

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ



## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ І НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Випуск 1  
Частина 1

Вінниця  
ДонНУ імені Василя Стуса  
2018

**УДК 37.07(081)**

**A 437**

*Рекомендовано до друку кафедрою педагогіки та управління освітою Донецького національного університету імені Василя Стуса  
(протокол № 12 від 07.06.2018 р.)*

**A 437** Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами : зб. наукових праць / за заг. ред. Мартинець Л. А. – Вип. 1. Ч. 1. – Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2018. – 172 с.

У збірнику вміщені матеріали наукових пошуків студентів, аспірантів, науково-педагогічних працівників кафедри педагогіки та управління освітою Донецького національного університету імені Василя Стуса.

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

**УДК 37.07(081)**

© ДонНУ імені Василя Стуса, 2018

## ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

*Бабенко О. С.,  
студентка 2 курсу спеціальності  
«Управління навчальним закладом»  
кафедри педагогіки та управління освітою  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

### СУТНІСТЬ, КЛАСИФІКАЦІЯ ТА УМОВИ ВИРОБЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ

Ефективність управлінської діяльності значною мірою залежить від уміння керівника розв'язувати нестандартні завдання та проблеми. Управлінське рішення приймається керуючою системою для цілеспрямованого впливу на керовану систему, який забезпечує отримання відповідних результатів для досягнення визначеної мети. Здатність і уміння правильно ухвалювати рішення становлять компетентність керівника будь-якого рівня управління. Тому об'єктом дослідження є управлінська діяльність, а предметом – управлінське рішення.

Прийняття управлінських рішень – це визначальний процес управлінської діяльності, оскільки формує напрями діяльності організації та її окремих працівників. Робота із прийняття управлінських рішень вимагає від менеджерів високого рівня компетентності, значних затрат часу, енергії, досвіду. Вона передбачає і високий рівень відповідальності, оскільки для втілення прийнятих рішень у життя необхідно забезпечити ефективну та злагоджену роботу всього організаційного механізму.

У сучасній науковій літературі існують різноманітні тлумачення категорії «управлінське рішення», що зумовлюється як використанням цієї категорії в різних сферах суспільного й державного життя, так і різними методологічними позиціями дослідників. Так, під управлінським рішенням розуміють творчий процес мислення суб'єкта управління, у результаті якого визначається, які заходи треба здійснити в цій фактичній ситуації або в ситуації, що передбачається, для розв'язання певної проблеми й одержання бажаного результату [2, с. 12]; вольовий акт формування послідовності дій, результатом яких є досягнення конкретної цілі на основі перетворення вихідної інформації [3, с. 324]. У теорії управління рішення найчастіше розглядають як вибір альтернативи для виконання поставлених завдань [4, с. 14], результат такого вибору

[5, с. 173]. За визначенням Ю. Петруні, управлінське рішення – це результат вибору суб'єктом (органом) управління способу дій, спрямованих на розв'язання певної проблеми управління. Основною метою управлінського рішення є забезпечення координуючого впливу на об'єкт (систему) управління для досягнення визначених цілей [6, с. 8]. За визначенням Ф. І. Хміля [11, с. 40]: управлінські рішення – це сукупний результат творчого процесу (суб'єкта) та дій колективу (об'єкта управління) для вирішення конкретної ситуації, що виникла у зв'язку з функціонуванням системи.

Отже, управлінське рішення є центральним елементом управлінської діяльності в будь-якій сфері суспільного й державного життя, запорукою і гарантією ефективного державного управління [1, с. 2]. Проте, як зазначає А. Борко, більшість із наявних визначень поняття управлінських рішень є надто абстрактними й неповними, спрямованими на розкриття окремих аспектів їх сутності і зазвичай не відображають повного алгоритму їхньої підготовки та прийняття [7, с. 83]. Так, зокрема, управлінські рішення не можуть ототожнюватись лише з «процесом мислення» суб'єкта управління, не включаючи підготовки, юридичного оформлення й організації виконання прийнятого рішення, або з конкретно дією чи актом, спрямованим на певний результат, що не розкриває ані суб'єктів, ані об'єктів, ані процесу вибору й визначення такої дії; вибором певної альтернативи, залишаючи поза науковою увагою етапи підготовки та прийняття управлінських рішень. На думку дослідника, управлінські рішення узагальнено можуть бути визначені як своєрідний процес, механізм, алгоритм дій з опрацювання й вибору оптимального варіанта поведінки, а також і як результат вищевикладеного – акт (план дій, модель поведінки), прийнятий суб'єктом управління на підставі попереднього аналізу ситуації та можливих альтернатив [7, с. 83–84]. Виходячи зі спільності й відмінностей розглянутих підходів до розуміння управлінських рішень, їхніми загальними ознаками є такі:

- прийняття суб'єктом управління;
- одностороннє волевиявлення суб'єкта управління;
- результат аналізу й вибору можливих альтернатив;
- спрямованість на реалізацію завдань певного органу чи організації;
- зовнішнє вираження у формі відповідного акта;
- дотримання нормативно встановленого порядку підготовки і прийняття;
- обов'язковість виконання відповідними особами [7, с. 84].

Управлінське рішення має відповідати таким загальним вимогам:

- наукова обґрунтованість (рішення повинні базуватися на використанні законів та закономірностей юриспруденції, теорії управління, економіки, педагогіки, психології; враховувати останні наукові досягнення; ґрунтуватися на всебічному, міждисциплінарному аналізі певної проблеми. Відсутність такого

підходу може призводити до прийняття некваліфікованих рішень, зорієнтованих не на перспективу, а на застарілі підходи до залагодження управлінських проблем);

- кількісна та якісна визначеність (відображення результатів рішення залежно від його змісту в кількісних і якісних показниках);

- правомірність (відповідність рішення чинним правовим нормам);

- оптимальність (відповідність рішення критерію ефективності: досягнення максимального результату за найменших витрат ресурсів);

- своєчасність (рішення повинні прийматись тоді, коли цього вимагає конкретна проблема. Затримка з прийняттям управлінського рішення може негативно позначитися на результативності діяльності, призвести до почуття невдоволення в учасників управлінської взаємодії, викликати втрати додаткових можливостей для оптимізації діяльності);

- комплексність (урахування економічного, психологічного, інформаційного й інших аспектів розробки та прийняття рішення);

- стислість і чіткість формулювання рішення (тобто стисло і зрозуміло відображати зміст проблеми і способи її розв'язання, називати конкретних осіб, відповідальних за ті чи інші напрями та види діяльності, термін, протягом якого проблему потрібно вирішити. Нечіткі формулювання можуть призвести до неадекватного розуміння суті завдання, перекладання відповідальності з одного працівника на іншого, порушення терміну виконання тощо);

- гнучкість (можливість коригування рішення) [6, с. 10; 8, с. 5].

Державно-управлінські рішення у сфері освіти приймаються з метою вирішення певної освітянської проблеми та, насамперед, спрямовані 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 освіти передбачає постановку мети, формулювання завдань, визначення виконавців і відповідальних, виділення ресурсів, необхідних для його практичної реалізації [1, с. 3].

До принципів, які є базовими для формування та реалізації управлінських рішень у сфері освіти, слід зарахувати такі: принципи наукової обґрунтованості, цілеспрямованості, реальності, компетентності, ефективності, своєчасності, об'єктивності, системності, чіткості, регуляції рішень, оптимального розподілу функціональних обов'язків працівників апарату управління, раціонального делегування повноважень і відповідальності тощо [9, с. 70–72; 10, с. 203].

Управлінські рішення здебільшого класифікують за кількома ознаками.

1. За сферою охоплення:

- загальні рішення – це такі рішення, які стосуються організації в цілому. Вони визначають головні завдання організації, основні

напрями її розвитку. Ці рішення приймає безпосередньо перший керівник (директор, голова правління, президент) або колективний орган управління (правління, президія, спостережна рада, загальні збори акціонерів, пайовиків, учасників товариства);

- часткові (локальні) рішення – це управлінські рішення, які приймаються по окремому підрозділу організації. Такі рішення спрямовані на регулювання якогось процесу в конкретній ситуації, що склалась на виробництві. Локальні рішення іноді можна передбачити раніше, а іноді необхідність у них виникає раптово через зміни умов виробництва на якійсь ділянці або в цілому в організації.

## 2. За тривалістю дії:

- стратегічні (перспективні) – мають важливе значення для майбутнього розвитку організації. Вони визначають напрями спеціалізації, обсяги виробництва, кадрову і технічну політику, перспективи економічного і соціального розвитку трудового колективу, встановлюють взаємодію підрозділів та ін. Ці рішення приймаються вищим керівництвом організації після всебічного аналізу відповідної інформації;
- тактичні (середньострокові) – пов'язані з конкретною розстановкою сил і ресурсів у кожному періоді (рік, сезон, технологічний процес тощо). Ці рішення приймаються у структурних підрозділах менеджерами у межах своїх повноважень. Вище керівництво тільки здійснює консультування і контроль, надає необхідну допомогу;
- оперативні (короткострокові) – мають короткостроковий характер. Вони носять регулюючу направленість і виникають у тих випадках, коли порушується хід виробничого процесу через будь-які непередбачені внутрішні або зовнішні обставини. Ситуація, в якій виникає необхідність прийняття оперативного рішення, вимагає негайних енергійних дій менеджера. Розробка і виконання тактичних і оперативних рішень займають основну частину робочого часу менеджера.

## 3. За рівнем прийняття:

- рішення на вищому (інституційному) рівні управління;
- рішення на середньому (управлінському) рівні управління;
- рішення на нижчому (технічному) рівні управління.

## 4. За особливостями вирішуваних організацією завдань:

- організаційні запрограмовані рішення – характеризуються незначною кількістю альтернатив або одноваріантністю; приймаються періодично у стандартних ситуаціях;

- організаційні незапрограмовані рішення – спричинені новими факторами та ситуаціями; такими можуть бути рішення щодо реалізації цілей організації, поліпшення якості продукції, вдосконалення структури управління, методів мотивації тощо;
- компромісні рішення – покликані врівноважувати протиріччя, що виникають.

#### 5. За способом обґрунтування:

- інтуїтивні рішення – ґрунтуються на відчуттях менеджера у правильності вибору; їхня обґрунтованість, оптимальність залежить від особистих якостей менеджера;
- рішення, які ґрунтуються на судженнях (думках, міркуваннях, висновках); їх передумовою є знання, досвід, стаж, кваліфікація; формуються швидко, але часто не беруть до уваги нових альтернатив;
- раціональні рішення – мають у своїй основі науково обґрунтовані аналітичні процеси; здебільшого бувають найоб'єктивнішими.

#### 6. За способом прийняття:

- одноосібні рішення;
- колегіальні рішення – готуються групою фахівців, а приймає їх відповідна група менеджерів;
- колективні рішення – приймаються загальними зборами, відповідним колективом.

Розмежування колективних, колегіальних та одноосібних рішень передбачається установчими документами (статут, установчий договір) організації.

#### 7. За характером:

- економічні рішення;
- технологічні рішення;
- соціально-психологічні рішення;
- адміністративні рішення.

Управлінські рішення у сфері освіти можуть бути класифіковані за такими основними підставами:

1. За рівнем ієрархії управління – рішення на макрорівні та мікрорівні. На макрорівні (вищому рівні вироблення та реалізації управлінських рішень за участі вищих і центральних органів державної влади) приймаються найважливіші рішення загального (інституціонального) масштабу стосовно функціонування всієї галузі освіти як окремої підсистеми суспільства. На мікрорівні (рівні вироблення й реалізації управлінських рішень у сфері освіти за участі місцевих органів управління та освітніх установ) приймаються рішення, спрямовані на виконання рішень вищого рівня, а також самостійні рішення оперативного характеру. Слід зауважити, що наразі в системі державного управління

освітою відзначається постійне збільшення повноважень найвищого рівня та втручання вищих органів виконавчої влади у вирішення питань, які не належать до їхньої компетенції. Тож у сучасних умовах демократизації публічних відносин і децентралізації державної влади найважливішим питанням оптимізації системи державного управління освітою України є чітке визначення основних завдань і функцій кожного рівня управління, розмежування їхніх повноважень з метою забезпечення прийняття і реалізації ефективних управлінських рішень в освітній галузі.

2. За рівнем обов'язковості рішення – нормативні (директивні), які чітко задають параметри здійснення та подальший шлях їх втілення, регулюють найважливіші поточні й перспективні проблеми галузі та є обов'язковими для виконання всіма суб'єктами освітніх правовідносин; спрямовуючі (рекомендаційні), що передбачають визначальні напрями розвитку освітньої сфери; орієнтовні, спрямовані на нижчий рівень управління освітньою системою і залежать від конкретних умов її функціонування й розвитку.

3. За часовим виміром – стратегічні (довгострокові), що мають характер прогнозу та реалізуються протягом кількох років; тактичні (середньострокові), що відображаються на рівні обов'язкових для виконання планів і програм і реалізуються упродовж менш тривалого, аніж стратегічні рішення, часу; оперативні (короткострокові), які, як правило, закріплюються у вигляді наказів та розпоряджень, що реалізуються за короткий період часу.

До інших найбільш поширених критеріїв класифікації управлінських рішень у сфері освіти належать такі: кількість учасників (одноосібні і колективні рішення); функціонально-управлінський зміст (планові, організаційні, контролюючі, прогнозуючі рішення); причини виникнення (ситуаційні, ієрархічні, програмні, ініціативні рішення); методи розробки (формалізовані та неформалізовані рішення) тощо [6, с. 14–16; 1, с. 5–6].

Отже, управлінське рішення є центральним елементом управлінської діяльності в будь-якій сфері суспільного й державного життя, запорукою і гарантією ефективного державного управління. Управлінське рішення має відповідати таким загальним вимогам:

- наукова обґрунтованість;
- кількісна та якісна визначеність;
- правомірність;
- оптимальність;
- своєчасність;
- комплексність;
- стислість і чіткість формулювання рішення;
- гнучкість.



Управлінські рішення у сфері освіти можуть бути класифіковані за такими основними підставами: рівень ієрархії управління, рівень обов'язковості рішення, час, кількість учасників; функціонально-управлінський зміст; причини виникнення; методи розробки тощо.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вайс Керол Г. Оцінювання: методи дослідження програм та політики / [пер. з англ. Р. Ткачук, М. Корчинська; наук. ред. пер. О. Кілієвич]. – К. : Основи, 2000. – 671 с.
2. Веснин В. Р. Основи менеджменту / В. Р. Веснин. – М. : Триада, ЛТД, 1996. – 384 с.
3. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз): [монографія] / В. Г. Вікторов. – Д. : Пороги, 2005. – 286 с.
4. Горбань Г. О. Прийняття рішення як складова системи управлінської діяльності / Г. О. Горбань // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки». – 2011. – Т. 2. – Вип. 7. – С. 78–83.
5. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
6. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060–XII (Редакція від 01.01.2011 на підставі 2856–17) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=10602&p=130374054682875>.
7. Іванюк І. В. Освітня політика: навчальний посібник / І. В. Іванюк. – К. : Таксон, 2007. – 208 с.
8. Іванюк І. В. Оцінювання освітніх проектів та програм: навчальний посібник / І. В. Іванюк. – К. : Таксон, 2004. – 208 с.
9. Конопльов В. В. Питання структуризації процедури підготовки управлінських рішень в адміністративній діяльності органів внутрішніх справ [Електронний ресурс] / В. В. Конопльов // Вісник ХНУВС. – 2007. – Вип. 38. – 6 с. — Режим доступу: [http://visnyk.univd.edu.ua/?action=publications&pub\\_name=visnik&pub\\_id=201088&mid=8&year=2007&pub\\_article=208522](http://visnyk.univd.edu.ua/?action=publications&pub_name=visnik&pub_id=201088&mid=8&year=2007&pub_article=208522).
10. Михайліченко М. Шляхи забезпечення якості управлінських рішень: сучасні підходи / М. Михайліченко // Управління в освіті: збірник матеріалів V Міжнар. наук-практ. конференції, 14–16 квітня 2011 р.; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2011. – С. 202–203.
11. Хміль Ф. І. Основи менеджменту: підручник / Ф. І. Хміль. – К. : Академ-видав, – 2005. – 608 с.

*Білостенна О. П.,*  
студентка 2 курсу спеціальності  
«Управління навчальним закладом»  
кафедри педагогіки та управління освітою  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Реформування національної системи освіти в сучасних умовах вимагає осмислення досягнутого рівня та зосередження зусиль і ресурсів на вирішенні нагальних проблем, що уповільнюють розвиток, не дозволяють забезпечити нову якість освіти. Це вимагає постійного вдосконалення системи освіти педагогічних і, насамперед, підвищення професіоналізму науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки й інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство.

Актуальність вивчення проблеми формування кадрового потенціалу пов'язана з тим, що в сучасних умовах роль людини у суспільстві істотно змінюється, вона вже не розглядається як ресурс, засіб для досягнення певної мети – а стає основною рушійною силою що, своєю чергою, зумовлено такими чинниками: зміни у змісті праці, які обумовлюються впровадженням інновацій, підвищення значущості самоконтролю та самодисципліни, зростання освітнього та культурного рівня працівника, зміна пріоритетів у системі цінностей персоналу.

Головним фактором і джерелом розвитку у виробничій і підприємницькій діяльності будь-якої організації чи галузі виробництва є кадри: їхній рівень кваліфікації, освіти, підготовки, досвіду і майстерності.

Кадровим питанням присвятили свої дослідження багато вітчизняних і зарубіжних вчених: О. А. Бугуцький, В. П. Галушко, О. Д. Гудзинський, Г. Десслер, П. Друкер, Д. Дункан, Г. Емерсон, М. Й. Малік, Г. В. Осовська, А. В. Попов, І. Ф. Степаненко, В. К. Тарасов, Ф. У. Тейлор, В. В. Травін, А. Файоль, А. В. Шегда, Г. В. Щокін, В. В. Юрчишин та інші, проте існує ще достатньо «білих плям» у вивченні кадрового потенціалу.

Багато дослідників звертають увагу на те, що категорія «кадровий потенціал», «трудова потенціал» не ідентичні категорії «кадри». У це поняття включаються не тільки власне кадри, а і певний рівень сумісних можливостей кадрів для досягнення заданих цілей. Кадровий потенціал, безперечно, залежить від потенціалів кадрів, тобто індивідуальних працівників, але він не є їх сумою. Він володіє властивістю цілісності, принципово відмінною від властивостей, характерних потенціалу кожного працівника окремо. Кадровий потенціал

синтезує в собі те, що визначається структурою управління, а також притаманної для цієї організації форми управлінських відносин, або стилі управління.

На нашу думку, щодо проблем формування кадрового потенціалу доцільним є розрізняти поняття персоналу і кадрів. Якщо всіх зайнятих у навчальному закладі можна називати персоналом, тоді кадри – це працівники, що входять до основного складу, працюють як постійні. З приводу того, чи варто до кадрів відносити тільки тих працівників, які мають кваліфікації. На наш погляд, зараз це недоречно, оскільки головною проблемою перш за все є формування сталого колективу, який потрібен для здійснення діяльності, досягнення цілей розвитку, в тому числі і становлення в якості ефективних, конкурентоспроможних структур ринку. Якщо у понятті «кадровий потенціал» наголос робити на потенціалі, як прихованих можливостей, то мова може йти перш за все про кваліфікацію, компетентність, які в сучасних умовах є найважливішими характеристиками робочої сили, а тим самим – кадрового потенціалу.

Отже, під кадрами розуміються не всі працівники, а тільки такі, що постійно працюють. Але серед постійно працюючих важливіше значення має виокремлення і збільшення тих працівників, які пройшли професійну підготовку і володіють спеціальними пізнаннями, трудовими навичками або досвідом роботи у вибраній сфері діяльності. До цієї частини працівників можна використовувати і поняття персоналу, якщо пам'ятати, що мова йде про постійний, сталий склад.

Кадровий потенціал – це трудові можливості закладу освіти, здатність персоналу до генерування ідей, створення нової продукції, його освітній, кваліфікаційний рівень, психофізіологічні характеристики і мотиваційний потенціал.

Кадровий потенціал навчального закладу характеризується такими кількісними та якісними показниками:

а) кількісні показники: чисельність працівників; професійно-кваліфікаційний склад кадрів; статевий склад; середній вік працівників; стаж роботи на підприємстві в цілому і на певній посаді; укомплектованість кадрами (рівень заміщення посад) та ін.;

б) якісні показники: індивідуально-кваліфікаційний потенціал кожного працівника (професійні характеристики); індивідуальні професійні характеристики (професійний досвід, соціально-психологічні особистості, конкурентоспроможність працівника); соціально-психологічні й організаційні параметри групової динаміки: групова згуртованість, соціально-психологічний клімат, організаційна культура та цінності тощо.

До проблем ефективного використання кадрового потенціалу навчального закладу можна віднести:

1. Специфіка історично сформованого трудового менталітету.
2. Відрив планування розвитку кадрового потенціалу навчального закладу від реальної ситуації щодо формування кадрового потенціалу в певному регіоні.

3. Кадровий дефіцит, який зростає внаслідок збільшення обсягів трудової міграції в інші країни, де пропонується більш приваблива заробітна плата.

4. Обсяги і структура кадрів сьогодні не відповідають кадровим потребам, вона орієнтована на попит абітурієнтів, їхнє уявлення про престижність професій і можливі доходи.

5. Підготовка фахівців і робітників навчальними закладами лише частково відповідає сучасним вимогам.

Орієнтиром у формуванні кадрового потенціалу на основі розвитку мотиваційних процесів є вивчення потреб спеціаліста і вироблення на цьому підґрунті ефективної системи стимулів (матеріальних, соціальних, психологічних) та їхня адаптація до нових умов професійної діяльності (упровадження сучасних кадрових технологій, зміна соціально-психологічних взаємин між працівниками в навчальному закладі тощо).

Було з'ясовано, що діяльність професійно-технічного навчального закладу регламентує Статут, який регулює усі ключові напрями діяльності.

Структуру управління навчальним закладом можна визначити як лінійно-функціональну, оскільки відбувається одночасне делегування обов'язків на працівників різних відділів залежно від мети та завдань роботи в межах їхньої компетенції та повноважень.

Навчальному закладу притаманна стійка організаційна форма об'єднання педагогічних працівників (в певний інтервал часу), що має спільні інтереси і мету діяльності та характеризується різнобічністю напрямів науково-педагогічної діяльності. Науково-педагогічна діяльність сприяє розвитку навчального закладу щодо підвищення професіоналізму персоналу і якості надання освітніх послуг, забезпечуючи їхню конкурентоспроможність. Такий розвиток залежить як від професійно-кваліфікаційних якостей персоналу з його традиціями, перевагами, інтелектуальним потенціалом, способами задоволення матеріальних і духовних потреб, міжособистісними взаєминами, так і адекватних рішень адміністрації.

Для того, щоб визначити, чи відповідають працівники своїм займаним посадам та кваліфікаційним категоріям, їх потрібно оцінити. Але, на жаль, оцінка роботи персоналу навчального закладу проводиться лише у вигляді атестації; порядок, умови, організація та строки проведення вказані у Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників (зі змінами та доповненнями).

Після вивчення праць вітчизняних і зарубіжних науковців та спираючись на вторинне дослідження, ми визначили такі шляхи формування та ефективного використання персоналу навчального закладу:

- організувати всім працівникам без винятку атестацію на відповідність теоретичних і практичних знань своїй посаді чи робочому місцю;
- запровадити конкурсно-контрактну систему прийому всіх працівників, дотримуватися умов контракту;

- відстоювати можливості вчасно проводити службову ротацію кадрів;
  - організувати перепідготовку і підвищення кваліфікації працівників;
  - вивільнені місця працівників, що звільняються з виходом на пенсію.
- заповнити працівниками свого навчального закладу;
- зацікавити і створити умови для здобуття вищої освіти без відриву від виробництва;
  - вчасно вирішувати соціальні питання, створити належні умови праці і відпочинку;
  - створити у колективі позитивний психологічний клімат, проводити заходи, що зміцнюють колектив;
  - керівнику навчального закладу постійно підвищувати свій авторитет, завоювати у колективі довіру та повагу;
  - запровадити системне планування роботи з персоналом;
  - звернути увагу на якісний склад вищого керівництва навчального закладу;
  - переглянути розміри оплати праці.

Формування кадрового потенціалу навчального закладу – складна і довготривала справа, яка вимагає постійної співпраці з навчальними закладами, розробки нових систем мотивації та результативності роботи персоналу.

Отже, система управління кадровим потенціалом навчального закладу являє собою комплекс цілей, задач і основних напрямів діяльності, а також різних видів, форм, методів і відповідного механізму управління, направлених на забезпечення постійного професійного росту працівників навчального закладу та якості їх роботи.

Отож, пропонуємо шляхи підвищення ефективності кадрового потенціалу навчального закладу:

- позитивний рух кадрів;
- надання консультаційних послуг щодо діяльності навчального закладу;
- підвищення кваліфікаційного рівня працівників унаслідок участі у різноманітних курсах підвищення кваліфікації та тематичних навчаннях, застосування обміну досвідом;
- підвищення освітнього рівня працівників, сприяння навчанню працівників;
- формування позитивної атмосфери в колективі, скорочення кількості конфліктних ситуацій;
- розкриття здібностей працівників, стимулювання працівників для розроблення нових ідей та раціоналізаторських пропозицій;
- проведення ефективної мотиваційної політики з урахуванням побажань працівників з метою підвищення їхньої продуктивності праці та активності;
- сприяння збереженню і покращенню здоров'я персоналу та створення відповідних умов для праці, що зможе ліквідувати або ж значно зменшити негативний вплив роботи на здоров'я працівників, особливо у шкідливих умовах праці.

Формування кадрового потенціалу – це важлива функція роботи будь-якого підприємства, в тому числі і навчального закладу. Від своєчасного та повного вирішення соціально-економічних та організаційних задач багато в чому залежить ефективність роботи.

