-виховний, навчально-пізнавальний та самоосвітній процеси перевести в якісно новий стан, створити конкурентоспроможне освітнє середовище, підготувати фахових випускників.

Принцип оптимальності. Оптимальним можна визнати менеджмент, який якнайкраще враховує умови, обставини, фактори щодо управління колективом і планування розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Треба передусім враховувати реальні можливості розташування школи, власної віри і цінностей керівника, історію школи, запити та потреби учнів та їх батьків, зрозумілі наміри і вимоги директора до персоналу, які вмотивовуватимуть його до виконання своїх зобов'язань, ресурси і можливості педагогічного колективу, очікування зовнішнього оточення [5].

Принцип цілеспрямованого менеджменту, який вимагає окреслення реальних мети і цілей загальноосвітнього навчального закладу. В цьому разі мета відображає як вимоги до освітнього закладу з боку освітньої системи, так і суб'єктивні уявлення керівника школи про конкретні цілі школи і її можливості. Мета школи – це конкретний, якісно визначений, очікуваний результат, якого школа прагне досягнути і на реалізацію якого повинен бути спрямований шкільний менеджмент. Будь-яка ціль має бути змістовно, детально охарактеризована необхідністю її реалізації, визначеністю очікуваного результату, реальністю її досягнення [8].

Принцип інтегрованого розподілу праці. Керівник школи повинен напрацювати та запропонувати колективу такий алгоритм, який спрямований на вирішення завдань у визначеній послідовності та за якого організація навчально-виховного процесу буде чітко розподілена між учасниками навчально-виховного процесу. Однією з провідних ідей менеджменту є децентралізація управління. Сутність його «полягає в широкому делегуванні керівником владних повноважень підлеглим, залишаючи за собою організаційно-розпорядчу владу; уникнення дрібної опіки та постійного контролю за роботою підлеглих без очевидної на те причини» [6]. Опора на педагогічний колектив школи щодо підготовки, розробки й обговорення рішень, зіставлення і врахування різних точок зору працівників, колективна творчість забезпечать успішну реалізацію прийнятих рішень, досягнення мети і виконання місії школи.

Принцип функціональності. Ефективний менеджмент вимагає вдосконалення управлінської діяльності шляхом постійного динамічного оновлення та

конкретизації функціональних обов'язків працівників відповідно до вимог часу, нинішнього розвитку суспільства. Сучасному шкільному менеджментові повинно бути властиво: індивідуальна відповідальність за все, що відбувається в установі; сприяння створенню нових та оновлення навчально-виховних технологій; приведення функцій управління до завдань навчального закладу; формування колективу однодумців; створення творчої атмосфери; постійне підвищення рівня компетентності управління; оптимізація управління; грамотне використання бюджетних та позабюджетних джерел фінансування; застосування ринкових методів управління трудовим колективом, оптимальне поєднання матеріального та морального стимулювання [8].

Принцип демократизації, який вимагає відмову від командно-адміністративних методів керівництва, поваги та довіри до підлеглих, терпимості до ініціативи, новаторства. Менеджмент школи має забезпечити формування організаційно правової, психологічної, моральної основи, за якої функціонування школи на всіх її етапах здійснюється в гармонійній єдності персональної відповідальності кожного за свій напрям діяльності та колективних форм роботи таких структур, як рада школи, педагогічна рада, методичні об'єднання, учнівське самоврядування, забезпечення виборності та звітності цих структур. Важливим є використання ініціативи вчителів, учнів, батьків і забезпечення демократичних стосунків між керівниками, педагогами, учнями та їх батьками.

Принцип маркетингової діяльності полягає у тому, що керівники і працівники школи (директор, заступники директора, вчителі) повинні мати хороші знання із сучасного менеджменту, володіти достатніми вміннями та навичками, аби налагодити процес надання таких освітніх послуг і такої якості, які б задовольняли запити учнів та їхніх батьків. В умовах становлення цивілізованих ринкових відносин освітні послуги сьогодні мають значний попит у суспільстві. Загальноосвітній навчальний заклад є виробником освітнього продукту. Чим якісніший «освітній продукт» (випускник), тим більші шанси у нього реалізувати себе в майбутньому (вступити до ЗВО). Для цього необхідно розробляти свої навчально-виховні технології, апробовані інноваційні методи та методологічні розробки з основних предметів, що забезпечують якісне навчання і знання. Таким шляхом створюється позитивний імідж освітнього закладу, а відтак зростає кількість осіб, які бажають отримати освіту в ньому. Маркетингова діяльність шкільного менеджменту може бути спрямована на покращення навчально-матеріальної бази школи, залучення позабюджетних коштів і якомога повніше задовольнити освітні потреби охочих. Задоволення потреб, запитів охочих є наріжним каменем ринкових відносин.

Принцип партисипативності. Креативним, успішним керівником нині може стати людина, яка насамперед позбулася стереотипів минулого і мислить

по-новому, знає, як привести освітній заклад до успіху, як планувати, аналізувати. Здійснювати контроль та оцінювати роботу є вельми важливим, проте без широкої участі кожного працівника колективу у вирішенні питань життя установи, що сприяє задоволенню потреб у самореалізації і самоутвердженні, не обійтися. Термін «participative management» дослівно з англійської мови означає «управління, засноване на участі». Ключове поняття «участь» передбачає різні форми участі суб'єктів в управлінні. Партисипативне управління в освіті означає залучення учасників цього процесу до прийняття певних рішень, тобто суб'єкти освітньої установи беруть участь у визначенні цілей, аналізі та вирішенні педагогічних проблем.

Гедоністичний принцип. Педагог в освітній установі повинен відчувати себе не тільки в ролі виконавця певних функцій та обов'язків. Значну частину свого життя він проводить у школі, яка має певну організаційну культуру, визначається сукупністю норм, цінностей, традицій, звичаїв та моральних засад, що регулюють діяльність і взаємовідносини педагогічного колективу. Значення морального фактора у соціальному і духовному розвитку суспільства та формуванні особистості за допомогою засобів виховання і соціального менеджменту надто велике. Функціонування освітнього закладу багато в чому залежить від етичних факторів, під якими мають розуміти норми і нормативи моральної поведінки як у трудовому колективі, так і поза ним: у сім'ї, побуті тощо. Освітня професійна етика – це сукупність етичних норм, що відображають систему загальних цінностей, суспільних уподобань та правил етики працівників освітньої організації, визначають моральний характер взаємовідносин між людьми в процесі їхньої професійної діяльності [8].

Варто зазначити, що такі принципи далеко не вичерпують перелік загальних принципів шкільного менеджменту. Адже він орієнтований на врахування швидких змін і формування нових цінностей в суспільстві, окреслення стратегії розвитку школи, постійний пошук шляхів підвищення якості роботи, створення умов для розвитку компетенцій і підвищення науково-методичного рівня педагогічного колективу. Принципи можуть змінюватися відповідно до вимог часу під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Науковому узагальненню підлягають ті з них, які забезпечують стабільний розвиток і результат. Ефективне управління сучасною школою вимагає оптимального поєднання всіх зазначених принципів.

Список використаних джерел

1. Афанасьєв В. Г. Теория менеджмента. Москва: Юрай, 2015. 476 с.
2. Вейланде Л. В.-В. Ціннісно-сміслові аспекти навчання дорослих. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2019. Вип. 1. С. 35–42.

3. Даниленко Л. І. Моделювання в теорії та практиці управління освітніми організаціями. Освітній менеджмент: навч. посіб. Київ: Шкільний світ, 2003. С. 38–46.
4. Друкер П. Практика менеджмента. Москва: Вільямс, 2003. 388 с.
5. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. 424 с.
6. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами. Тернопіль: Астон, 2007. 150 с.
7. Освітній менеджмент в умовах змін: навч. посіб. / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян; за заг. ред. В. Олійника, Н. Протасової; НАПН України, Ін-т менеджменту освіти НАПН України, Луган. обл. ін.-т післядиплом. пед. освіти. Луганськ: Рєзніков В. С., 2011. 306 с.
8. Смолей В. В. Загальні принципи шкільного менеджменту. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2010. № 3.
9. New english-ukrainian dictionary: новий англо-український словник. Київ: Чумацький шлях, 2000. 700 с.
10. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Seventh edition. Oxford: university press, 1997. 1716 s.

Профателюк Л. С., здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,
факультету хімії, біології і біотехнологій,
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

Науковий керівник – **Зарішняк І. М.**, канд. пед. наук, доц.,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

УПРАВЛІНСЬКІ ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Зміни в Україні мають великий вплив на сучасну систему освіти. З огляду на це, керівники навчальних закладів повинні бути обізнані в питаннях різних сучасних управлінських ідей, успішно їх використовувати та організовувати творчу діяльність.

Справжні професіонали в освітній галузі повинні глибоко розуміти статус і роль активної взаємодії людей, які беруть участь в освітньому процесі, і використовувати її як засіб самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку

та самоствердження. Необхідно підготувати керівника з певною системою знань, умінь і навичок та особистісних і професійних якостей, з творчим науково-педагогічним мисленням, який актуалізує проблеми застосування інноваційних технологій навчання, що покликані забезпечити підготовку людини до стрімкого й мінливого життя у світі з різноманітними зв'язками.

Методологічною основою дослідження є загальні положення філософії та психології щодо когнітивної теорії як основи формування особистості (Б. Г. Ананьєв, В. П. Андрущенко, А. Г. Асмолов, В. Г. Кремень та ін.); основні положення системної діяльності, особистісний метод підготовки та виховання вчителів (Н. М. Бібік, О. Ю. Савченко, А. В. Сущенко та ін.); технічні методи як фактор модернізації професійної підготовки студентів (М. В. Гриньова, Г. В. Єльнікова, О. М. Пехота та ін.).

Метою статті є визначення управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів освіти.

Процес інновацій та розвитку нашої країни визначає необхідність вдосконалення та прискорення розвитку та модернізації освітньої галузі.

Наразі механізм і характер міжособистісної взаємодії, пріоритети життєвих цінностей, філософія та психологія освіти та роль індивідів у суспільстві зазнають колосальних змін. Керівник відіграє важливу роль в організації ефективної роботи навчального закладу. Він повинен вміти приймати сміливі та мудрі рішення, творчо та ефективно вирішувати проблеми колективу (виробнича група та окрема команда), а також підтримувати здоров'я та здорову атмосферу колективу.

Інновації (італ. *Innovatione* – новини, інновації) – це нові форми організації праці та управління, нові типи технологій. Вони знайшли своє відображення у тенденціях накопичення та модифікації ініціатив та інновацій в освітній галузі; спричинили деякі зміни в освітній галузі [5, с. 104].

Інноваційний напрям освітньої діяльності залежить від соціально-економічної трансформації, освітня політика повинна бути відповідно оновлена, а керівники шкіл та вчителі мають освоювати і застосовувати освітні інновації, конкуренцію, освітні форми звичайних навчальних закладі [2, с. 53–61].

Загалом, поняття «управління» визначається як елементи, тобто функції організованих систем з різними властивостями. В управлінні освітніми закладами це явище розглядається за допомогою методів та заходів щодо забезпечення якості освіти. Це пов'язано з появою нового напрямку в педагогічній педагогіці інновацій, який перетворився на соціальне поле наукових знань, з певним змістом, принципами, тенденціями та закономірностями розвитку.

Інноваційна технологія викладання розглядається як особлива організація діяльності та ідей, спрямована на організацію інновацій у галузі освіти, або як

процес поглинання, впровадження та розповсюдження нового в освіті. Інновація навчально-виховного процесу означає впровадження нового у викладання та призначення, зміст, форму та методи у спільній діяльності учасників організації навчального процесу.

Інновація педагогіки є результатом творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різних педагогічних проблем. Інновації педагогіки породили нові освітні технології, оригінальні освітні ідеї, форми та методи навчання, освітні моделі та нестандартні методи управління, що послідували за ними.

Варто зазначити, що лише в процесі професійної підготовки ми можемо підготуватися до управлінської діяльності. Підготовка – це процес, а готовність науковці трактують, з одного боку, як мету, а з іншого – це результат процесу підготовки. Тож підготовку до впровадження інноваційних технологій дослідники називають складною новою формою особистості – комплексним новоутворенням.

О. М. Пехота й А. М. Старева виділяють такі компоненти професійно-педагогічної підготовки керівника:

- знання загальних та предметних методів навчання;
- формування практичних умінь та навичок (інформаційних, організаційних, комунікативних, експлуатаційних, технологічних, дослідницьких, проєкційних, самоосвітніх тощо);
- формування та розвиток організаторських здібностей (директивних, методологічних, технічних, конструктивних, комунікативних тощо);
- розвиток навичок мислення майбутніх фахівців (мислення, ерудиція, пам'ять тощо) [6, с. 24].

У період розвитку освіти складність, багатогранність і взаємозалежність питань управління вимагають нових ідей і методів, які дають перспективи для пошуку найкращих інновацій в управлінні професійними навчальними закладами.

Тому самоуправління як здатність лідера до самокерування та дотримання психологічних та управлінських вимог керівників освіти (за Т. Бабенко) є дуже важливим. Т. Бабенко визначає такі основні принципи самоменеджменту керівника:

- моральності (при прийнятті управлінських рішень, інструктажах персоналу, контролі за персоналом, підборі персоналу та розподілі відповідальності за його психологічними особливостями, проведенні тренінгів із реалізації рішень, використанні різних форм управлінської роботи, роботі з підлеглими, партнерами і реалізації ділових контактів менеджера); діагностика (при плануванні, підготовці та прийнятті адміністративних рішень, контролі за діяльністю та постановці цілей);

- прогностичності (при розробці стратегічної діяльності команди, плануванні);
- комунікативності (при створенні хорошої соціально-психологічної атмосфери в колективі);
- мотиваційності (формують стиль особистої діяльності, щоб найкраще відображати особливості менеджера та колективу, яким він керує);
- емоційно-вольові (при постановці цілей, прийнятті управлінських рішень, здійсненні поточного та підсумкового контролю (для того, щоб ефективно виконувати всі функції управління в освіті);
- етичні (орієнтація на зміст та емоційну мотивацію управлінської діяльності, забезпечення етичних стандартів управління освітою та виховний вплив на інших), мова (ефективне ділове спілкування та різні форми активної діяльності при прийнятті управлінських рішень); організація управління в критичних умовах і стресових ситуаціях;
- фізіологічні (для того, щоб ефективно нести тягар управлінської роботи, вплив керівництва на людей, формуючи серед них позитивне та оптимістичне ставлення);
- фізичні (надають позитивний вплив на навколишнє середовище при формуванні позитивного іміджу керівника організації) [1].

Відповідальний за сучасний навчальний заклад повинен мати навички виконувати ті чи інші професійні функції та соціальні ролі. На цьому етапі соціального розвитку найбільш важливими є такі компетентності керівника закладу освіти:

- здатність ефективно управляти собою, підлеглими та їхнім часом, не зазнаючи тиску та економічних проблем у повсякденному житті;
- можливість сформулювати власні особисті цінності та допомогти встановити розумні настанови для підлеглих;
- вміння чітко визначати особисті та професійні цілі;
- незалежно забезпечувати свої професійні та особисті можливості розвитку;
- володіти творчими та ефективними навичками вирішення професійних, матеріальних, етичних та інших проблем;
- оволодіти навичками, що впливають на підлеглих, не вдаючись до прямих вказівок;
- використовувати розумні методи роботи для засвоєння інформації;
- виявляти здатність створювати та керувати командою (навички командотворення);
- виявляти здатність до інновацій, досліджень та експериментів.

Отже, підготовка майбутніх керівників до впровадження інноваційних технологій є результатом всебічної освіти, цілей та спеціального навчання студентів у цій галузі. Під підготовкою майбутніх керівників до впровадження інноваційних технологій ми розуміємо багатокомпонентний процес трансформації, завдяки якому здійснюється цілеспрямований розвиток усіх структурних компонентів, які забезпечують формування цього виду готовності. Серед основних управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів освіти – здатність лідера до самокерування та дотримання психологічних та управлінських вимог керівників освіти і здатність до інновацій.

Список використаних джерел

1. Афанасьєв В. Г. Программно-целевое планирование и управление. Москва: Наука, 1990. 127 с.
2. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами. *Директор школи*. № 23–24 (455–456). 2007. С. 53–61.
3. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність. *Бібліотека шкільного світу*. Київ: Ред. загальнопед. газ, 2005. 128 с.
4. Маркіян С. В. Інновації як фактор розвитку освіти. *VI Міжнародна між-дисциплінарна науково-практична конференція*. Харків, 2006. 155 с.
5. Мисик О. С. Теоретичні засади педагогічної інноватики. *Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку: матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції (11 жовтня 2007 р.)*. Хмельницький: ХГПА, 2007. 309 с.
6. Пехота О. М., Старєва О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Іліон, 2005. 272 с.