Тому головна мета формування кадрового потенціалу системи освіти – забезпечити навчальний заклад необхідними трудовими ресурсами, здатними вирішити завдання та досягти поточних і стратегічних цілей.

У ході дослідження було з'ясовано, що рівень роботи з кадрами у традиційному відділі кадрів не завжди в повній мірі відповідає завданням модернізації освіти. Традиційний відділ кадрів виконує здебільшого функції організації кадрового документообігу. За цих умов розв'язання питань системного розвитку персоналу залишаються розпорошеними по різних напрямках їхньої діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування кадрового потенціалу професійно-технічного навчального закладу. Актуальними залишаються питання підвищення соціального статусу та професіоналізму педагогічних працівників, підготовки й перепідготовки керівників, підвищення ефективності управління.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
2. Куценко В. І. Соціальна сфера: реальність і контури майбутнього (питання теорії і практики): [Монографія] / В. І. Куценко. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2008. – 818 с.
3. Луговий В. І. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація / В. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2 (67). – С. 5–22.
4. Маслов Є. В. Стратегічне управління персоналом в умовах ефективної організаційної культури: підручник / Є. В. Маслов. – М. : Финпресс, 2004. – 288 с.
5. Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджимана і Т. Невілла Послтвейта. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page>
7. Чернишова С. Р. Формування кадрового потенціалу системи післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації українського суспільства / С. Р. Чернишова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук, пр.; голов; ред. В. В. Олійник. – К., 2010. – № 2 (15). – С. 150–159.

*Вихованець О. Ю.,*

студент 2 курсу спеціальності

«Управління навчальним закладом»

кафедри педагогіки та управління освітою

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ЦІННІСНА ОРІЄНТАЦІЯ «СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ»**

Система освіти видозмінюється у зв'язку з суспільно-економічними перетвореннями, які відбуваються в Україні. В наш час освіту важко собі уявити без виховання і розвитку творчої особистості, яка на підґрунті засвоєння загальнолюдських цінностей здатна спрямовувати свою життєдіяльність у русло гуманістичного розвитку суспільства і саморозвитку. У зв'язку з цим набуває значущості пошук ціннісних механізмів розвитку підростаючого покоління, формування цілеспрямованого цінування життя як найдорожчого скарбу, вміння визначати життєві перспективи, набувати віри у власні сили.

Формування системи цінностей визначається об'єктивними законами розвитку суспільства, закономірностями розвитку в конкретних суспільних умовах.

У філософській літературі поширений підхід, при якому розрізняють два типи цінностей. Перший з них являє собою цінності, сенс яких визначається наявними потребами та інтересами людини, тобто ті цінності, які обслуговують самоствердження людської особистості. До другого типу належать ті, які надають сенсу існуванню самої людини, творять і відроджують її у певній принципово новій якості. Цінності другого типу є вищими, вони утворюють сенс життя, вимагають морального ставлення до себе [11].

Водночас огляд філософської літератури засвідчує відсутність єдиної позиції щодо визначення категорії «цінність». Так, у працях Л. Буєвої, В. Блюмкіна, С. Дробницького, Б. Ольшанського, Е. Шиянова та ін. цінності розглядаються як елемент структури особистості, чинник детермінації і регулювання її мотивації до дії. Саме це дозволяє розглянути її не тільки з філософської, а й з психологічної точки зору.

У науковому психологічному світі ще не склалося однастайності щодо визначення феномену ціннісного ставлення особистості до себе, яке виступає у вигляді прагнень, схвалень, надання переваги, суджень і є предметом вивчення вікової, соціальної і педагогічної психології, соціології і педагогіки (К. О. Абульханова-Славська, О. Асмолов, М. І. Бобнева, М. Й. Боришевський, В. О. Братусь, Є. В. Беляєв, В. А. Василенко, В. Водзінська, А. І. Донцов, О. І. Зотова, В. С. Комаровський, І. С. Кон та ін.).

У сучасній психологічній літературі накопичено багатий досвід дослідження категорії «цінність». Цікаві підходи до трактування питання ми знаходимо у працях відомих дослідників [12], які наголошують, що цінність має для людини велику значимість і відповідає її актуальним потребам, ідеалам, особистісним смислам. «Цінність» – не просто об'єкт потреб, а опосередкований культурою еталон належного в досягненні цих потреб, який має трансцендентний характер, що виходить за межі індивідуальної свідомості. Особлива увага приділялася авторами особистісним цінностям, які включають у себе як індивідуалізовані суспільством цінності, так і унікальні, індивідуальні для кожної конкретної особистості. У кожній людини особистісні цінності розрізняються за значимістю, ніби вибудовуючи ієрархію, і при всій специфічності можуть бути в загальних рисах схожими у різних людей [8].

Особливий акцент до трактування названої проблеми ми знаходимо у працях Д. А. Леонт'єва, який пропонує своєрідні ієрархічні сходинки основних цінностей, якими керується людина, а саме:

- безпосередні цінності етичного порядку (чесність, порядність, доброта, непримиренність до недоліків);
- цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність);
- цінності професійної самореалізації (відповідальність, ефективність у справах, тверда воля, ретельність);
- індивідуальні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм) [5].

У науковій спадщині В. О. Татенко нами виділено окремі ідеї, які слугуватимуть вихідними положеннями для вивчення зазначеної проблеми.

Дослідниця пов'язує ціннісні пріоритети з аспектом самотворення індивідуум як суб'єктом власної психіки в онтогенезі, її ефективним захистом і збереженням з одного боку і розвитком та вдосконаленням – з іншого. «Ціннісно-цільові ставлення до себе як до суб'єкта власного психічного життя, що є також метою і цінністю, яка трансформується у відношення смислове, в якому мета і засіб переходять одне в одне; індивід як суб'єкт психічної активності творить і стверджує себе через творення світу і своєї власної психіки» [9].

Значною мірою з вищезазначеними авторами співзвучні погляди відомої української дослідниці С. П. Тищенко, яка розкриваючи функції емоційно-ціннісного ставлення до себе, зосереджує увагу на ролі тих переживань індивіда, які виражають сенс цього ставлення для нього самого з точки зору мотивів і цілей власної життєдіяльності:

- збереження і прояв стійкості образу Я і досягнутого рівня самоповаги;
- надбання одним і тим самим об'єктивним змістом різної цінності (функція смислоутворення);



- інтеграція і диференціація емоційного досвіду (функція взаємодії між рефлексуючим і рефлексивним Я).

Кожна із визначених функцій характеризується особливими властивостями тих переживань, цінностей і самооцінок, які складають її зміст. Автор стверджує, що емоційне ставлення до себе є водночас і «ціннісним ставленням». «Ціннісний характер ставлення до себе залежить від оцінок значущих для дитини людей, порівняння дитиною самої себе з ними. Особистісно значущими стають лише ті прояви активності дитини, які переживаються нею під впливом оцінного ставлення оточуючих людей» [10].

Одним із продуктивних напрямів у вивченні емоційно-ціннісної природи ставлень особистості до себе є дослідження М. І. Боришевського, А. В. Захарової, А. І. Ліпкіної, Е. Т. Соколової, Е. І. Савонько, Л. А. Рибак, С. П. Тищенко, Е. Ю. Худобіної, І. І. Чеснокової та ін. Вихідним положенням їхніх досліджень виступає розуміння ставлення до себе як сукупність емоційних переживань і оціночних суджень особистості, які пов'язані з «розумінням свого власного Я як суб'єкта, який відрізняється від інших суб'єктів» (І. І. Чеснокова).

На зв'язок цінностей з практичною діяльністю людини звертає увагу І. Д. Бех, наголошуючи, що «духовна цінність, яка набула для людини особистісної ваги, лише тоді стає домінантою її «Я», коли постійно спонукає до відповідних вчинків» [1].

Аналіз зарубіжної літератури дав можливість зафіксувати розмаїття підходів щодо розв'язання названої проблеми. Ряд авторів наголошують на тому, що цінності – це надприродна сутність поза простором і часом [3], інша група дослідників, представлена такими науковцями, як К. Льюїс та Т. Парсонс, розуміють категорію «цінність» лише як явище свідомості, вбачаючи в ній прояв психологічного настрою, суб'єктивного ставлення людини до об'єктів і явищ, які вона оцінює, зводячи сутність цінності до суб'єктивно-психологічного акту переживання [7]. Американський вчений М. Фішбейн стверджував, що особистісні цінності визначаються не через цінність об'єкта: поведінка особистості більшою мірою обумовлена різноманітними переживаннями та переконаннями, які актуалізуються в конкретних обставинах між певною базисною соціальною установкою і особистими рисами [13].

Ми підтримуємо думку про те, що цінність – це єдність двох сторін – об'єктивної і суб'єктивної. В реальному світі цінності існують завдяки нам, через наші вчинки. Цінність – це результат взаємодії суб'єкта й об'єкта, результат процесів оцінювання. Цінність виступає як певний зміст свідомості. Вона має певну спонукальну силу, що спрямовує на ті цілі, саме в яких закладена або відображається дана цінність, а не тільки її відтворення, підтримання, повторення [2].

Проведений аналіз вітчизняних, російських та зарубіжних досліджень щодо проблеми ціннісного ставлення особистості до себе дає підставу зробити

таке узагальнення: Ціннісне ставлення до себе виступає як системне утворення особистості. Це продукт індивідуального розвитку людини. Під «ціннісним ставленням» ми розуміємо активну суб'єктивну спрямованість, яка належить до цінностей свідомості та поведінки особистості. Вивчення механізмів формування ціннісного самоствавлення на ранніх етапах онтогенезу становить особливий інтерес як для психологічної науки, так і для педагогічної практики. Ми також прийшли до висновку, що ціннісні орієнтації керівника розширюються з його досвідом і прагненням до саморозвитку і самореалізації, що є продуктом розвитку такої ціннісної орієнтації, як ставлення до самого себе. Це в свою чергу означає, що спираючись на одні ціннісні орієнтації керівник набуває й інших. Тому в сучасних динамічних умовах світового прогресу керівнику навчального закладу необхідно постійно саморозвиватися.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання: Наук. метод. зб. / За ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8–12.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические произведения / Л. С. Выготский. – М., 1956.
3. Гартман Н. Эстетика / Под ред. А. С. Васильева; пер с нем. Т. С. Батыщевой и др. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1958. – 692 с.
4. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / З. С. Карпенко. – К. : ТОВ «Міжнар. фін. Агенція», 1998. – 216 с.
5. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
6. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу; пер. с англ. – СПб. : Изд. гр. Евразия, 1997. – 430 с.
7. Образ жизни и ценностные ориентации личности / Отв. ред. Л. А. Арутюнян. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1979. – 144 с.
8. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
9. Татенко В. О. Самоцінність психічного у контексті суб'єктивно-генетичного підходу // Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії. Тези доп. наук.-прак. конф. – Київ–Дрогобич, 1994. – С. 34–35.
10. Тищенко С. П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу «Я» / С. П. Тищенко // Психологія. – К., 1983. – Вип. 22. – С. 3–19.
11. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / Л. Л. Хоружа. – К. : Преса України, 2003. – 319 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. и нем. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
13. Fishbein M. (Ed.) Reading in Attitude Theory and Measurement / M. (Ed.) Fishbein. – New York : Wiley, 1967.

*Вістяк Н. М.,*  
студентка 2 курсу спеціальності  
«Управління навчальним закладом»  
кафедри педагогіки та управління освітою  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Однією з найважливіших закономірностей розвитку сучасного суспільства є тісний взаємозв'язок соціально-економічного прогресу і постійного вдосконалення системи освіти. Сучасний світ висуває підвищені вимоги до фахівців будь-якого рівня. У цих умовах особливого значення набуває пошук ефективних засобів удосконалення якості підготовки у професійно-технічних навчальних закладах. У рамках високого динамізму розвитку науки та освіти, стрімкого оновлення системи знань на перший план виступають завдання перегляду змісту, форм і методів навчання, орієнтації освіти на особистість учня, запровадження нових технологій навчання, які б забезпечували високу якість підготовки випускників ПТНЗ.

Необхідною передумовою, що впливає на якісну підготовку майбутнього фахівця у професійно-технічних навчальних закладах, є організація й управління повноцінною навчально-пізнавальною діяльністю учнів, спрямованою на якісне засвоєння системи знань, умінь і навичок, оволодіння досвідом творчої діяльності. У сукупності засобів, що забезпечують функціонування системи управління якістю підготовки фахівців з професійною освітою, важлива роль належить науково обґрунтованому, ретельно спланованому й раціонально організованому контролю за процесом і результатами навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Контроль виступає як одна з функцій управління. Це інструмент, який допомагає адміністрації навчального закладу визначити, чи досягла вона поставленої мети, як виявити допущені нею і персоналом помилки, як їх виправити і адаптувати колектив до умов середовища.

Дослідження наукового підходу теоретичних основ контролю та його складових визначали А. Алексюк, С. Вітвицька, І. Дремова, А. Кузьмінський, Н. Мойсеюк, В. Омеляненко, І. Підласий, М. Фіцула, Д. Чернилевський, В. Ягупов та ін.; психологічні основи контролю висвітлюються у працях Л. Виготського, І. Зимньої, Д. Ельконіна, С. Рубінштейна, Н. Талізної та ін.

До цього часу науковці не дійшли до єдиного визначення змісту понять «перевірка», «діагностика», «корекція», «оцінка», «облік» та їхній взаємозв'язок з поняттям «контроль». Одні їх вживають як синоніми, інші поєднують або виділяють окремими термінами. Відсутність єдиного та чіткого визначеного підходу не дозволяє ефективно здійснювати контроль навчальних досягнень.

А. О. Єсаулов у своїй праці досліджує, який зміст вкладають видатні педагоги у поняття «контроль». У психологічному словнику поняття «контроль» трактується як «вид діяльності, що полягає в перевірці чогось, когось», причому підкреслюється: «контроль і оцінка є невід'ємними елементами будь-якої діяльності».

Слід зазначити, що контроль як важливий елемент навчально-виховного процесу вбирає в себе компоненти, які ототожнюють або виділяють як окремі одиниці педагогіки. Ч. Купісевич зауважує, що на основі перевірки і оцінювання результатів навчання «вводяться дії, спрямовані на усунення виявлених недоліків», «усунення недоліків» – корекція, а «виявлення їх» – діагностика.

Зокрема Ю. Бабанський розглядає контроль як діяльність, що здійснюється з метою отримання і фіксування інформації про результати дидактичної взаємодії учня і вчителя та зіставлення отриманих результатів з визначеною метою, і, у випадку виявлення слабких місць в ході навчального процесу застосування оперативних заходів для його коригування і регулювання, тобто інших форм, методів і засобів. Науковець вже у визначенні закладає зв'язок між перевіркою та обліком.

В. Оконь під контролем розуміє діяльність учителя, спрямовану на спостереження, аналіз і оцінювання досягнень учнів, а також на використання отриманих показників для оптимізації навчально-виховного процесу.

На думку Н. Тализіної контроль здійснюється з метою отримання інформації про реальне протікання процесу навчання, а в разі виявлення відхилень від визначеного напрямку його регулювання за допомогою корегуючих впливів з метою приведення у відповідність до визначеного алгоритму управління [4, с. 24–25].

Відповідно до визначення поняття «контролю» як поля функціональної системи, ми більш схильні з підходом О. Божовича, який зазначає, що сукупність «контроль – діагностика – корекція – оцінка навчальної роботи» складають ланки одного ланцюга [5], хоча і К. Інгенкамп, В. Ландсман, І. Підласий підносять діагностику на вищий ступінь, адже вона містить ширше поняття та глибший зміст, ніж традиційна перевірка, контроль та оцінювання знань [2].

Під поняттям перевірка розуміють процедуру виявлення та виміру навчальних досягнень. Виявлення та перевірка знань – це процес кількісного і

якісного аналізу співвідношення виявленого знання з еталонним, певними вимогами навчальних програм та державних стандартів освіти. Оцінювання являє собою об'єктивне вимірювання за допомогою балів, результатів діяльності студентів. Облік фіксує результати вимірювання за допомогою балів, оцінок, рейтингу [1]. Корекція – виправлення навчального процесу та навчальної діяльності учнів, уточнення її результатів відповідно до обліку [3, с. 16].

Але вищезазначені поняття ми вирішили поставити у відповідну послідовність, як основних компонентів контролю знань: спочатку виконується перевірка, тоді ставиться оцінка, при виявленні недоліків здійснюється діагностика, після якої йде корекція навчального процесу і після двох перших компонентів виконується облік навчальних досягнень учня.

Контроль потрібний не тільки керівникам навчального закладу, а й підлеглим, яких контролюють. У ході контролю оцінюється діяльність викладачів і майстрів виробничого навчання, відзначаються недоліки в роботі і намічаються шляхи усунення, а також аналізується й узагальнюється передовий досвід.

Контроль базується на діючій системі управління професійно-технічними навчальними закладами і здійснюється посадовими особами в межах наданих їм повноважень і покладених на них обов'язків. Відповідно до Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах (наказ Міністерства освіти і науки України від 30.05.2006 р. № 419, розділ 4, пункт 4.2.) відповідальність за ефективну дієвість системи контролю несуть директор, його заступники, старший майстер і методист.

В організації та проведенні внутрішнього контролю багато непередбачуваних проблем. Навчальний процес ведеться блоками: загальноосвітня і професійна підготовка, різновіковий рівень учнів, що потребує контролю виховної і позакласної роботи. Для загальноосвітнього навчання необхідні аудиторії з комплексно-методичним забезпеченням, а для виробничого навчання – майстерні, лабораторії, цехи, полігони та базові підприємства для проходження виробничої практики. Контроль є однією із функцій управління для реалізації основної мети: забезпечення стабільності, оптимальності функціонування закладу освіти та переведення його на більш високий якісний рівень, досягнення відповідності функціонування і розвитку педагогічного процесу вимогам державного стандарту професійно-технічної освіти.

Поставленні завдання контролю ПТНЗ:

- здійснення контролю над виконанням законодавчих і нормативних документів в області професійно-технічної освіти;
- діагностика, аналіз та експертна оцінка ефективності діяльності педагогічного колективу;

- вивчення результатів педагогічної діяльності, виявлення позитивних і негативних тенденцій в організації навчально-виховного процесу і розробка на цій основі пропозицій із розповсюдження педагогічного досвіду і усунення негативних тенденцій;

- надання методичної допомоги педагогічним працівникам за результатами аналізу контролю;

- підвищення відповідальності педагогів, здійснення впровадження нових, передових, інтенсивних методів і прийомів у практику роботи;

- створення атмосфери зацікавленості, довіри і спільної творчості в педагогічному і учнівському колективах навчального закладу.

Внутрішньоучилищний контроль може реалізовуватися різними методами. Вибір методів здійснюється виходом із конкретних обставин, об'єкта контролю.

Найпоширенішими є такі методи:

- аналіз плануючої і звітної документації (планів роботи, журналів виробничого і теоретичного навчання, графіків, протоколів перевірочних робіт, тощо);

- спостереження за роботою викладачів і майстрів під час відвідування уроків;

- співбесіди з педагогами про стан навчально-виховної роботи;

- проведення контрольних робіт;

- заслуховування звітів та інформацій на педрадах, нарадах, методичних комісіях.

Результати внутрішньоучилищного контролю залежать від змісту, методики організації перевірки.

Виходячи з цього, можна визначити такі критерії ефективності внутрішньоучилищного контролю:

- якість підготовки викладачів, майстрів виробничого навчання до уроків;

- підвищення ефективності уроків;

- удосконалення методичної майстерності викладачів і майстрів;

- ріст рівня знань, умінь і навиків учнів;

- повнота і глибина аналізу педагогічної діяльності працівників адміністрацією, керівниками закладу;

- раціональність і обумовленість витрат часу керівників закладу на контроль за навчально-виховним процесом;

- якість самоаналізу викладачами і майстрами своєї роботи.

Отже, удосконалення діяльності керівників закладу з контролю за навчально-виховним процесом може бути ефективним за таких умов:

- планування контролю, що вимагає річне і місячне планування внутрішньоучилищного контролю, а також планування контролю уроків;

- раціональний розподіл обов'язків керівників центру, координація їхньої діяльності і додержання принципу послідовності, виключення можливості дублювання;

- виділення першочергових питань і найбільш важливих об'єктів контролю;

- рівномірне охоплення всіх об'єктів контролю;

- використання різних видів і методів контролю;

- глибокий аналіз якості знань, умінь і навичок;

- оперативна робота з наслідками і результатами контролю;

- зацікавленість педагогів в об'єктивному аналізі контролю і підвищенні своєї методичної майстерності.

Для більш ефективного контролю за навчально-виховним процесом у закладі застосовуються заходи, різні форми таблиць та анкет. Питання контролю за навчально-виховним процесом входять у план роботи закладу на навчальний рік.

У ПТНЗ в план роботи включені такі питання, як:

- виконання навчальних планів і програм;

- виконання індивідуальних планів роботи викладачів і майстрів;

- стан ведення журналів теоретичного і виробничого навчання;

- якість викладання предметів;

- якість знань учнів;

- стан робочих зошитів учнів;

- робота майстерень і навчальних кабінетів;

- робота методичних комісій;

- індивідуальна робота з відстаючими учнями;

- стан навчально-матеріальної бази;

- організація виробничої практики;

- проведення пробних кваліфікаційних робіт, ДПА, ДКА.

Отже, вирішення проблеми забезпечення якісної підготовки фахівців з професійною освітою на сучасному етапі передбачає значне поліпшення контролю, в якому відображено реальну картину результатів праці усіх працівників та учнів; внутрішній контроль дає позитивні результати тоді, коли він охоплює всі сторони педагогічного процесу, коли здійснюється партнерство адміністрації, викладачів, майстрів виробничого навчання, спрямоване на кінцевий результат.

Контроль знань та інших характеристик того, кого навчають, не повинен перетворюватися у самоціль або засіб накопичення статистичних даних про

результати навчання, а повинен бути доведений до ступеня фактора, який впливає на об'єм, зміст та структуру алгоритму подальшого навчання.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
3. Кузнецова І. Контроль знань як необхідна складова навчального процесу [Текст] / І. Кузнецова // Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах. – 2013. – № 4. – С. 15–19.
4. Плохута Т. Педагогічна діагностика у сучасному дидактичному процесі вчнз [Текст] / Т. Плохута // Проблеми підготовки сучасного вчителя – 2011 – № 4. – С. 22–27.
5. Процесс обучения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / под ред. Е. Д. Божович. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 1999. – 224 с.



*Дуда І. А.,*  
студентка 2 курсу спеціальності  
«Управління навчальним закладом»  
кафедри педагогіки та управління освітою  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС**

Однією з концептуальних засад розвитку нашої держави в європейському просторі є модернізація освіти, яка виявляється в гарантії економічного добробуту, соціальної захищеності, національної безпеки. Тому завдання сьогодення – це нові вимоги до освітньої системи, навчально-виховного процесу та діяльності керівника дошкільного навчального закладу. В центрі цих вимог – нові ідеї, нові технології навчання, виховання, керівництва, тобто – інновації.

Ефективному впровадженню інновацій у практику роботи дошкільного закладу сприяє компетентність керівника, його творчі здібності, постійне прагнення працювати за обраною професією. Адже саме від очільника освітньої установи великою мірою залежить діяльність педагогічного колективу і результативність його роботи, створення необхідних умов для здійснення навчання та виховання дошкільнят на новому рівні.

Вивченню проблеми становлення та розвитку сучасного керівника закладу освіти присвячені наукові праці В. Бондаря, В. Гуменюк, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Маслова, В. Олійника, А. Петренка та ін. У своїх дослідженнях автори приділяють увагу концептуальним засадам, змісту підготовки, шляхам модернізації управлінських функцій керівника, а також формуванню інформаційної культури, моніторингові управлінської діяльності й атестації керівника навчального закладу [10, с. 55].

Педагогічна теорія з упровадження інновацій у роботу дошкільного закладу містить класифікацію інноваційних педагогічних технологій, опис інноваційної діяльності закладу, загальні методичні рекомендації щодо впровадження нових технологій у навчально-виховний процес тощо. Однак у сучасній літературі фактично відсутня чітка характеристика моделі підготовки керівника дошкільного навчального закладу до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес.

Сучасний керівник дошкільної установи повинен оперувати всіма інноваційними поняттями щодо розвитку дошкільної освіти та розуміти механізм

утілення цих знань у практику діяльності закладу. Вирішити цю проблему допоможе модель підготовки керівника до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес.

Термін «*модель*» широко вживаний не лише в науковій літературі; кожен, хто його трактує, вкладає в пояснення різний зміст. Слово «модель» походить від латинського «*modulus*», що означає міра, мірило, зразок, норма.

**Модель** – це відображення у схемі, формулі тощо характерних ознак об'єкта, який досліджується. Вона є спрощеною конкретною життєвою (управлінською) ситуацією. Іншими словами, у моделях певним чином відображаються реальні події, обставини тощо.

Необхідність застосування моделей пояснюється такими причинами:

- складністю реального світу, виробничої діяльності;
- наявністю багатфакторних залежностей у процесі розв'язання управлінських завдань;
- необхідністю експериментальної перевірки альтернативних управлінських рішень;
- доцільністю орієнтувати управління на майбутнє [5, с. 7].

Аналіз досліджень вітчизняних науковців дозволяє сформулювати поняття «модель підготовки керівника дошкільного навчального закладу до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес». Вона являє собою схему систематичного цілеспрямованого здобуття керівником дошкільного навчального закладу знань та навичок щодо впровадження радикально нових чи вдосконалених технологій, які істотно поліпшують умови здійснення навчально-виховного процесу (Рис. 1).

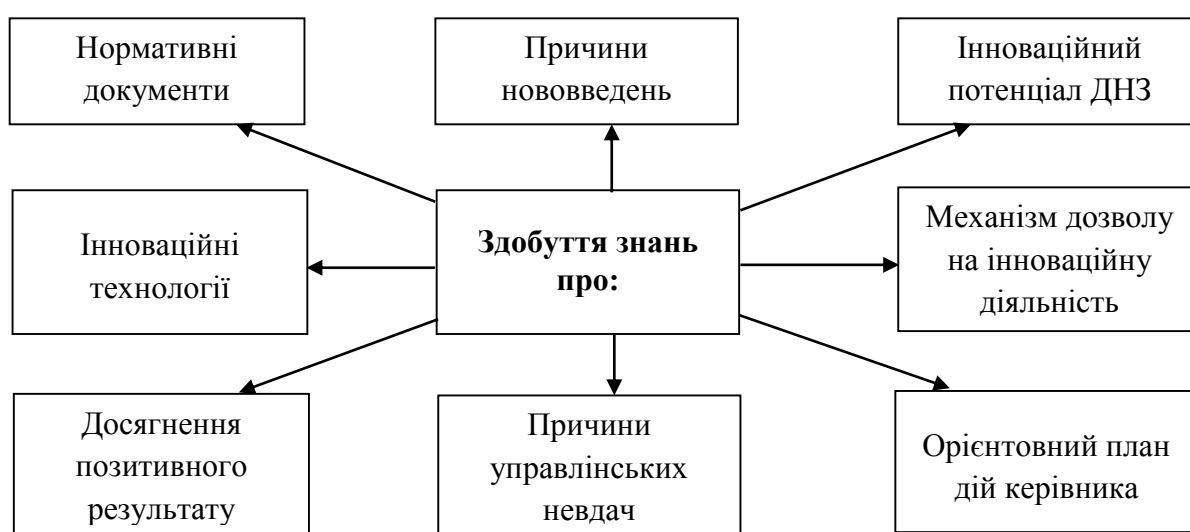


Рисунок 1. Модель підготовки керівника дошкільного навчального закладу до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес

Розглянемо детальніше складові частини моделі підготовки керівника дошкільного навчального закладу до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес.

**Нормативними документами**, що регламентують здійснення інноваційної діяльності в дошкільному навчальному закладі, є:

- Цивільний кодекс України від 16.01.2003 № 435-IV;
- Закон України про освіту;
- Закон України про дошкільну освіту;
- Закон України про інвестиційну діяльність від 18.09.1991 № 1560-XII;
- Закон України про науково-технічну експертизу від 10.02.1995 № 51/95-ВР;
- Закон України про інноваційну діяльність від 04.07.2002 № 40-IV;
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися навчальними закладами, іншими установами та закладами системи освіти, що перебувають у державній та комунальній формі власності» від 27.08.2010 № 796;
- Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000. № 522.

Проаналізуємо причини нововведень, які дають змогу керівнику зрозуміти доцільність упровадження інноваційних технологій у роботу дошкільного закладу. До основних із таких причин належать:

- необхідність здійснювати активний пошук шляхів розв'язання проблем, що існують у дошкільній освіті;
- намагання педагогічного колективу покращити якість освітніх послуг, зробити їх різноманітнішими і тим самим підвищити рейтинг дошкільного закладу;
- наслідування інших дошкільних закладів, інтуїтивне уявлення педагогів про те, що нововведення поліпшать діяльність усього колективу;
- постійне незадоволення окремих педагогів досягнутими результатами, намір їх покращити, потреба бути причетними до вагомшої справи;
- намагання недавніх випускників вищих педагогічних навчальних закладів, слухачів курсів підвищення кваліфікації реалізувати здобуті знання;
- конкуренція між дитячими навчальними закладами;
- зростання запитів, вимог окремих груп батьків [6, с. 237–238].

Ефективність реалізації нововведень на рівні дошкільного навчального закладу значною мірою залежить від багатьох чинників, насамперед, від інноваційного потенціалу освітньої установи.

*Інноваційний потенціал навчального закладу* – це здатність створювати, сприймати та реалізовувати нововведення. На цій основі створюється модель інноваційного розвитку навчального закладу, яка обґрунтовує можливості закладу щодо інноваційної діяльності: матеріально-фінансовий та особистісний потенціал закладу освіти.

*Матеріально-фінансовий потенціал навчального закладу* передбачає наявність в освітній установі приміщень для проведення колективних заходів; режим експлуатації цих приміщень; наявність копіювальної техніки, фінансових можливостей для забезпечення інновацій (оплата додаткової праці педагогів, гнучкість щодо використання коштів).

*Особистісний потенціал навчального закладу* – це професійні можливості педагогічного колективу, керівників для здійснення інноваційної педагогічної діяльності та можливості дитячого контингенту [5, с. 62].

Інноваційний потенціал освітнього закладу щодо конкретного нововведення – це:

- зацікавленість учасників інноваційної діяльності в позитивному кінцевому результаті;
- компетентність учасників інноваційної діяльності щодо реалізації нововведення, співвідношення цілей закладу з новою педагогічною ідеєю, наявність сторін, відповідальних за процес і результати нововведення (автор, науковий консультант тощо);
- узгодженість інтересів між суб'єктами інноваційної діяльності, з одного боку, та з адміністрацією (педагогічним колективом, батьками) – з іншого.

Потреба в упровадженні інновацій ставить високі вимоги до управлінської діяльності керівника навчального закладу і його особистих якостей:

- усвідомлення керівником необхідності створення умов для впровадження інновацій у діяльність закладу;
- спрямованість діяльності на формування атмосфери конструктивного критичного ставлення педагогів до своєї праці;
- організація колективного пошуку вирішення протиріч, які виникають;
- формування або створення системи, в якій діяльність кожного педагога є підсистемою, спрямованою на розвиток діяльності закладу;
- висока інноваційна потреба;
- володіння методами управління, рефлексії [5, с. 63].

Про дошкільні заклади, які займаються нововведеннями, зазвичай говорять, що вони працюють у режимі розвитку, котрий спрямований на якісні зміни. Тож коли інноваційна діяльність навчального закладу вносить радикальні зміни в освітній процес, необхідний дозвіл на її впровадження.

**Механізм дозволу на інноваційну діяльність** має бути таким:

- педагог або дошкільний навчальний заклад подають обґрунтування та план інноваційної діяльності, рекомендований педагогічною радою, на затвердження в орган управління освіти (районний, міський чи обласний – залежно від масштабу інноваційної діяльності);

- уся інноваційна діяльність погоджується з відповідною кафедрою або навчально-методичним кабінетом інституту післядипломної педагогічної освіти.

Такий дозвіл для учасників інноваційної діяльності забезпечує:

- моральну, а за можливості, і матеріальну підтримку з боку відповідних інстанцій;

- контроль за ходом інноваційної діяльності, поради щодо покращення роботи, пропозиції, нові ідеї;

- поділ відповідальності [7].

Ураховуючи зміст і мету інноваційної діяльності, слід зазначити, що логіка її підготовки (планування) й проведення вимагає від керівника та педагогів дотримання таких основних етапів:

*1. Діагностичний етап* – аналіз стану освітнього процесу з проблеми, виявлення протиріч, які необхідно подолати, вивчення джерельної бази. На цьому етапі з'ясовується проблема й обґрунтовується її актуальність.

*2. Прогностичний етап.* Тут здійснюється розробка інноваційного освітнього проекту. Цей етап охоплює: висування мети; формулювання завдань інноваційної діяльності, гіпотези; прогнозування очікуваних результатів, а також можливих негативних наслідків; побудова структурної моделі нової технології; продумування компенсаційних механізмів.

*3. Організаційний етап* передбачає створення умов для реалізації інноваційного освітнього проекту. Починати треба з підготовки матеріальної бази (приміщення, меблі, обладнання, фінансування тощо).

Далі відбувається розподіл обов'язків між керівниками та учасниками інноваційної діяльності: хто за що відповідає, у чому будуть полягати функції завідувача, методиста, педагогів. Доцільно організувати постійно діючий семінар, де будуть відпрацьовуватися питання теорії й методики інноваційної діяльності.

Важливою складовою цього етапу є навчально-методичне забезпечення інноваційної діяльності: підготовка всіх необхідних дидактичних та інших матеріалів. Треба подбати про добір експериментальних і контрольних об'єктів, залучення наукового керівника або консультанта, моральне й матеріальне заохочення учасників інноваційного процесу.

*Практичний етап* – проведення вхідного діагностування, реалізація нової технології, аналіз зондажного обстеження й поточних результатів, корекція досліджуваної проблеми.

4. *Узагальнюючий етап* – обробка та аналіз даних, порівняння результатів інноваційної діяльності з висунутою метою, коректування гіпотези, структурної моделі нової технології, оформлення та опис шляхів функціонування інновації.

5. *Упроваджувальний етап* – упровадження нової технології в педагогічну практику дошкільних навчальних закладів [7].

Зазначимо, що при впровадженні необхідно планувати ризики: як зауважують М. Мескон, М. Альберт і Ф. Хедоурі, кожне друге організаційне нововведення закінчується невдачею (тобто ризик складає 50 %) [5, с. 67].

Аналіз практики, що склалася в діяльності дошкільних закладів та їх керівників, які працюють в інноваційному режимі, виявив **причини управлінських невдач**:

- відсутність загальної відповідальності за якість дошкільної освіти;
- невміння керівництва ДНЗ чітко визначити мету, яка стоїть перед педагогами;
- неувага керівника ДНЗ до фокусування заходів щодо підвищення професійного рівня педагогів;
- недостатньо сформовані в педагогів навички самоаналізу;
- ігнорування створенням невеличких ініціативних і творчих груп;
- нездатність спонукати педагогів до внесення пропозицій щодо ефективного функціонування й розвитку закладу;
- недостатня увага з боку адміністрації ДНЗ до обміну інформацією між педагогами за результатами відвіданих заходів (методичних об'єднань, семінарів, курсів підвищення кваліфікації тощо) [7].

В організації інноваційної діяльності важливими є послідовність дій та поступовість у розв'язанні завдань. Упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес матиме позитивний результат, якщо керівник дошкільного закладу не буде поспішати й форсувати події. Керівник – це стратег розвитку свого закладу. Саме він створює цілий комплекс умов для отримання позитивних результатів.

Готуючи колектив до інноваційної діяльності, керівник повинен провести бесіду з кожним членом колективу. Він має ознайомити з метою й завданнями інновацій, пояснити переваги, які дає інновація закладу, конкретному членові педагогічного колективу.

При цьому важливою є підтримка новаторів, якщо вони є в колективі, а також забезпечення освіти вихователів через:

- проведення семінарів для працівників, направлення їх на курси підвищення кваліфікації;
- організацію «круглих столів» за участі відомих учених, управлінців;

- організацію роботи методичних об'єднань або творчих груп;
- практикуми;
- самостійну роботу окремих педагогів щодо вивчення літератури за темою.

Педагоги повинні повірити, що досягнення поставленої перед ними мети сприятиме отриманню значущого для них результату, винагороди; що вони зможуть виконати завдання, докладаючи певні зусилля.

Система методичних заходів у колективі повинна бути підпорядкована головній меті – стимулюванню педагогів, їх теоретичній підготовці до інноваційної діяльності [6, с. 249].

Також керівники ДНЗ, педагоги повинні орієнтуватися в широкому спектрі інноваційних технологій для того, щоб не гаяти час на відкриття вже відомого. Тож до інноваційних технологій, які можуть упроваджуватися в навчально-вихований процес дошкільного навчального закладу, відносять:

- технологію фізичного виховання дітей «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку» (автор – М. Єфименко) [2, с. 370];
- технологію раннього навчання дітей (автор – Г. Доман) [3, с. 124];
- технологію раннього навчання дітей (автор – М. Зайцева) [3, с. 119];
- технологію розвитку творчої особистості (автор – Г. Альтшуллер) [2, с. 344];
- технологію саморозвитку «Будинок вільної дитини» (автор – М. Монтессорі) [4, с. 143];
- технологію психолого-педагогічного проектування (автор – Т. Піроженко) [4, с. 124];
- технологію особистісно орієнтованої дошкільної освіти дітей трьох–п'яти років (автор – Всеукраїнський Фонд «Крок за кроком») [8, с. 27].

Охарактеризувавши модель підготовки керівника дошкільного навчального закладу до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес, можна зазначити, що лише той керівник дошкільного навчального закладу, котрий завдяки самоосвіті та підвищенню кваліфікації досконало опрацює даний матеріал, досягне позитивних результатів і стане новатором свого дошкільного закладу. Адже розвиток сучасної дошкільної установи забезпечується пошуком нових змісту, форм, методів, засобів навчання і виховання дитини, концепцій управління навчально-виховним процесом, проведенням експериментальної роботи, спрямованої на розробку та впровадження освітніх інновацій.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 218 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 448 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології [Текст]: підручник / І. М. Дичківська. – 2-е вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 349 с.
4. Інновації в дошкіллі. Програми, технології, проекти, ідеї, досвід: посібник на допомогу дошкільним працівникам / [авт.-упор.: Л. В. Калуська, М. В. Отрощенко]. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 376 с.
5. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник / Л. А. Мартинець. – 2-е вид., доповн. та переробл. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 104 с.
6. Настільна книга вихователя-методиста ДНЗ / [уклад. О. А. Рудік]. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 331 с.
7. Нечипорук Н. І. Підготовка керівників дошкільних навчальних закладів до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес // Інноваційні технології у професійному розвитку педагогічних працівників та керівників закладів освіти: тези Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в професійному розвитку педагогічних працівників та керівників закладів освіти» (24–25 квітня 2012 р., м. Біла Церква) / за наук. ред. В. В. Олійника (голова), Н. І. Клокар (заступник голови), М. В. Кухарєва, А. Заманова та ін. – Біла Церква : КОІПОПК, 2012. – С. 160–162.
8. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с. – С. 27–33.
9. Піроженко Т. Особистість дошкільника. Перспектива розвитку: науково-методичний посібник / Т. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 140 с.
10. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / [Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.]; за ред. Г. В. Єльнікової. – Київ–Чернівці : Книги-XXI, 2010. – 460 с.



*Западинський О. А.,*  
студент 1 курсу спеціальності  
«Управління навчальним закладом»  
кафедри педагогіки та управління освітою  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **РОЗВИТОК САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Значущість ролі керівника закладу освіти підкреслюється у Законі України «Про освіту», стратегічному державному документі «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.». Зокрема, в останньому підкреслюється, що модернізація системи управління освітою передбачає професійну підготовку компетентних менеджерів системи освіти, формування управлінців нової генерації, здатних мислити і діяти системно, у тому числі в кризових ситуаціях, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності, ефективно використовувати наявні ресурси.

Проблема професійної діяльності керівників закладів освіти завжди перебувала у полі зору вчених і науковців-дослідників: І. Бега, Н. Бібік, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Мадзігона, М. Мітіної, О. Моїсеєва, О. Пометун, М. Поташника, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Протягом останніх років значно активізувалися дослідження проблеми підвищення професійної компетентності фахівців різних галузей у зв'язку з гострою потребою кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці та професійного розвитку. У педагогіці підтвердженням цього є праці М. Лук'янової, А. Маркової, Е. Соф'янца, Л. Хоружої, Є. Шиянова та ін.

Здійснений аналіз теоретичних надбань і сучасних розвідок дослідників засвідчив, що управління розвитком самоосвітньої компетентності керівника закладу освіти – це педагогічно й соціально важлива проблема, яка у системі освіти України набула державної ваги, але на сьогодні ще не стала предметом окремого цілісного наукового дослідження.

Було з'ясувано, що у різних дослідників своє бачення на формулювання понять «компетентність», «компетенція». Через неточність перекладів іноземних видань, які займаються питаннями компетенції і компетентності, через відсутність єдності думок з приводу понятійного апарату в інших країнах до тлумачення цих термінів виникають розбіжності у визначенні цих термінів вітчизняними дослідниками. Деякі вважають ці поняття тотожними і синонімічними, інші – розрізняють і вважають їх різними за своєю сутністю.

Сутність визначення компетенції у тлумаченні різними дослідниками розкривається через поняття «знання», «уміння», «навички», «отриманий досвід» і здібності, які надбано і розвинуто завдяки навчанню. Також «компетенція» ототожнюється з колом питань, в яких людина добре обізнана.

Компетентність є результатом набуття компетенцій. Слід розрізнити поняття «компетенція» і «компетентність», оскільки компетентність, на відміну від компетенції, яка передбачає дію людини за стандартною ситуацією, має в собі елемент готовності до ситуації через особистісну характеристику людини, через перехід від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною. І тому за своєю суттю поняття «компетентність» є значно ширшим від поняття «компетенція».

Ми визначили, що *самоосвітня компетентність керівника закладу освіти* – це інтегрована особистісна властивість, яка передбачає готовність керівника до безперервного професійно-особистісного саморозвитку та обумовлює взаємозв'язок напрямів його самоосвітньої діяльності: професійного, соціального, спеціального.

На підставі цього визначення було створено модель з розвитку самоосвітньої компетентності керівника закладу освіти, де було чітко визначено компоненти моделі й орієнтовано зміст на творчий розвиток та професійне зростання керівника. Модель розвитку самоосвітньої компетентності керівника навчального закладу – це його узагальнений професійний образ, вона відбиває завдання, які виконує директор у своїй діяльності, зміст основних функцій управління та посадові вимоги до керівника.

Відомо, що саморозвиток характеризується прагненням розвиватися, наявністю якостей особистості, що сприяють саморозвитку, і можливостей реалізації себе у професійній діяльності.

Для більш детального та глибокого аналізу нами було проведений констатувальний експеримент на базі Державного професійного навчального закладу «Жмеринське вище професійне училище». В опитуванні взяли участь керівники навчального закладу. Було застосовано:

- діагностику рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (Л. Бережнова);
- діагностику рівня готовності до професійно-педагогічного саморозвитку;
- діагностику схильності до саморозвитку № 1, мета якої виявити здатності керівника до саморозвитку (за В. Мараловим);
- діагностику схильності до саморозвитку № 2, мета якої виявити фактори, що стимулюють і перешкоджають навчанню, розвитку, саморозвитку викладачів;

Зміст методик розкривається у додатках роботи. За результатами діагностики такі дані:

- рівень прагнення до саморозвитку керівника навчального закладу складає 39 балів, тобто середній;
- рівень самооцінки керівником своїх якостей нормальний (14 балів);
- оцінка можливості професійної самореалізації оцінюється як можливості професійної самореалізації (15 балів).

Діагностика рівня готовності до професійно-педагогічного саморозвитку має на увазі оцінку керівником самого себе за 9-бальною шкалою за кожним показником і визначення рівня сформованості умінь і навичок саморозвитку. Карта самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності містить 7 компонентів: мотиваційний; когнітивний; морально-вольовий; гностичний; організаційний; здатність до самоврядування в педагогічній діяльності; комунікативні здібності.

За кожним із 7 факторів педагогічного саморозвитку підраховали загальну кількість балів. За результатами діагностики маємо в основному високий та середній рівні.

Діагностика схильності до саморозвитку дозволила визначити основні фактори, які перешкоджають саморозвитку, а саме:

- стан здоров'я;
- обмежені ресурси, скрутні життєві обставини;
- брак часу;
- відсутність підтримки й допомоги в цьому питанні з боку керівників;
- власна інерція;

До основних факторів, які сприяють саморозвитку, віднесено:

- новизна діяльності, умови роботи й можливість експериментування;
- інтерес до роботи;
- зростаюча відповідальність;
- заняття самоосвітою;
- стажування.

Ефективність саморозвитку керівника залежить і від зовнішніх факторів:

- організаційних та соціально-психологічних умов професійної діяльності, у більш широкому контексті – від корпоративної культури навчального закладу;
- доступності для нього сучасних інформаційних систем, а також підготовленості до роботи з ними;
- методичного забезпечення умов професійного розвитку.

Отже, для того, щоб керівник займався саморозвитком, необхідна наявність:

- внутрішньої мотивації професійної діяльності;
- здатності до саморозвитку.

Слід зазначити, що не може бути саморозвитку без прагнення виконувати свої посадові обов'язки ефективно і якісно. Тому першою саморозвиваючою ознакою керівника є його ставлення до роботи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку самоосвітньої компетентності керівника закладу освіти. Перспективним є розгляд питання удосконалення розвитку самоосвітньої компетентності керівника, які мають різний рівень її сформованості. Актуальними залишаються питання підготовки й перепідготовки керівників закладів освіти.

*Колосінська Н. М.,*  
студентка 1 курсу спеціальності  
«Управління навчальним закладом»  
кафедри педагогіки та управління освітою  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **МАРКЕТИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДИРЕКТОРА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Сьогодні немає необхідності доводити, що майбутнє України багато в чому зумовлюється її системою освіти. Освіченість, компетентність і професіоналізм виступають ключовими факторами суспільного розвитку. Це всесвітньо визнаний факт. Наразі можна з повною впевненістю констатувати становлення ринкових відносин у сфері освітніх послуг.

Обсяг державного фінансування навчальних закладів знизився до критичної точки. Значно зросла їхня самостійність. Загострилася конкуренція між освітніми установами за залучення потенційних клієнтів. У таких умовах необхідність пошуку шляхів підвищення конкурентоспроможності навчальних закладів не викликає сумнівів, у тому числі у професійно-технічних навчальних закладах. Виходячи з цього, можна говорити про впровадження маркетингового підходу до формування ринку освітніх послуг. Нині йде формування підходів і принципів позицій, послідовне накопичення, нарощування маркетингових конструкцій та інструментарію у вирішенні конкретних проблем ринку освітніх послуг. В Україні ці проблеми виникли порівняно недавно і поряд з підтримкою зустрічають нерозуміння, сумніви і навіть опір. Однак перехід до ринкових відносин у сфері освіти вже конститувався в суспільстві як факт, який відбувся і отримує все більшу основу в усіх ланках, сегментах системи освіти.

Понад двадцять років тому більшість керівників навчальних закладів жодним чином не асоціювали свою діяльність зі словами «маркетинг», «ринок» та і власне «менеджмент». А сьогодні ми ведемо розмову про те, чим є маркетингова діяльність керівника професійно-технічного навчального закладу – способами розвиватися, засобами вижити чи, може, взагалі окремою функцією управління? Але в будь-якому разі сучасний керівник ПТНЗ вимушений здійснювати маркетингові дослідження зовнішнього середовища навчального закладу, проводити маркетинговий аналіз діяльності, створювати маркетингові плани та програми їхньої реалізації, розвивати маркетингові комунікації, розробляти маркетингові стратегії.

Теорія маркетингу була створена в Америці в 10–20 рр. ХХ ст. Маркетинг виник як реакція на негативні прояви бурхливого розвитку «дикого» ринку: надмірну стихійність, непередбачуваність розвитку, невпорядковану конкуренцію з тяжінням до всездозволеності, прагненням виробника диктувати свою волю споживачеві тенденціями до зростання монополізації та ін., що загрожувало серйозними економічними і соціальними потрясіннями.

Творці теорії, яка отримала назву маркетинг, виходили з тези, що людство не знайшло кращого механізму розподілу, ніж ринок. Необхідно знайти спосіб пом'якшити негативні прояви дії ринкового механізму, підпорядкувати виробництво і розподіл інтересам споживача [1, с. 54].

Маркетинг – (від англ. market – ринок) – ринкова концепція управління виробничо-збутовою діяльністю підприємства, спрямована на вивчення ринку і конкретних запитів споживачів [2, 89].

Цілі маркетингу: формування і стимулювання попиту. Забезпечення обґрунтованості прийнятих управлінських рішень і планів роботи фірми. Розширення обсягу продажів, ринкової частки і прибутку. Гасло маркетингу: виробляти те, що продається, а не продавати те, що виробляється [2, с. 93].

Слід зазначити, що в зарубіжній і вітчизняній літературі концепція педагогічного маркетингу не сформульована. Ринковий маркетинг у вітчизняній літературі розглядається в дослідженнях П. С. Зав'ялова і В. Є. Демидова як необхідна умова в досягненні позитивних результатів роботи будь-якої фірми.

Використання маркетингового підходу в управлінні діяльністю сучасного навчального закладу є необхідним чинником, який забезпечує його повноцінну життєдіяльність. Організація функціонування навчального закладу на засадах освітнього маркетингу, на наш погляд, передбачає: формування сприятливої суспільної думки й іміджу навчального закладу, побудову системи маркетингових комунікацій, дослідження маркетингового середовища навчального закладу, вивчення і прогнозування ринкової кон'юнктури, формування попиту на освітні послуги певного роду, диференціацію освітніх послуг відповідно до потреб сучасного стану розвитку суспільства та держави, здійснення діяльності з просування освітніх послуг на ринку.

В умовах зростаючої конкуренції на ринку праці і на ринку освітніх послуг професійно-технічним навчальним закладам необхідні механізми оцінки, вибору й оптимізації стратегії маркетингу навчального закладу. Потрібно знати вимоги окремих сегментів ринку праці до робітників і фахівців конкретного профілю, враховувати ці вимоги при формуванні навчальних програм, плануванні навчального процесу. Без розробленої маркетингової стратегії навчальний заклад не зможе ефективно використати навіть ті переваги, що в нього уже є.

Головними завданнями маркетингової діяльності навчального закладу є:

- маркетингове дослідження ринку освітніх послуг та ринку праці для визначення поточної і перспективної потреби в кадрах;
- вивчення розвитку виробництва та сучасних технологій для встановлення вимог роботодавців до рівня підготовки працівників;
- пошук свого сегменту на ринку освітніх послуг і ринку праці, характеристики якого відповідають профілю підготовки кадрів у цьому навчальному закладі;
- організація набору учнів, слухачів у навчальний заклад;
- визначення джерел фінансування та організація грошових надходжень;
- здійснення зв'язків зі споживачами освітніх послуг, громадськістю та засобами масової інформації;
- підготовка рекламних та інформаційних матеріалів;
- забезпечення післяпродажного обслуговування, включаючи зв'язок із колишніми випускниками навчального закладу тощо.