Распутіна Л. В., д-р мед. наук, професор
кафедри пропедевтики внутрішньої медицини,
Вінницький національний медичний університет
ім. М. І. Пирогова,
Україна

Ткаченко Т. В., канд. мед. наук, доцент
кафедри пропедевтики внутрішньої медицини,
Вінницький національний медичний університет
ім. М. І. Пирогова
Україна

Откаленко О. К., канд. мед. наук, доцент
кафедри пропедевтики внутрішньої медицини,
Вінницький національний медичний університет
ім. М. І. Пирогова,
Україна

ВПРОВАДЖЕННЯ ПОСТІЙНОГО ТРЕНІНГОВОГО НАВЧАННЯ З СЕРЦЕВО-ЛЕГЕНЕВОЇ РЕАНІМАЦІЇ СЕРЕД ЛІКАРІВ-ІНТЕРНІВ

У своїй практичній діяльності кожен лікар нерідко зустрічається із станами, що потребують надання невідкладної допомоги. Несвоєчасне або неадекватне надання належного комплексу медичних заходів при станах, що загрожують життю, може мати непоправні наслідки.

Раптова серцева смерть (РСС) є серйозною глобальною проблемою охорони здоров'я, на яку в Європі припадає 20 % смертей [25]. Епідеміологічні дослідження демонструють, що найчастіше РСС відбувається через летальні шлуночкові аритмії на фоні ішемічної хвороби серця [2, 24].

Своєчасна та якісна серцево-легенева реанімація (СЛР) з проведенням ранньої дефібриляції є критично важливою для поліпшення рівня виживаності і може її підвищити до 50–70 % [5]. Аналіз продемонстрував чотирикратне збільшення шансів на виживання постраждалих, які отримували ранню СЛР [9].

Традиційних методів навчання лікарів-інтернів за допомогою лекцій та викладання біля ліжка вже недостатньо. Ефективність навчального процесу може підвищитися через використання змішаних навчальних підходів, як-от поєднання інтерактивного лекційного курсу, розбору клінічних випадків із симуляційними тренінгами.

Симуляційні тренінги, як освітній інструмент, дають змогу майбутнім лікарям практикувати надання невідкладної допомоги пацієнту в контрольованому та безпечному середовищі, що дає можливість підвищити ефективність навчального процесу, рівень професійних вмінь та навичок, забезпечити ефективний і безпечний перехід до медичної діяльності в реальних умовах, покращити свою психологічну й емоційну готовність.

Мета роботи: використовуючи результати анонімного опитування, оцінити ефективність змішаної системи навчання лікарів-інтернів (семінарів-тренінгів) щодо проведення серцево-легеневої реанімації для формування навиків діагностики різних критичних станів, знань та вмінь надання невідкладної допомоги, кваліфікованого проведення діагностичних та лікувальних заходів.

Матеріали і методи: співробітниками кафедри пропедевтики внутрішньої медицини Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова проведено семінари-тренінги для лікарів-інтернів, які навчаються на базі КНП «Вінницька міська клінічна лікарня № 1».

Реанімаційні компетенції краще підтримуються, якщо навчання і підготовка розподіляються в часі. В семінарах-тренінгах, що проводилися 1 раз на 3 місяці впродовж 2018–2019 навчального року, взяли участь 30 лікарів-інтернів (20 терапевтів та 10 інфекціоністів) 1 і 2 року навчання. Перед першим семінаром-тренінгом та після останнього проводилось анонімне опитування за оригінальним опитувальником (таблиця), що містив 10 запитань з основ проведення СЛР.

Таблиця 1. Питання для перевірки знань лікарів-інтернів

1. Частота компресій грудної клітки при виконанні СЛР:	
А. 60–80 за хвилину.	В. 100–120 за хвилину.
Б. 80–90 за хвилину.	Г. понад 120 за хвилину.
2. Глибина компресій грудної клітки при виконанні СЛР:	
А. 1–2 см.	В. 8–9 см.
Б. 5–6 см.	Г. понад 9 см.
3. Паузи під час СЛР для ШВЛ, оцінки ритму, пульсу, виконання дефібриляції не повинні перевищувати:	
А. 2 хвилини.	В. 30 секунд.
Б. 1 хвилини.	Г. 10 секунд.
4. Співвідношення частоти компресій та частоти дихання без протекції дихальних шляхів – із застосуванням ларингеальної маски або Combitube становить:	
А. 30:5.	В. 30:2.
Б. 15:1.	Г. 15:2.
5. У випадку проведення СЛР інтубованого пацієнта частота вентиляції легень сьановить:	
А. 20/хвилину.	
Б. 30/хвилину.	
В. 5/хвилину.	
Г. 10/хвилину, при використанні мішка Амбу – кожні 5 секунд	
6. Початкова доза амідарону, що використовується при СЛР:	
А. 300 мг + 200,0 мл 5 % розчину глюкози.	
Б. 450 мг + 200,0 мл 5 % розчину глюкози.	
В. 300 мг + 14,0 мл 5 % розчину глюкози.	
Г. 600 мг + 14,0 мл 5 % розчину глюкози.	
7. Початкова доза адреналіну, що використовується при СЛР:	
А. 1 мг (1 мл) +100,0 мл 5 % розчину глюкози.	
Б. 1 мг (1 мл) +19,0 мл фіз. розчину.	
В. 2 мг (2 мл) +18,0 мл фіз. розчину.	

Г. 3 мг (3 мл) +17,0 мл фіз. розчину.	
8. У випадку фібриляції шлуночків / шлуночкової тахікардії без пульсу адреналін вводиться:	
А. Одразу після встановлення ФШ.	
Б. Після першої дефібриляції.	
В. Після другої дефібриляції.	
Г. Після третьої дефібриляції.	
9. У випадку асистолії аміодарон вводиться:	
А. Одразу після встановлення асистолії.	
Б. Після першої дефібриляції.	
В. Після третьої дефібриляції.	
Г. Не використовується.	
10. Оцінка ритму та пульсу під час СЛР проводиться через кожні	
А. 2 хвилини.	В. 10 хвилин.
Б. 5 хвилин.	Г. одразу після дефібриляції.

Структура семінарів-тренінгів містить кілька етапів: 1 етап – інтерактивний лекційний курс із надання невідкладної допомоги при раптовій серцевій смерті (2 години); 2 етап – розбір клінічних випадків (3 години); 3 етап – ознайомлення з конструкцією та функціональними можливостями манекенів та обладнання (1 година); 4 етап – симуляційний тренінг з відпрацюванням навичок СЛР шляхом багаторазових сеансів (індивідуальна і командна робота) (4 години).

Статистичну обробку отриманих даних виконали на персональному комп'ютері за допомогою пакету статистичних програм SPSS 12.0 для Windows.

Серед учасників семінарів-тренінгів було 8 (26,7 %) чоловіків та 22 (73,3 %) жінок, лікарів-терапевтів – 20 (66,7 %), лікарів-інфекціоністів – 10 (33,3 %). Середній вік склав $24,5 \pm 2,1$ рік.

Результати дослідження та їх обговорення

Ми проаналізували відповіді на питання опитувальника з метою визначення початкового і кінцевого рівнів знань лікарів-інтернів.

Важливим фактором відновлення спонтанного кровообігу та виживання при збереженій неврологічній функції є частота компресійних стискань грудної клітки за хвилину.

На питання стосовно частоти компресій грудної клітки при виконанні СЛР перед початком семінарів-тренінгів правильну відповідь дали 25 (83,3 %) опитуваних лікарів-інтернів.

За рекомендаціями Європейської ради реанімації (ЄРР) 2015 р частота компресій грудної клітки 100–120 в поєднанні з мінімальними і рідкими інтервалами між ними є найбільш оптимальною [13, 15]. У двох дослідженнях із

загальною кількістю пацієнтів 13 469 було продемонстровано, що саме компресії з частотою 100–120/хв виявилися найбільш ефективними, порівняно з частотою компресій >140, 120–139, <80 та 80–99/хв [11].

Наступне питання стосувалося глибини компресій при виконанні СЛР. Глибина компресій оцінювалась в одному рандомізованому клінічному дослідженні (РКД) та 6 обсерваційних дослідженнях [14]. Проведене серед 9 136 пацієнтів дослідження показало, що глибина компресій в діапазоні 4–5,5 см асоціювалася з кращим рівнем виживаності, натомість глибина понад 6 см пов'язана зі зростанням кількості ускладнень, як переломи ребер, грудини [21]. Також, за даними одного спостережливого дослідження, глибина стиснення понад 6 см пов'язана зі збільшенням рівня травматизму у дорослих, порівняно з глибиною компресій 5–6 см [10].

Компресійні стискання стимулюють кровотік завдяки підвищенню внутрішньогрудного тиску і безпосереднього стискання серця та забезпечують постачання кисню до серця і мозку. Часто реаніматори через побоювання зробити шкоду, обмежену силу м'язів та виснаження не стискають грудну клітку достатньо глибоко. При виконанні СЛР компресії мають бути достатньої глибини (приблизно 5 см, проте не більше 6 см) [13, 15].

За результатами опитування для визначення вихідного рівня знань 27 (90 %) респондентів дали правильну відповідь на запитання, натомість при визначенні кінцевого рівня знань всі 30 (100 %) лікарів-інтернів дали правильну відповідь.

Як було зазначено вище, при проведенні СЛР, крім достатньої частоти і глибини стискань, необхідна мінімізація будь-яких пауз, що приводять до припинення компресій, при цьому необхідно досягати повного розправлення грудної клітки. Тому одне з питань було питання щодо тривалості пауз під час СЛР для ШВЛ, оцінки ритму, пульсу, виконання дефібриляції.

Переважає більшість лікарів-інтернів на початку семінарів-тренінгів відповіли на це запитання неправильно 17 (56,7 %).

Допустима лише коротка пауза для виконання будь-якої специфічної дії (штучна вентиляція легень, оцінка ритму, пульсу, виконання дефібриляції) тривалістю не більше 10 сек [13, 15]. Покращання результатів серцево-легеневої реанімації пов'язано з паузами до та після шоку дефібрилятора тривалістю менше 10 секунд та фракцією стиснення грудної клітки > 60 % [4, 6, 22].

Перед початком проведення семінарів-тренінгів на питання стосовно співвідношення частоти компресій до частоти дихання без протекції дихальних шляхів, правильну відповідь дали переважна більшість лікарів-інтернів 22 (77,7 %).

У двох когортних дослідженнях із 4 877 пацієнтами було продемонстровано, що співвідношення компресій до вентиляцій 30:2 порівняно із співвідношенням 15:2 покращило сприятливі неврологічні наслідки у дорослих (ВР 1,72 % (95 % ДІ 0,5 2,9 %)). [3].

Таке співвідношення дозволяє зменшити не тільки кількість перерв під час компресій та фракції без потоку кисню [13, 15, 18], а і ймовірність гіпервентиляції [4, 10]. Тому на сьогодні ILCOR (Міжнародний зв'язковий комітет з реанімації) та ЄРР продовжують рекомендувати чергування компресій до вентиляцій 30:2, як найбільш оптимальне [14].

Наступне питання стосувалося частоти вентиляції легень у випадку проведення СЛР інтубованого пацієнта. Під час проходження інтубаційної трубки через голосові зв'язки може знадобитися коротка пауза при виконанні непрямого масажу серця з частотою компресій 100–120/хвилину, проте вона має бути меншою за 5 секунд. За рекомендаціями ЄРР інтубація трахеї має здійснюватися лише за умови належної підготовки медичних працівників та регулярного постійного досвіду виконання цієї процедури. В інтубованого пацієнта паралельно з проведенням непрямого масажу серця рекомендованою частотою вентиляцій є 10 вдихів/хвилину [15, 26].

При початковому опитуванні більшість лікарів-інтернів 25 (83,3 %) дали некоректну відповідь на це запитання.

Проте найнижчий відсоток лікарів-інтернів 3 (10 %) перед початком проведення семінарів-тренінгів дали правильну відповідь на питання, що стосувалось початкової дози аміодарону, який використовується для СЛР.

На підставі наявних даних, у випадках персистування ФШ / ШТ без пульсу після трьох дефібриляцій, ЄРР 2015 р. рекомендує вводити аміодарон у початковій дозі 300 мг, розчинивши в 14 мл 5 % розчину глюкози в/в струминно [1, 15].

При ФШ, рефрактерній до електроімпульсної терапії, введення аміодарону покращує виживаність до виписки зі стаціонару, порівняно з плацебо [12, 15] чи лідокаїном [8], а також підвищує чутливість до дефібриляції [17, 19, 20].

Дуже низький відсоток лікарів-інтернів 4 (13,3 %) при початковому опитуванні правильно відповіли на запитання стосовно початкової дози адреналіну. Адреналін має потенційно сприятливу дію в разі зупинки серця завдяки звуженню артеріол, опосередкованих α -адренергічними рецепторами. Вазоконстрикція підвищує діастолічний тиск в аорті під час СЛР, тим самим покращує коронарний кровотік і підвищує ймовірність відновлення спонтанного кровообігу [16].

У мультицентровому рандомізованому подвійному сліпому плацебо-контрольованому дослідженні «PARAMEDIC2» показано, що застосування адреналіну під час СЛР привело до підвищення 30-денної виживаності пацієнтів та частоти відновлення спонтанного кровообігу, порівняно з плацебо [16].

За рекомендаціями ЄРР 2015 р. початковою дозою адреналіну, що використовується при СЛР, є 1 мл 1 % розчину (1 мг). Після введення першої дози, незалежно від ритму, який супроводжує зупинку серця, в подальшому його необхідно вводити по 1 мг кожні 3–5 хвилин до відновлення ефективного кровообігу (кожні 2 цикли алгоритму СЛР). Для більш швидкої доставки препарату у центральний кровотік слід додатково ввести не менше 20 мл рідини та підняти кінцівку на 10–20 секунд [15].

Експерти ЄРР рекомендують у випадку ФШ / ШТ без пульсу починати вводити адреналін після третьої неефективної дефібриляції. Важливо також, що для циркуляції препарату необхідно виконувати якісні компресії грудної клітки [15].

Лікарі-інтерни продемонстрували низьку обізнаність перед початком семінарів-тренінгів (53,3 % правильних відповідей) стосовно питання часу введення адреналіну.

Одне із запитань стосувалося введення аміодарону при асистолії. Аміодарон виключений з алгоритму СЛР при асистолії [15]. Первинно правильно на це запитання відповіли критично низький відсоток лікарів-інтернів 6 (20 %).

Останнє питання стосувалося частоти проведення оцінки ритму під час СЛР. Рекомендовано продовжувати СЛР протягом 2 хв, потім зробити короткочасну паузу (до 10 секунд) для оцінки ритму. Якщо перфузійний ритм не був відновлений, то затримка через спробу пропальпувати пульс ще більше погіршить стан міокарду [23], оскільки за умови успішної дефібриляції із відновленням перфузійного ритму потрібен час для встановлення адекватної гемодинаміки [7].

Неправильно на це запитання відповіли більшість лікарів-інтернів – 23 (77,7 %) – на початковому етапі семінарів-тренінгів.

Отже, найвищий відсоток (рис. 1) правильних відповідей на запитання стосовно частоти, глибини компресій грудної клітки та співвідношення частоти компресій та частоти дихання без протекції дихальних шляхів (відповідно 83,3 %; 90 % та 73,3 %) можна пояснити тим, що починаючи з 2 курсу щорічно на всіх клінічних кафедрах ці питання неодноразово обговорювалися на практичних заняттях. Однак, незважаючи на «лідерство» у правильних відповідях, ми вважаємо отриманий результат недостатньо високим.

Натомість, незважаючи на пройдений цикл анестезіології, інтенсивної терапії та медицини невідкладних станів, більшість опитуваних зазнали труднощів, відповідаючи на решту питань опитувальника. Найбільша кількість помилок при опитуванні на початку семінарів-тренінгів була допущена в питаннях щодо початкової дози адреналіну та аміодарону при СЛР та стосовно частоти вентиляції легень у випадку проведення СЛР інтубованого пацієнта (10 %; 13,3 та 16,6 % відповідно). Після завершення семінарів-тренінгів майже на всі питання правильно відповіла переважна більшість лікарів-інтернів.

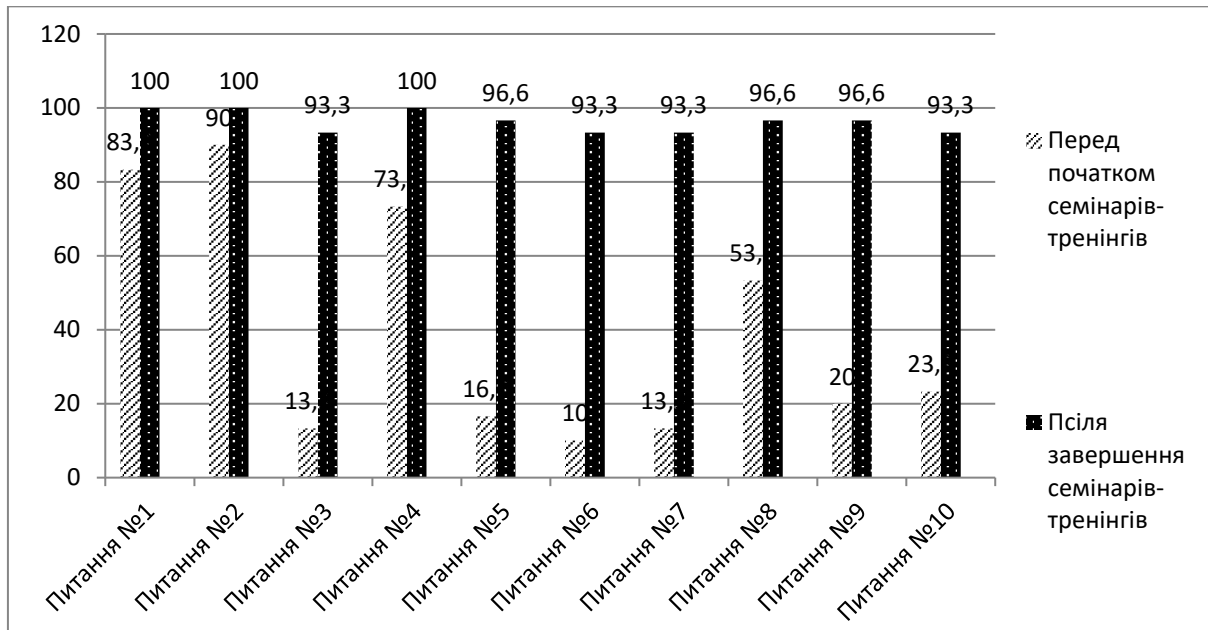


Рис. 1. Аналіз результатів опитування лікарів-інтернів перед початком семінарів-тренінгів та після їх завершення

На нашу думку, поточна кількість академічних годин все ще залишається недостатньою для ретельного розбору тем по СЛР. Отримані результати початкового опитування вказують на необхідність збільшення тривалості тем по СЛР в навчальній програмі, а також проведення додаткових тренінгів з цієї проблеми. Знання, що передаються в усній формі запам'ятовуються шляхом механічного зазубрювання, оскільки відсутня можливість зіставити їх з реальним об'єктом. Внесення в програму навчання лікарів-інтернів симуляційних тренінгів є важливим етапом навчання та сприяє набуттю теоретичних знань та практичних навиків.

Висновки:

1. Установлено, що переважна більшість лікарів-інтернів не володіють достатнім рівнем знань щодо основ проведення серцево-легеневої реанімації.
2. Впровадження постійного тренінгового навчання з СЛР із застосуванням змішаних навчальних підходів (поєднання інтерактивного лекційного курсу, розбору клінічних випадків із симуляційними тренінгами) сприяє формуванню навиків діагностики різних критичних станів, знань та вмінь надання невідкладної допомоги, кваліфікованого проведення діагностичних та лікувальних заходів.

Список використаних джерел

1. Наказ МОЗ України від 05.06.2019 № 1269 «Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації екстреної медичної допомоги».

2. Aldert CM, Chae CU, Grodstein F et al. Prospective study of sudden cardiac death women in United States. *Circulation*. 2003. Vol. 107, No 17. P. 2096–2101.
3. Ashoor HM, Lillie E, Zarin W, et al. Effectiveness of different compression-to-ventilation methods for cardiopulmonary resuscitation: a systematic review. *Resuscitation*. 2017. Vol. 118. P. 112–125.
4. Beesems SG, Wijmans L, Tijssen JG, Koster RW. Duration of ventilations during cardiopulmonary resuscitation by lay rescuers and first responders: relationship between delivering chest compressions and outcomes. *Circulation* 2013. Vol. 127, No 15. P. 1585–1590.
5. Bhandari S, Doan J, Blackwood J. Rhythm et al. Rhythm profiles and survival after out-of-hospital ventricular fibrillation cardiac arrest. *Resuscitation*. 2018. Vol. 125. P. 22–27.
6. Cheskes S, Schmicker RH, Verbeek PR, et al. The impact of perishock pause on survival from out of hospital shockable cardiac arrest during the Resuscitation Outcomes Consortium PRIMED trial. *Resuscitation* 2014. Vol. 85. P. 336–342.
7. Conover Z, Kern KB, Silver AE et al. Resumption of chest compressions after successful defibrillation and risk for recurrence of ventricular fibrillation in out-of-hospital cardiac arrest. *Circ Arrhythm Electro-physiol* 2014 Vol. 7, No 4. P. 633–639.
8. Dorian P, Cass D, Schwartz B et al. Amiodarone as compared with lidocaine for shockresistant ventricular fibrillation. *The New England journal of medicine* 2002. Vol. 346, No 12. P. 884–890.
9. Ewy G. Cardiocerebral resuscitation: The new cardiopulmonare resuscitation. *Circulation*. 2005. Vol. 111, No 16. P. 2134–2142.
10. Hellevuo H, Sainio M, Nevalainen R, et al. Deeper chest compression – more complications for cardiac arrest patients? *Resuscitation* 2013. Vol. 84, No 6. P. 760–765.
11. Idris AH, Guffey D, Pepe PE, et al. Chest compression rates and survival following out-of-hospital cardiac arrest. *Crit Care Med*. 2015. Vol. 43, No 4. P. 840–848.
12. Karlis G, Iacovidou N, Lelovas P, et al. Effects of early amiodarone administration during and immediately after cardiopulmonary resuscitation in a swine model. *Acta Anaesthesiol Scand*. 2014. Vol. 58, No 1. P. 114–122.
13. Neumar RW, Shuster M, Callaway CW, et al. Part 1: executive summary: 2015 American Heart Association Guidelines Update for Cardiopulmonary Resuscitation and Emergency Cardiovascular Care. *Circulation*. 2015. Vol. 132, No 8. (suppl 2). In press.
14. Olasveengen T, Semeraro F, Ristagno G et al. European Resuscitation Council Guidelines 2021: Basic Life Support. *Resuscitation* 2021. Vol. 161. P. 98–114.

15. Perkins GD, Handley AJ, Koster RW et al. on behalf of the Adult basic life support and automated external defibrillation section Collaborators. European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation 2015. *Resuscitation* Vol. 161. P. 1–311.
16. Perkins G. D., Ji C., Deakin C. D. et al. A Randomized Trial of Epinephrine in Out-of-Hospital Cardiac Arrest. *N. Engl. J. Med.*, 2018. Vol. 379, No 8. P. 711–721.
17. Skrifvars MB, Kuisma M, Boyd J, et al. The use of undiluted amiodarone in the management of out of hospital cardiac arrest. *Acta Anaesthesiol Scand* 2004. Vol. 48. P. 582–587.
18. Skrifvars MB, Vayrynen T, Kuisma M, et al. Comparison of Helsinki and European Resuscitation Council «do not attempt to resuscitate» guidelines, and a termination of resuscitation clinical prediction rule for out of hospital cardiac arrest patients found in asystole or pulseless electrical activity. *Resuscitation* 2010. Vol. 81, No 6. P. 679–684.
19. Somberg JC, Bailin SJ, Haffajee CI, et al. Intravenous lidocaine versus intravenous amiodarone (in a new aqueous formulation) for incessant ventricular tachycardia. *The American journal of cardiology* 2002. Vol. 90, No 8. P. 853–859.
20. Somberg JC, Timar S, Bailin SJ, et al. Lack of a hypotensive effect with rapid administration of a new aqueous formulation of intravenous amiodarone. *The American journal of cardiology* 2004. Vol. 93, No 5. P. 576–581.
21. Stiell IG, Brown SP, Nichol G, et al. What is the optimal chest compression depth during out of hospital cardiac arrest resuscitation of adult patients? *Circulation* 2014. Vol. 130, No 22. P. 1962–1970.
22. Vaillancourt C, Everson Stewart S, Christenson J, et al. The impact of increased chest compression fraction on return of spontaneous circulation for out of hospital cardiac arrest patients not in ventricular fibrillation. *Resuscitation*, 2011. Vol. 82, No 12. P. 1501–1507.
23. Van Alem AP, Sanou BT, Koster RW. Interruption of cardiopulmonary resuscitation with the use of the automated external defibrillator in out-of-hospital cardiac arrest. *Ann Emerg Med* 2003. Vol. 42, No 4. P. 449–457.
24. Weisfeldt ML, Everson-Stewart S, Sitlani C, Rea T., et al., Resuscitation Outcomes Consortium I. Ventricular tachyarrhythmias after cardiac arrest in public versus at home. *N Engl J Med*. 2011. Vol. 364, No 4. P. 312– 321.
25. Wong CX, Brown A, Lau DH, et.al. Epidemiology of sudden cardiac death: global and regional perspectives. *Heart Lung Circ* 2019. Vol. 28, No 1. P. 6–14.
26. Yeung J, Chilwan M, Field R, Davies R, Gao F, Perkins GD. The impact of airway management on quality of cardiopulmonary resuscitation: an observational study in patients during cardiac arrest. *Resuscitation* 2014. Vol. 85, No 7. P. 898–904.

Рибак В. В., здобувачка 2-го курсу СО «Магістр»,
факультету хімії, біології і біотехнологій
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ МОДЕЛЕЙ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Українська система освіти потребує модифікації та вдосконалення, оскільки наявна система останніми роками проявляє себе як недостатньо ефективна. Для розробки функціональної моделі формування мотивації навчання серед студентів необхідно обирати адаптивний механізм, який би максимально був наближений до реалій та потреб студентів та мав би відповідати інтересам студентської спільноти.

Через неефективність та досить низьку зацікавленість студентів у навчанні слід звернутися до моделей формування навчального процесу провідних країн світу, які мають високі результати мотивації студентів до навчання. Крім того, значна кількість українських студентів, за умов наявності фінансової можливості, вступають саме в іноземні виші, що ще раз підтверджує їхню престижність та ефективність закордонної системи освіти.

Для визначення особливостей функціонування моделей навчального процесу та механізму формування мотивації навчання розглянемо найефективніші моделі системи мотивації. З усього розмаїття моделей систем мотивації найбільш розвинених країн можна виділити такі: японську, американську, французьку, англійську, німецьку, шведську моделі. Проаналізуємо кожну з них.

Японські представники у своїй практиці застосовують синтезовану систему матеріального стимулювання. Концептуальна схема японської моделі мотивації представлена на рисунку 1. Її аналіз дозволяє нам зробити висновок, елемент мотивації залежить від результатів навчання студентів. Зокрема, потрібно враховувати результативність, досвід та роки навчання студентів, які є найбільш релевантними у визначення систем мотивації навчання.

У свою чергу американська модель мотивації побудована на основі всебічного заохочення діяльності студентів, додаткової мотивації активізації студентської діяльності та збагаченні активної частини населення. Відмінною характеристикою цієї моделі є соціально-культурні особливості нації, які полягають у масовому бажанні та орієнтації на досягнення високого рівня добробуту та особистого успіху кожного громадянина.

Американська модель адаптована до будь-яких умов роботи студента, що пояснює її визнання як високоефективної.



Рис. 1. Концептуальна схема японської моделі мотивації.

Джерело: побудовано автором на основі [1, с. 113]

Концептуальна схема американської моделі мотивації навчання студентів представлена на рисунку 2.



Рис. 2. Концептуальна схема американської моделі мотивації навчання студентів.

Джерело: побудовано на основі [3, с. 10]

Французька модель мотивації навчання характеризується великою різноманітністю економічних інструментів, включно зі стратегічним плануванням і стимулюванням конкуренції. Концептуальну схему французької моделі мотивації навчання представлено на рисунку 3.



*Рис. 3. Концептуальна схема французької моделі мотивації навчання студентів.
Джерело: авторська розробка*

Особливістю французької системи мотивації навчального процесу є методика оцінки праці, яка полягає у такому: застосовується бальна оцінка ефективності праці студента (від 0 до 120 балів) за шістьма показниками:

- професійні знання,
- продуктивність праці,
- якість роботи,
- дотримання правил,
- етика,
- ініціативність.



Рис. 4. Концептуальна схема великобританської моделі мотивації праці студентів. Джерело: авторська розробка

При цьому студенти поділяються на 5 категорій: вища перша – студенти, що набрали 100–120 балів, друга – студенти, що набрали 76–99 балів і так далі. Одночасно існує система обмежень:

1. До першої категорії можна віднести не менше 5 і не більше 10 % студентів однієї групи.
2. До другої – від 30 до 40 %.
3. До третьої – від 35 до 45 %.
4. У разі відсутності на навчанні від 3 до 5 днів на місяць розмір стипендії скорочується на 25 %.
5. У разі відсутності на навчанні протягом 10 і більше днів – на 100 % [2, с. 5].

Модель мотивації персоналу у Великобританії (рис. 4) будується на партнерських відносинах між керівництвом навчального закладу та студентами. Наразі у Великобританії розповсюджені 2 модифікації системи матеріальної мотивації студентів, до складу яких входять грошова та акціонерна форми. Особливістю цієї моделі є можливість застосування системи матеріальної мотивації, яка повністю залежить від результатів діяльності студента та ґрунтується на індивідуальному підході.

Великобританська модель мотивації студентів передбачає наявність основної стипендії та підвищеної [4, с. 12].

Особливістю німецької моделі мотивації персоналу є її орієнтація на людину як особистість, на інтереси якої спрямована дія мотиваційного процесу.

Дж. Шермерорн визначає, що «ринкове господарство Німеччини називається соціальним тому, що держава створює умови для всіх громадян, прискіпає прояв несправедливості і захищає всіх обділених і беззахисних: безробітних, хворих, старих і дітей» [5, с. 264]. На рисунку 5 представлено німецьку модель мотивації навчального процесу.



Рис. 5. Концептуальна схема німецької моделі мотивації студентської діяльності.
Джерело: авторська розробка

Тобто головними принципами побудови процесу мотивації в Німеччині є соціальна справедливість та солідарність. Водночас вченими визначено, що поєднання ефективного стимулювання та забезпечення соціальних гарантій дає найбільший ефект та є найбільш оптимальною моделлю.

Існує ще одна модель мотивації, яка має власні ознаки та характерні особливості. Шведська модель мотивації характеризується високим рівнем соціальної політики, спрямованої на встановлення майнової рівності за рахунок перерозподілу національного доходу на користь менш забезпечених верств населення. В Швеції активно застосовують політику солідарної заробітної плати, яка передбачає мінімізації розриву між рівнями заробітної плати та дотримання принципу «однакова заробітна плата за однакову роботу».

Концептуальна схема шведської моделі мотивації праці представлена на рисунку 6.

Отже, можна зробити висновок про те, що високорозвинуті країни мають високий досвід щодо формування системи мотивації та стимулювання молоді. В Україні необхідно переглянути та модифікувати застарілу систему мотивації студентської спільноти та викладацького складу, внаслідок чого значно підвищиться рівень кваліфікації студентів та якості освіти.

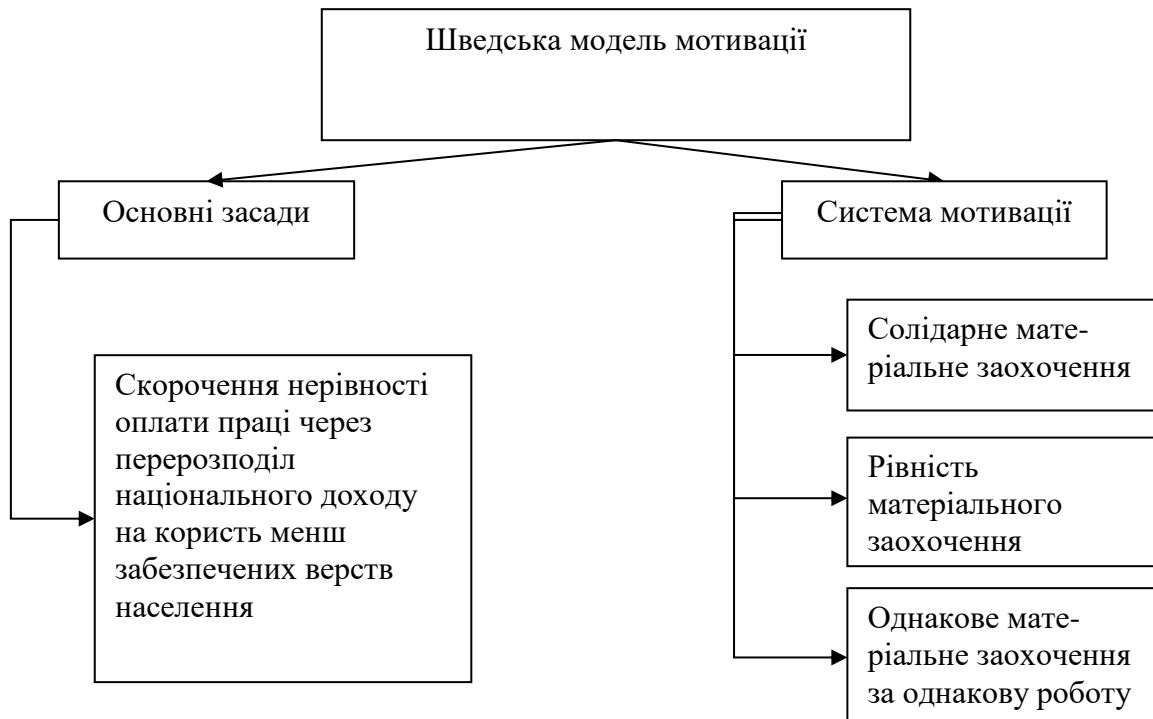


Рис. 6. Концептуальна схема шведської моделі стимулювання праці

За результатами дослідження функціонування вищезазначених моделей за умови та особливостей українського освітнього процесу можна запозичити такі елементи щодо формування мотивації навчання у студентів:

1. З японської та американської моделі – активне залучення студентів до визначення напрямів підготовки та практичної значущості результатів навчання, залежність рівня та розміру стипендії від кількості років навчання та результатів атестації студентів.