Сучасний керівник навчального закладу має в повній мірі й ефективно реалізовувати інноваційний освітній менеджмент. Важливим в інноваційному освітньому менеджменті має бути не лише результат праці педагогів і учнів, а й умови, що забезпечують цей результат. За таких умов сам заклад освіти стає інноваційним навчальним закладом, який під патронатом наукових установ проводить системну науково-дослідницьку роботу щодо здійснення освітніх інновацій.

Керівник навчального закладу має в повній мірі володіти технологією розробки концепції та комплексно-цільової програми розвитку ПТНЗ.

У сучасних умовах розвитку суспільства розробка цільової програми, орієнтованої на розвиток одного або кількох аспектів діяльності навчального закладу, недоцільна. Більш ефективною є розробка комплексної цільової програми розвитку ПТНЗ, при підготовці якої керівник сучасного навчального закладу має враховувати такі чинники:

- вихідні науково-теоретичні положення забезпечення розвитку навчального закладу;
- визначення генеральної мети;
- опис системи завдань, поставлених перед виконавцями;
- перелік показників, що характеризують успішність досягнення мети;
- перелік заходів, термінів їх проведення, виконавців;
- опис ресурсного та інформаційного забезпечення управління процесом виконання завдань;
- визначення механізмів контролю за ходом виконання програми; поточний та підсумковий аналіз виконання програми;

- опис заходів регулювання і коригування виконання програми тощо.

За умови здійснення в нашій країні освітніх реформ дії керівника навчального закладу не можуть зводитися до простого реагування на зміни, що відбуваються в соціальних сферах взагалі та сфері освіти зокрема.

Здійснення ефективного керівництва навчальним закладом у сучасних умовах неможливе без врахування сучасних тенденцій, законів та закономірностей управління інноваційними процесами.

До сучасних тенденцій управління інноваціями у навчальному закладі ми відносимо:

- активізацію суспільних і державних зусиль для виведення навчальних закладів на рівень міжнародних стандартів і досягнень;
- перехід до принципів інноваційної педагогіки; прагнення керівників опанувати технології професійного менеджменту і реалізувати їх в управлінській діяльності;
- орієнтація на самофінансування, підприємницьку діяльність, залучення інвестицій; прагнення керівників та педагогів підвищити конкурентоспроможність навчального закладу [3, с. 57].

Сучасний стан професійно-технічної освіти характеризується все більшою відкритістю та самостійністю. Необхідно усвідомлювати той факт, що в такій невиробничій сфері, як освіта, діють закони вартості, правила маркетингу, принципи фундаментального та технічного аналізу ринків. Незалежно від освітніх цілей навчального закладу, в ньому постійно відбуваються процеси реалізації трудових і матеріальних ресурсів, виробництво, обмін, накопичення та споживання специфічних виховних і освітніх послуг.

Керівник сучасного навчального закладу має володіти основами сучасного фінансового менеджменту, який являє собою процес вироблення мети управління фінансами та здійснення впливу на фінанси за допомогою методів і важелів фінансового механізму для досягнення мети. Він мусить знати: теорію фінансів, кредиту та фінансового менеджменту, бухгалтерський облік, чинне законодавство держави в галузі фінансової, кредитної, банківської, біржової та валютної діяльності, порядок здійснення операцій на фінансовому ринку, основи економіки суб'єкта господарювання зовнішньоекономічної діяльності, оподаткування, методика та методологію економічного аналізу.

Слід також зауважити, що менеджмент професійно-технічних навчальних закладів має певні особливості, які відрізняють його від загальноосвітнього. Вони відображаються у притаманних ПТНЗ принципах, чинниках, формах організації освітніх процесів, її місії, меті, засобах діяльності, культурних традиціях, цінностях, а також в особистісній орієнтації та характері впливу керівника на ввірений йому персонал.



Метою та завданнями менеджменту професійно-технічних навчальних закладів є:

- забезпечення ефективного і планомірного використання сил, можливостей і часу всіх працівників навчального закладу та учнів;
- визначення відповідності діяльності менеджерів освітнього процесу ПТНЗ та інших навчальних закладів конкретним цілям і реальним планам соціально-економічного і духовного розвитку суспільства;
- забезпечення повноти, узгодженості, взаємопов'язаності, конкретності і реальності певних цілей, їх підпорядкованості основній меті – вихованню, навчанню й розвитку учня як вільної, відповідальної і творчої особистості, формуванню в нього активної життєвої позиції, вмінь і знань, що сприяють досягненню успіху в навчанні, духовних орієнтирів та моральних чеснот [4, с. 89].

В узагальненому вигляді керівник навчального закладу системи професійно-технічної освіти повинен володіти такими основними напрямками діяльності освітніх менеджерів:

1. Організація колективної роботи щодо прийняття управлінських рішень з питань освіти (методів викладання, навчально-методичного забезпечення, стратегій та процедур оцінювання).
2. Допомога в узгодженні навчальних планів та програм, забезпечення їх відповідності глобальним планам (місії) ПТНЗ.
3. Заохочення педагогів до подальшого підвищення кваліфікації, надання їм підтримки у цьому, перевірка досягнення очікуваних результатів підготовки.
4. Позитивне оцінювання успіхів та досягнень учнів, спонукання педагогічних працівників до такої самої поведінки.
5. Створення в навчальному закладі сприятливого соціально-психологічного клімату, що заохочував би до творчої педагогічної діяльності тощо.

Деякі керівники навчальних закладів, особливо ті, яким довелося працювати в радянські часи, не уявляють, що навчальний заклад може бути тісно пов'язана з ринковою економікою. Але, як писав відомий автор, жити в суспільстві й бути від нього незалежним не можна. Тобто, жити в країні, де все будується на ринкових відносинах, і бути поза цим процесом – неможливо. Здорові ринкові відносини мають природний характер. Їм притаманні такі риси, як жорстка конкуренція, прагнення бути першим, уміти усунути слабшого тощо.

Застосування маркетингового управління навчальним закладом приводить до регулювання потреб для досягнення соціального ефекту від освітньої діяльності. Іноді навчальний заклад створює умови для формування нових освітніх потреб споживачів з метою підняття цінності освіти. Комплекс маркетингових заходів є видом соціальної технології, спрямованої на виявлення

ефективних засобів управління ринком на основі об'єктивного розуміння ситуації на ньому.

Така технологія є відповідним циклом маркетингового управління: аналіз (інформація за результатами маркетингових досліджень), планування (стратегічне, оперативне), організація виконання, мотивація, контроль за проведеними заходами й отриманим прибутком, регулювання, інформаційне забезпечення.

Отже, сучасний професійно-технічний навчальний заклад має реагувати на зміни, розвиватися, враховуючи нові можливості, досягнення науки. Для забезпечення довготривалого благополуччя освітньої установи в умовах формування ринку освітніх послуг очевидною є необхідність грамотного використання комплексу маркетингу, врахування потреб споживача, інтересів навчального закладу та інтересів суспільства в маркетинговій діяльності навчального закладу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Багиев Г. Л. Учебник для вузов / Г. Л. Багиев, В. М. Тарасевич. – М. : Издательство «Экономика», 2008. – 703 с.
2. Басовский Л. Е. Маркетинг: курс лекций / Л. Е. Басовский. М.: ИНФА-М, 2008. – 224 с.
3. Котлер Ф. Основы маркетинга [Текст] / Ф. Котлер; общ. ред. и вступ. ст. Е. М. Пеньковой; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1990. – 736 с.
4. Кульневич С. В. Управление современной школой. Выпуск 7. Образовательный маркетинг в школе [Текст] / С. В. Кульневич, В. И. Мигаль, Е. А. Мигаль, В. И. Гончарова. – Ростов-н/Д : Изд-во «Учитель», 2005. – 192 с.

*Куца С. В.,*  
студентка 2 курсу спеціальності  
«Управління навчальним закладом»  
кафедри педагогіки та управління освітою  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Соціально-економічний розвиток України у новому тисячолітті зумовлює визначення нових пріоритетів і перспектив розвитку сучасної школи та висуває високі вимоги до освіти і педагогічної діяльності вчителя, професійний розвиток якого стає необхідною умовою нагальних соціальних перетворень. У Законах України «Про освіту» [8] та «Про загальну середню освіту» [7] наголошується, що саме завдяки діяльності вчителя реалізовується державна освітня політика та забезпечується якість освіти учнів, яка безпосередньо залежить від його професійних і особистісних якостей, його вмінь застосовувати ефективні методи та засоби навчання і виховання. Значущість ролі вчителя підкреслюється й у таких стратегічних державних документах, як Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [10] та Державна програма «Вчитель» (2002) [6].

Науковці наголошують, що суттєві зрушення в підвищенні професійного розвитку можуть відбуватися в результаті багаторічної систематичної роботи (як внутрішкільної, так і позашкільної), яка обов'язково включає самоосвітню діяльність педагога, методичний супровід у школі, в районі, в місті тощо [1].

Завдання адміністрації школи полягає у створенні умов, які б мотивували учителів на підвищення якості професійного розвитку педагогів. Адміністрація має бути зацікавленою в тому, щоб знайти такі стимули для педагогів, які б формували в них стійку внутрішню мотивацію, спрямовану на удосконалення професійного розвитку педагогів через систему шкільної методичної роботи [2].

Отже, виникла необхідність створення внутрішкільної системи управління професійним розвитком учителя, яка здатна враховувати особливості контингенту учнів, умови конкретного навчального закладу, рівень професійної підготовки вчителів, забезпечувати систематичність і послідовність у підвищенні кваліфікації. Це породжує такі специфічні вимоги до системи управління навчальним закладом, як необхідність створення в ній підсистеми професійним розвитком учителя.

Американський науковець А. Глетсорт стверджує, що «професійний розвиток – це розвиток особистості вчителя у професійному контексті за допомогою накопичення досвіду й систематичного аналізу власної педагогічної діяльності» [9]. Професійний розвиток передбачає набуття формального (наприклад, участь у семінарах, професійних зібраннях, менторстві) та інформального (читання, публікації, перегляд тематичних документальних телепрограм) досвіду, аналізуючи який ураховують зміст професійного розвитку, його операційний компонент і контекст, у якому він реалізується [9]. Така концепція визначає професійний розвиток педагога як зростання, що виникає у процесі руху вчителя згідно з циклом розвитку кар'єри.

За останні роки з'явилися концепції внутрішкільного професійного розвитку вчителя (С. Бережна, М. Гончар, Н. Зверева) та нові ідеї внутрішкільної системи підвищення професійного розвитку педагога: взаємодія методичної і психологічної служб школи (Е. Васильєвська); створення умов для професійного зростання кожного вчителя (Р. Лебедева, Д. Левітес); підвищення кваліфікації вчителів за модульним принципом (У. Маркеєва); створення сприятливого професійного середовища для навчання кадрів (Н. Нємова); вдосконалення системи методичної роботи в школі (В. Симонов); вивчення труднощів у роботі вчителя (М. Чикурова) [9].

Проблему професійного розвитку активно досліджували та продовжують досліджувати науковці близького зарубіжжя А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін. Аналіз результатів їхніх наукових досліджень і змісту інших наукових праць показує спільність поглядів до розуміння сутності професійного розвитку. Основні відмінності їхніх поглядів представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Відмінність поглядів щодо розуміння  
сутності професійного розвитку вчителя**

№ з/п	Форми професійного розвитку	Об'єкт розвитку	Основа професійного розвитку	Основні представники
1	Професійне становлення	Особистість	Соціум, провідна діяльність	Е. Ф. Зеєр, Є. О. Климов, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков
2	Професіоналізація	Суб'єкт діяльності	Рівні успішного виконання діяльності	Л. М. Мітіна, А. Р. Фонарьов та ін.
3	Особистісно-професійний розвиток	Зріла особистість	Самоактуалізація	А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова та ін.

Професійний розвиток учителя – це складний і багатofакторний процес, джерелами якого є суперечності між професійним та індивідуальним в особистості вчителя, а базовим підґрунтям – закономірності процесу становлення фахівця-професіонала. Професійний розвиток учителя трактується нами як цілеспрямований, незворотний процес якісних змін у знаннях, уміннях і навичках, здатностях і якостях, досвіді вчителя та результатах його професійної діяльності, як процес творчого вдосконалення вчителя. Він є результатом взаємодії значної групи чинників (зовнішніх і внутрішніх, індивідуальних, групових та ін.), дія яких опосередкована певними умовами (зовнішніми і внутрішніми, об'єктивними і суб'єктивними, загальними, місцевими та індивідуальними).

Управління професійним розвитком учителя у контексті здійснення ним педагогічної діяльності – це процес визначення стратегії і тактики досягнення заданого кваліфікаційного рівня, прогнозування професійного зростання і самореалізації.

Сучасна методика управління школою пропонує керівникам загальноосвітніх закладів розробити «Програми зрощення педагога». Але в цьому питанні досить лише поширених форм методичної роботи таких, як методичні наради, практичні семінари, методичні об'єднання чи виїзні консультації. Та й не це є головним у зрощенні Вчителя. Головне – розгледіти, а іноді – відчутти здатність до творчості, вчасно дати поштовх, який викликає бажання ступити уперед. І якщо досвідчений керівник зуміє розпізнати цей паросток, докладе певних зусиль для його розвитку, результат перевершить очікування.

Початок роботи потребує чіткого визначення: на якому рівні професійної компетентності знаходиться конкретний вчитель нині; наскільки він здатен до зростання; чи здатний до самоосвітньої діяльності; якої саме методичної допомоги він потребує тощо.

Оскільки урок – це головний простір для учителя й аналітичної роботи адміністрації школи, то на шкільному етапі діагностики звичайний для кожного адміністратора внутрішкільний контроль вже є видом діагностики професійної компетентності педагогічних працівників. Адже, за словами В. Сухомлинського, «учитель повинен більше працювати не на уроці, а готуючись до нього» [11]. Спостереження і вивчення документації, бесіди й анкетування та їхній правильний аналіз допоможуть визнати рівень майстерності вчителя.

Проаналізувавши отримані дані і визначивши рівень майстерності вчителя, доцільно використати критерії якісних результатів діяльності вчителя, які допоможуть провести своєрідний моніторинг, наскільки творчо працює вчитель.

Основним засобом аналізу рівня професійного розвитку вчителя є внутрішкільний контроль. У системі внутрішкільного контролю передбачається три основні види контролю адміністрації:

1. *Попередній контроль*. Він здійснюється на початку навчального року, коли педагоги готуються до нового навчального року – складають плани самоосвіти та окреслюють напрями роботи на навчальний рік.

2. *Поточний контроль*. Протягом навчального року аналізуються відвідані уроки, проведені виховні заходи, контрольні роботи тощо. Вивчається творча лабораторія педагога. Адміністрація допомагає осмислити та обґрунтувати вдалі моменти в роботі, а разом з тим – виявити недоліки в роботі, певні труднощі, проаналізувати причини їхньої появи.

3. *Підсумковий контроль*. Здійснюється наприкінці семестру чи навчального року. Зазвичай відбуваються у формі бесіди з педагогами.

Для підвищення фахової майстерності вчителя можуть бути запропоновані такі форми роботи [9]: вивчення та опрацювання наукових праць видатних педагогів; ознайомлення з методичними розробками, доповідями, лекціями, рефератами досвідчених учителів; проведення відкритих уроків, позакласних заходів; застосування інноваційних технологій під час проведення своїх уроків; відвідування занять інших учителів (в інших навчальних закладах також) тощо.

Кожний із суб'єктів управління має власні функції [9], які визначають завдання і зміст його управлінської діяльності щодо професійного розвитку вчителя. Аналіз наукової літератури та результати здійсненого експерименту дали змогу виокремити такі функції управління професійним розвитком учителів:

- *професійно-освітню* – допомога у підвищенні рівня загальнонаукової, фахової та методичної підготовки вчителя, удосконалення його умінь та навичок професійної діяльності;
- *діагностичну* – діагностування та моніторинг особистісних якостей та здібностей вчителя, вивчення результатів його професійної діяльності;
- *оцінювально-прогностичну* – діагностика наявного рівня професійної компетентності і прогнозування напрямів розвитку;
- *аналітичну* – аналіз інструктивних документів щодо особливостей викладання навчальних предметів, аналіз шкільної документації, яка характеризує професійну діяльність вчителя;
- *організаційно-координаційну* – забезпечення умов для професійного розвитку і спрямування дії зовнішніх і внутрішніх чинників;
- *регулятивно-корекційну* – рефлексія професійної діяльності вчителя, внесення оперативних змін;
- *контролюючу* – отримання інформації щодо кількісних та якісних змін у професійній компетентності вчителя, здійснення контролю за станом розвитку його професійної компетентності.

Управління процесом професійного розвитку вчителя відбувається через такі етапи: *навчально-підпорядкований*, коли кваліфікований учитель передає знання і досвід роботи, сприяє формуванню вмінь і навичок педагогічної діяльності; *репродуктивно-співвиконавський*, при якому наставник і молодий учитель працюють у тісному контакті, спільно моделюють систему уроків з теми, позакласні заходи; *творчо-лідерський*, коли у вчителя сформовано власний стиль професійної діяльності. Визначені концептуальні засади, окреслені напрями, сфери й аспекти розвитку професійного розвитку вчителя в системі управління педагогічним колективом дозволили змодельовати цей процес і реалізувати на практиці. Теоретичні основи – закономірності, умови та чинники професійного розвитку вчителя слугували базисом для побудови структурно-функціональної технології управління цим розвитком.

Отже, у статті представлено наявний стан досліджуваної проблеми, результати теоретичного аналізу сутнісної характеристики базових понять дослідження та визначено взаємозв'язок між ними; обґрунтовано структурні компоненти управління професійним розвитком учителів; розглянуто особливості професійного розвитку в умовах різних освітніх систем; доведено необхідність цілеспрямованого застосування управлінських функцій для забезпечення більш високого рівня професійного розвитку вчителя.

Установлено, що суттєвим є те, що у процесі професійного розвитку вчителя відбувається не лише розкриття його внутрішнього потенціалу, але і його примноження.

Доведено, що професійний розвиток учителя забезпечується створенням умов для поетапного розвитку його творчої особистості; педагогічно доцільним поєднанням традиційних та інтерактивних технологій, спрямованих на досягнення особистісно-орієнтованої взаємодії; урахуванням індивідуальних якостей суб'єктів навчально-виховного процесу під час організації проблемно-пошукової діяльності; активізацією спонукальних мотивів до творчого самовираження; організацією навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності.

Виявлені положення щодо ефективності реалізації стратегії управління професійного розвитку вчителя. Доведено, що ця ефективність залежить від оптимальності добору методів і прийомів управління розвитком вчителя.

Отже, нами доведено, що управління професійним розвитком учителя потребує адекватного технологічного та методологічного забезпечення.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Аврутина Е. Модель системы управления профессиональным развитием педагогических кадров / Е. Аврутина // Учительская газета. – 2007. – № 33. – 14 августа.
2. Анализ планов повышения квалификации педагогических работников, учебных программ областных институтов повышения квалификации педагогических кадров РК на 2011 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kk.convdocs.org/download/docs-97242/97242.doc>
6. Державна програма «Вчитель» (затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 р.).
7. Закон України про загальну середню освіту (редакція від 20.06.2016, підстава 1114-19). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
8. Закон України про освіту (редакція від 19.02.2016, підстава 940-19). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
9. Мартинець Л. А. Управління професійним розвитком учителів / Л. А. Мартинець. – Вінниця: Донецький національний університет, 2016. – 86 с.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (затверджена Указом Президента України 25.06.2013 р.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
11. Онаць О. М. Організаційно-управлінські засади самоосвіти молодого вчителя / О. М. Онаць // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – № 6. – 2005. – С. 65–69.



*Мартинець Л. А.,*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри педагогіки  
та управління освітою

*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ОРІЄНТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ НА СПІЛЬНУ КОМАНДНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ІЗ ДОСЯГНЕННЯ ПОСТАВЛЕНОЇ МЕТИ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА УМОВА**

Оскільки в навчальному закладі, який обирає цільову програму розвитку, розвиток колективу обов'язково стає складником управлінської діяльності, тому однією з організаційно-педагогічних умов є орієнтація педагогічного колективу на спільну командну діяльність із досягнення поставленої мети.

Стратегія управління навчальним закладом тісно взаємопов'язана зі стратегією розвитку колективу. Запровадження нових напрямів діяльності, зміна курсу навчального закладу, виходячи з його внутрішніх ресурсів, вимагає в роботі з педагогічним колективом головні акценти змістити на розвиток працівників, оволодіння ними новітніми знаннями і технологіями. Зростання професійної майстерності набуває виняткового значення для реалізації стратегії розвитку.

Керівник навчального закладу має усвідомлювати, що цільова програма розвитку навчального закладу може бути реалізована тільки за умови функціонування досвідченого творчого педагогічного колективу. Тому створення такого колективу є першочерговим завданням. Головними напрямками є формування вимог до колективу з огляду на перспективи розвитку школи, розроблення процедур механізмів управління кадрами, матеріальне і моральне стимулювання працівників, розвиток соціальних відносин.

Робота з кадрами в загальноосвітньому навчальному закладі має свої особливості, що пов'язані зі специфікою педагогічної професії:

- професійна відповідальність не тільки за збереження, передачу, використання спеціалізованої суми знань, але й за їх збільшення, коли в діяльності вчителя співіснують функції навчання й дослідження;

- значна автономність професії, яка пов'язана з тим, що оцінювання дослідницької та професійної компетентності педагога школи здійснюють тільки колеги, які оцінюють рівень кваліфікації за власними специфічними та індивідуальними критеріями;

- професійна майстерність педагога виявляється не одразу, а в роботі випускників через кілька років;
- важливим стимулом для вчителя є професійне визнання колег, тих, хто здатний оцінити його інтелектуальні зусилля, дослідницьку і професійну компетентність.

Ми погоджуємося з думкою Ю. Васильєва [1] про те, що зміни в освітньому середовищі вимагають від сучасних навчальних закладів бути спроможними справлятися зі змінами і пристосовуватися до них; поєднання таких чинників, як, наприклад, підсилення конкуренції серед загальноосвітніх навчальних закладів, підвищення попиту на якісну освіту означають, що навчальні заклади не здатні змінюватися докорінно, стають незатребуваними в сучасному соціальному середовищі. Подолати загрози зовнішнього середовища й ефективно використати можливості, що надані ззовні, а також розвинути свої сильні сторони й усунути слабкі може тільки дієвий колектив однодумців.

Як бачимо, завдання керівника загальноосвітнього навчального закладу полягає в тому, щоб сформувати конкурентоспроможну команду, що має складатися з творчих, компетентних у своїй справі особистостей, які здатні зацікавити учнів і досягти найвищих результатів.

Сучасний менеджмент приділяє значну увагу ідеї формування конкурентоспроможної команди. Наявність команди – це вже одна з ознак вискоєфективної організації. Т. Зінкевич-Євстигнеєва [3, с. 9] відзначає, що співробітники організацій, де влада, інформація, знання й права сконцентровані в руках вищої ланки, поступово виробляють якості, що корисні для просування вгору службовими сходами (навички маніпулювання, «боротьба за місце під сонцем», індивідуалізм), що підвищує конфліктне тло організації й деструктивно впливає на її розвиток; навпаки, робота в команді формує у співробітників якості, що сприяють поступальному росту організації (навички співробітництва, взаємної підтримки, збільшення потенціалу кожного). Така думка адекватна нашому розумінню проблеми.

Упровадження командної роботи є важливою умовою в активному проведенні змін у загальноосвітньому навчальному закладі. При цьому ми розглядаємо команду не тільки як об'єднання певної групи професійних працівників в автономний самокерований колектив із метою вирішення поставленого завдання більш оперативно, ефективно та якісно, ніж при традиційній організації робіт. Основним інтегративним чинником діяльності загальноосвітнього навчального закладу є стратегічна мета – розвиток навчального закладу, а тому створення команди має на меті розроблення й реалізацію конкретного проекту програми розвитку загальноосвітнього навчального закладу, що вимагає від

вчителів узгоджених дій і вкладання в цю діяльність власного таланту, здібностей, енергії, професійних знань і компетенцій.

Процес формування педагогічної команди – це створення єдиного, цілісного колективу викладачів, який здатний ефективно досягати цілей конкретного проекту. Контекст командування складається з багатьох питань, які Т. Зінкевич-Євстигнєєва [3, с. 10] умовно поділяє на три групи:

1) організаційно-управлінські питання (принципи організації командної форми робіт, основні сфери діяльності команди, форми управління в команді, підходи до формування, організація роботи команди);

2) психологічні питання (узаємодія в команді, безконфліктне існування, саморегуляція);

3) системно-аналітичні питання (ситуаційний аналіз, оцінка ризиків, технології вирішення проблем).

Ці групи питань складають основні напрями роботи щодо командування. Наповнення їх відповідним змістом і особливостями, які притаманні конкретній організації, дозволяє формувати команди саме з тими якостями, що необхідні в цьому колективі на цей час. Оцінювання розвитку команди в цілому, а також динаміки змін кожного педагога необхідно здійснювати за визначеними параметрами, наприклад, такими, що розглядає у своєму дослідженні Д. Горобець (таблиця 1):

*Таблиця 1*

### **Параметри кадрового потенціалу навчального закладу**

<b>Кількісні характеристики</b>	<b>Якісні характеристики</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Частка вчителів, які мають вищу кваліфікаційну категорію.</li> <li>2. Віковий склад педагогічних працівників.</li> <li>3. Участь учителів у науково-практичних конференціях, проблемних семінарах, симпозіумах тощо.</li> <li>4. Наукові публікації працівників навчального закладу.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Психологічний клімат.</li> <li>2. Підвищення професійного рівня.</li> <li>3. Ступінь задоволеності працею.</li> <li>4. Загальна культура вчителів.</li> <li>5. Мотивуючі фактори, що впливають на діяльність вчителів.</li> <li>6. Освітній та кваліфікаційний рівні вчителів.</li> <li>7. Особистісні якості (професіоналізм, відповідальність, усвідомленість, зацікавленість, організованість, вимогливість).</li> </ol>

Отже, нами теоретично обґрунтовано одна з організаційно-педагогічних умов, що сприятимуть управлінню освітнім середовищем професійного розвитку вчителів, і розглянуто шляхи реалізації означеної умови у практиці управління освітнім середовищем у загальноосвітньому навчальному закладі.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Васильев Ю. С. Управление развитием вуза: от политехнического института к техническому вузу / Ю. С. Васильев, М. П. Федоров, А. В. Федотов. 2-е изд. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГТУ, 1998. – 327 с.
2. Горобець Д. В. Організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.06 / Д. В. Горобець. – Луганськ, 2010. – 295 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Ф. Фролов, Т. М. Грабенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 304 с.