2. З великобританської моделі – максимізація активної участі студентів у житті навчального закладу та формування партнерських відносин між керівництвом та студентською спільнотою, що стане запорукою довірливих відносин та сприятиме подоланню бар'єра між різними ланками навчального закладу.

На жаль, досвід інших зарубіжних систем мотивації навчання адаптувати до умов української освіти неможливо через низку причин: малий відсоток фінансування розвитку освіти та відсутність впровадження ефективної технологічної та технічної підтримки, низький рівень мотивації викладацького складу та значна бюрократизація роботи викладача.

Отже, за умови адаптування зазначених аспектів можлива активізація діяльності студентів та оптимізація механізму формування мотивації студентів до вивчення навчальних дисциплін.

Схарактеризуємо основні елементи системи мотиваційного процесу. В літературі під мотивом розуміють форми впливу на людину, її свідомість, що породжують у людини певні мотиви (прагнення, зацікавленість) до тих чи інших дій, до досягнення певних результатів праці також. Чим сильніші стимули, тим активніші мотиви, а отже, й діяльність людей. Отже, стимулювання – це процес впливу на людину за допомогою потребозначимого для неї зовнішнього предмета (об'єкта, умов, ситуації тощо), що спонукує людину до певних дій (перебування в комфортних умовах та ін.) [6, с. 64].

Мотивація традиційно будується на виділенні матеріальних і моральних стимулів (хоча нерідко кордони між ними досить рухливі). Крім того, деякі із застосовуваних стимулів однозначно не можна відносити ні до тих, ні до інших (наприклад, стимулювання вільним часом).

Матеріальні стимули трудової діяльності вельми різноманітні і можуть бути виражені у таких формах:

- грошовій (заробітна плата, премії і бонуси, стимулюючі надбавки, компенсаційні виплати тощо),
- негрошовій (послуги медичної допомоги, надання службового автомобіля, введення гнучкого графіка роботи тощо).

В основі даних стимулів – задоволення, насамперед, мотив студента в отриманні певних благ.

Не менш варіативні і нематеріальні стимули, які відображають потреби студентів у визнанні, самоповазі тощо (подяка, нагородження грамотами тощо), які не вимагають матеріальних витрат або такі витрати мінімальні. Водночас

варто відзначити взаємозв'язок чинників матеріального і нематеріального стимулювання. Форми, способи нематеріального стимулювання не можуть бути універсальними для всіх, і тут важливо виходити з особливостей вирішуваних завдань, специфіки її спільноти тощо.

Одним із найважливіших стимулюючих матеріальних чинників для студентської спільноти є стипендія. Стимулює не так сама стипендія, скільки справедливність її встановлення (за отримані результати праці). Незважаючи на те, що справедливість належить до категорії морально-етичних понять і багато в чому сприйняття цього феномена суб'єктивне, проте є і певні об'єктивні показники, що дозволяють студенту судити про справедливість–несправедливість оцінки результатів праці.

Досить усталеним можна вважати підхід, коли потрібно було, що разом із отриманням стипендії повинна рости і продуктивність праці студента. Однак дослідження і реальний досвід показують, що отримання стипендії надає стимулюючий вплив на студента до певного рівня, а далі її отримання не корелюється із зростанням продуктивності праці.

Через це окремої уваги потребує теорія ефективної оплати студентської праці. За допомогою встановлення ефективної оплати студентської праці керівництвом закладу частково вирішується проблема активізації навчальної діяльності студентів.

Згідно з умовою Р. М. Солоу, 1-відсоткове підвищення оплати праці дає 1-відсоткове збільшення трудових зусиль. Однак таке співвідношення зберігається до певного моменту. Надалі суб'єкт або нарощує зусилля більш повільними темпами, або не нарощує зовсім. Однак проблема полягає в тому, щоб правильно визначити цей момент. Крім того, для кожного студента рівень ефективної плати може бути своїм, що ще більше ускладнює завдання.

Багато сучасних мотиваційних моделей припускають активне залучення студентів у процеси управління навчальним закладом, для чого використовується, наприклад, студентське самоврядування.

У кінцевому підсумку, результати стимулювання праці студентів можуть характеризуватися такими показниками, як підвищення продуктивності праці, зростання якості освіти, студентська ефективність, досягнення основних навчальних і соціальних цілей навчального закладу.

Причому стосовно результативності праці можна виділяти два різних рівні: прийнятний (відповідний чинним нормам навчального закладу) і стимулюючий, який перевищує за своїми трудовими показниками встановлені нормативи.

Отже, мотивація студентської молоді досить важлива у процесі ефективності функціонування навчального закладу. Закордонний досвід вказує на доцільність застосування підходів до стимулювання студентів, які були зазначені вище.

Отже, пошук дієвих шляхів стимулювання та мотивації студентів, активізація їхньої діяльності дасть змогу побудувати ефективну модель управління навчальними закладами із врахуванням потреб та бажань студентів як соціально-психологічного, так і матеріального характеру.

Список використаних джерел

1. Волгин Н. А. Японский опыт решения экономических и социально-трудовых проблем: учеб. пособ. Москва: Экономика, 2007. 256 с.
2. Дядечко Л. П. Мотивація персоналу в системі ефективного функціонування транснаціональних корпорацій. *Економічні науки*. 2010. № 3. С. 5–6.
3. Дряхлов Н. И., Куприянов Е. А. Эффективность деятельности сотрудников и их вознаграждение на Западе. *Социологические исследования*. 2011. № 12. С. 1–12.
4. Лисак В. Ю. Управління і мотивація персоналу переробно-харчових підприємств: зарубіжні інновації та вітчизняна практика. *Вісник Сумського національного аграрного університету, серія «Фінанси і кредит»*. 2011. № 1. С. 11–14.
5. Шермерорн Дж. Организационное поведение. 8-е изд. / пер. с англ., под ред. Е. Г. Молл. СПб.: Питер, 2008. 637 с.
6. Шекшня С. В. Управление персоналом современной организации: пособие. Москва: Бином, 2006. 290 с.

Рисіч А. В., здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,
факультету хімії, біології і біотехнологій,
спеціальності 102 «Хімія»

*Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна*

Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
*Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна*

АНАЛІЗ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ КРИЗЬ ПРИЗМУ МОДЕЛЕЙ ОСВІТИ

Одним із засобів визначення кількісних і якісних параметрів технології навчання виступає контроль як один із невід’ємних компонентів процесу діагностування навчальних досягнень студентів. До недоліків організації сучасного контролю у вищій школі фахівці відносять: застосування форм і методів

оцінювання навчальних досягнень студентів без урахування педагогічних цілей; слабку реалізацію навчальної функції студента, за якої той залишається зі своїми помилками наодинці; недооцінювання його навчальних досягнень як результату старанності в пізнавальній діяльності; реєстрацію лише нижчих рівнів засвоєння знань (впізнавання, репродуктивний, розуміння) і приділення недостатньої уваги реконструктивному та творчому рівням володіння знаннями; відсутність орієнтації на ґрунтовні знання та схильність до накопичення позитивних оцінок; неврахування при розробленні тестів пізнавальних можливостей студентів, оскільки вони розробляються викладачами без перевірки на валідність, надійність тощо. Варто зазначити й те, що ні фахівцями, ні педагогічними працівниками вищої школи належно не оцінено використання можливостей бібліотек вищих навчальних закладів [1].

Оцінювання результатів навчання студентів здійснюється за накопичувальною бально-рейтинговою системою, основною метою якої є регулярна і комплексна оцінка результатів навчальної діяльності та сформованості компетентностей студентів. Оцінювання компетентностей студентів із навчальних дисциплін здійснюється на основі результатів поточного і підсумкового контролю успішності.

Оцінювання з нормативних дисциплін (дисципліни циклу: гуманітарної підготовки, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, професійної підготовки) здійснюється на основі результатів підсумкового контролю, який містить результати поточного контролю успішності та іспиту.

Оцінювання з навчальних дисциплін за вибором студентів проводиться на основі результатів поточного контролю, що охоплює результати поточної успішності та результати комплексної контрольної роботи (колоквіуму) або іспиту.

За кордоном використовують різні шкали оцінювання знань студентів, які мають свої переваги та недоліки. Наприклад, у Японії діє 100-бальна шкала оцінок, яка ставиться всьому класу, а не окремому учневі, у США – літерна система, у Німеччині – шестибальна система. В Україні оцінювання результатів навчання кожного студента у вищій школі проводять за шкалою ЄКТС. Встановлено, що ЄКТС організації навчального процесу у закладах вищої освіти є найефективнішою з наявних систем організації навчання студентів, оскільки принцип варіативності навчання дає можливість максимально врахувати запити кожної категорії студентів; запровадження індивідуалізації навчання дозволяє врахувати професійні запити та інтереси кожного студента, забезпечуючи їхнє професійне зростання; запровадження накопичувальної системи кредитів стимулює систематичну цілеспрямовану самостійну роботу студентів, спрямовану на підвищенням свого освітнього і професійного рівня впродовж

усього періоду навчання та їхньої професійної діяльності, тобто стимулюватиме їх навчання упродовж життя [2].

ЄКТС як технологія організації навчання [3] має певні переваги перед традиційним підходом до навчання, а саме: зміст матеріалу дисципліни розподілений на окремі змістові одиниці – модулі, які мають відносно самостійне значення; змінено форму спілкування викладача і студента на практичному занятті: опосередковано – через організацію кредитно-модульного навчання та безпосередньо індивідуально; самостійна робота студентів займає значну частину відведеного на навчання часу, в її процесі вони вчаться планувати, самоорганізовуватися та саморозвиватися; підвищується об'єктивність оцінювання навчання студентів – вона цілком залежить від суми набраних балів за кожний модуль; контроль якості навчання набуває більшої прозорості, оскільки є система накопичення балів і студенти мають змогу відстежувати свої оцінки; постійно контролювати власні досягнення у навчанні.

Традиційні моделі оцінювання ґрунтуються на суб'єктивно-об'єктивних взаємодіях педагога зі здобувачами та відтворенні зразків знань, діяльності, правил і алгоритмів. Основа інноваційних моделей – це суб'єкт-суб'єктні взаємини, що базуються на співпраці між тим, хто навчає, і тими, хто вчиться. В інноваційних моделях освітній процес будується на проблемному підході і ґрунтується на високому рівні розвитку самостійності здобувачів [4].

У низці наукових публікацій моделі освіти поділяються на технократичні і гуманістичні. Головними педагогічними цінностями в технократичних моделях є знання, вміння і навички. Основні педагогічні цінності гуманістичних освітніх моделей – це особистість дитини, її гармонійний розвиток.

Н. В. Бордовська та А. А. Реан виділяють модель освіти як державно-відомчої організації. Особливістю цієї моделі є принцип її побудови з жорстким централізованим визначенням цілей і змісту освіти, типів освітніх організацій і складу навчальних дисциплін для кожного типу. Головна перевага – можливість централізованого розподілу коштів (фінансування освітніх організацій, прогнозування потреби фахівців, виходячи з тенденцій розвитку тієї чи іншої галузі тощо). Головним недоліком є наявність малої кількості можливостей для індивідуалізації освіти, для обліку потреб особистості кожного учня, студента.

Модель систематичної академічної освіти (Ж. Мажо, Л. Кро, Д. Равич та інші) вважається традиційним способом передачі новому поколінню культурного досвіду минулого. Перевагою цієї моделі можна вважати формування системи базових знань і умінь, що дозволяють в подальшому перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей, досвіду. Оскільки для неї характерна повнота та глибина змістового наповнення матеріалу, то така програма дає особистості учня ширші можливості для подальшого самовизначення. Отже,

головна перевага традиційної моделі – це наукова основа сформованих знань і досвіду і систематичний характер отриманої освіти. Недоліком являється зорієнтованість більшою мірою на якийсь ідеальний рівень освіченості, а не реальні життєві потреби.

Раціоналістична модель (П. Блум, Р. Ганьє та інші) передбачає таку організацію освіти, яка забезпечує насамперед практичне пристосування молодого покоління до життя в суспільстві, до наявних соціальних умов [2]. Головною перевагою такої моделі є те, що сформовані у такий спосіб компетентності дозволяють особистості бути готовою до системи суспільних відносин та зайняти в ній свою соціальну нішу. Головним недоліком називають надмірну вузькопрофільність отриманої освіти, нехтування широкими науковими знаннями, що в подальшому істотно обмежує випускника у виборі професії, а у разі необхідності змінити сферу заробітку створює труднощі у професійній перепідготовці.

Феноменологічна модель (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та інші) заснована на персональному навчанні, що враховує індивідуальні психологічні особливості учня, на поважливе ставлення до його інтересів і потреб. Прихильники феноменологічної моделі відкидають погляд на школу як на «освітній конвеєр». Сама назва моделі – похідне від слова «феномен» – вказує на те, що кожен учень унікальний. Особистісна спрямованість освіти – безумовна гідність феноменологічної моделі. До її недоліків можна віднести порівняно високі витрати на індивідуальну освіту, зростаючі вимоги до професійної кваліфікації педагогів. Тому сьогодні у світі, на жаль, немає досвіду абсолютної реалізації цієї моделі у масовій школі.

Неінституціональна модель (П. Гудман, І. Ілліч, Ф. Клейн та інші) – це дистанційне навчання – навчання через книги, засоби масової інформації, мультимедійні підручники, мережу Інтернет тощо. Очевидний плюс цієї моделі – максимальна свобода вибору учнями / студентами місця, часу, профілю і способу навчання, можливість навчатися незалежно від місця проживання. Однак свобода є плюсом за умови, що людина готова самостійно організувати свою навчальну діяльність, а це можливо тільки, коли вона уже має досвід навчання і сильну мотивацію самоосвіти. Крім того, не прив'язаність навчання до якого-небудь соціального інституту позбавляє неінституційну освіту офіційного статусу і не дозволяє студенту отримати документ про освіту державного зразка. Тому ця модель розглядається як спосіб додаткової освіти і саморозвитку.

Отже, будь-яка з наявних сьогодні моделей освіти має як переваги, так і недоліки. Тому у розвинених системах освіти можна зустріти різні моделі, зокрема – нові, що виникають на основі попередніх. Наприклад, серед тенденцій останнього десятиліття – залучення університетів у розвиток дистанційної

освіти у мережі Інтернет. Сьогодні українська університетська освіта належить до традиційної моделі, а дистанційна освіта – до неінституціональної. Їх злиття дозволяє долати недоліки, властиві кожній з цих моделей окремо (наприклад, навчаючись дистанційно, отримати диплом про вищу освіту або освоїти практико орієнтовний курс на університетській освітній онлайн-платформі).

Список використаних джерел

1. Жуковська А. Л. Проблема оцінювання успішності студентів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. Вип. 2. С 101–104.
2. Мацюк В. В. Контроль результатів навчальних досягнень студентів: історія, теорія, практика. URL: <http://vuzlib.com/content/view/382/84>, (дата_звернення 17.11.20).
3. Товканець В. Г. Університетська освіта: навч.-метод. посіб. Київ: Кондор, 2011. 182 с.
4. Рогова Т. В. Професійна підготовка студентів у ВНЗ: її ознаки та якість. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. Харків: «Смугаста типографія», 2017. Вип. № 56. URL: <http://oaji.net/articles/2017/1054-1498460393.pdf>

Стрельніков В. Ю., д-р пед. наук, проф.,
професор кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Україна

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» ДО СОЦІАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У вітчизняній педагогічній науці тривалий час для вирішення проблеми підготовки магістрів до соціальної діяльності за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» досліджувалися складники формування педагогічної майстерності викладача у вищій школі. Тепер вітчизняна система освіти перейшла на компетентнісну модель оцінювання результату підготовки викладачів, тому переважно вживається термін «професійна компетентність».