*Намазова Ю. І.,*  
студентка 2 курсу спеціальності  
«Управління навчальним закладом»  
кафедри педагогіки та управління освітою  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ЩОДО РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ТРЕНІНГУ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗНЗ**

Орієнтація українського суспільства на демократичні перетворення зумовлює пошук нових механізмів управління всіма видами системи освіти. Одним із таких механізмів управління є мотивація професійної діяльності педагогів, яка виступає однією з провідних функцій управління. Адже наявність кваліфікованих і вмотивованих педагогічних працівників у закладах освіти є одним із найважливіших чинників, які забезпечують якість освіти, оскільки людський ресурс – це основа будь-якої організації.

Саме тому в останні роки активізувалися наукові дослідження в напрямі розробки ефективних механізмів формування та реалізації системи управління мотивацією педагогічних працівників.

Як свідчить аналіз проблеми, питання мотивації професійної діяльності педагогічних працівників відображені в законодавчих та стратегічних державних документах, зокрема в Законі України «Про освіту», Законі України «Про загальну середню освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Національній доктрині розвитку освіти.

Дослідженню проблеми управління освітніми організаціями присвячені роботи вітчизняних дослідників Л. Калініної, В. Олійника, В. Маслова, Л. Карамушки та ін. [1]. Розгляду процесу управління, аналізу його функцій приділено багато уваги науковцями О. Галусом, Л. Даниленко, Г. Єльніковою, Н. Клокар, В. Пікельною, П. Третьяковим, Є. Хриковим та ін. [2].

Проте аналіз наукової літератури із проблеми управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів дозволяє стверджувати, що це питання досліджено недостатньо як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Зазначимо, що у нашому дослідженні ми проводимо експеримент у чотири етапи:

- підготовчий етап (мета: підготовка науково-методичної та емпіричної бази експерименту);

- констатувальний етап (мета: вивчення та опис наявного стану мотивації професійної діяльності педагогічних працівників);
- моделювання (мета: розробка та обґрунтування тренінгу розвитку мотивації професійної діяльності педагогічних працівників);
- формувальний етап (мета: експериментальне підтвердження результативності впровадження тренінгу розвитку мотивації професійної діяльності педагогічних працівників).

В експерименті взяли участь педагогічні працівники комунального закладу «Загальноосвітня школа I–III ступенів № 10 Вінницької міської ради».

Формувальний експеримент проходив упродовж жовтня–листопада 2016 р. Опрацювання результатів здійснювалося за допомогою програмного пакета Microsoft Office Excel 2003.

Складовими цього етапу експерименту були: проведення тренінгу розвитку мотивації професійної діяльності педагогічних працівників з експериментальною групою; повторне опрацювання методик з контрольною та експериментальною групами; аналіз результатів дослідження; підготовка висновків і рекомендацій керівнику ЗНЗ.

Важливою складовою роботи в експериментальній групі став тренінг, метою якого було сприяння розвитку і вдосконалення мотивації професійної діяльності педагогічних працівників, а завданням – оволодіння знаннями про зміст і методи мотивації професійної діяльності, методами діагностики мотивації професійної діяльності, вміннями і навичками застосовувати набуті знання у практиці професійної діяльності. Загальна тривалість тренінгу – 10 аудиторних годин, кількість яких може змінюватись: збільшуватись за необхідності більш детального опрацювання тієї чи іншої тренінгової вправи або зменшуватись за необхідності додаткового самостійного опрацювання.

Час і місце проведення було заздалегідь узгоджено і сплановано з адміністрацією навчального закладу так, щоб витримувалась «чистота» формувального експерименту. В експериментальній групі тренінг реалізовувався паралельно робочому процесу. У контрольній групі робочий процес носив виключно традиційний характер, тобто у процесі діяльності не було передбачено проведення додаткових занять, які могли б посприяти розвитку мотивації професійної діяльності педагогічних працівників.

Форми занять тренінгу були різноманітними: міні-лекції, групові дискусії, вправи, психологічний практикум, практична та самостійна робота. Тренінг мав три етапи: вступний, основний та заключний (підсумковий). На вступному етапі відбувалося знайомство учасників тренінгу, створення атмосфери довіри та комфортності, обговорення правил роботи групи та діагностика вхідного рівня розвитку мотивації професійної діяльності. II етап – це основна

частина тренінгу, який мав на меті оволодіння теоретичними та практичними знаннями про зміст і методи мотивації професійної діяльності, актуалізацію установки на особистий професійний розвиток, оволодіння педагогічними працівниками вміннями і навичками застосовувати набуті знання в практиці професійної діяльності. Під час III, заключного, етапу відбувалася діагностика вихідного рівня розвитку мотивації професійної діяльності та підведення підсумків роботи.

Визначення рівнів розвитку мотивації професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу відбувалося за такими показниками:

1) усвідомленість (усвідомлення та розуміння власної мотивації професійної діяльності) – анкета для визначення рівня обізнаності щодо мотивації професійної діяльності;

2) гармонійність (поєднання зовнішньої та внутрішньої мотивації професійної діяльності) – методика К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності» [3];

3) вираженість (розвиненість усіх груп мотивів професійної діяльності) – методика визначення ієрархії мотивів професійної діяльності (модифікований варіант методики О. Бондарчук, Л. Карамушки) [4];

4) задоволення професією і роботою – методика Н. Журіна та Є. Ільїна «Вивчення задоволеності педагогів своєю професією і роботою» [5].

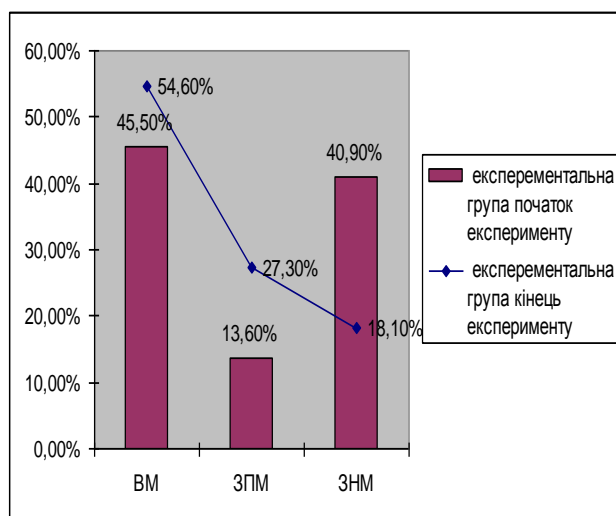
З метою оцінки ефективності запропонованого тренінгу був проведений порівняльний аналіз результатів дослідження до та після проведення формульованого експерименту в експериментальній і контрольній групах.

Проаналізуємо дані, отримані за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана, розробленої для діагностики таких параметрів професійної мотивації, як внутрішня мотивація (ВМ), зовнішня позитивна (ЗПМ) і зовнішня негативна мотивація (ЗНМ). Вважається, що оптимальним є мотиваційний комплекс:  $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$  та  $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ . Найменш продуктивним є комплекс  $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$ . За даними А. Реана, оптимальність мотиваційного комплексу (висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації та низька вага зовнішньої негативної мотивації) прямо корелює із задоволеністю професією педагога та обернено – із показниками емоційної нестабільності. Аналізуючи отримані дані, можна побачити, що за показником поєднання зовнішньої та внутрішньої мотивації професійної діяльності на кінець експерименту в експериментальній групі (див. рис. 1) збільшилася внутрішня мотивація на 9,1 %, зовнішня позитивна – на 13,7 %, а зовнішня негативна зменшилася на 22,8,0 %, відповідно, у контрольній (див. рис. 2) – внутрішня на 4,6 %, зовнішня позитивна – на 9,1 %, а зовнішня негативна зменшилась на

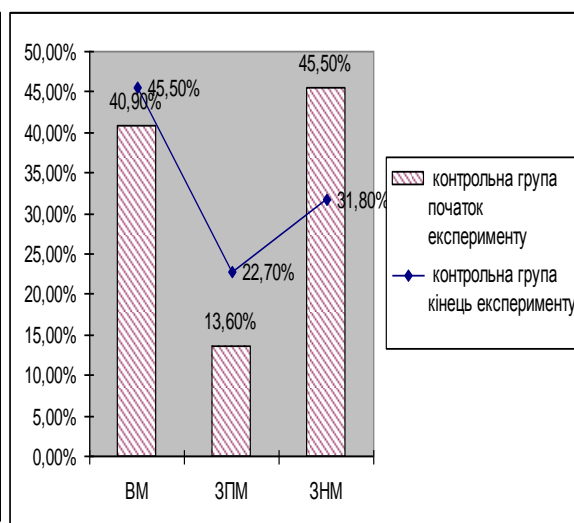
13,7 % відповідно. У контрольній групі сформований оптимальний мотиваційний комплекс: ВМ > ЗПМ > ЗНМ: 54,6 > 27,3 > 18,1 (див. рис. 1).

За показником задоволеність своєю професією й різноманітними аспектами фахової діяльності (Методика Н. Журіна, Є. Ільїн) в експериментальній групі (див. рис. 3). високий рівень задоволеності збільшився на 22,8 %, середній зменшився на 13,7 %, низький зменшився на 9,1 %, а у контрольній групі високий рівень задоволеності роботою зменшився на 2 %, низький – на 4,6 %, а середній збільшився на 9,1 % (див. рис. 4).

Отже, 68,2 % педагогів в експериментальній групі після контрольних замірів виявили високий рівень задоволеності професією; досягненими результатами; взаємостосунками з адміністрацією школи; взаємостосунками з колегами; взаємостосунками з учнями; взаємостосунками з батьками учнів; ставленням учнів до їх предмету; ставленням педагогічного колективу до свого предмету; ставленням батьків учнів до їх предмету; своєю професійною підготовкою в цілому; своєю методичною підготовкою; своєю теоретичною підготовкою; своєю організаційною підготовкою; навчальною програмою; матеріальною базою школи; місцем роботи; заробітною платнею.



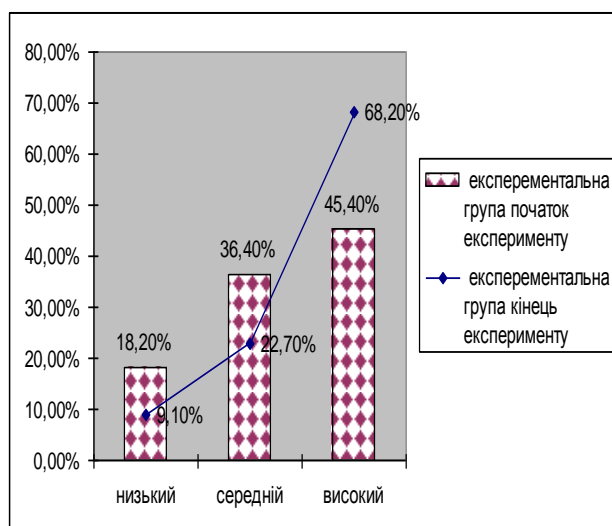
*Рис. 1. Зміна зовнішньої та внутрішньої мотивації професійної діяльності (експериментальна група)*



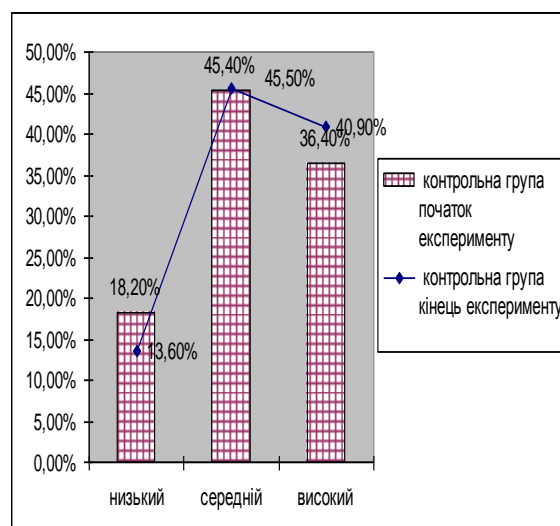
*Рис. 2. Зміна зовнішньої та внутрішньої мотивації професійної діяльності (контрольна група)*

Щодо аналізу особливостей ранжування вираженості мотивів за методикою визначення ієрархії мотивів професійної діяльності (модифікований варіант методики О. Бондарчук, Л. Карамушки в авторській модифікації О. Філь) ми спостерігаємо незначні коливання у значимості мотивів (див. рис. 4).





*Рис. 3. Задоволеність педагогів своєю професією та різноманітними аспектами фахової діяльності (експериментальна група)*



*Рис. 4. Задоволеність педагогів своєю професією та різноманітними аспектами фахової діяльності (контрольна група)*

Соціальні мотиви, які включають: можливість впливу на підростаюче покоління, підготовку його до життя в сучасних умовах; виконувати обов'язок перед суспільством щодо підвищення якості навчання і виховання, удосконалення навчально-виховного процесу; забезпечувати духовний і культурний розвиток підростаючих поколінь, в експериментальній групі значимість їх знизилась на 1,6 %, в контрольній групі показник збільшився на 0,57 %.

Престижні мотиви: зробити кар'єру; добитись визнання закладу освіти за рахунок упровадження нових підходів в управлінні освітнім процесом, навчанні і вихованні дітей, коливання в експериментальній і у контрольній групі спостерігались на рівні 1,6 % та 1,4 % відповідно.

Прагматичні мотиви: здобути більше матеріальних можливостей та пільг; розширити коло спілкування, здобути більше соціальних можливостей; уникнути неприємностей з боку керівництва в разі невідповідності якості навчання сучасним вимогам, частка в експериментальній групі зменшилась на 5,6 %, а у контрольній групі зросла на 1,29 %.

Власне професійні мотиви: підвищувати якість навчально-виховного процесу; планування роботи на основі сучасних вимог; організація діяльності на основі сучасних вимог; здійснення контролю за якістю навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог; спільно діяти з педагогічним колективом для досягнення освітніх цілей, в експериментальній групі частка цього мотива зросла на 4,4 % в контрольній практично не змінилась.

Мотиви особистісного та професійного самовдосконалення: більш плідно реалізовувати власні ідеї щодо організації навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог; забезпечувати самопізнання особистісних якостей і їх впливу на професійну діяльність; забезпечувати особистісне зростання, самовдосконалення, самоосвіту, духовне збагачення; здійснювати саморегуляцію і самоконтроль у процесі професійної діяльності сприяти самоактуалізації у професійній діяльності, частка в загальній мотивації зростає як в експериментальній, так і у контрольній групі на 6,6 % та на 2,1 % відповідно (див. рис. 5 та рис. 6).

У цілому можна констатувати, що проведений порівняльний аналіз результатів дослідження показав позитивні зміни, серед яких, на наш погляд, можна вважати:

- 1) підвищення рівня усвідомлення педагогами мотивації професійної діяльності;
- 2) підвищення рівня розвитку всіх груп мотивів професійної діяльності;
- 3) підвищення рівня гармонійного поєднання внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації професійної діяльності;
- 4) підвищення рівня задоволеності педагогів своєю професією та різноманітними аспектами фахової діяльності.

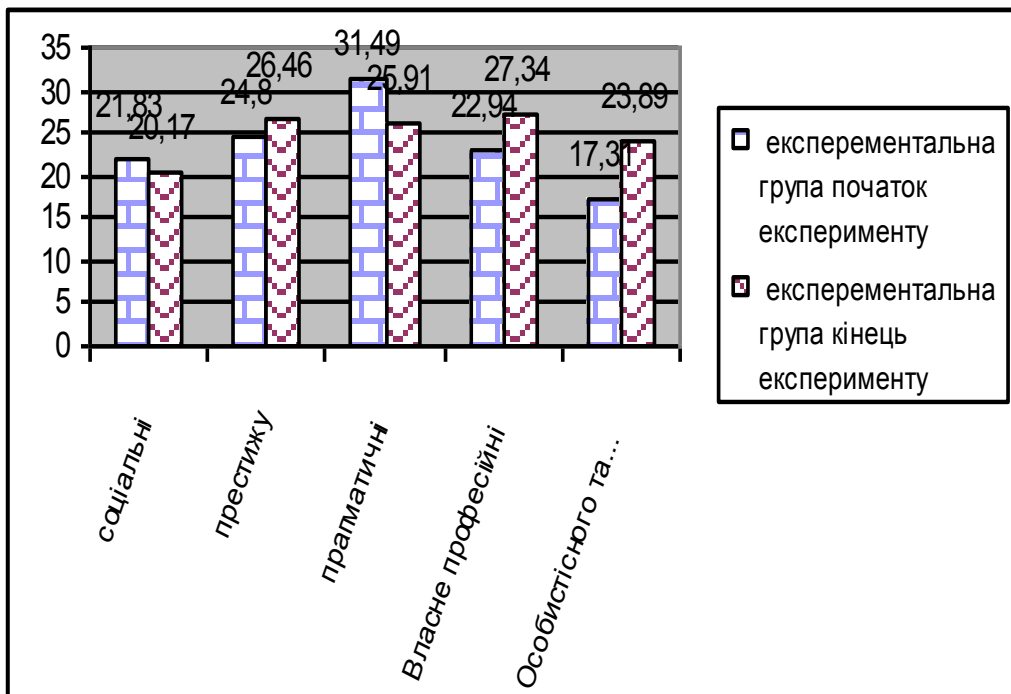


Рис. 5. Ієрархія мотивів професійної діяльності (експериментальна група)

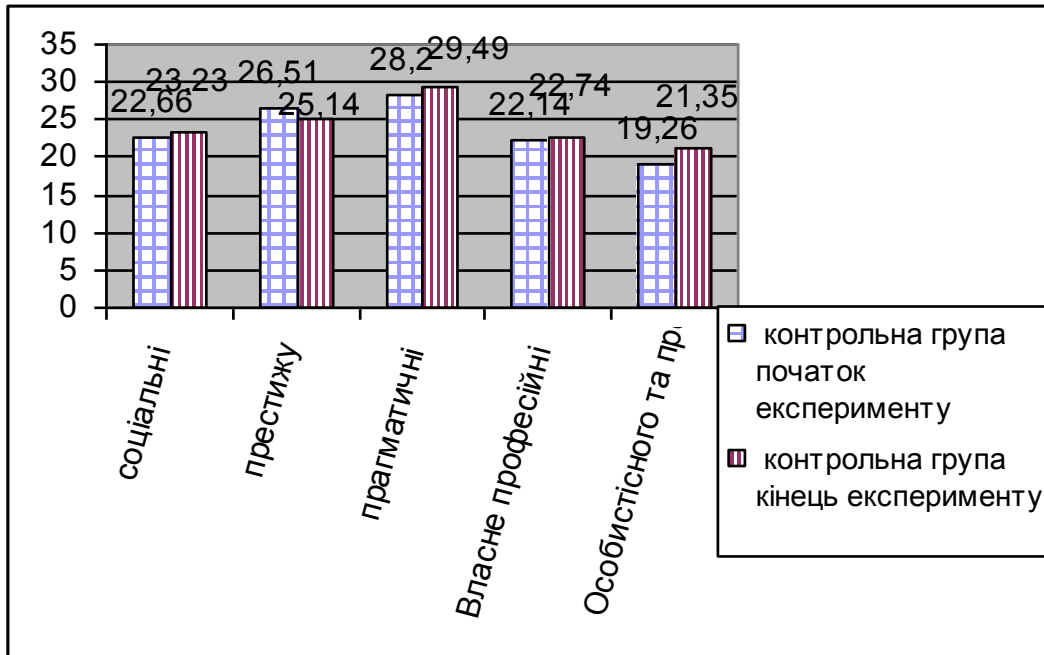


Рис. 6. Ієрархія мотивів професійної діяльності (контрольна група)

Отже, відповідно до вищезазначених результатів, можна зробити висновок, що в експериментальній групі виявлена позитивна динаміка за всіма показниками розвитку мотивації професійної діяльності, що засвідчує ефективність впровадження тренінгу розвитку мотивації професійної діяльності педагогічних працівників. У контрольній групі суттєвої позитивної динаміки розвитку усвідомленості мотивації професійної діяльності, розвитку професійної діяльності педагогів та розвитку саме внутрішніх мотивів професійної діяльності, загального рівня розвитку мотивації професійної діяльності виявлено не було.

Таким чином, отримані результати формуального експерименту підтверджують обґрунтованість висунутих завдань дослідження щодо доцільності управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів через розвиток їхньої усвідомленості, розвитку та саморозвитку професійної діяльності, розвитку всіх груп мотивів професійної діяльності з акцентом саме на внутрішніх мотивах.

За результатами впровадження тренінгового навчання нами зафіксована позитивна динаміка змін мотиваційної сфери професійної діяльності педагогічних працівників. Узагальнені результати експерименту засвідчили підвищення рівня розвитку мотивації професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів. Різниця в результатах замірів не є випадковою, а пов'язана з ефективною експериментальною роботою, яка направлена на розвиток та вдосконалення мотивації професійної діяльності педагогічних працівників.

Відповідно до проведеного дослідження, запроваджений комплекс методик для моніторингу процесу мотивації професійної діяльності також може бути використаний керівниками загальноосвітніх закладів для оцінювання рівня розвитку мотивації професійної діяльності педагогічних працівників.

Отже, запровадження тренінгу розвитку мотивації професійної діяльності педагогічних працівників доводить, що саме використання комплексного підходу до управління мотивацією професійної діяльності працівників сприятиме постійному розвитку мотивації професійної діяльності як керівника, так і працівників.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
2. Колот А. М. Мотивація персоналу: підручник / А. М. Колот. – К. : КНЕУ, 2002. – 337 с.
3. Кравчинська Т. С. Мотивація професійної діяльності педагогічних працівників як функція управління / Т. С. Кравчинська // Нові технології навчання: наук.-метод. зб.; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Вип. 80. – С. 121–126.
4. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
5. Освітній менеджмент в умовах змін: навч. посібник / 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 : Резніков В. С., 2011. – 306 с.

*Парнивода Т. І.,*  
студентка 2 курсу спеціальності  
«Управління навчальним закладом»  
кафедри педагогіки та управління освітою  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **РОЛЬ КЕРІВНИКА В ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

У теперішній період розвитку та розбудови системи національної освіти сучасність вимагає реорганізації управлінської діяльності, професійної готовності педагогічних працівників до впровадження інновацій, пошуку нових науково-методичних підходів до технологічного забезпечення інноваційного освітнього процесу. Одним із шляхів реалізації інноваційної освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів є їх участь у дослідно-експериментальній роботі (поява експериментальних навчальних закладів).

У педагогічній літературі поняття інноваційна та експериментальна діяльність нерідко ототожнюються, що пояснюється розумінням експериментальної діяльності як складової інноваційної, коли експериментально перевіряється ефективність і можливість застосування інновацій в системі освіти.

Вітчизняний дослідник В. Пересипкін вважає дослідно-експериментальну роботу методом пізнання, що обумовлює у природних і керованих умовах вивчення педагогічного явища, пошук нових способів вирішення педагогічної проблеми на системному, локальному та модульному рівнях. Метою дослідно-експериментальної роботи, на його думку, є забезпечення переходу діяльності навчального закладу на якісно новий рівень відповідно до цілей особистісного розвитку учнів, соціальних вимог [8, с. 6].

Впровадження інноваційних технологій в управлінську діяльність передбачає підвищення ролі керівника щодо удосконалення навчально-виховного процесу у школі. Ст. 17 першого розділу Закону України «Про освіту» вказує на право закладів самостійно планувати роботу, вирішувати питання навчально-виховної, науково-дослідної, методичної діяльності. У Положенні про загальноосвітній заклад, затвердженому Кабінетом Міністрів України від 27.08.2010, у п. 95 сказано, що «керівник закладу підтримує ініціативи щодо вдосконалення системи навчання та виховання, заохочення творчих пошуків, дослідно-експериментальної роботи».

У нормативно-правовому забезпеченні розробляється і затверджується пакет своїх, оригінальних, що враховують специфіку нового освітнього закладу, документів (статуту, положення, програми розвитку, концепції, програми експерименту) [9].

Важливу роль в успішній організації дослідно-експериментальної роботи закладу займає грамотне управління, яке вимагає від керівників усіх суб'єктів управління лідерства, сміливості, рішучості як в оновленні школи, так і у відновленні її керуючої системи.

М. Поташник у своїх працях визначає характеристику відмінностей закладів освіти, які працюють у функціональному та інноваційному режимі [10]. Також М. Поташник визначає деяку характеристику управління у школах, які працюють у режимі функціонування та в режимі розвитку (див. таблицю 1).