Узагальнення останніх публікацій, в яких започатковано розв’язання проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи до соціальної діяльності [1–10 та ін.] показало, що увага вітчизняних педагогів зосереджується здебільшого на дослідженні окремих аспектів означеної підготовки, що дає змогу досліджувати професійну компетентність викладачів вищої школи, необхідну для виконання соціальної діяльності, а також основні їхні характеристики.

Проблема розвитку професійної компетентності викладача вищої школи не є новою для педагогічних досліджень. Вона була теоретично обґрунтована у роботах О. Алексюка, Г. Балла, І. Зязюна, Є. Клімова, А. Маркової, В. Слассьоніна та ін. Професійній підготовці майбутніх фахівців до соціальної роботи присвячені роботи Л. Лебедик [2–7; 9; 10], індивідуалізації процесу навчання за допомогою тьюторського заняття І. Зарішняк [1] та ін.

Однак серед дослідників, не зважаючи на певну дослідженість і єдність поглядів стосовно виділення складників професійної компетентності особистості викладачів вищої школи, що відповідає вимогам соціальної діяльності та забезпечує легке оволодіння цією діяльністю і досягнення в ній високих результатів, поки залишаються невирішеними аспектами проблеми (або слабо вивченими) питання щодо їх трактування.

Тому метою статті став розгляд можливостей підготовки магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» до соціальної діяльності шляхом удосконалення структури їхньої професійної компетентності, беручи до уваги відомі напрацювання з цієї проблеми.

У Донецькому національному університеті імені Василя Стуса підготовка магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» за означеною освітньою програмою передбачала розвиток їхніх загальних компетентностей [1, с. 169–170], зокрема, здатності діяти з позиції соціальної відповідальності, займати активну життєву та громадянську позицію, розвивати лідерські якості.

Великі можливості підготовки магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» до соціальної діяльності з'являються під час вивчення навчальних дисциплін «Методика викладання у вищій школі», «Сучасні моделі освіти» і тем, пов'язаних із моделюванням професійної компетентності викладача вищої школи.

Магістри освітньої програми «Педагогіка вищої школи» мають усвідомити важливість появи у структурі їхньої професійної компетентності соціально-моральної спрямованості [2, с. 295–297]. Найбільш повно основні риси особистості, що відображають соціально-моральну спрямованість сучасного викладача, представлені в чотирьох базових компонентах: вільна особистість, здатна до самовизначення у світі культури; гуманна особистість, що ставиться з любов'ю до всього живого; духовно багата особистість, що володіє високими духовними потребами; творча особистість, мисляча діалектично, що проявляє творчість у всіх сферах життєдіяльності. Високий рівень духовної культури викладача є основою формування гуманістичної спрямованості, що проявляється у зосередженні на інтересах студентства, що важливо для максимального розвитку здібностей, необхідних у подальшій соціальній і професійній діяльності [3, с. 114–118].

Педагогічні здібності розглядаємо як набір якостей особистості, що відповідає вимогам соціальної діяльності та забезпечує легке оволодіння цією діяльністю і досягнення в ній високих результатів. Серед них необхідно виділити такі здібності: комунікативні (здатність організовувати ефективне спілкування зі студентами, колегами), організаторські (здатність організовувати власну діяльність та діяльність студентів) і перцептивні (здатність сприймати внутрішній світ студентів) [4, с. 42–45].

Професійна компетентність викладача вищої школи багато в чому визначається наявними у нього якостями, які надають своєрідність його спілкуванню зі студентами, визначають швидкість і ступінь оволодіння необхідними вміннями соціальної діяльності: дисциплінованість, прагнення до точності результатів; ентузіазм і старанність у роботі; критичність і самокритичність; вміння співпрацювати з людьми. Домінуючими рисами викладача вищої школи в аспекті соціальної діяльності є: цілеспрямованість; терплячість; наполегливість; толерантність, здатність до фасилітації (підвищення продуктивності і швидкості діяльності під впливом інших); творчий підхід до вирішення кожного завдання; ініціативність; флексибельність (готовність до саморозвитку і самозміни) [5, с. 264–265].

Соціальна діяльність передбачає наявність у майбутнього викладача потреби в ній, схильності й інтересу. Магістранти освітньої програми «Педагогіка вищої школи» розвивають в собі такі групи якостей: морально-етичні, комунікативні, вольові, організаційно-адміністративні тощо.

Морально-етичні якості мають відображення в поведінці, моралі, виконуючи функцію регулювання поведінки людини. Моральне виховання студентів має базуватися не тільки на словесній формі впливу на них, а, насамперед, на особистому прикладі. Проявом цієї важливої моральної якості викладача вищої школи є педагогічний оптимізм, який передбачає доброту, життєрадісність, чуйність, товарицькість і доброзичливість, почуття гумору. Головною моральною якістю сучасного викладача є гуманізм як визнання людини найвищою цінністю. Гуманне ставлення викладача має прояв в інтересі до особистості студента, співчутті, наданні йому у разі необхідності (у складних життєвих ситуаціях) допомоги порадою і ділом, у визнанні достоїнств студентів, у вимогливості до професійного розвитку студентів [6, с. 49–53; 7, с. 59–61]. Викладач має володіти й іншими моральними якостями: принциповістю, що не переходить у прямолінійність і впертість, працьовитістю, самокритичністю, справедливістю [8, с. 19–46].

Комунікативні якості, до яких належать ввічливість, товарицькість, доброзичливість та інші, допомагають викладачу встановлювати контакт зі студентами у процесі спілкування. Велике значення для викладача вищої школи має

вміння швидко знайти вихід із ситуації. Неодмінною якістю викладача також має бути його вимогливість, адже студенти здебільшого не сприймають м'якості, млявості, наївну довірливість викладача, його безпринципну поблажливість. Однак ці риси не слід змішувати із толерантністю як готовністю надати іншій людині свободу думки і дії. Сутність толерантності – вимога поважати права інших бути такими, які вони є, не допускати заподіяння їм шкоди. Безумовно, викладач вищої школи повинен володіти цією якістю та бути прикладом толерантності і терпимості для студентів.

Вольові якості мають велике значення для успішної діяльності сучасного викладача. Викладач без самовладання потрапляє в конфліктні ситуації, приймає необґрунтовані рішення. Однак спокій і витримка викладача не повинні підмінятися його байдужістю до своєї роботи. Викладач має право і повинен радіти, гніватися, засмучуватися, ображатися. Але, навіть обурюючись, він не повинен гніватися, втрачати над собою контроль, переходити на грубий і образливий тон [9, с. 155–162; 10, с. 89–98].

Організаційно-адміністративні якості викладача дуже важливі, адже без належної організації своєї діяльності та діяльності студентів неможлива реалізація соціальних завдань підготовки фахівців [9, с. 155–162; 10, с. 89–98].

Уміння викладача вищої школи є володіння способами виконання окремих дій чи діяльністю загалом відповідно до правил і мети діяльності. Серед професійних умінь викладача вищої школи виділяють: проєктувальні; конструктивні; інформаційні; організаторські; комунікативні; фасилітаційні; дослідницькі; виховні. Педагогічна техніка охоплює дві групи умінь: уміння управляти собою (володіння тілом, емоційним станом, технікою мови) і вміння взаємодіяти з аудиторією [9, с. 155–162; 10, с. 89–98].

Розглянуті компоненти професійної компетентності викладача вищої школи в процесі освоєння педагогічної діяльності проявляються у вигляді компетенцій, тобто здатності реалізовувати сукупність знань, умінь і навичок на практиці. Виділяються два основні види компетенцій: універсальні й професійні. Стосовно викладача вищої школи універсальними компетенціями є соціально-особистісні й загальнокультурні компетенції, загальнонаукові й інструментальні компетенції [9, с. 155–162; 10, с. 89–98].

Викладач зі сформованими соціально-особистісними й загальнокультурними компетенціями: розуміє високу соціальну значимість і відповідальність своєї професії, як представник інтелектуальної еліти суспільства має високу мотивацією до виконання професійної діяльності; володіє культурою мислення, здатний до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети та вибору шляхів її досягнення, вміє логічно правильно, аргументовано і ясно будувати усну і письмову мову; має сформовану гуманістичну позицію щодо

довкілля; транслює у процесі життєдіяльності навички гуманітарної культури; готовий до соціальної взаємодії зі студентами, колегами та іншими людьми на основі прийнятих у суспільстві моральних і правових норм, виявляє повагу до людей, толерантність до іншої культури; знає свої права і обов'язки як громадянина своєї країни; вміє використовувати правові документи у своїй професійній діяльності; здатний постійно вдосконалювати й розвивати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень, готовий до підвищення своєї кваліфікації і майстерності; здатний до самостійного вивчення нових методів дослідження, до організації дослідницької діяльності, спрямованої на вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі; готовий до активного спілкування і професійної взаємодії з колегами в науково-педагогічних сферах діяльності; здатний вільно користуватися іноземними мовами як засобом ділового спілкування; здатний до активної соціальної мобільності; здатний використовувати на практиці навички та вміння управління студентським колективом, формувати сприятливий соціально-психологічний клімат у навчальній групі; готовий до вирішення конфліктних ситуацій у студентських колективах, у взаємодії з окремими студентами; здатний надавати особистим прикладом позитивний вплив на студентську молодь, транслюючи навички морально-психологічного здоров'я; здатний брати на себе всю повноту відповідальності за здоров'я студентів під час занять, практик та інших видів навчальної роботи тощо [8, с. 19–46].

Професійні компетенції згруповані за основними видами соціальної діяльності викладача. Організаційно-методичні компетенції – готовність до взаємодії з освітнім комплексом регіону для вирішення спільних завдань навчання і виховання студентської молоді; здатність до підготовки та проведення науково-практичних конференцій (зокрема й інтернет-конференцій) викладачів закладів вищої освіти та вчителів шкіл міста (району, області); готовність до організації та проведення педагогічної практики студентів, до взаємодії з адміністрацією шкіл, вчителями та ін.

Виховні компетенції – володіння методикою організації виховних заходів зі студентами; вміння використовувати знання культури і мистецтва як засоби виховання студентів; вміння використовувати професійні знання в конкретній науковій галузі як засоби виховання студентів; готовність до організації та участі в роботі тимчасових або постійно діючих груп студентів з реалізації соціально значущих проєктів серед молоді; здатність здійснювати роботу куратора академічної групи: проводити педагогічну діагностику особистості студентів з метою організації індивідуальної виховної роботи; планувати та проводити виховні заходи зі студентами на основі особистісно орієнтованого підходу тощо.

Отже, розгляд можливостей підготовки магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» до соціальної діяльності шляхом удосконалення

структури їхньої професійної компетентності дозволив установити, що для визначення її оптимальних характеристик необхідно аналізувати у двох аспектах: структурному, в якому професійна компетентність викладача вищої школи розглядається як сукупність взаємозалежних елементів із заданими характеристиками, та соціальному, в якому розглядаються вимоги соціуму до професійної компетентності магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» в аспекті соціальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Зарішняк І. М. Індивідуалізація процесу навчання у ЗВО за допомогою тьюторського заняття. *Соціально-економічні та гуманітарні аспекти розвитку суспільства*: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 18 квітня 2018 р. У 2-х т. Т. 1. Тернопіль: Крок, 2018. С. 169–170.
2. Лебедик Л. В. Застосування освітнього менеджменту у професійній підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Нова українська школа: траєкторія поступу*: зб. тез доповідей III Всеукр. наук.-практ. конф., 02 квітня 2021 року / за заг. ред. Л. В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2021. С. 295–297. URL: http://mdu.in.ua/Nauch/Konf/2021/zbirnik_nush_2021.pdf#page=296
3. Лебедик Л. В. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: можливості курсу «Методика викладання у вищій школі». *Актуальні проблеми освіти і науки: досвід та сучасні технології*: матеріали заочної Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. Л. А. Мартинець. Вінниця: 2020. 268 с. С. 114–118. URL: <http://japon.donnu.edu.ua/issue/view/302>
4. Лебедик Л. В. Професійний розвиток майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи засобами інформаційних технологій. *Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога в контексті Концепції «Освіта впродовж життя»*: зб. тез доповідей наук.-практ. конф. з міжнародною участю, м. Краматорськ, 10 грудня 2020 р. / відп. ред. Д. В. Малєєв. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2020. С. 42–45. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/view/10.12.2020>
5. Лебедик Л. В. Саморозвиток особистості майбутнього соціального працівника в умовах університету. *Проблеми саморозвитку особистості в сучасному суспільстві*: Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 березня 2021 р. / НЮУ ім. Ярослава Мудрого. Харків: Друкарня Мадрид, 2021. С. 264–265. URL: <https://dspace.nlu.edu.ua/handle/123456789/18796>
6. Лебедик Л., Стрельников В. Інтерактивні технології навчання майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 4 (193). С. 49–53. URL: http://isp.poippo.pl.ua/article/view/212383/pdf_76

7. Лебедик Л. В. Теоретичні та методологічні аспекти фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (26–27 листопада 2020 року, Бердянський держ. пед. ун-т). Бердянськ, 2020. С. 59–61. URL: http://bdpu.org/wp-content/uploads/2020/12/Materialy_konferentsii_2020.pdf
8. Стрельніков В. Ю. Професійний розвиток майбутнього фахівця як складник його соціальної діяльності у контексті сучасної соціокультурної ситуації. *Соціально-педагогічна діяльність в умовах трансформації суспільства: теоретичні та прикладні проблеми*: монографія / С. П. Архипова, Т. М. Десятов, І. І. Кругляк та ін.; за заг. ред. С. П. Архипової. Черкаси: Вид-во ФОП Гордієнко Є. І., 2014. С. 19–46.
9. Lebedyk L. V. 1.15. Structural components and functions of projecting activity of future high school teachers. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School*: monograph / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. – Prague, OKTAN PRINT s.r.o., 2020. 674 p. P. 155–162. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/8840>
10. Lebedyk L. V. Forms of Pedagogical Preparation of Higher School Teachers Within Master's Degree Studies. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, sectio J. Paedagogia-Psychologia. Lublin – Polonia. Vol. XXXII, 1 2019. P. 89–98.

Тихоход Л. О., здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,
факультету хімії, біології і біотехнологій
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасний світ змінюється та розвивається, вирує у насиченому обсязі інформації, яка має коротку актуальність, тому що оновлюється. У таких інформаційних умовах сучасна людина має пристосовуватися до відповідного ритму,

швидко обробляти, якісно аналізувати, критично оцінювати сьогодення. Вимоги сучасності диктують свої правила, наповнюють реальність інноваціями, які надають широкі можливості у використанні світових ресурсів.

Життя стало частково полегшене завдяки інноваційним можливостям, але парадоксально складним через постійну адаптацію до швидкого темпу розвитку. Людина живе в умовах постійних змін, отож вимоги до неї як особистості набувають нових рис. Опираючись на Державний стандарт базової середньої освіти, який описує ключові компетентності та наскрізні вміння сучасної особистості, можна прослідкувати інноваційність як важливу складову майбутнього суспільства. Перелік основних умінь, закладений в Державний стандарт, базується на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя». Це вказує на актуальність та значимість цієї теми на міжнародному освітньому рівні.

Якість освіти завжди є пріоритетною для будь-якої держави. Сучасне суспільство, яке набуло інформаційно-цифрового характеру, потребує компетентних фахівців, що легко володіють інформаційно-комунікаційними технологіями, застосовуючи їх у своїй практичній діяльності, гнучких до змін та впровадження інновацій, здатних до пошуку та створення шляхів розвитку своєї особистості та середовища існування, яке наповнене інформацією, що постійно збільшується в обсязі та оновлюється.

Впровадження інноваційних технологій у навчальному середовищі є однією з основних граней розвитку середнього навчального закладу та набуття інноваційної компетентності, без якої освітній простір не буде таким високо-ефективним та конкурентоспроможним.

Мета роботи полягає у розкритті умов ефективного управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах. Для реалізації мети ставляться такі завдання:

- 1) розкрити сутність і технологію управління інноваційними процесами у загальноосвітньому навчальному закладі;
- 2) визначити фактори впливу на управління і впровадження інноваційних технологій у навчальному середовищі;
- 3) описати технологію управління інноваціями;
- 4) виокремити умови ефективного інноваційного управління.

Об'єктом дослідження є управління процесом впровадження інновацій, а предметом – технологія управління інноваціями у загальноосвітніх навчальних закладах.

Проблематика управління інноваційною діяльністю керівників навчальних закладів стала на сучасному етапі дуже актуальною для дослідження такими

науковцями: М. Поташник, К. Ангеловські, Н. Клокар, В. Паламарчук, К. Роджерс, Л. Даниленко, О. Савченко, Л. Ващенко, В. Афанасьєв, І. Зязюн, Л. Подимова, К. Роджерс, В. Сластьонін та ін.

Розвиток інноваційних процесів в освіті зумовлюється активним розвитком інформаційних технологій, їх впливом на виховання та навчання підростаючого покоління, зміною світогляду та зростанням інтелектуальних здібностей суспільства. Відповідно, і діяльність педагога набуває інноваційного характеру та вимагає ефективного володіння освітніми інноваціями.

Інновація – нововведення, кінцевий продукт інноваційної діяльності.

Педагогічна інновація – це інноваційна ідея конкретного педагога або всього колективу, утілена у певній педагогічній розробці, яка впроваджується у методах, прийомах, засобах, технологіях навчання та виховання з метою покращення та вдосконалення якості знань, умінь та навичок, як кінцевого результату педагогічної діяльності.

Комплекс педагогічних інновацій утворює *освітні інновації*. Велика кількість інновацій у педагогічній діяльності виникає внаслідок впливу на неї інших наук: як-от психологія, інформатика, соціологія, екологія тощо. Тому крім власне педагогічних, до освітніх інновацій належать психолого-педагогічні, інформаційні та інформаційно-технічні, управлінські й інші нововведення, які запозичено до системи освіти з інших сфер суспільного життя. Великий вплив на розвиток педагогіки має впровадження саме інноваційно-цифрових технологій. Адже жоден сучасний учень не уявляє свого життя без гаджета. Звісно, такий тісний контакт сучасної молоді і його прив'язаність до електронно-інформаційних пристроїв несе більше негативний характер, адже знижується здатність до запам'ятовування інформації, яка у свою чергу повинна набувати яскравого та насиченого характеру. Тому постала проблема відсутності мотивації та зацікавленості до навчання, яке вимагало змін методом впровадження інформаційно-цифрових технологій у навчально-виховний процес.

Центральною особою у системі управління інноваційними технологіями у навчальному закладі є його керівник. Саме управлінець повинен проаналізувати, визначити шляхи та стратегію впровадження, змоделювати мету та результат, проконтролювати та скорегувати деталі. Це вимагає від особистості керівника високої обізнаності у сфері інновацій, вміння системно та якісно аналізувати, моделювати майбутні результати, чітко визначати порядок дій, бути ініціативним, підтримувати позитивні ідеї вчителів, які прагнуть вдосконалити та розвивати навчальну діяльність методом впровадження інновацій. Окрім сучасності поглядів та гнучкості до змін, управлінець повинен володіти навиками системного аналізу та критичністю мислення.

Значну роль у реалізації якісного керівництва нововведеннями відіграє педагогічний колектив та стиль управління керівника. Багато аспектів у впровадженні та апробації інновацій залежить саме від особистостей педагогів і колективу загалом. Шкільний колектив можна поділити на 3 групи:

1. Ініціативні вчителі, які прагнуть змінювати навколишній світ та розвиватися, починаючи із вдосконалення своїх методів та прийомів, впровадження інноваційних технологій у навчальний процес.
2. Змотивовані вчителі, ті, яким потрібні рушійні сили, мотиваційні стимулювання. У них відсутнє бажання до змін, їм комфортно у такому стані, який є на конкретний момент, але за вимогою або мотивацією керівника вони можуть впроваджувати інновації у своє навчальне середовище.
3. Стабільні вчителі, їм категорично не потрібні ніякі зміни, щось нове та інноваційне викликає страх та відторгнення. Зазвичай така позиція у людей із консервативними поглядами та ідеями застарілої системи. Відторгнення інновації може відбуватися через недостатню обізнаність чи брак знань у цій галузі і нерозумінні її значущості. У таких випадках мотивація чи заклик керівника не будуть дієвими.

Тому з'являється потреба у набутті педагогічними працівниками *інноваційної компетентності*, тобто обізнаності і готовності до введення інноваційних технологій у процес навчання та виховання. Це і становить базу для подальшого застосування технології управління інноваційними процесами. Для підвищення рівня інноваційної компетентності колективу керівник повинен створити належні умови. Це можуть бути курси для підвищення комп'ютерної грамотності, семінари з обміну досвідом вчителів-новаторів, майстер-класи, презентації проєктів та інші види методичної діяльності. Саме такий підхід допоможе управлінцю створити фундаментальну базу для подальшої роботи в інноваційній сфері.

Технологія управління інноваціями – сукупність дій суб'єктів управління на учасників інноваційного процесу з метою їх мотивування до створення новітніх та впровадження інновацій, результат якого спрямований на практичну цінність для шкільної організації, її вдосконалення, розвитку та конкурентоспроможності.

Якщо технологію управління інноваціями розглядати як сукупність процесів, то вона буде мати таку послідовність:

1. Виявлення проблематики і потреби змін у навчальному процесі.
2. Розробка ідеї та плану її реалізації.
3. Складання кошторису та улагодження фінансової сфери впровадження інновацій.

4. Апробація інновації та регулювання практичних труднощів.

5. Реалізація інноваційної технології у практичній діяльності педагогів.

Науково-методичний супровід є провідною технологією розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Завданнями науково-методичного супроводу впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів різних типів інноваційних технологій є:

- забезпечення розвитку інноваційних компетентностей вчителів;
- організація обміну досвідом педагогів-новаторів;
- моніторинг впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів;
- накопичення науково-теоретичного інноваційного матеріалу.

Визначені функції науково-методичного супроводу: навчальна, консультативна, психотерапевтична, адаптаційна та коригувальна.

Етапи технології науково-методичного супроводу [1]:

I етап: пошуковий – керівник навчального закладу обирає тип освітньої практики та характеризує її як педагогічну проблему. На цьому етапі керівник визначає, у чому виникають педагогічні проблеми, які чинники впливають на зниження якості навчання та виховання учнів, впровадження якої інновації допоможе у вирішенні цих запитань;

II етап: *моделювання* – керівник навчального закладу аналізує та моделює результат впровадження інновації. Для цього відбувається теоретичне ознайомлення і дослідження обраної технології. Визначається рівень педагогічної готовності вчителів до запровадження та використання інновації у навчальній практиці. Також увага управлінця зосереджується на визначенні мети, змісту, форм та методів майбутньої освітньої практики;

III етап: *проектувальний* – підготовка керівника до нововведень.

На проектувальному етапі відбувається розробка проекту впроваджуваної інновації, розробляються її моделі, етапи та системні складові. Мета цього етапу передбачає моделювання всіх необхідних умов оновлення освітньої практики та вживання заходів щодо забезпечення цих умов;

IV етап: *упровадження* – відбувається практичне впровадження технології. Мета етапу – випробовування та визначення реальної результативності нової освітньої практики. На цьому етапі керівник має змогу оцінити її актуальні переваги та недоліки, адаптованість до освітнього середовища та складність методики виконання;

V етап: *рефлексія* – визначення результативності своєї діяльності. Мета етапу – зіставити цілі з результативністю їх втілення в системі школи. Саме

на цьому етапі керівник може побачити реальні кінцеві результати, якість та дієвість обраної практики. Важливою ознакою є самоаналіз власної діяльності керівника, адже це є передумовою мотивації для подальшого розвитку професіоналізму, самоосвіти важливим проявом професійної самосвідомості.

У процесі дослідження можна виділити такі основні умови ефективного управління інноваційними процесами у загальноосвітньому навчальному закладі:

- *інноваційна компетентність* керівника та колективу навчального закладу.

Виявлення проблематики застарілих методів навчання, прагнення до розвитку та вдосконалення, розуміння цілей реалізації інноваційних технологій навчання, готовність діяти та впроваджувати зміни, які є необхідними для розвитку шкільної організації.

- *Економічна готовність закладу освіти.*

Впровадження деяких інновацій потребує належного освітнього простору, який у своє чергу вимагає фінансових затрат. Сучасний етап розвитку комунікацій та інфрамаційно-цифрових технологій розкриває великі можливості для додаткового фінансування закладу освіти. Це можуть бути платні освітні послуги, платформи для втілення проєктів доброчинців, які готові здійснювати фінансування розвитку освіти.

На сучасному етапі реформування освіти важливу роль відіграє впровадження інноваційних процесів. Навчання з використанням інноваційних технологій якісно перевищує класичну освіту. Адже відбуваються інтеграційні процеси, які не можна було об'єднувати в межах класичної системи освіти: навчання, працевлаштування, кар'єрне зростання, безперервна освіта. Управління інноваційною діяльністю – складний та багатокомпонентний процес, який вимагає серйозного науково-методичного підходу до його реалізації. Впроваджуючи інноваційні технології, управлінець опирається на дотримання принципів, функцій та технологій навчання, внаслідок застосування яких забезпечується постійний розвиток навчального загальноосвітнього закладу.

Отже, дослідження проблем успішного управління інноваційними процесами у закладах середньої освіти дали змогу виявити чинники впливу та умови успішного впровадження інновацій у навчальний процес. Насамперед – це створення умов для впровадження такої діяльності, розвиток інноваційної компетентності педагогів та технічне забезпечення освітнього середовища.

Безперечно, проблематику управління інноваціями будуть досліджувати та вирішувати науковці та практики, як на теперішньому етапі розвитку суспільства, так і у майбутньому, адже світ перебуває у процесі активного розвитку та змін, які призводять до вдосконалення якості життя людства як глобальної спільноти.

Список використаних джерел

1. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент: навч. посіб. Харків: Планета-принт, 2016. 197 с.
2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монограф. Київ: Тираж, 2005. 380 с.
3. Дичківська І. Д. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Академ-видав, 2004. 352 с.

Троян А. В., здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,
філологічного факультету,
спеціальності 035 «Філологія»

*Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна*

Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
*Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна*

ТИПОВІ ПОМИЛКИ ВИКЛАДАЧА ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЇ

Одним із важливих завдань сучасного викладача є усвідомлення, яким має бути результат освіти та підбір для своєї діяльності таких технологій, засобів, методів навчання, форм організації навчальної діяльності студентів, які будуть ефективними у досягненні найвищого результату.

Розмаїття форм і методів організації навчального процесу, застосування інноваційних освітніх технологій у вищій школі, пошуки альтернативних шляхів передачі знань не змогли вплинути на фундаментальність лекційно-семінарської форми організації занять, що в абсолютній більшості вищів залишається провідною. Сама назва говорить про те, що одним із базових компонентів є лекція [3, с. 1].

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні основи лекційно-семінарської системи сформульовано у працях П. Ерднієва, О. Єгорова, П. Ібрагімова, А. Новікова, В. Сластьоніна, Л. Величко, М. Гузик, О. Зайцева, Г. Чорнобельської, Л. М. Калашнікова, О. А. Жерновникова та ін. З огляду на велику зацікавленість цією темою постає питання виокремлення типових помилок викладача під час проведення лекції.

Попри те, що ця проблематика вивчалася і досліджувалася багатьма вченими, вона не втратила своєї актуальності й до нашого часу, оскільки її складність не дозволила дослідникам цю проблему вичерпати сповна.

Метою роботи є визначення типових помилок викладача під час проведення лекції для подальшого їх запобігання.

Основними формами організації навчального процесу у вищій школі є лекції, семінарські, лабораторні, практичні заняття, самостійна робота студентів, позааудиторна (виробнича) практика. Головною ланкою дидактичного циклу є лекція.

Цей термін походить від латинського «lectio», що у перекладі означає читання, а похідне «lector» – читець. Таке значення обумовлено тим, що спочатку у Давній Греції, Давньому Римі, а потім і в університетах середньовічної Європи основною формою роботи викладача було коментоване читання текстів книг [3, с. 1].

У сучасній педагогічній науці навколо поняття «лекція» ведеться дискусія. Одні вчені вважають, що лекція є методом навчальної роботи. Інші схильні ототожнювати це поняття з формою навчальної роботи у вищих навчальних закладах. Існує також думка, що лекція – це вид навчальної діяльності, який проводиться у межах традиційних форм навчання.

Неоднозначними є також міркування щодо місця лекції у сучасній вищій школі. Спостерігається тенденція до зниження її ролі у професійній підготовці, оскільки доступність великої кількості різноманітних джерел інформації дає можливість студентам самостійно добувати знання, а тому інформаційна функція викладача втрачає актуальність. Сучасні інформаційні технології з використанням комп'ютерних систем мають повністю витіснити діяльність викладача як лектора. Усі ці міркування не мають аксіоматичного характеру і є лише предметом дискусії.

Л. М. Калашнікова та О. А. Жерновникова у своєму навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях» зазначають: «Лекція – це ефективна форма систематичного, живого, безпосереднього контакту свідомості, почуття, волі, інтуїції, переконання, усього багатства особистості педагога з внутрішнім світом слухачів» [2, с. 121].

Академік С. У. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» дає таке визначення лекції: «Лекція – систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки. Лекції бувають навчальними (одна з основних форм навчального процесу й один з основних методів викладання у вузі) і публічним (одна з основних форм пропаганди й поширення наукових знань)» [1, с. 189]. Також вчений виокремив головні вимоги лекцій: «науковість, доступність, єдність форми й змісту, емоційність викладу, органічний зв'язок з іншими видами навчальних занять – семінарами, практичними заняттями тощо» [1, с. 189].

«Лекція – це стрункий, логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематизований виклад певної наукової проблеми, теми чи розділу

навчального предмета, ілюстрований за необхідністю наочністю та демонструванням дослідів. Лекція має органічно поєднуватися з іншими видами навчальних занять, слугувати підґрунтям для поглиблення і систематизації знань, які набуваються студентами в процесі аудиторної та позааудиторної навчальної роботи», – зазначає Т. І. Туркот [4, с. 138].

Щоб сповна зрозуміти помилки викладача під час проведення лекцій, варто ознайомитись із низкою функцій, які має виконувати лекція.

Виділяють такі функції:

- інформаційна функція – лекція дозволяє у найбільш концентрованій формі зосередити ту інформацію, що передає зміст освіти;
- методологічна функція лекції забезпечує вироблення певного наукового підходу до предмета, що полягає у вивченні предмета у русі й розвитку;
- виховна функція лекції має свої специфічні особливості, оскільки, з одного боку, спонукає викладача самоудосконалюватися на педагогічній ниві, а з іншого – формує ціннісні, моральні орієнтири слухачів, їх громадську активність, розуміння соціальних і професійних норм поведінки;
- розвивальна функція лекції пов'язана із завданням формування пізнавальної активності аудиторії, вимагає ведення лекційного викладання як процесу самостійного творчого пізнання;
- орієнтуюча функція лекції дозволяє спрямувати слухача (в потоці інформації, одержаної із різноманітних джерел – лекцій, семінарських та практичних занять, вивчення навчальної та наукової літератури тощо);
- організуюча функція лекції надзвичайно значуща, саме вона робить лекцію незамінною, вона здатна об'єднати всі елементи складного процесу пізнання, організувати й спрямувати процес для досягнення поставлених педагогічних цілей;
- діагностична функція проявляється у тому, що, читаючи лекцію, викладач водночас при здійсненні зворотного зв'язку відзначає, які з питань важко сприймалися аудиторією, що у подальшому може викликати ускладнення на семінарських заняттях; як у подальшому можна удосконалити виклад цієї теми тощо;
- стимулююча функція виражається в тому, що після гарної лекції виникає бажання пізнати ще більше, знайти відповіді на ті питання, які зацікавили своєю неоднозначністю, проблематичністю;
- систематизуюча функція полягає у тому, що саме лекція дозволяє найбільш наочно продемонструвати місце навчальної дисципліни у системі наук, виявити міжпредметні й міждисциплінарні зв'язки, втілювати правило: «Навчай спеціальності, а не окремому предмету» [3, с. 3].

Повною мірою реалізувати перелічені функції, зробити лекцію повноцінною допомагають такі дидактичні принципи:

1. *Спрямованості навчання на реалізацію мети освіти.* Готуючи лекцію, викладач повинен не тільки бачити її місце у навчальній дисципліні, її міжпредметні та міждисциплінарні зв'язки, але й проєктувати специфіку майбутньої діяльності студента, що реалізується через зміст освіти.

2. *Науковості та інформативності.* Коли викладач добирає матеріал, то він повинен пам'ятати, що реалізація змісту освіти повинна базуватися на виважених, насамперед загальноприйнятих теоріях.

3. *Логічності й систематичності.* Цей принцип проходить наскрізною ниткою через всю систему навчання, як на етапі його планування, так і в процесі реалізації програм. Знання, що передаються під час лекцій, повинні передаватися у визначеній послідовності, утворюючи своєрідний фундамент для наступних тем.

4. *Принцип наступності.* При відборі і викладі занять необхідно спиратися на одержані раніше знання і можливий досвід діяльності.

5. *Доступності викладеного матеріалу.* Готуючись до лекції, викладач повинен дати собі відповіді на питання: «Хто мій слухач? Який його рівень підготовленості, загальних знань? Який він за віком?». Звісно, це приведе до диференційованого підходу у відборі матеріалів.