*Таблиця 1*

**Порівняння деяких характеристик управління в школах, що працюють в режимі функціонування та в інноваційному режимі**

<i>Параметри порівняння</i>	<i>Традиційне управління</i>	<i>Інноваційне управління</i>
Призначення управління	Управління призначене для підтримки наявного потенціалу школи, наявних результатів її діяльності	Управління призначене для створення нового більш високого потенціалу школи, що дозволяє їй перейти в новий якісний стан і забезпечить нові результати
Суб'єкт управління	Як правило, це тільки адміністрація школи при обмежених правах, слаборозвинених функціях органів вчительського, учнівського та батьківського самоврядування, діяльність яких, швидше, нагадує ритуальну гру у самоврядування, оскільки реальні права зосереджені тільки в руках дирекції школи	Всі учасники інноваційного процесу: штатні керівники школи, вчителі, учні, батьки, спонсори, педагогічно грамотна і зацікавлена в справах школи громадськість, розгалужена система органів управління, наділених широким набором функцій, повноважень і, що особливо важливо, реальних прав, які забезпечують активні функції усіх учасників процесу розвитку школи
Підходи та наукові концепції лежать в основі практики управління керівників школи	Підходи в роботі в основному емпіричні, інтуїтивні або на основі особистого досвіду. Найчастіше незнання вітчизняних або зарубіжних управлінських концепцій	Опора в роботі на знання найрізноманітніших теорій і концепцій зарубіжного менеджменту, як раціоналістичних, так і поведінкових, заснованих на психології управління, теорії мотивації, теорії цінностей

Посадові вимоги до керівника навчально-виховного закладу можна поділити на три групи: *кваліфікаційні, соціально-психологічні, професійні* [4].

**Кваліфікаційні** вимоги до директора школи передбачають вищу освіту, позитивний досвід та певний стаж педагогічної роботи, досвід організаційної (дослідної) роботи, закінчені курси підготовки резерву керівних кадрів чи факультет менеджменту.

Кваліфікація – рівень підготовленості до якогось виду праці. Це погляд на кваліфікацію у вузькому значенні терміна. У широкому значенні – це синтез загальної освіти, спеціальної підготовки та досвіду

**Соціально-психологічні** вимоги до директора школи умовно можна поділити на групи, що вміщують певні риси: соціальні, моральні, комунікативні, ділові.

Соціальні вимоги керівника спрямовані на такі риси, як: почуття суспільного обов'язку та відповідальності, національна самосвідомість, патріотизм, інтернаціоналізм, зрілість переконань, принциповість, науковий світогляд та світосприйняття, висока загальна культура та ерудиція, соціальна активність, безкомпромісність, самокритичність, соціальна вихованість і порядність тощо.

**Моральні вимоги** до керівника вміщують такі риси, як: чесність, справедливість, вимогливість до себе та інших, витримка, тактовність, доброзичливість, повага до людей, здатність співпереживати, сила волі, валеологічна грамотність, почуття гумору, почуття відповідальності, непримиренність до антисуспільних вчинків, демократичність.

**Комунікативні** вимоги до директора школи пов'язані з уміннями керівника встановлювати позитивні контакти з людьми, а саме: вміння слухати співрозмовника, використовувати всі засоби атракції, проявляти інтерес до людей, бути толерантним і тактовним у стосунках, з повагою ставитися до думки інших, встановлювати сприятливий мікроклімат, формувати колективну думку, підвищувати творчу активність підлеглих тощо.

До ділових вимог керівника можна віднести риси, що передбачають його діловитість, а саме: установка на безперервну освіту та самоосвіту, нетерпимість до консерватизму, ініціативність, високі показники інтелекту, рішучість, енергійність, цілеспрямованість, почуття нового, працездатність, креативні здібності, об'єктивність, оперативність, творча спрямованість, усвідомлення особистої відповідальності тощо.

**Професійні** вимоги можна визначити як рівень кваліфікації керівника, тобто як ступінь оволодіння професією, спеціальністю. Професійні вимоги до керівника обумовлюють систему знань та умінь, яка є фундаментом моделі компетентності.

Зрозуміло, що система основних знань і вмінь керівника, необхідних для ефективного управління, повинна бути адекватною структурі та змісту його

діяльності. Цю проблему досліджували В. Бондар, В. Кричевський, В. Маслов, О. Тонконога.

Враховуючи встановлені типологічні ознаки шкіл та особливостей управління, автором О. Мармаза було розроблено «портрет» керівника сучасної школи [5]. У її науковому обґрунтуванні учені спиралися на певні теоретичні засади.

Узагальнений ідеальний «портрет» директора як лідера змін включає в себе такі риси:

1. Здатність приймати самостійні рішення та готовність їх відстоювати.

Переконання дією для такого керівника є найефективнішим способом подолання опору консерватизму та руху вперед. Саме такі керівники відмовлялися від бюрократичної процедури «узгодження» того, що відповідає здоровому глузду.

2. Уміння інтегрувати воедино три головні складники успіху будь-якої справи: ідеї, технології і менеджмент.

Наслідок такого управління – школа стає відкритою педагогічною системою, яка, як магніт, притягує носіїв нових ідей, які вбирають у себе нові ідеї. Адже інновації – це не «впровадження» чужого досвіду, яким би передовим він не був. Досвід не передається, передаються ідеї. Передові освітні технології дають їм змогу реалізувати ідеї, здійснити «матеріалізацію» мрій. Таким чином ці керівники шкіл виконують «функцію каталізаторів змін» (В. Громовий).

Головне, що вони для цього роблять, – збирають у педагогічному колективі «критичну масу» людей, які підтримують процес інновацій і здатні взяти участь у «ланцюговій реакції» творчості. Для цього директори-інтегратори:

- забезпечують прихід у колектив нових людей як носіїв нових ідей;
- стимулюють окремих членів педагогічного колективу, які мають позитивні інноваційні установки, застосовувати ті чи інші інновації;
- нейтралізують опір нововведенням консервативної частини колективу;
- задіюють зовнішні фактори, спроможні стати поштовхом до інновацій (вплив батьківської громадськості, вивчення творчого доробку шкіл-партнерів тощо).

3. Готовність іти крок за кроком до нової якості школи.

Це припускає розуміння того, що труднощі інноваційного розвитку полягають не у збільшенні обсягу роботи, а у зміні її характеру, стосунків усередині колективу, руйнуванню стереотипів поведінки.

Керівнику закладу необхідно перш за все пам'ятати про те, чого він прагне, а не про те, що він робить зараз. Рутинна повсякденних дріб'язкових проблем не повинна затьмарювати бачення перспективи. Керівнику потрібно вміти



здійснювати вплив. Успіх у побудові сучасної моделі навчального закладу вимагає наявності такого комплексу рис, як здатність поставити себе на місце іншої людини, чуття нового, уміння йти на ризик тощо.

Визначення напряму діяльності організації – головна задача керівника. Людей слід розглядати як ініціаторів власних дій, а не як одиниці планування. Однією з найважливіших умов успіху інноваційної діяльності є спроможність адміністрації мобілізувати людей на високі досягнення у вибраному ними напрямку роботи [1].

Реалізація інноваційної управлінської діяльності можлива завдяки постійному розвитку професійної компетентності керівника. Через оволодіння ним та застосуванням у практичній діяльності теорії управління закладом освіти як відкритою соціально-педагогічною системою; законів, закономірностей і принципів управління навчальною установою та керування нею в умовах інноваційного розвитку, опанування та застосування функцій (класичних, модернізованих, інноваційних), створення комфортних умов життєдіяльності закладу освіти, нормування та раціональний розподіл функцій, відповідне стимулювання праці, правильно організований моніторинг і регулювання діяльності кожного виконавця. Дослідно-експериментальна діяльність є такою, що постійно змінюється, відтворюючи у своїй сутності суспільно-політичні зміни і вимоги, потребуючи від директора освітньої установи постійно набувати здатність оцінювати умови й обставини, що діють у поточний період, прогнозувати їхню динаміку та обирати шляхи адаптації до них [3].

Керівник має зосередити увагу на:

- необхідності пізнання, сприйняття та поширення актуальної педагогічної інформації;
- створенні внутрішньої системи професійного зростання;
- моніторингу результативності використання інформації;
- забезпеченні функціонування системи зворотних зв'язків між суб'єктами управлінської діяльності.

Керівник має усвідомити, що домінантою сучасного освітнього процесу є творча функція, яка віддає пріоритет формуванню творчої особистості. Основні завдання сучасного керівника: своєчасне отримання наукової та методичної інформації; необхідність володіти ІКТ самому керівнику – мотивувати, повести за собою всіх членів педколективу – забезпечити матеріальну базу школи, яка відкриє шлях до впровадження інноваційних технологій в управлінську діяльність. Основний принцип: вчитись самому, вчитись у інших, самому вчити інших [2].

Важливо створити такий психологічний мікроклімат в колективі, який би спонукав учасників навчально-виховного процесу до творчого та дослідницького пошуку, до зайняття потрібною справою, в якій кожному знайдеться діяльність за його особистим вибором.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бочелюк В. Й. Психологічні особливості управління інноваційними процесами у школі / В. Й. Бочелюк. – Д. : Січ, 2003. – 243 с.
2. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи / Р. П. Вдовиченко. – Харків : Основа, 2007. – 112 с.
3. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи / Л. І. Даниленко. – К., 1998. – 144 с.
4. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О. І. Мармаза. – Харків : Основа, 2005.
5. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2004. – 240 с.
6. Павлютенков Є. М. Основи управління школою / Є. М. Павлютенков. – Харків : Основа, 2006.
7. Павлютенков Є. М. Організація дослідницько-експериментальної роботи в сучасній школі / Є. М. Павлютенков. – Харків : Основа, 2008.
8. Пересипкін В. Планування та організація дослідно-експериментальної роботи у ПТНЗ / В. Пересипкін // Профтехосвіта. – К., 2012. – Вип. 6. – С. 6–11.
9. Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України / Л. Даниленко, В. Довбищенко, Ю. Мальований та ін. // Педагогічна газета. – 1999. – № 10.
10. Поташник М. М. Теоретические основы управления развитием школы / М. М. Поташник // Управление развитием школы. – М., 1995. – С. 167–183.

*Роштабіга Є. О.,*

студентка 2 курсу спеціальності

«Управління навчальним закладом»

кафедри педагогіки та управління освітою

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Розбудова українського суспільства базується на демократичних засадах, які активно впроваджуються у сферу освіти, а тому актуальною стає тісна взаємодія між школою та громадою в управлінській діяльності. Управління є складною соціальною структурою і неможливе без участі батьків, учнів, різноманітних верств суспільства.

Зауважимо, що в школі, де громада (сімейна, місцева, ділова, культурна та ін.) не має управлінських функцій, відбувається відоме у всьому світі поступове віддалення суспільства від школи. «Громада відчуває, що вона не має жодних повноважень, все вирішується без неї, і тоді вона поступово відвертається від школи. Результати загальновідомі – відсутня будь-яка матеріальна допомога громади школі, знижується громадська зацікавленість життям школи, зростає екстернат та репетиторство» [1].

У теперішній час і соціальні норми суспільства, і вимоги, які воно висуває до людей, значно змінюються. Школа зіткнулася з дуже непростими проблемами: якою повинна бути нова модель і як найбільш безболісно для всіх учасників педагогічного процесу змінити свою роботу відповідно до неї. На сьогодні стосунки, що складаються у школах між учнями й учителями, не є моделлю відносин, що існують у демократичному суспільстві й, отже, можуть зашкодити молодим людям стати повноправними членами суспільства.

Саме спільні зусилля держави та громади як рівноправних партнерів у створенні стратегій реформування освітнього простору, забезпечення контролю якості освіти, посилення соціального захисту всіх учасників, розширення мережі закладів освіти, підготовка компетентних кадрів може забезпечити повноцінне та всебічне розв'язання проблеми державного управління у сфері освіти. Управління освітою має бути державно-громадським.

Виходячи з цього, можна говорити про необхідність впровадження в освітній процес взаємодії між школою і соціальним середовищем. Наразі йдеться про формування підходів і приципових позицій, послідовне накопичення, нарощування конструкцій та інструментарію у вирішенні конкретних проблем

ринку освітніх послуг. Проблеми виникли порівняно недавно і поряд з підтримкою зустрічають нерозуміння, сумніви. Однак у галузі освіти перехід до ринкових відносин отримує все більшу основу у всіх ланках, сферах системи освіти. Всі ці передумови, умови й фактори свідчать про актуальність і необхідність дослідження проблеми використання організації взаємодії школи і соціального середовища у структурі роботи заступника директора з навчально-виховної роботи. Адже значну роль у вихованні і навчанні школярів варто віддати спільним діям навчального закладу і сім'ї.

Соціальна педагогіка, визначаючи своїми базовими поняттями «життєвий світ дитини», «соціальне середовище», досліджує педагогічні можливості середовища життєдіяльності дитини та його вплив на її соціальне становлення [11, с. 21].

Значна роль у цьому контексті належить школі. Школа та сім'я є провідними складовими соціалізації школярів. Школа є середовищем найближчого оточення учня, вузловою сполучною ланкою всіх виховних середовищ, що оточують особистість, якій притаманні організованість, цілеспрямованість та керованість.

У школі, на думку Т. Лошакової, представлені всі механізми соціалізації:

- 1) традиційний – усвідомлення людських норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів;
- 2) інституціональний – взаємодія особистості з різними інституціями суспільства;
- 3) стилізований – вплив субкультури;
- 4) міжособистісний – взаємодія особистості з іншими [8, с. 173].

Аналіз педагогічної теорії й практики дає змогу розглядати середовище школи як соціально-виховне середовище, сутність якого розуміють як сукупність умов життєдіяльності особистості, що здійснюють цілеспрямований вплив на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій і потреб [4, с. 4].

Школа має надзвичайно важливу роль у становленні й розвитку соціальної практики. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [6].

У формуванні взаємодії школи із соціальним середовищем велику роль відіграє учнівське самоврядування. Шкільне самоврядування є прототипом самоврядування суспільства. Шкільний колектив, який складається з учнів, учителів та адміністрації, об'єднує низка спільних інтересів, вирішення яких потребує активності кожного та тісної співпраці.

Кожен шкільний колектив має власні традиції та звичаї, на основі яких і формуються засади шкільного та учнівського самоврядування. Тому немає конкретно визначених правил та структури шкільного самоврядування. Існують різні його моделі, але в кожному випадку воно створюється з певною метою, вирішує певні завдання, має свого голову, раду та дорадчі органи, свій статут, документи, якими керується [9].

Учнівське самоврядування виконує в школі такі функції:

- Функцію представництва. Завдяки участі учнівської ради в обговоренні шкільних проблем і ухваленні рішень, формуванні думки учнів з питань шкільного життя, участі в роботі органів загальношкільного самоврядування.
- Вирішення внутрішніх конфліктів шляхом посередництва на принципах добровільності.
- Інформування учнів про шкільні проблеми і шляхи їх розв'язання, діяльність учнівської ради.
- Функцію організації шефства старших учнів над молодшими.
- Функцію зовнішніх зв'язків, тобто організації взаємодії з позашкільними структурами, органами самоврядування сусідніх шкіл, залучення зовнішніх ресурсів до розв'язання проблем учнів і школи в цілому.
- Організаційну функцію, що виявляється у підтримці позашкільних, соціально значущих ініціатив школярів.
- Правозахисну функцію, через яку здійснюється захист прав учнів у школі [9].

Отже, ми можемо стверджувати, що коли учнівське самоврядування зароджувалося, йому відводилася лише певна роль в організації дозвілля, відпочинку, розваг. Але згодом у змісті його діяльності значне місце посіли суспільно корисні справи, спрямовані на організацію життя, навчання, праці учнів, участь в управлінні школою, на захист прав й інтересів учнів.

Участь в управлінні справами школи дозволяє підготуватися до життя в демократичному суспільстві, сформувати власну демократичну культуру. Засвоюючи навички самоврядування, вільного вибору і відповідальності, учні розвивають в собі бажання брати участь у громадському житті, реалізовувати свої права і свободи, відповідати за власні вчинки, вибирати свій шлях у житті. [9].

Аналіз психолого-педагогічних джерел і педагогічної практики свідчить про те, що у середовищі навчальних закладів спеціально створюються й моделюються умови для самореалізації та самоствердження особистості, становлення її як свідомого суб'єкта соціальних відносин, що дозволяє говорити про нього як про соціально-виховне середовище. Виховну систему навчального закладу можна розглядати як соціально-педагогічну систему, як соціальний чинник, оскільки вона здійснює вплив на учнів шляхом залучення до навколишнього середовища, через відносини, які складаються між дітьми, педагогами,

батьками, через психологічний клімат у колективі, що дозволяє об'єднувати дітей і дорослих у межах школи [7, с. 49].

З позицій системного підходу розглядає соціально-виховне середовище навчального закладу А. Золотарьова, яка говорить про соціально-педагогічну систему як про соціально обумовлену цілісність учасників педагогічного процесу, що взаємодіють на основі співробітництва між собою, навколишнім середовищем та його духовними й матеріальними цінностями, яка спрямована на формування і розвиток особистості. Виховання починається зі створення для людини, що зростає, виховного середовища. Саме такого, що виховує, тобто такого, що цілеспрямовано і позитивно впливає на процес розвитку особистості. Коли ми говоримо про вплив середовища, то вживаємо поняття «чинник» і «умова» [5, с. 14].

Спеціальна робота соціального педагога з конструювання і розвитку соціально-виховного середовища включає декілька специфічних напрямів: створення в «педагогічному просторі» дитини соціокультурного середовища розвитку; педагогічний вплив на сім'ю учня як чинник виховання; створення і розвиток учнівського колективу як середовища мешкання і самоактуалізації дитини; сприяння дитячому та молодіжному руху в закладі освіти і поза ним, допомога у створенні і функціонуванні позитивних організацій і об'єднань; співпраця з багатoproфільними творчими об'єднаннями [5, с. 16].

Ефективність процесу соціалізації учнів школи залежить від взаємодії школи з сім'єю [10, с. 51].

Розробка методики взаємодії школи і сім'ї полягає у використанні виховних можливостей соціально-виховного середовища школи; усвідомленні важливості насичення соціального середовища сім'ї виховним потенціалом – це саме ті напрями діяльності соціальних педагогів, які забезпечать ефективну соціалізацію учнів. Соціально-педагогічна робота – науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання соціального виховання в усіх сферах з метою непримусового набуття розвитку соціальності суб'єктів соціуму [12, с. 47].

Мета соціально-педагогічної роботи в школі як навчальному закладі, що забезпечує реалізацію права громадян на загальну середню освіту, полягає в розвитку соціальності (соціальних цінностей, соціальних якостей, соціальної поведінки) учнів через збагачення середовища соціального розвитку особистості; організацію змістовного дозвілля учнів, батьків, учителів; оптимізацію учнівського самоврядування; розвиток шкільних традицій; участь у волонтерській діяльності; профілактику, корекцію, реабілітацію девіантної поведінки; підвищення рівня професійної соціальної компетентності педагогічних працівників; соціально-педагогічний супровід дитини в сім'ї; координацію роботи різноманітних соціальних інституцій у вирішенні проблем соціального розвитку та захисту дітей тощо [12, с. 49].

Наступним елементом соціально-виховного середовища школи як системи соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього закладу є управлінський компонент, який формується із сукупності заходів, що забезпечують цілеспрямованість і безперервність функціонування системи як цілісного організму. Зазначений компонент забезпечує інформаційний, методичний, координаційний, технологічний супровід соціально-педагогічної діяльності.

Під управлінською діяльністю розуміють діяльність, спрямовану на вироблення рішень, організацію їх реалізації, контроль, аналіз та підбиття підсумків. Основними елементами процесу управління системою соціально-педагогічної профілактичної діяльності є: збір інформації; визначення цілей і завдань діяльності; прийняття рішень; організація виконання прийнятих рішень; визначення часу для вирішення завдання щодо досягнення цілей; контроль виконання [2, с. 104].

Соціально-виховне середовище школи – це складова виховного простору, в якому формується соціальність особистості завдяки цілеспрямованій, науково-обґрунтованій і системній соціально-педагогічній діяльності з метою ефективного соціального становлення людини, активного перетворення її на суб'єкта соціального розвитку самої себе й соціуму [2, с. 107].

Виховне середовище школи, окрім всіх властивостей соціального середовища, має і власну специфіку, що визначається спрямованістю середовища на суб'єктне становлення, розвиток та виховання, специфікою суб'єктів середовища: вчителів та учнів; змістом та технологією діяльності, переважанням навчальної діяльності. Важливою потребою, яка повинна задовольнятися, є потреба в безпеці, постійності, надійності. Саме школа, середовище школи повинно забезпечувати таку надійність, захищеність. Це деякою мірою досягається розвитком колективних взаємовідносин. Але треба пам'ятати, що соціально-виховне середовище має виховну, формуючу силу настільки, наскільки індивід бере участь у різних видах діяльності, поділяє їх. Він приймає цілі цієї діяльності, засвоює її зміст та способи, а також емоційні відносини, пов'язані з нею [3, с. 70].

Соціально-виховне середовище школи включає декілька компонентів – організаційно-структурний, концептуальний, процесуальний, управлінський – та має власну специфіку. Формування соціально-виховного середовища школи забезпечується шляхом підвищення соціально-педагогічної компетентності педагогічного колективу та соціально-педагогічній просвіті батьків.

Отже, соціально-виховне середовище – ознака соціального середовища чи сукупність умов життєдіяльності особистості, які цілеспрямовано впливають на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій та потреб. Це конкретний прояв суспільних відносин, які сприяють соціалізації індивіда, адаптивності особистості до

мінливого середовища, усвідомленню себе людиною, якій близькі і зрозумілі інтереси інших людей.

Також слід зазначити, що успішність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від того, як у навчальному закладі організована і реалізована робота з батьками учнів. Адже ефективно співпрацювати можна лише завдяки взаєморозумінню, довірливим стосункам між педагогами, адміністрацією школи та батьками, відкритості у спілкуванні кожного учасника навчально-виховного процесу.

Ще велику роль у формуванні взаємодії школи та соціального середовища відіграють учні, а саме учнівське самоврядування. Адже шкільне самоврядування є прототипом самоврядування суспільства. Шкільне самоврядування слугує для зовнішніх зв'язків закладу з позашкільними структурами.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойченко К. В. Взаємодія школи та суспільства в управлінні школою: європейський досвід і українські перспективи / К. В. Бойченко // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. – Полтава, 2011.
2. Бакуменко В. Д. Формування державно-управлінських рішень / В. Д. Бакуменко. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 328 с.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2009. – 208 с.
4. Бондар В. І. Управлінський аспект плану роботи школи / В. І. Бондар // Підручник для директора. – 2006. – № 1. – С. 4–6.
5. Зайченко О. І. Система планування роботи загальноосвітньої школи / О. І. Зайченко // Управління школою. – 2003. – № 5. – С. 14–19.
6. Закон України про освіту: редакція від 19.02.2016 / Верховна Рада України. – 23.05.1991 р. № 1060.
7. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. / Л. М. Карамушка – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
8. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в общеобразовательном учреждении: дисс. ... д-ра. пед. наук / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 410 с.
9. Людина і світ: роль школи та однолітків у соціалізації людини [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [www.test-me.do.am](http://www.test-me.do.am)
10. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2007. – 448 с.
11. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
12. Педагогический маркетинг в управлении развитием образовательных систем / П. И. Третьяков, С. И. Захаренков, М. В. Туберозова, Н. А. Шарай. – М. : Издательство УЦ «Перспектива», 2010. – 232 с.



*Светлічна О. В.,*

студентка 2 курсу спеціальності  
«Управління навчальним закладом»  
кафедри педагогіки та управління освітою  
*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **УПРАВЛІННЯ НАСТУПНІСТЮ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ**

Сучасний етап соціально-економічного й науково-технічного розвитку нашого суспільства висунув у якості одного з найважливіших завдань створення єдиної системи безперервної освіти. Ця система являє собою складний комплекс навчально-виховних закладів, що забезпечує організаційну і змістовну єдність, наступність і взаємозв'язок всіх ступенів освіти.

У Законі України «Про освіту» підкреслюється, що саме наступність є однією з обов'язкових умов здійснення безперервності здобуття знань, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях освіти [6].

Ретроспективний аналіз науково-педагогічної літератури з цієї проблеми, аналіз практики показують, що спостерігаються значні труднощі у здійсненні управління наступності, у безперервності загальної освіти, не розглянуте питання управління цим процесом, немає аналізу його ефективності. В умовах переходу дітей до навчання у школі це негативно відображається на їхній підготовці, адаптації до нового соціального стану учня й розвитку особистості загалом.

Система неперервної освіти в сучасній Україні складається з сукупності навчально-виховних закладів освіти, наукових, методичних установ, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти, які спільно працюють над виконанням завдань навчання і виховання, освіти та професійної підготовки кожного громадянина. Освіту розглядають як систему ступенів, які поступово ускладнюються й які має пройти людина у процесі навчання [6].

Забезпечення наступності змісту освіти на суміжних ступенях навчання, узгодженість змісту всієї системи освітніх закладів – від дитячого садка до після вищівської освіти та самоосвіти – є однією з умов успішного розв'язання завдань неперервної освіти й підготовки освічених, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до самоосвіти й самореалізації протягом життя.

Наступність – необхідна умова забезпечення інтегративного характеру, цілісності процесу та результатів навчання, реалізації його змісту. У Великому енциклопедичному словнику дається таке визначення її сутності: «...наступність, зв'язок між явищами у процесі розвитку, коли нове, знімаючи старе, зберігає в собі деякі його елементи» [10].

Проблема наступності бере свої витоки з далекого минулого. Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою ланок навчання обґрунтована в працях Я. Коменського [11], Й. Песталоцці [16], С. Русової [19], К. Ушинського [21] та ін.

Я. Коменський та Й. Песталоцці надавали неабиякого значення проблемі наступності. У книзі «Велика дидактика» Я. Коменський звертав увагу на те, що з самого початку слід дати основи загальної освіти, тобто розподілити навчальний матеріал так, щоб наступні заняття не вносили нічого нового, а являли собою лише деякий розвиток здобутих знань в їх подробицях. Педагог вважав, що все, що відбувається у природі, має свої ступені, й кожен із цих окремих шаблів потребує для себе певного часу, і навіть не тільки часу, а й поступовості, і не тільки поступовості, а й незмінного їх порядку [11].

Цікавим є дослідження проблеми наступності у сфері фізіології людини, яке здійснив І. Павлов. Висунуте ним положення щодо фізіології нервової системи полягає в наступному: «Для того, щоб добре оцінити нове, необхідно спочатку зрозуміти й оцінити старе» [15]. Фізіолог підкреслював, що за одним фактом настане інший. Предмети чи явища вивчаються у відомій послідовності та в розміщенні одні відносно інших.