6. *Проблемності навчання.* Відхід від схоластики у навчанні передбачає відмову від такої подачі матеріалу, коли залишається лише тільки переказати зміст лектора. В умовах розвиваючого навчання особливого значення набуває створення проблемних ситуацій, стимуляція самостійних пошуків вирішення питань.

7. *Історичності.* Викладений матеріал повинен співвідноситися не тільки із сучасністю, але і з тією епохою, конкретним часом, коли зародилася ідея, розглядалося явище, з'явився той чи інший факт.

8. *Зв'язку теорії з практикою, навчання з життям.* Кожне теоретичне положення має пов'язуватися з перспективами подальшої професійної діяльності, з виходом у повсякденне життя.

9. *Єдності навчання й виховання.* Одне з головних правил дидактики проголошує: «Навчаючи, виховуй, а виховуючи – навчай». На жаль, іноді трапляється, що викладач, зосереджуючись на певній інформації, випускає з виду той аспект, як вона впливатиме на особистість студента. Тож сама поведінка лектора, всі приклади й аргументи, що наводяться під час лекції, повинні проєктуватися на кінцеві виховні цілі процесу навчання.

10. *Свідомості й активності.* На етапі підготовки до лекції викладач повинен знайти ті важелі впливу, які б сприяли виробленню мотивів навчання.

Цей принцип має величезне виховне значення, адже завдяки ньому відбувається підготовка свідомих, ініціативних фахівців.

11. *Наочності*. Використання наочних об'єктів, макетів, муляжів, схем, графіків розвиває спостережливість, увагу, мислення, дозволяє викладачеві позбавитися монотонності, а студенту – найбільш ефективно засвоїти матеріал.

12. *Міцності знань*. Відповідно до цього принципу матеріал має бути не просто зрозумілим і засвоєним, але й утримуватися в пам'яті надовго, формувати світогляд особистості [3, с. 4–5].

Виходячи з усього, можна сформулювати поради, які стануть корисними викладачу для уникнення помилок під час проведення лекцій:

1. Варто ознайомитись із видами лекцій для подальшого уникнення їх сплутування. Існують такі традиційні види лекцій: вступна, інформаційна (тематична), заключна (підсумкова) та оглядова лекції.

2. Важливим є глибоке ознайомлення лектора із матеріалом навчальної дисципліни, функціями та принципами лекцій.

3. Існує необхідність детального відбору навчального матеріалу, який передбачає первинне ознайомлення з темами розділу, що будуть вивчатися на наступних заняттях. Головне завдання при цьому визначається необхідністю збудження інтересу до навчального матеріалу теми, розкриття наявних взаємозв'язків між іншими темами та пояснення системності у знаннях.

4. Варто пам'ятати про головні дії лектора під час виступу: повідомлення теми лекції; повідомлення плану лекції (основні вузлові питання); ознайомлення зі списком літератури; нагадування змісту попередньої лекції, пов'язування його з новим матеріалом; реалізація тез лекції (змістовна частина лекції) з підведенням підсумків кожного питання; підведення підсумків лекції, відповіді на питання; рекомендації щодо підготовки до семінарських і практичних занять; повідомлення теми наступного заняття.

5. Під час лекцій викладачеві необхідно виробити первинну мотивацію, коли кожен студент може дати собі відповіді на питання: «Чому мені важливо знати цю навчальну дисципліну? Як вона мені знадобиться і тепер, і у майбутньому?».

6. Оформлення за сучасними вимогами тексту лекції, що був обговорений на засіданні кафедри.

7. Творчий пошук, імпровізації мають бути виваженими, не протирічити загальній концепції підготовки фахівця. Врешті-решт усі види професійної діяльності науково-педагогічних працівників мають співвідноситися з державними стандартами освіти, новітніми вимогами до педагогічної діяльності.

8. Викладач повинен підготуватись до акту публічного виступу, який складається із таких етапів:

- *Психологічна підготовка.* Викладач повинен виробити у себе розуміння значущості своєї діяльності, впевненості у своїх знаннях. Певною мірою цьому сприяє осмислення дидактичних цілей, міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків, розуміння місця цієї навчальної дисципліни і цієї теми у підготовці фахівця.
- *Попереднє вимірювання часу* на висвітлення кожного питання (хронометраж). Цей етап дає змогу вносити певні корективи у час, відведений для висвітлення кожної композиційної частини. За необхідності визначається, чим можна пожертвувати, залишити поза лекцією або вносити до плану-конспекту семінарського заняття, а які з питань необхідно висвітлити більш детально.
- *Риторична підготовка.* Конспект лекції можна порівняти з нотною партитурою, адже в ньому міститься не тільки текст, але й спеціальні позначки лектора: де слід уповільнити темп, щоб дати матеріал під запис, а де можна темп прискорити; де поставити логічний наголос; з якою інтонацією розповісти той чи інший фрагмент матеріалу. Особливу увагу варто звернути на дикцію, принаймні на ті слова, що потребують специфічної вимови, наприклад, терміни-запозичення з інших мов [3, с. 32].

1. Перед тим як почати лекцію, корисно попередньо ще раз перечитати весь конспект, уважно проглянути і, якщо необхідно, скоректувати цифри, імена, дати, назви. Більшість лекторів, щоб краще засвоїти підготовлений матеріал, попередньо проговорюють його подумки за планом, конспектом або повним текстом, проводячи свого роду прискіпливий контрольний огляд всієї лекції.

2. Авторитет лектора значно знижується, якщо він займається переказом одного якогось підручника чи посібника. Слід пам'ятати, що з розвитком друкарства, комп'ютерних технологій викладач перестав бути єдиним джерелом знань, тож і лекція повинна бути оригінальною і має викликати інтерес до предмета.

3. Для того, щоб викликати інтерес і підтримувати його протягом всієї лекції, необхідно створити чітку мотивацію навчання, продемонструвати, наскільки важливим у професійній діяльності або у формуванні світогляду особистості є тема, що розглядається, сприяти самоудосконаленню кожного, хто її слухає, вчити критичному мисленню, знаходити зв'язок з емпіричним життєвим досвідом кожного.

4. Рівень навичок конспектування у різних слухачів різний. Тому під час лекції потрібно знайти правильний темп, а іноді й зосередити увагу на матеріалі, який слід обов'язково записати.

5. Приступаючи до проведення лекції, викладач повинен пам'ятати, що психологи виділяють 4 фази, які характеризують динаміку лекції.

- 1) Початок сприйняття – 4–5 хвилин. На цьому етапі варто зосередитися на трансформації мимовільної уваги у довільну.
- 2) Оптимальна активність сприйняття – 20–30 хвилин. Саме на цей час приходиться пік працездатності, тому варто спланувати свою діяльність так, щоб саме на цей період припадав найбільш складний для розуміння матеріал.
- 3) Фаза зусиль – 10–15 хвилин. Це передвісник стомлення, але слухач ще може керувати своєю діяльністю.
- 4) Фаза стомлення. Саме у цей період варто дати можливість трохи перепочити, розповісти цікавий випадок, якщо дозволяє ситуація, то і пожартувати. Навіть невеличкий відпочинок дозволяє повернути аудиторію до активного сприйняття матеріалу.

1. Часто молодий лектор, перейнятий проблемою швидкого завоювання авторитету, намагається йти шляхом збільшення вимог, збільшення дистанції між собою і своїми підлеглими, вважаючи: чим більше суворості, заборон, обмежень, тим краще. Студент, який відчуває тиск, займає частіше всього пасивно-захисну позицію. Така установка негативно впливає на його формування як спеціаліста і людини. Для того, щоб змінити установку студентів, лектору необхідно змінити власні установки щодо них.

2. Грубим порушенням необхідно вважати ситуації, коли лектор приходить, маючи при собі не текст лекції, а підручник, який потім читається на занятті. Замість користі це тільки наносить шкоду і компроментує кафедру загалом. Навіть якщо лекційний матеріал читається на нових курсах і проходить стадію апробації, він оформлюється за наявним вимогами і повинен відпрацьовуватися ще з більшою ретельністю.

Отже, одним з основних завдань підготовки викладачів під час роботи з лекціями є формування їхньої професійної компетентності, важливою складовою якої є вміння здійснювати навчальну та виховну роботу, вміння правильно підібрати матеріали для найкращої підготовки студентів, виявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і до постійного самовдосконалення, створювати психологічно комфортні умови для самореалізації та розгортання творчого потенціалу. Також одним із головних завдань викладачів є вміння правильно поставити мету і добирати відповідні засоби для її досягнення. Основними ж умовами ефективності такої роботи вважаємо високий рівень професійної компетентності викладачів, зокрема рівень їхньої інтелектуальної підготовки задля уникнення труднощів у викладацькій діяльності.

Список використаних джерел

1. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ: Либідь, 1997. 373 с.

2. Калашнікова Л. М., Жерновникова О. А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях: навч. посіб. Харків, 2016. 260 с.
3. Методика підготовки та проведення лекцій у національній академії внутрішніх справ / за ред. Є. М. Моїсєєва URL: https://okor.naiu.kiev.ua/assets/files/npa-navs/MetRec_lekc.pdf
4. Туркот Т. І., Коновал О. А. К. Ушинський як фундатор філософії освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. Вип. 1. С. 242–248. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2017_1_29 (дата звернення 10.04.21).

Фіяло Т. О., здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,
факультету хімії, біології і біотехнологій,
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
Україна

МОНІТОРИНГ В АДАПТИВНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ

В умовах сьогодення сучасні технології покликані зробити життєдіяльність кожної людини комфортнішою в усіх її аспектах. Не дивним є застосування сучасних цифрових технологій і в навчальній діяльності провідних закладів освіти. Педагоги з усього світу досить позитивно діляться набутим досвідом, висвітлюють прогресивні напрями і переваги, обґрунтовують ефективно впровадження різноманітних інноваційних тенденцій в галузі освіти. Однією з таких технологій, на наш погляд, є застосування моніторингу в адаптивній системі навчання.

Відповідно, актуальність моніторингу в адаптивній системі навчання підтверджується працями провідних дослідників, науковців та педагогів, які вивчають адаптивне навчання як один із найпрогресивніших та найперспективніших напрямів, що вміщу в себе сучасна освітня галузь у загальному розумінні. Зокрема і вітчизняні, і зарубіжні дослідники приділили увагу як сутності та особливостям адаптивної системи навчання різних освітніх рівнів, так і питанням моніторингу за такої системи навчання. Проте недостатньо досліджено роль моніторингу в адаптивній системі навчання.

Мета роботи – з’ясувати суть та розкрити роль моніторингу в адаптивній системі навчання.

Проблематику моніторингу в адаптивній системі навчання вивчали та досліджували педагоги, психологи, працівники філософського напрямку, серед яких варто виділити роботи В. Бондара, П. Брусиловського, В. Бондарчука, С. Гончаренка, В. Дем'яненка, І. Зязюна, В. Кременя, С. Рубінштейна та багатьох інших сучасні науковці.

Питання моніторингу адаптивної системи освіти в зарубіжних країнах аналізували та досліджували П. Дурлач (P. Durlach), Е. Лав'єрі (E. Lavieri), Р. Соттіларе (R. A. Sottolare) та ін.

Вагомий у контексті розгляду адаптивних систем навчання на основі програмування, алгоритмізації й використання вебтехнологій є досвід Н. Юдалевича, В. Орленка, С. Прийми, П. Федорука та багатьох інших.

Дослідник П. Федорук визначає проблематику теорій, методологій і технік і побудови інтелектуальних адаптивних систем індивідуальних дистанційних навчань студентів на базі різних нових вебтехнологій [1].

В. Бондар присвятив свої праці педагогічним умовам та принципам реалізації можливостей адаптивного навчання майбутніх учителів [2].

Загальні основи функціонування інтелектуальних адаптивних освітніх систем сучасної освіти на базі технологій використання цінних знань – Web Mining визначав та аналізував науковець С. Прийма [3].

Адаптивне навчання сьогодення та його моніторинг на основі сучасних інформаційних технологій досліджував В. Дем'яненко [4].

Використання технологій у навчанні пройшло певний еволюційний період – від презентацій на лекціях, впровадження систем електронного навчання (LMS, CMS), поширення МОК і аж до використання штучного інтелекту для адаптивного навчання.

Досліджено, що сам феномен якості освіти є предметом багатьох наукових досліджень другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Якість освіти варто розглядати як головний і пріоритетний критерій ефективності системи освіти, відповідно, моніторинг якості освіти виступає основним інструментом інформаційного забезпечення як самої системи освіти і її напрямів, так і системи управління освітою.

Організаційно-методичні принципи моніторингу систем якості освіти – це сукупність теоретичних положень та умов, що визначають правила, принципи, алгоритми, методи забезпечення функціонування систем моніторингу якості освіти і проведення відповідних досліджень щодо їх відповідності встановленим вимогам.

Варто надати ґрунтовну характеристику адаптивної системи навчання:

1. Адаптивне навчання – це цифрове навчання, що сприяє індивідуалізації процесу навчання за допомогою адаптації курсу до потреб окремого

студента або учня і надання прямої підтримки кожному викладачу, особливо в групах з великою кількістю тих, хто навчається. І саме тут системи онлайн-навчання можуть бути корисними, допомагаючи реалізувати принципи адаптивного навчання та застосовувати особистісний підхід [5].

2. Адаптивні технології навчання – це технології, що використовуються в процесі навчання і можуть реагувати в режимі реального часу на дії студентів та покровоко підтримувати процес навчання.

Доцільно зазначити, що широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальній діяльності відкриває новітні можливості для підвищення ефективності навчання, забезпечуючи при цьому оптимальний темп навчання, відповідну глибину змісту навчання, належний рівень компетентності.

Адаптивними називають системи навчання, які базуються на інформаційних технологіях і спрямовані на врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Особливістю такої системи є можливості адаптації навчального матеріалу за допомогою: а) адаптивної навігації по навчальному курсу відносно цілей навчання; б) адаптивного викладання матеріалу залежно від рівня знань здобувачів. Варто зазначити і те, що у найпростішому розумінні адаптованість характеризується як інтерактивний діалог, внаслідок якого навчальний процес персоніфікується відповідно до рівня набутих знань, вмінь і навичок осіб, що навчаються. Саме це підлягає моніторингу.

На сьогодні популярними є більш досконалі адаптивні системи навчального процесу, в яких індивідуальні особливості навчальної діяльності здобувачів всебічно враховуються за рахунок підвищення «інтелекту». Такі дидактичні системи називаються інтелектуальними, наразі вони стають усе більш поширеними в сучасній освітній практиці не лише України, а й провідних держав світу.

Переваги таких навчальних систем забезпечують споживачам більше можливостей вільно вибирати власну освітню траєкторію та рівень компетентностей, регулювати темп навчання та час вивчення навчального матеріалу, плануючи самостійну та індивідуальну роботу над темою. Крім того, вони передбачають диференціацію навчання залежно від рівня знань і вмінь здобувачів та їх пізнавального досвіду, індивідуальних особливостей сприйняття навчального матеріалу, здатності вирішувати завдання різної складності тощо.

Відповідно до цього відбувається перехід від найпростіших алгоритмів вивчення одного і того ж навчального матеріалу усіма учнями чи студентами до складного алгоритму генерації змісту й методик навчання, коли різні учні досягають запланованих результатів різними способами організації навчального процесу, з різними темпами і базується на різних варіаціях.

Варто відмітити гнучкість та мобільність адаптивної системи навчання та моніторингу за нею, адже кожне наступне питання залежить від того, як здобувач відповів на попереднє – чим краща відповідь, тим складніше завдання, і навпаки – якщо студенту важко, питання будуть легшими, поки він не вивчить поняття. Засоби адаптивного оцінювання зазвичай використовуються для періодичного моніторингу або регулярної практики і підлягають обов'язковому моніторингу [3].

Досліджено, що у разі періодичного моніторингу адаптивні завдання використовуються кожні кілька місяців. Здобувачі отримують порівняно тривалий тест, мета якого – перевірити, наскільки добре вони засвоїли матеріал за 2–4 місяці.

Варто зазначити, що після моніторингу проводиться аналіз даних, а результати використовуються для подальшого коригування програми та індивідуальної траєкторії навчання кожного студента.

Однією із розробників адаптивних тестувань для моніторингу є саме NWEA, яка створила адаптивне тестування задля різних цілей.

Варто навести такий приклад: тест MAP Growth використовується для періодичної перевірки знань здобувачів із різних предметів, водночас MAP Skills рекомендується використовувати частіше. Цей тест визначає труднощі, які виникають у студентів під час вивчення нового матеріалу [6].