С. Русова [19], В. Сухомлинський [20], К. Ушинський [21], Є. Тіхєєва [23] та ін. доводили, що принцип наступності повинен охоплювати всі сфери навчання та виховання дітей, реалізуючись через відповідні умови.

С. Русова визначила перше педагогічне дидактичне правило, яке розкриває один із шляхів реалізації наступності: «Завжди нове давати у зв'язку зі старим, але треба бути обережним, бо є ризик, що старе – погано усвідомлене; щоб не доводилося ґрунтувати шкільне навчання на занадто вбогому фундаменті неясних думок» [19].

У педагогічній теорії наступність трактується як універсальна педагогічна категорія, яка забезпечує взаємоузгодженість і взаємозв'язок суміжних ступенів, етапів педагогічної діяльності, що й забезпечує неперервність системи освіти.

Термін наступність у педагогіці вживається у кількох значеннях. Так, С. Вишнякова у «Словнику професійної освіти» подає такі його визначення відповідно до сфери застосування [2]: наступність – зв'язок між явищами у процесі розвитку в природі, суспільстві, пізнанні, коли нове, замінюючи старе,

зберігає у собі деякі його елементи. У суспільстві означає передачу і засвоєння культурних і соціальних цінностей від покоління до покоління, від формації до формації. У педагогіці – зв'язок між різними ступенями виховної системи.

Принцип наступності у змісті освіти – педагогічний принцип, який передбачає, що на кожній вищій за рангом сходинці освіти враховується все те, що було засвоєне на ранніх етапах; з орієнтацією на це розробляються склад і структура змісту навчального матеріалу та організація навчального процесу.

У сучасному «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка подане таке визначення: «Наступність у навчанні – послідовність і систематичність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу. Здійснюється при переході від одного уроку до наступного. Досягнення наступності в шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи учнів, взагалі всією системою методичних засобів» [4, с. 227].

Теоретичний аналіз проблеми наступності дає підставу стверджувати, що вона займає важливе місце в організації навчально-виховного процесу і є умовою неперервного розвитку особистості на різних вікових етапах. Наступність є основною умовою функціонування будь-якої системи навчання й виховання. Порушення наступності в навчально-виховному процесі призводять до зниження його ефективності. Пізнавальна сутність наступності полягає у встановленні закономірних зв'язків між етапами розвитку особистості з урахуванням специфіки певного вікового періоду, у створенні психолого-педагогічних умов, які дають змогу своєчасно коригувати роботу і перспективно планувати оптимізацію пізнавальної діяльності.

Розглянемо сутність поняття «управління». Управління – складний процес, який неможливо виконати успішно, керуючись завченими формулами і постулатами.

Поняття «управління» є багатогранним та універсальним і має міждисциплінарний характер. Управління належить до інтернаукових галузей знань. Його поява на стику комплексу наук – економіки, філософії, соціології, психології, педагогіки, кібернетики – та різнобічність поглядів науковців зумовлюють суттєві розбіжності у трактуванні основних категорій цієї науки.

У філософському словнику трактується: «Управління – елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети» [22, с. 323].

В. Лазарєв визначає: «Управління – це безперервна послідовність дій, що здійснюється суб'єктом управління, у результаті яких формується і змінюється образ керованого об'єкта, встановлюються цілі спільної діяльності, визначаються способи їхнього досягнення, розподіляється робота між її учасниками та інтегруються їх зусилля» [13, с. 21].

П. Друкер зазначає: «Управління – це особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп в ефективну, цілеспрямовану і продуктивну групу» [5, с. 16].

В. Афанасьєв зазначив: «Управління – це передовсім усвідомлена діяльність людини, яка має певну мету. І не просто діяльність, а той особливий її різновид, який пов'язаний із виробленням виконання, з організацією, спрямованою на втілення виконання в життя, з регулюванням системи відповідної до заданої мети, до підбиття підсумків діяльності, до систематичного отримання, переробки та використання інформації» [1, с. 46].

М. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт трактують: «Управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати і досягти цілей організації [3, с. 18].

Але на нашу думку більш точним є поняття В. Маслоу: «Управління – це цілеспрямована суб'єктно-об'єктна взаємодія по забезпеченню стійкого функціонування та розвитку конкретної системи, на основі стоячих перед нею цілей, задач; властивих їй закономірностей, принципів, змісту та форм функціонування» [14, с. 27].

Розглянемо тепер поняття «управління наступністю (в освіті)». Управління наступністю (в освіті) – функція організованих педагогічних систем різного типу, що забезпечує:

- збереження структури педагогічної діяльності при дозволі цілісних проблемних ситуацій, становлення й розвитку суб'єктів освітнього процесу;
- актуалізацію процесу розвитку дітей, що навчаються й педагогів з метою обігу мислення на усвідомлення:
  - а) способів одержання знань;
  - б) принципів фіксації способів діяльності у свідомості;
  - в) форм освоєння суцього в педагогічних технологіях: реалізацію програм регуляції освітнього процесу на основі принципу взаємозв'язку, взаємозумовленості й синтезу всіх соціально-педагогічних дій, включених у програму управління; втілення суб'єктивних моделей ситуації успіху суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності.

Наступне поняття, яке ми розглянемо, – це дошкільна освіта. Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні – сукупності навчально-виховних закладів, призначених для

цілеспрямованого навчання і виховання, її функціонування регламентоване Конституцією України, законами України «Про освіту» [6], «Про дошкільну освіту» [7], «Про охорону дитинства» [8], Конвенцією ООН про права дитини [12].

Дошкільна освіта сприяє реалізації прав дитини, закріплених законодавчими міжнародними документами, зокрема права на охорону здоров'я, права на освіту, права на участь в іграх, права на збереження своєї індивідуальності, права на захист від усіх форм фізичного, психічного насильства, приниження, зловживання, відсутності турботи чи недбалого і грубого поводження.

Закон «Про освіту» зазначає, що «дошкільне виховання здійснюється у сім'ї, дошкільних дитячих закладах у взаємодії з сім'єю і має на меті забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей, їх повноцінний розвиток, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь, навичок, необхідних для навчання в школі». Державна національна програма «Освіта. Україна XXI ст.» орієнтувала на взаємодію суспільного та родинного виховання дитини дошкільного віку: «Суспільне виховання покликане продовжувати повноцінний і всебічний розвиток дитини на засадах національної культури і духовності з урахуванням різноманітності національного складу та регіональних умов України. Воно доповнює родинне виховання і здійснюється у дошкільних закладах» [17].

Подальший індивідуальний шлях розвитку особистості дитини продовжується в початковій школі. Підготовка дітей до школи має відповідати вимогам та критеріям оцінки *дошкільної зрілості дитини*. Така підготовка передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності дошкільнят, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу – школяра. Сформованість самосвідомості, адекватної ідентифікації себе зі своїм «Я», уміння співвідносити свої бажання, можливості та прагнення до здійснення мети діяльності, здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі, орієнтуватись у своїх основних правах і обов'язках характеризує дошкільну зрілість дитини та її психологічну готовність до систематичного навчання у школі [18].

Розглянемо сутність та зміст поняття початкової шкільної освіти. Початкова шкільна освіта – це освітній ступінь, що, зберігаючи наступність із дошкільною освітою, забезпечує базис загальноосвітньої підготовки учнів. Отримуючи початкову освіту, діти набувають перші знання про навколишній світ, навички спілкування та вирішення прикладних завдань. На цьому етапі формується і починає розвиватися особистість дитини, що підкреслює важливість початкової освіти для суспільства та держави.

Початкова освіта як складова загальної середньої освіти спрямована на всебічний розвиток молодших учнів та повноцінне оволодіння ними всіма

компонентами навчальної діяльності. Тому в доборі змісту враховується його наступність і неперервність, доступність і науковість, потенційні можливості для взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку, реалізації принципів індивідуалізації, гуманізації навчально-виховного процесу.

Наступність у початковій школі передбачає продовження загального психічного розвитку дитини на основі максимального використання того, що дитина набула в дошкільному віці і що є базою для її подальшого розвитку.

Отже, аналіз понять «управління», «наступність», «управління наступністю», «дошкільна освіта», «початкова шкільна освіта», дозволив визначити, що *управління наступністю між дошкільною та шкільною освітою* – це цілеспрямована суб'єктно-об'єктна взаємодія на основі специфічної педагогічної діяльності, процес організованих педагогічних систем різного типу, що забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання і навчання, створює умови для успішного переходу дитини від дошкільного до шкільного життя, що в свою чергу забезпечує безперервну освіту з урахуванням самоцінності певного віку та перспективності розвитку особистості.

Вивчення основ управління цим процесом сприятиме системні управління організацією і змістом освітнього процесу, з метою досягнення наступності в навчанні, вихованні, розвитку і збереженні здоров'я дітей молодшого шкільного й дошкільного віку.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / М. С. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Гамезо М. В. Педагогическое общество России / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М., 2004. – 19 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Григораш В. В. Управління навчальним закладом: навч.-метод. посіб.: в 2 ч. / В. В. Григораш, О. М. Касьянова, О. І. Мармаза. – Х. : Ранок, 2004. – Ч. 1. – 2004. – 160 с.
6. Закон України про внесення змін і доповнень до Закону Української СРС «Про освіту» / Верховна Рада України. – К. : Генеза, 1996. – 43 с.
7. Закон України «Про дошкільну освіту» / Верховна Рада України від 11.07.2001 № 2628-III // Урядовий кур'єр від 08.08.2001. – № 141.
8. Закон України «Про охорону дитинства» / Верховна Рада України від 26.04.2001 № 2402-III // Урядовий кур'єр від 06.06.2001. – № 98.

9. Калмикова Л. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення / Л. Калмикова // Наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Матеріали конференції. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С. 10–15.
10. Кожевников В. М. Наступність як загальнопедагогічний закон / В. М. Кожевников // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 22–24.
11. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори в II томах. Т. I. Велика дидактика / Я. А. Коменський; [ред. А. А. Красновський]. – К. : Радянська школа, 1940. – 248 с.
12. Конвенція про права дитини ООН; Конвенція, Міжнародний документ від 20.11.1989. – К. : Зібрання чинних міжнародних договорів України. – 1990. – № 1. – С. 205
13. Лазарев В. С. Управление школой: теоретические основы и методы / В. С. Лазарев. – М. : Новая шк., 1997. – 336 с.
14. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: навч. посіб. для працівників освіти / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – К. : УПКККО, 1996. – 87 с.
15. Педагогіка: [підручник для пед. ін-тів та ун-тів] / О. Г. Дзевєрін, М. Д. Ярмаченко, Д. Ф. Ніколенко та ін.; за ред. Н. Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа, 1986. – 543 с.
16. Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / И. Г. Песталоцци; упор. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1988. – 460 с.
17. Постанова про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI ст.») / Кабінет Міністрів України; Постанова, Програма, Заходи від 03.11.1993 № 896.
18. Про схвалення нової редакції Базового компонента дошкільної освіти: Рішення колегії міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 04.05.2012 № 5/2-2 // Інформаційний збірник та коментарі МОН, молоді та спорту України. – 2012. – № 13, / № 13–14–15 /. – 38 с.
19. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Кн. 2 / С. Русова; за ред. Є. І. Коваленко; упор., передм., Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 320 с.
20. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. Т. 1. / В. А. Сухомлинский. – К. : Рідна школа, 1979. – 686 с.
21. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Т. 1. / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1983. – 406 с.
22. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарук. – М. : Сентябрь, 2000.
23. Шульгина Е. В. Тихеевой как педагогическая система / Е. В. Шульгина Е. И. Наследие // Alma mater. Вестник высшей школы. – М., 2006. – № 11. – С. 73–75.

*Ткачук Я. Ю.,*

студентка 2 курсу спеціальності

«Управління навчальним закладом»

кафедри педагогіки та управління освітою

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

На сучасному етапі становлення й розвитку держави перед навчальними закладами постає складне й відповідальне завдання – формування людини нового типу, інтелектуальної, творчої, ініціативної, самостійної свідомої особистості з громадянською позицією, почуттям національної гідності. Вирішення цих завдань вимагає створення нової системи виховання, яка раціонально поєднувала б зміст, форми і методи впливу на формування особистості.

Виховання в сучасній освіті розглядається як цілеспрямований, систематичний, регульований процес, спрямований на утвердження у свідомості народу національної, культурної, духовної єдності, своєї національної неповторності. Саме тому виховання підростаючого покоління є стратегічним завданням кожного суспільства. Зміни в суспільному, економічному житті суспільства ведуть до суттєвих змін духовного життя, і, відповідно, системи виховання. Нові гасла, ідеї і перспективи вносять корективи у сталі, загальноживані канони поведінки, форми свідомості людей. Нерідко ці процеси проходять болісно, зі зміною ідеалів і цінностей. Прийняття нового потребує певного часу і зусиль, спрямованих на створення нових парадигм виховання, поєднаних новими концептуальними основами та технологіями впровадження в реальний виховний процес сучасної школи. Це зумовлює необхідність теоретичного переосмислення філософії, мети виховання, провідних теоретико-методологічних принципів, упровадження технологій діалогічного спілкування, освоєння діагностики та критеріїв ефективності виховного процесу, створення цілісної виховної системи навчального закладу.

Теорія виховних систем навчального закладу розробляється науковцями протягом останніх років дуже активно. Передумовою цього процесу є і соціально-політичні зміни в суспільстві, й потреби виховної практики, і реалії самого життя. Значні результати в дослідженні виховної теорії і практики і, зокрема, в дослідженні системного підходу в педагогічній діяльності зробили вітчизняні та зарубіжні вчені Л. Новікова, В. Караковський, Н. Селіванова, П. Степанов, Г. Сорока, В. Семиченко та ін. Окремі аспекти, що забезпечують



якісне управління виховною системою аналізували Л. Качинська, І. Погоріла; методики організації виховної системи в школі та ефективного управління нею – О. Коберник, В. Кукушин, В. Мірочник. Але немає жодної ґрунтовної праці про управління розвитком виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. Адже керівнику освітнього закладу потрібно орієнтуватися у різноманітті сучасних управлінських ідей, вивчати і успішно впроваджувати досягнення науки і перспективного педагогічного досвіду, організовувати творчу діяльність педагогів. У зв'язку з цим проблеми управління освітніми процесами визнані як гостро актуальні. Практика свідчить про недостатню готовність керівників закладів освіти до професійної управлінської діяльності, а саме до створення та управління виховними системами. Виховні системи, що складаються в освітніх установах, наразі не забезпечують очікуваної результативності. Зокрема, нерегульовані виховні процеси, що стихійно складаються в освітніх установах не лише призводять до зниження рівня вихованості учнів, а й до зростання бездуховності в молодіжному середовищі. Отже, ці процеси, як і сама виховна система загальноосвітнього навчального закладу, потребує впорядкування в побудові та розвитку цілісної структури управління. Зокрема, виникає необхідність не лише в розробці нової моделі виховної системи, але і визначенні змісту діяльності всіх учасників педагогічного процесу з її формування і розвитку, створення таких умов, при яких ця діяльність забезпечувала б якісно вищий результат виховання учнів.

На думку Н. Селіванової, виховна система являє собою сукупність цілей, завдань, принципів, форм і методів роботи, що реалізуються конкретними заходами (зміст роботи), які враховують та відображають специфіку навчального закладу; критеріїв та показників результативності виховного процесу; його нормативно-правовий, методичний і кадровий супровід [2].

М. Красовицький [4] вважає, що виховна система – це складна педагогічна система, яка містить матеріальні, ідеальні та процесуальні компоненти і має соціальний і психологічний характер. Головними функціями виховної системи більшість дослідників [1] називають інтегровальну (синтез неузгоджених виховних дій); регульовальну (упорядкування виховного процесу); розвивальну (забезпечення динаміки системи, що виражається в оптимізації її функціонування, поступовому розвитку і вдосконаленні). На думку Г. Сороки, виховна система – це «упорядкована цілісна сукупність компонентів, які сприяють розвитку особистості вихованця» [6]. Автор вважає, що виховна система покликана інтегрувати всі виховні дії, спрямовані на вихованця, в цілісний педагогічний процес, який забезпечує в конкретних соціально-педагогічних умовах реалізацію цілей і завдань виховання. Отже, об'єктом функціонування виховної системи є особистість, яка розвивається, а способом функціонування – діяльність.

Виховна система, зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби конкретних дітей і дорослих; тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх навчальних закладах. Становлення і розвиток виховної системи має відбуватися не стихійно, а шляхом педагогічного управління цим процесом, який передбачає самоврядування і саморегуляцію.

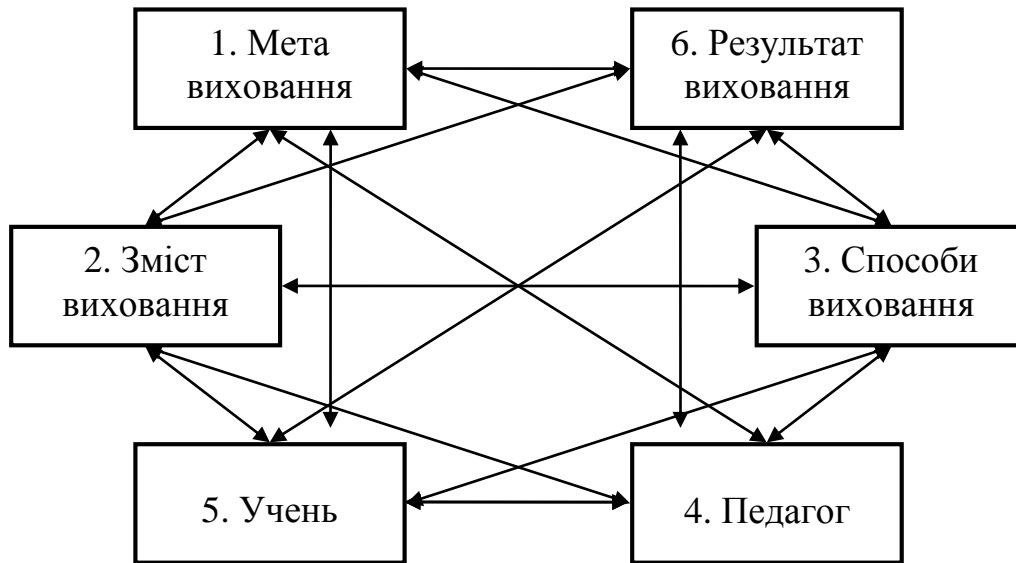
Розвиваючи погляди науковців у визначенні сутності виховної системи загальноосвітньої школи, В. А. Ковальчук виділяє виховну систему як цілісне утворення, яке організується у процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, виховуючого середовища школи [3].

Найбільш узагальнена структура виховної системи включає: індивідуально-груповий компонент (педагоги, учні, батьки, дорослі, що беруть участь у діяльності навчального закладу); ціннісно-орієнтаційний компонент (цілі, потреби, інтереси, цінності, принципи діяльності, перспективи); функціонально-діяльнісний компонент (форми і методи роботи, спілкування, функції, керування); комунікативний компонент (відносини, внутрішні і зовнішні зв'язки); діагностико-результативний компонент (критерії ефективності, оцінка й аналіз функціонування).

Якщо розглядати систему як цілеспрямовану, самокеровану цілісність закономірно пов'язаних між собою компонентів, які сприяють одержанню інтегрального результату при оптимальній реалізації своїх функцій, можна ввести загальне визначення виховної системи загальноосвітньої школи. *Виховна система загальноосвітньої школи* – це впорядкована сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних елементів навчально-виховного процесу, які активно взаємодіють між собою, виступають у взаємодії з оточенням як цілісне утворення та об'єднані подібністю управління, єдиними механізмами самокерування й саморозвитку та спільною метою – виховання особистості учня.

Школу можна розглядати як освітню, як соціалізуючу і як виховну систему. Школа як освітня система характеризується комплексом взаємозалежної діяльності суб'єктів, яка носить пізнавальний характер. Створене освітнє середовище має на меті зробити сферу навчання максимально ефективною, результативною і престижною в очах дітей і батьків.

Школа як соціалізуюча система є відкритою, її діяльність обумовлена суспільною потребою у створенні спеціальних умов для розвитку в людського індивіда здібностей жити і працювати в соціумі, освоювати і виконувати соціальні ролі, перетворювати природну і соціальну дійсність.



*Рис. 1. Структурні елементи виховної системи*

Л. Новикова вважає, що для характеристики виховної системи школи важливе значення має таке поняття, як тип системи [42]. Визначення типу системи залежить від цілей, на які зорієнтовані її елементи.

Якщо система спрямована на особистість дитини, на розвиток її природних задатків і здібностей, створення атмосфери соціальної захищеності, психологічного та емоційного комфорту, творчої співдружності, то така система – гуманістична. Якщо ж система орієнтована на постійне і регламентоване висунення вимог до дітей, на виховання слухняності, а дисципліна є головним засобом, то така система – авторитарна й пригнічує особистість учня.

Ознаки гуманістично орієнтованої виховної системи школи – це наявність єдиної концепції розвитку шкільної виховної роботи, формування здорового способу життя, поєднання фронтальних, групових та індивідуальних форм виховного впливу і виховної взаємодії, забезпечення захисних функцій колективу, різноманітна та багатогранна спільна діяльність різновікових колективів і об'єднань. Якщо виховна система зорієнтована на розвиток особистості, то вона буде мати справу не тільки із зовнішніми проявами, а також із внутрішніми мотивами, спрямуваннями, потребами особистості. І завдання вихователя, педагога полягає в тому, щоб знайти засоби і способи, які дозволять учневі, дитині розкрити свій особистий потенціал, а для цього зрозуміти її проблеми, не нав'язуючи їй свого бачення.

Головною місією особистісно орієнтованої виховної систем є розвиток особистості дитини. Особистість самореалізується тільки в умовах гуманістичної системи, ось чому школи, удосконалюючи свій виховний процес, йдуть шляхом формування гуманістичних, особистісно орієнтованих виховних систем.

Важливу роль в управлінні цим процесом відіграє діяльність дітей, юнаків і дорослих щодо реалізації поставлених у рамках системи завдань. Щоб стати гуманістичною, особистісно орієнтованою, ця діяльність має бути спрямованою на загальнолюдські цінності, колективно організованою, творчою та соціально значущою.

Також можна додати, що особистісно орієнтована виховна система загальноосвітньої школи – це певний спосіб життєдіяльності учнівського й педагогічного колективу, узгоджений всіма суб'єктами виховного процесу, елементи якого підлягають єдиним цілям і забезпечують у процесі свого функціонування досягнення заданого результату – творчої, розвинутої, соціально адаптованої та морально зрілої особистості.

Становлення і розвиток виховної системи має відбуватися не стихійно, а шляхом педагогічного управління цим процесом, який передбачає самоврядування і саморегуляцію.

Управління виховною системою загальноосвітнього навчального закладу – це послідовна системна та розгалужена робота адміністрації школи, директора, завуча з виховної роботи, класних керівників, організаторів гурткової роботи, спортивних секцій, працівників бібліотеки, позашкільних установ, громадськості, батьківського комітету школи тощо.

Управління шкільною виховною системою здійснюється через конкретизацію цілей виховання, розширення видів діяльності, введення інновацій у виховний процес, розширення взаємодій з середовищем. Правильно організоване управління, розподіл обов'язків між членами адміністрації, створення умов для співпраці, планування роботи, прийом педагогічних і управлінських рішень, стимулювання праці всього педагогічного колективу, створення рівних умов для творчої діяльності педагогів, бібліотекарів, мистецьких об'єднань, роботи спортивних секцій, консультування батьків та впровадження громадського самоврядування забезпечить успішність навчально-виховного процесу в школах України.

Вищесказане дозволяє стверджувати, що управління розвитком виховною системою є актуальним, перспективним у розбудові системи національної освіти. Сьогодення вимагає професійного керівника-педагога, який готовий до інноваційної діяльності, вміє проектувати і прогнозувати виховні програми, володіє новітніми педагогічними технологіями, готовий до співробітництва в соціальних сферах, підтримує зв'язок із громадськістю, комунікабельний з усіма членами педагогічного колективу, здатний забезпечити вільний розвиток індивідуальних здібностей вихованців, творчий розвиток всебічно гармонійної особистості.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти: посібник [для педагогічних працівників експериментальних навчальних закладів] / І. Д. Бех. – Рівне : РДГУ, 2005. – 30 с.
2. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски: / [сост. Н. Л. Селиванова]. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
3. Ковальчук В. А. Проблема дослідження виховних систем загальноосвітніх закладів: [Електронний ресурс] / В. А. Ковальчук. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2693/1/08kvaszz.pdf>.
4. Красовицький М. Ю. Системний підхід до управління виховним процесом у школі / М. Ю. Красовицький // Рідна школа. – 1996. – № 3. – С. 7–12.
5. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
6. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: [навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО] / Г. І. Сорока. – Х., 2002. – 128 с.

*Чорна Т. В.,  
студентка 2 курсу спеціальності  
«Управління навчальним закладом»  
кафедри педагогіки та управління освітою  
Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

На сучасному етапі розбудови суспільства виникає чимало питань та прогнозів щодо особливостей якісного управління процесом освіти. Важливим завданням сучасного дошкільного навчального закладу стає створення умов для розвитку в кожній особистості потреби у самовдосконаленні, готовності здійснювати інноваційну діяльність, здатності не тільки швидко адаптуватися до реалій життя, але творчо перетворювати та змінювати практику, сприймати світ і людей у контексті загальнолюдських цінностей.