Отже, основною перевагою моніторингу в адаптивній системі навчання є адаптивні тести – детальна статистика. Педагог бачить індивідуальну траєкторію навчання кожного здобувача протягом багатьох років і на основі цих даних може коригувати програму та підходи до навчання. Отже, адаптивні тести дають змогу робити висновки про стан навчання здобувачів у будь-який момент часу та дозволяють педагогу спрогнозувати їхній індивідуальний розвиток.

Список використаних джерел

1. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій: монографія. Івано-Франківськ: Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2008. 326 с.
2. Бондар В., Шапошнікова І. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа: щомісяч. наук.-пед. журн.* 2013. № 11. С. 36–41.
3. Прийма С. М. Особливості функціонування інтелектуальних адаптивних навчальних систем відкритої освіти дорослих. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2012. № 3. С. 241–254.
4. Дем'яненко В. М. Психолого-педагогічні аспекти адаптивного навчання. *Адаптивні технології управління навчанням: матеріали третьої міжнар.*

- конф. (м. Одеса, 25–27 жовтня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 18–22. URL: <http://pdpu.edu.ua/doc/konf/2017/atl2017/atl2017.pdf>
5. Шишкіна М. Перспективні технології розвитку системи електронного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. Вип. 10. С. 132–139.
 6. Decoding Adaptive. URL: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/Pearson-Decoding-Adaptive-v5-Web.pdf>

Цокур О. С.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,

Україна

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

З-поміж стратегічних напрямів модернізації національної системи освіти, окреслених у Законах України «Про освіту», Концепції національного виховання та Стратегії розвитку освіти України до 2030 року, чільне місце відведено системі позашкільної освіти, одним із актуальних завдань якої є залучення підростаючих поколінь до культурного дозвілля і формування їх здатностей до здійснення культурно-дозвіллевої діяльності. Суттєво, що умови розвитку інноваційного суспільства вимагають подальшого вдосконалення вітчизняної системи позашкільної освіти, зокрема, в аспекті організації культурно-дозвіллевої діяльності дітей та молоді, що покликана не тільки врахувати їхні природні здібності, але й створювати сприятливі умови для творчого розвитку повноцінної й соціально відповідальної особистості громадянина України, формування його національного характеру, демократичного стилю мислення та полікультурного світогляду. Натомість цьому заважають прояви в суспільній свідомості індивідуалістичних деформацій, тиражування за допомогою засобів масової інформації нерідко антисоціальних заходів, які відверто пропагують розбещеність, насильство і розпусту, а також призводять до моральної деградації і зневіри підростаючого покоління у суспільні ідеали, що орієнтовані на загальнолюдські цінності, розширення прав людини в площині культури, освіти й вільного часу, створення умов для вільного розвитку особистості в національному соціокультурному просторі. Крім того, послаблення соціального контролю провокує на відхід від традиційного для українського народу погляду на культурне

дозвілля як час суспільно-корисної діяльності, що гальмує заходи щодо вдосконалення засобів педагогічного керівництва процесами формування у дітей і молоді соціальних потреб, особливо пов'язаних із сприйняттям та відтворенням національних культурних цінностей.

З огляду на означене, конкретизуємо історико-педагогічні витoki становлення й розвитку позашкільної освіти в Україні, оскільки вона ґрунтується на прогресивних ідеях визнаних вітчизняних діячів та всесвітньо відомих педагогів. Їхні твори, присвячені висвітленню проблем використання вільного часу, організації дитячого дозвілля й культурно-дозвіллевой діяльності, а також соціального виховання дітей і молоді, складають теоретичне підґрунтя сучасної теорії позашкільної освіти. Нагадаємо, що питання раціонального проведення вільного часу піднімав у «Повчанні дітям» видатний діяч Київської Русі Володимир Мономах. Що до цього він радив дітям не лінуватися на все хороше – працювати, творити добро, поважати старших, рано вставати, Бога та Сонце прославляти, в полудень відпочивати [1, с. 30–31]. Дитяче дозвілля тлумачилося В. Мономахом як результат довготривалого соціально-культурного розвитку суспільства, еволюція якого була започаткована в первісному побутовому синкретизмі, для якого характерний нижчий рівень рекреативної діяльності – фізіологічний відпочинок (сон) та імітаційна ритуально-магічна пантоміма мисливців – прелюдія перед полюванням (гра), яка визнається первинною формою духовної культури людства [2, с. 13].

Дослідивши свята річного календарного циклу наших предків, С. Килимник характеризував останні як «Величезні й вибуялі, що супроводжувалися музикою, танцями, іграми та перерядженнями» [3, с. 347–349]. Це були обрядові ігрові форми, що припадали на весну – літо, славлячи навколишню природу (землю, сонце, воду). Їхня дія і словесний текст мали магічне спрямування і виражалися в обрядових діях (закликання весни, закликання птахів), піснях (веснянках, гаївках), іграх, танцях. Головними виконавцями цих творів були діти і молодь, що символізує ідею продовження життя. Ритуально-магічний характер обрядово-ігрових форм святкової культури в кінці ХІХ – початку ХХ століття. Поступово вивітрувався, і вони перетворювалися на дитячі та молодіжні забави. Отже, трудова діяльність, ритуально-магічна пантоміма, вільний час, свято та гра сприяли появі не лише інституту дитинства як автономної соціокультурної реальності, але й своєї субкультури, що має власну структуру, мову, функції та традиції. Важливою формою побутування цієї субкультури стало дозвілля. Первинними елементами дитинства і дитячого дозвілля були ігри, іграшки, ігрові забави, розваги та специфічне дитяче спілкування. Ігрова діяльність дітей починалася із раннього віку, коли дорослі за допомогою потішок, забавлянок, гопканок, топтанок вводили дитину у навколишній світ за допомогою радісних звуків та позитивних емоцій. Ці жанри фольклору для

найменших відігравали особливу роль у вихованні життєрадісної та лагідної вдачі дитини. Велику роль у житті дітей ігрового етапу (від 1-го до 7-го року) займали іграшки – матеріальні предмети, які відтворювали речі побуту, господарської діяльності, явища навколишньої дійсності, рослинний і тваринний світ, образи людей різного віку і статі, а також певного соціального стану. Народні іграшки мали вагомий педагогічний потенціал у розвитку пізнавальної, духовно-етичної та фізичної сфери дитини, освоєнні народного досвіду життєдіяльності. За допомогою іграшки дитина залучалася до різноманітної ігрової діяльності. Дівчатка гралися ляльками, а також модифікованими речами хатнього та господарського вжитку жіночого призначення – мисками, ложками, горщиками, рублями (інвентар для качання одягу) тощо. Хлопчики – возиками, сокирками, косами, стукавками, млиночками, тобто предметами чоловічого користування. Виготовлялись іграшки дорослими для дітей, а також самими дітьми, які набували необхідного досвіду. Матеріалом для них служило дерево, глина, стебла рослин, плоди, камінці, тканина, нитки та ін. [4, с. 21].

Домінуючим елементом дитячого дозвілля ігрового та першого помічного етапу життя (від 7-ми до 10–11-ти років) були ігри. Вони виступали: первинною формою (мікромоделлю) дозвілля; способом організації дозвілльєвої діяльності; алгоритмом забав і розваг; засобом організації дозвілльєвої діяльності; засобом соціалізації дітей; засобом трансмісії дитячої культури та духовних традицій етносу. Через це гра була і залишається предметом численних досліджень, в яких вона визначається як:

- духовно-розвивальний компонент дитинства, фізіологічна потреба дитячого організму, могутній фактор повноцінного морального та волевого розвитку дитини (К. Ушинський);
- джерело радості для дитини, різновид її творчої діяльності, ефективний засіб розкриття особистості, засіб розвитку її уяви і фантазії (С. Шацький);
- спосіб відображення духовного буття та пізнання системи цінностей, формування навичок соціальної поведінки, засіб трудового виховання дітей (А. Макаренко);
- велике світле вікно, через яке у духовний світ дитини вливається живильний потік уявлень про навколишній світ; форма вираження світу дитинства, де живуть пізнання, спілкування, творчість, фантазія, насолода, задоволення, самовираження, духовне та фізичне удосконалення; мистецтво, що закодувало в собі національний характер (В. Сухомлинський).

Аналіз етнографічних матеріалів, зібраних дослідниками в різних регіонах України, показує, що дитячі ігри виступали невід’ємною частиною духовної культури, формою народної художньої творчості та дитячого дозвілля. Вони

упродовж століть формували естетичні смаки і морально-етичну основу розвитку особистості дитини, були «...споконвічним геніальним учителем та вихователем» [3, с. 6]. Творча діяльність здійснювалась у будні дні і являла собою одночасно відпочинок і працю. Виконання у неділю та святкові дні заборонялось православними традиціями. Крім цього, цей вид дозвілля поширювався на помічні форми життєдіяльності дітей 7–12 років. А саме: догляд за меншими дітьми, виконання нескладних господарсько-побутових робіт, випасання домашньої птиці та худоби, збирання ягід, грибів та рибна ловля. Перші три давали можливість поєднувати господарську, творчу та ігрову діяльність. Наприклад, на місцях випасу худоби, хлопчики обладнували спеціальні ігрові майданчики.

Комунікативні форми побутували у буденному, недільному та присвятному дозвіллі. В їх основі лежало спілкування дітей між собою та з дорослими. Спілкування здійснювалось під час спільних занять творчою діяльністю, в розвагах та забавах, а також із старшими людьми та казкарями, до яких приходили діти послухати різні оповіді про минуле, цікаві події, страшні історії та казки [2, с. 104]. Забави та розваги відбувались у неділю, присвятні та святкові дні і являли собою комплексні ігрові програми, побудовані із різних жанрів дитячого фольклору. Програми забав склалися з різноманітних жанрів фольклору: словесного (скоромовки, загадки, заклички, звуконаслідування, небилиці, пародії, перекази, дражнилки, мирилки); музичного (музикування на інструментах), листках і стеблах рослин, пелюстках квітів, корі дерев; пісенного (виконання пісень та речитативів), танцювального (виконання танців), ігрового (лічилок, ігор). Тобто вони нагадували художньо-ігрові дійства синтетичного характеру, в яких панувала радісна атмосфера. Сценаристами, режисерами та виконавцями головних і другорядних ролей були самі діти. Цим самим розваги та забави перетворювались у цілісні виховні системи, важливу форму духовного буття та фізичного розвитку. Досить вагоме місце в системі традиційного дитячого дозвілля займає святкове дозвілля, даруючи урочисту ідеальну фазу життя та можливість фізично і духовно відчувати гармонію буття. На відміну від буденного чи недільного дозвілля, яке не залежало від дорослих, а являло собою автономну модель, функціонуючу в межах традицій, святкове дозвілля виступає як складова частина загального святкового процесу, що відбувається в часі та просторі. Роль дітей у ньому була визначена змістовою основою свята і реалізовувалась у спільних діях із дорослими: батьками, дідусями і бабусею, хрещеними, сусідами тощо. Це підсилювало відповідальність за власну поведінку та виховний вплив колективних святкових акцій. Тобто це був такий тип життєдіяльності, в якому найбільш вагомо проходила міжпоколінна духовна система взаємозв'язків, закріплювався соціальний досвід. Загалом цілісна модель дитячого святкового дозвілля характеризується поліфункціональністю, масовістю, видовищністю, ігровою основою та розважальністю. Під

дитячою традицією розуміється сукупність різноманітних форм активності дитячої групи, що має тенденцію до повторення із покоління в покоління і тісно пов'язану із статево-віковими особливостями психічного розвитку та характером соціалізації дітей у рамках цієї культури. Способом побутування дитячої традиції в часі та просторі являється дитяче дозвілля, в якому активно реалізується колективна життєдіяльність, зокрема і споживання фольклору як системи ігрових, музичних, пісенних, словесних (поетичних, епічних), танцювальних, драматичних, обрядових творів, що складала репертуар дорослих для дітей та самих дітей віком до 12 років. В історичному минулому саме фольклор був виразником світу дитинства, що має рекреаційні характеристики: грайливість, видовищність, комунікативність, розважальність, креативність, пластичність, позитивну енергетику. Цей факт актуалізує використання дитячого фольклору у формуванні дозвіллевой культури учнівської молоді на сучасному етапі, сприяє організації змістовного духовно та «екологічно чистого» дозвілля, забезпеченні наступності у розвитку дитячого художньої творчості і дозвіллевих традицій.

Суттєво, що у XVI–XVII столітті з появою закладів освіти виділяється дитяче дозвілля шкільного типу. Формами його проведення були традиційні забави та обрядово-ігрові дійства в рамках релігійних свят. Новим змістом наповнюються вечірки, виникає шкільний театр [5]. У XVIII–XIX столітті в побут дітей прийшли ігрові атракціони (каруселі, райки) [6], у містах взимку готували льодяні гори та веселі балагани, в селах з'явилися ігри соціально-побутової тематики: «Пан і наймит», «Багатий і бідний», «Крамар», «Корчма» [3]. Отже, коротко проаналізована система традиційного дитячого дозвілля уможливила виявити її структурно-змістову основу, яку складали буденне, недільне та святкове дозвілля. Воно було тісно пов'язане із соціальними, господарськими, духовними, побутово-звичаєвими та художньо-творчими аспектами життя. Водночас дозвілля було формою об'єктивізації дитячої субкультури та реалізувало природне прагнення дітей до діяльності, віддаленої від світу дорослих, що функціонувала та регулювалася системою дитячих традицій. У XX столітті в Україні сформувалася цілісна система закладів дитячого дозвілля (Будинки школярів, юних техніків, натуралістів; музичні, художні та спортивні школи; оздоровчі заклади; театри, кінотеатри, бібліотеки, парки, залізниці, центри естетичного виховання), в яких проводилася широка культурно-освітня діяльність [6, с. 78]. Остання мала забезпечити під час раціонального використання вільного часу дітей шкільного віку різноманітні напрями їхнього всебічного виховання: ідейно-політичного, трудового, морального, військово-патріотичного, атеїстичного, естетичного, фізичного. Розважально-ігровий компонент позанавчальної діяльності був також підпорядкований цій меті, тому не займав провідного місця в організованому дитячому дозвіллі. Ігри продовжували жити

лише у дворовому дозвіллі з ініціативи самих дітей. Необхідно зазначити, що найцінніший вітчизняний досвід з організації дитячого дозвілля враховано і відтворюється сучасною системою позашкільної освіти України, основним **системоутворюючим елементом** якої є соціокультурна діяльність особистості у вільний час. Провідною метою позашкільної освіти є розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їхньої соціалізації, подальшої самореалізації та професійної діяльності. Отже, сучасна позашкільна освіта України – це специфічна педагогічна система, яка характеризується наявністю **змістових** (наука, техніка, спорт, культура, суспільство, природа) та **організаційно-процесуальних** (сім'я, заклади освіти: позашкільні, дошкільні, загальноосвітні, професійно-технічні, вищі; бібліотеки, клуби, дитячі, учнівські і молодіжні організації, товариства, засоби масової інформації) **компонентів**. Надалі позашкільна освіта спрямує свої зусилля на оволодіння учнівською молоддю у вільний від навчання час систематизованими знаннями про культуру, природу, людину, суспільство, а також способами творчої, науково-експериментальної, дослідницької, технічно-конструкторської, художньої, декоративно-прикладної, еколого-природничої, туристсько-краєзнавчої, спортивної та інших видів діяльності у позашкільних закладах освіти. Позашкільній освіті притаманна цілісність, структурованість, ієрархічність, різноманітність форм організації роботи та тісний взаємозв'язок із навколишнім природним та соціокультурним середовищем.

Список використаних джерел

1. Повчання Володимира Мономаха. *Дванадцять місяців. Книга-календар* / упор. М. Слабошпицький. Київ: Веселка, 1992. С. 49–50.
2. Хейзинга Й. В тени завтрашнього дня / пер. с нидерл. М. Описи. Москва: Прогресс, 1992. 458 с.
3. Килимник С. Т. Український рік в народних звичаях в історичному висвітленні. У 2-х кн. Київ: Обереги, 1994. Кн. 2. 394 с.
4. Фіголь Д. І. Українська народна дитяча іграшка. Київ, 1956. 114 с.
5. Перенчук Ю. М. Використання гри як засобу святкового спілкування учасників масових театралізованих дійств: автореф. дис. ... канд. пед наук.: 13.00.05. Київ, 1998. 18 с.
6. Петровський О. М. Моделювання форм організації вільного часу особистості як умова розвитку культури в Україні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 1998. 146 с.
7. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38–39, ст. 380). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ І НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Збірник наукових праць

Випуск 4

Електронне видання

Редактор
Технічний редактор

І. М. Колесникова
Т. О. Важеніна-Гопрак

Підписано до друку 08.11.2021
Формат 60 x 84/16. Папір офсетний.
Друк – цифровий. Умовн. друк. арк. 10,23
Зам. 54

Донецький національний університет імені Василя Стуса
21021, м. Вінниця, 600-річчя, 21
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру
серія ДК № 5945 від 15.01.2018