Педагогічна творчість є однією з найбільш важливих науково-педагогічних якостей вихователя (поряд із професійною працездатністю, педагогічним спрямуванням наукової ерудиції, педагогічною спостережливістю, педагогічною увагою та інтуїцією). Безумовними супутніми якостями творчої діяльності по-справжньому креативного педагога також є: активна інтелектуальна діяльність; безперервний науковий пошук; майстерне володіння інноваційними педагогічними методиками; гнучкість і швидкість мислення у складних педагогічних ситуаціях; висока культура поведінки і мови.

Для належної організації управління розвитком творчого потенціалу вихователя необхідно розуміти сутність цього процесу, який складається із понятійної бази, управлінського інструментарію, відповідних умов.

Проблематика педагогічної творчості знайшла достатньо широке висвітлення у вітчизняних наукових колах.

Сутність педагогічної творчості досліджували: В. Андрєєв, Л. Рувинський, Р. Серьожникова М. Поташник, В. Кан-Калик, В. Андрущенко, В. Лозова, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, В. Шубинський та ін.

Так, В. Андрєєв розглядає поняття педагогіки творчості як науки про педагогічну систему двох діалектично зумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання та самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності та спілкування з метою всебічного та гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і творчих колективів [1].

Л. Рувинський дає визначення педагогічній творчості як пошуку вихователем нових рішень, постановки нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності [8].

Поняття «педагогічна творчість» розуміється як діяльність педагога, що спрямована на досягнення максимально можливого пізнавального, виховного й розвивального результату під час навчання дітей [9].

В. Сухомлинський зазначає: «Педагогічна творчість – це бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння і творення краси в наслідках своєї праці, своїх зусиль» [10; с. 445].

Педагогічну творчість визначають як оригінальний і високоефективний підхід до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання. Отже, щоб стати «креативним» вихователем, треба мати високий творчий потенціал, що насамперед характеризується нестандартною діяльністю, відхиленням від традиційного мислення і забезпеченням продуктивної педагогічної діяльності.

Розвиток творчого потенціалу вихователя значною мірою залежить від суб'єктів внутрішнього управління в закладі та від тих умов, у яких здійснює свою педагогічну діяльність вихователь. При цьому важливого значення набуває не тільки внутрішнє ресурсне забезпечення в закладі, а й соціально-психологічний та організаційно-управлінський супровід розвитку творчості вихователя. Тому сьогодні відбувається створення нових моделей внутрішнього середовища в закладі, інноваційних моделей розвитку освітнього простору сучасного дошкільного закладу, в яких якість внутрішнього середовища в закладі розглядається як важлива умова розвитку творчості вихователя.

Для розвитку творчого потенціалу вихователя варто максимально розширити його права у виборі форм і методів навчання і виховання, звернути увагу на розвиток його особистих здібностей та ініціатив. Успіх у цій справі досягається високим авторитетом керівника закладу, впевненістю у вихователі, повагою до його особистості. Отже, це є підґрунтям гуманістичного підходу до внутрішнього управління в закладі, визначенням пріоритетів сучасної концепції управління дошкільним навчальним закладом та має значний вплив на формування професійних компетентностей сучасних лідерів освіти.

Педагогічна творчість як форма здійснення педагогічної діяльності спрямована насамперед на розвиток педагогічного професіоналізму, його структурних елементів. Мета педагогічної творчості полягає у тому, щоб безупинно вдосконалювати новаторську сторону праці. Тільки за цих умов буде зростати виконавська майстерність педагога. Творча форма здійснення педагогічної діяльності виступає одним із факторів ефективної професіоналізації працівників освіти [5; с. 39].

Педагогічна творчість направлена на вдосконалення елементів педагогічної праці. Залежно від педагогічної ситуації, потрібні інноваційні й нові прийоми, засоби, методи та форми. Саме педагогічна творчість дає можливість корінного вдосконалення методики.

Однією з важливих якостей керівника є його людинознавча компетентність, яка реалізується через відкритість та партнерство у стосунках, конструктивізм, наявність уміння налагоджувати зв'язки.

Характерною ознакою такої компетентності є демократичний стиль управління, що характеризується демократичними принципами в керівництві навчальним закладом. Стиль визначає рівень культури управлінської діяльності, цілеспрямованість управлінських дій, впливає на прийняття управлінського рішення і служить важливим показником людинознавчої компетентності менеджера освіти. До суттєвих складових лідерства відносяться такі вміння, як ефективне спілкування, мотивацію, здатність створювати команду, навчатися та саморозвиватися, підтримувати творчість та ініціативи, забезпечувати можливість особистісного та кар'єрного зростання членів педагогічного колективу [7].

Особливу роль у реалізації людинознавчої компетентності керівника відіграє функція мотивації, що характеризується стимулюванням розвитку вихователя. На посилення ролі функцій мотивації та стимулювання в сучасній школі звертає увагу російський дослідник внутрішкільного управління Ю. Конаржевський. Вчений вважає, що надання внутрішньому менеджменту в закладі координаційного та мотиваційного характеру стає основою для посилення його розвивальних можливостей [4; с. 121], а докорінна зміна функціонального складу, на думку Конаржевського, формує «нову філософію школи», яка полягає у зміні поглядів на свою роль та місце у процесі управління. Керівник має бути «соціальним архітектором», який об'єднує волю окремих педагогів в єдину педагогічну волю колективу [4; с. 121–122]. Цю думку підтримують і вітчизняні дослідники (В. Пікельна, Є. Хриков), виділяючи функцію мотивації як одну з провідних у системі внутрішнього управління в закладі.

Аналіз теоретичних джерел та педагогічної практики дозволяє виділити основні мотиви, які спонукають педагога до творчої продуктивної діяльності: задоволення потреб в особистісному та професійному зростанні, причетність до прийняття важливих управлінських рішень, надання свободи вибору форм та методів навчально-виховної діяльності [9; с. 105]. Не менш важливою для керівника стає діагностика потенційних можливостей вихователя та основних мотивів його професійного зростання (потреба у самореалізації, підвищення зарплати тощо). Отже, організаційно-управлінський супровід розвитку творчого потенціалу вихователя є одним із основних.



Є. Березняк, вважає, що від спрямування зусиль на систематичне підвищення фахового рівня та педагогічної майстерності вихователя залежить рівень виховання інтересу до педагогічної діяльності, а значить, і до творчої діяльності. При цьому Є. Березняк вказує на важливість діагностичного аспекту в організації науково-методичної роботи, зокрема вивчення потенційних можливостей вихователя. «Знаючи потенційні можливості кожного вихователя, – зауважує вчений, – вони (керівники) можуть рекомендувати його участь у роботі того чи іншого семінару, конференції, проходження курсової перепідготовки» [2]. Таке розуміння керівництва розвитком вихователя, на нашу думку, вказує на особистісно-зорієнтований підхід до управління педагогічним колективом, який є сьогодні одним із провідних у системі освітнього менеджменту.

Важливе значення у розвитку мотивації вихователя до творчої діяльності, на думку багатьох учених, має оцінка його роботи. З цієї точки зору слід зауважити, що оцінка стимулюватиме вихователя, якщо вона достатньо аргументована, тактовна і виноситься з урахуванням можливостей кожного педагога. При цьому необхідно наголосити, що така оцінка не повинна носити тільки суб'єктивний характер, а має враховувати думки й інших суб'єктів внутрішнього управління в закладі. Така практика, на думку вчених, стимулює діяльність педагога, заохочує його до творчої праці, сприяє згуртуванню колективу. «Оцінка роботи вихователя, – зазначає Є. Березняк, – не самоціль, вона має бути засобом, який стимулює його діяльність» [2].

Розвиток педагогічної творчості вихователя є важливим об'єктом внутрішнього управління в закладі і вимагає значної уваги з боку адміністрації. Адже позитивні зміни у сучасній дошкільному навчальному закладі можливі лише за наявності творчого, цілеспрямованого вихователя, готового виховувати творчу особистість.

Для створення моделі педагогічної творчості вихователя виділимо критерії творчої педагогічної діяльності, а саме:

- розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку дітей;
- раціоналізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу у світлі реформування освіти, зокрема з метою розвитку творчих можливостей дітей, їх талантів та обдарованості;
- комплексне і варіантне використання у професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок;
- бачення нової проблеми у зовнішньо знайомій ситуації, знаходження варіантних шляхів її вирішення;
- застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації;

- проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег;
- володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю дітей з метою розвитку їх творчих можливостей;
- реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва;
- прояв гнучкості при виборі оптимального управлінського рішення у нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях;
- оригінальне конструювання навчально-виховного процесу.

Визначивши критерії педагогічної творчості вихователя, можемо створити модель управління педагогічною творчістю вихователів дошкільного навчального закладу (Рис. 1).

Ця модель включає п'ять компонентів: особистісний, знаннєвий, діагностичний, діяльнісний та управлінський.

Усі компоненти моделі взаємопов'язані між собою і чітко визначають, на які особливості керівникові необхідно звертати увагу для ефективного розвитку педагогічної творчості вихователів дошкільного навчального закладу.

*Особистісний компонент* включає самовиховання та самоформування особистісних якостей і властивостей; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів; мотивацію досягнення; упевненість у своїх силах та здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, уміння довести розпочату справу до кінця, працелюбність, емоційну активність; проблемне бачення оригінальних ідей, здатність до дослідницької діяльності, розвинену уяву, фантазію, здатність до виявлення протиріч, уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, здатність до міжособистісного спілкування; альтернативність, точність мислення, самостійність сприйняття, пошуково-перетворюючий стиль мислення; відхилення від шаблону, ініціативність, високу самоорганізацію, працездатність; високий рівень соціальної і моральної свідомості; комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури.

*Знаннєвий компонент* поєднує в собі самоосвіту вихователя, розвиток науково-академічних здібностей, що полягає у постійній роботі над собою, поповненні знань, розширенні ерудиції, професійної компетентності; в оволодінні інноваційними педагогічними технологіями, новими методами, прийомами, засобами, формами навчання і виховання дітей. Цей компонент включає також вивчення та аналіз передового педагогічного досвіду, що сприяє творчому осмисленню, виокремленню раціональних інновацій, їх творчому розвитку та розробці нових підходів до навчання і виховання дітей дошкільного віку.

*Діагностичний компонент* передбачає вивчення потенційних можливостей вихователя шляхом анкетування, тестування, опитування, кваліметричних моделей тощо.

*Діяльнісний компонент* передбачає інтегрований підхід до навчання і виховання дошкільників, що сприяє формуванню у дітей наукового світогляду, цілісного уявлення про світ, про взаємозумовленість і взаємозалежність всього, що відбувається у природі, суспільстві, мисленні, встановленню причинно-наслідкових зв'язків. Цей компонент включає розробку педагогом комплексу творчих завдань, дидактичних ігор і застосування їх у навчально-виховному процесі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей і вимог до організації та проведення дидактичних ігор.



Рис. 1. Модель управління педагогічної творчості вихователя

*Управлінський компонент* включає створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі; творчої лабораторії вихователя, оскільки творча майстерність будь-якого фахівця має свої особливості, а тому вона певною мірою індивідуалізована; диференційований підхід до науково-методичної роботи; організація проведення відкритих уроків, наукових тренінгів, своєчасну позитивну оцінку діяльності вихователя; забезпечення соціального захисту, матеріальних умов життя і праці; створення естетичних умов праці.

Використання цієї моделі, на нашу думку, допоможе в управлінні процесом педагогічної творчості вихователів у дошкільному навчальному закладі. Якщо керівник ставить за мету розвиток потенційних творчих можливостей дітей дошкільного навчального закладу, формування їх як творчих особистостей, він повинен забезпечити ефективний розвиток процесу педагогічної творчості, насамперед, вихователів дошкільного навчального закладу, а також

тих додаткових мотивів, особистісних якостей, здібностей, які сприяють успішній творчій діяльності педагогів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань, 1988. – 228 с.
2. Березняк Є. Директор школи і вихователь: етика взаємин / Є. Березняк // Освіта України. – 2000. – № 12–13. – С. 6.
3. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. В. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.
5. Лупак Н. Педагогічна творчість як наукова (фахова) проблема / Н. Лупак // Молодь і ринок. – 2014. – № 7 (114). – С. 37–41.
6. Олійник Н. Розвиток творчого потенціалу педагогів шляхом використання активних та інтерактивних форм методичної роботи / Н. Є. Олійник. – Олександрія, 2014. – 59 с.
7. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: пособие для учителя / М. М. Поташник. – К., 1988. – 189 с.
8. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский. – М., 1973. – 263 с.
9. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
10. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. Педагогіка / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К., 2003. – С. 425–449.

## ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ІСТОРІЯ

*Бурлаченко І. С.,*

студентка 2 курсу спеціальності

«Науки про освіту» кафедри педагогіки  
та управління освітою

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

### СУЧАСНИЙ ВИКЛАДАЧ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

Педагог вищої школи – це особливий соціальний тип особистості. Людина, яка присвятила своє життя навчанню та вихованню дітей та молоді, завжди є непересічною людиною, і суспільство ставиться до неї з глибокою пошаною. Але педагог вищої школи має найбільш конструктивні та синергетичні соціальні функції, тому що він відіграє незвичайну роль в підтримці існування головних цінностей суспільства як суб'єкт загально-соціальної, всеохоплюючої навчальної, виховної та організаційної діяльності.

Навчанням у вищій школі охоплюється значна частина молодого покоління. Саме із фахівців з вищою освітою рекрутуються політичні діячі від депутатів місцевих рад до президентів, формуються управлінські кадри всіх рівнів у державному будівництві та в економіці, виростають вчені, конструктори, винахідники, діячі культури, педагоги всіх рівнів, соціальні робітники, медики. Від рівня діяльності корпусу педагогів вищої школи залежить, як людство упродовж свого історичного розвитку зберігає наукове і технічне знання, моральні і художні цінності, а також виконує свою найголовнішу місію – формує людину як гуманну істоту, тобто істоту соціалізовану, окультурену, морально, естетично і фізично виховану, навчену, професійно підготовлену.

Мета підготовки спеціаліста з вищою освітою пов'язана з особистісними характеристиками майбутнього фахівця. Проте життєві цінності та смисли не можуть передаватися так само, як знання, уміння і навички. Єдиним шляхом до розвитку духовності, формування ціннісних орієнтацій і життєвих смислів у студентів є почуття викладача (його емоційний світ), що виявляється через ставлення його до навколишнього світу, людей, студентів і самого себе. Саме ці якості визначають його імідж, який здійснює великий вплив на взаємини зі студентами, на ефект «сумісної праці». У зв'язку з цим згадаємо А. С. Макаренка, який казав: «Визначальним фактором навчально-виховного процесу завжди залишається прекрасна особистість учителя». Індивідуальність викладача насамперед виявляється в його зовнішності та іміджі. Імідж набуває рис

символу цієї особистості, стає рисою характеру людини і формує ставлення до неї з боку оточення. Виразність, спосіб і сила виявлення переживань і почуттів визначається як експресивність. Вид і форма експресії значною мірою впливає на динаміку й особливості міжособистісних взаємин викладача і студентів. Саме тому серед особистісних якостей викладача визначають педагогічний артистизм як здатність керувати і виявляти арсенал своєї експресивної виразності.

*Моделі поведінки і діяльності викладача, які виокремив американський психолог М. Талон:*

Модель 1: «Сократ». Це викладач із репутацією любителя дискусій, суперечок, які навмисне провокує в аудиторії. Він часто обирає роль «адвоката диявола», який обстоює непопулярні погляди. Йому властиві високий індивідуалізм, відсутність систематичності в навчальному процесі. Через постійну конфронтацію, що нагадує перехресний допит, студенти активно відстоюють власні позиції.

Модель 2: «Керівник групової дискусії». Головним у своїй діяльності такий викладач вважає досягнення згоди і забезпечення співробітництва між студентами, відводячи собі роль посередника, для якого пошук демократичної згоди важливіший за результат дискусії.

Модель 3: «Майстер». Викладач виступає як зразок для наслідування, котрий студент має обов'язково копіювати не стільки в навчальному процесі, скільки у ставленні до життя взагалі.

Модель 4: «Генерал». Уникає будь-якої двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко добивається слухняності, оскільки вважає, що завжди і в усьому має рацію, а студент, як армійський новобранець, повинен беззаперечно виконувати накази. За даними автора типології, цей стиль поширеніший у педагогічній практиці, ніж інші, разом узяті.

Модель 5: «Менеджер». Стиль, поширений у радикально орієнтованих університетах і пов'язаний з атмосферою ефективної діяльності, індивідуальним підходом до студентів, заохоченням їхньої ініціативи і самостійності. Викладач прагне до обговорення з кожним студентом змісту завдання, що розв'язується, якісного контролю і оцінки кінцевого результату.

Модель 6: «Тренер». Атмосфера спілкування в аудиторії пройнята духом командної належності. Студенти, як члени єдиної команди, – кожний зокрема не має значення як індивідуальність, але разом вони можуть зрушити гори. Викладачу відведена роль натхненника групових зусиль, для нього головне – кінцевий результат, блискучий успіх, перемога.

Модель 7: «Гід». Втілений образ ходячої енциклопедії, лаконічний, точний і стриманий. Відповіді на всі запитання йому відомі заздалегідь, як і можливі запитання. Технічно бездоганний і саме тому дуже часто відверто нудний.

На викладача, згідно із Законом України «Про вищу освіту», покладаються складні й відповідальні обов'язки:

- Постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність і наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників).

- Забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у всьому обсязі освітньої програми відповідної спеціальності.

- Дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму й поваги до Конституції України.

- Дотримуватися законів, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
2. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.
3. Подоляк Л. Г. Психологія особистості та діяльності викладача вищої школи / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.

*Дика А. А.,*  
студентка 2 курсу спеціальності  
«Науки про освіту» кафедри педагогіки  
та управління освітою  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

У сучасний період розвитку української держави відбуваються складні процеси демократизації, що ставлять високі вимоги до підготовки фахівців із вищою освітою. Вищий навчальний заклад повинен формувати особистість громадянина України, забезпечувати наше суспільство всебічно підготовленими фахівцями, які мають глибокі загальнонаукові та професійні знання, навички наукової роботи, готові до самоактуалізації в умовах професійної діяльності, у суспільному та особистому житті. Для глибокого і повного оволодіння матеріалом навчальних програм ВНЗ необхідно постійно вдосконалювати навички пізнавальної діяльності студентів, формувати якості дослідника, підвищувати ефективність пізнавальної діяльності.

Питання активізації навчання належать до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Реалізація принципу активності в навчанні має велике значення, оскільки навчання і розвиток носять діяльнісний характер, і від якості навчання залежить результат навчання, розвиток і виховання студентів.

Ключовою проблемою у вирішенні задачі підвищення ефективності та якості навчального процесу є активізація навчання студентів. Її особлива значущість полягає в тому, що навчання спрямоване не тільки на сприйняття навчального матеріалу, а й на формування позитивного ставлення студентів до самої пізнавальної діяльності. Перетворюючий характер діяльності завжди пов'язаний з активністю суб'єкта. Знання, отримані в готовому вигляді, як правило, викликають у студентів певні труднощі під час їхнього застосування або при вирішенні конкретних завдань, що зумовлено формальним вивченням теоретичних положень і невмінням їх застосовувати на практиці.

Інтерес до навчання, ініціативність у навчальній роботі, пізнавальна самостійність, напруження розумових сил при розв'язанні поставленої пізнавальної задачі позитивно впливають на активність студентів у навчанні, створюючи сприятливі умови для розвитку їхньої навчально-пізнавальної діяльності [3].



Безперечно, пізнавальна діяльність формується під час навчально-виховного процесу у різноманітних навчальних закладах. Тому цей процес має організовуватися на основі рекомендацій психолого-педагогічної науки, законів, закономірностей, принципів, форм і методів навчання, активного залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності. Застосування сучасних концепцій навчання на основі гуманістичної філософії освіти створює необхідні позитивні передумови для розвитку різноманітних пізнавальних інтересів у студентів. Цілеспрямоване використання методів, прийомів і способів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, застосування діалогічних методів навчання, форм їх самостійної роботи з навчальним матеріалом, можливість широкого застосування ігрових технологій навчання сприяють формуванню мотивів учіння. Тому така «діяльність повинна мати творчий характер, враховувати специфіку майбутньої професійної діяльності, індивідуально-психічні особливості студентів, їхні нахили, здібності, зацікавлення, життєві орієнтири і намагання» [4].

У навчальному процесі вищого навчального закладу особливе місце займають такі організаційні форми, які забезпечують активність студентів на заняттях, підвищують знання та індивідуальну відповідальність за результати праці. Ці завдання можна успішно вирішувати через технологію застосування активних форм навчання.

Навчання – найважливіший і найнадійніший спосіб отримання систематичної освіти. Відображаючи всі істотні властивості педагогічного процесу (його двосторонній характер, спрямованість на всебічний розвиток особистості, єдність змістовної і процесуальної сторін тощо), слід зазначити, що навчання має свої специфічні якісні відмінності.

Навчання – складний і багатогранний, спеціально організований процес віддзеркалення у свідомості студентів реальної дійсності, керований викладачем. Саме спрямовуюча роль педагога забезпечує повноцінне засвоєння студентами знань, умінь і навичок, розвиток їхніх розумових сил і творчих здібностей [2].

Ставлення студентів до навчання зазвичай характеризується активністю. Активність (учіння, засвоєння, зміст і тому подібне) визначає ступінь (інтенсивність, міцність) «зіткнення» студента з предметом його діяльності.

У структурі активності виділяються такі компоненти:

- готовність виконувати завдання;
- свідомість виконання завдань;
- систематичність навчання;
- прагнення підвищити свій особистий рівень.

Активність разом із самостійністю тісно пов'язана з визначенням об'єкта, засобів діяльності, прагнення вчитися без допомоги дорослих і викладачів.

Будучи важливою складовою структури освіти, мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів має декілька значень: як продукт формування особистості вона водночас виступає як чинник її подальшого розвитку; надаючи загальну стимулюючу дію для протікання розумових процесів, стає джерелом інтелектуальної активності; мобілізує творчі сили на пошук і вирішення навчальних завдань, позитивно впливає на якість знань, їхню глибину і дієвість, широту і систематизацію; є найважливішою внутрішньою умовою розвитку прагнення до самоосвіти; має діагностичне значення, тобто служить показником розвитку багатьох важливих якостей особи [1].

Пізнавальна активність і самостійність не відділені один від одного: більш активні студенти, як правило, є більш самостійними; недостатня особиста активність студентів ставить їх у залежність від інших, тим самим позбавляє самостійності.

Управління активністю студентів традиційно називають активізацією. Активізацію можна визначити як довготривалий, постійно діючий процес спонукання студентів до цілеспрямованого навчання, орієнтований на подолання пасивної і стереотипної діяльності, уникнення спаду і застою в розумовій роботі. Головна мета активізації – формування активності студентів, підвищення якості навчально-виховного процесу.

У педагогічній практиці використовуються різні шляхи активізації пізнавальної діяльності: різноманітність форм, методів, засобів навчання, виправданий і свідомий вибір яких, за умов умілого та педагогічно виправданого поєднання, суттєво впливає на ефективність навчальної діяльності, стимулює активність і самостійність студентів.

Найбільшій активності студентів можливо досягти тоді, коли під час занять створюються ситуації, у яких студенти повинні:

- відстоювати свою думку;
- брати участь у дискусіях і обговореннях;
- ставити питання своїм товаришам і педагогам;
- рецензувати відповіді товаришів;
- оцінювати відповіді і письмові роботи товаришів;
- самостійно вибирати посильне завдання;
- знаходити декілька варіантів можливого вирішення пізнавальної задачі (проблеми);
- застосовувати самоперевірку, аналіз особистих пізнавальних і практичних дій;
- вирішувати пізнавальні завдання шляхом комплексного застосування відомих ним способів рішення [3].

Шляхом спеціально підготовлених завдань, які поступово ускладнюються, створюється проблемна ситуація, для виходу з якої студентові не вистачає наявних знань, і він змушений сам активно формувати нові знання за допомогою

викладача і за участю інших слухачів, спираючись на особистий або чужий досвід, логіку. Отже, студент отримує нові знання не в готових формулюваннях викладача, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності. Ця діяльність студента має бути спрямованою на вирішення відповідних специфічних дидактичних завдань: руйнувати неправильні стереотипи, формувати прогресивні переконання, розвивати економічне мислення.

Одне з головних завдань навчання полягає у формуванні та вдосконаленні вмій і навичок, зокрема вміння застосовувати нові знання. Можна стверджувати, що сучасні технології самостійного навчання мають на увазі, перш за все, підвищення активності студентів: істина, здобута шляхом власної напруги зусиль, має величезну пізнавальну цінність [7].

Активізацію пізнавальної діяльності студентів не можливо уявити без активізації їхньої уваги. Відсутність або нестача уваги стримує активність, не дозволяє студентові брати повноцінну участь у колективній роботі під час занять, негативно впливає на сприйняття та розуміння навчального матеріалу, його запам'ятовування, не дозволяє уникнути помилок при виконанні завдань.

Активізувати колективну та індивідуальну увагу студентів можливо такими прийомами, як метод евристичної бесіди, різного роду дидактичної опори (наочно-образні або логічні схеми, плани-конспекти тощо), виконання самостійних завдань, які передбачають активізацію уваги студентів (наприклад, самостійно закінчити деяке тотожне перетворення, розв'язати рівняння, відтворити тільки що викладене й доведене твердження (або його фрагмент), виконати завдання, аналогічне розглянутому викладачем тощо), порівняння результату своїх дій відповідно до наданого зразка (контроль), прийоми самоконтролю на різних етапах занять із використанням відкидних дощок, рецензування робіт або відповідей студентів чи викладачів, самоперевірка та взаємоперевірка [5].

При виборі тих чи інших методів навчання, перш за все, слід прагнути продуктивного результату. При цьому, студент має не тільки зрозуміти, запам'ятати й відтворити отримані знання, але й уміти ними оперувати, застосовувати їх у практичній діяльності, розвивати тощо. Адже ступінь продуктивності навчання багато в чому залежить від рівня активності навчально-пізнавальної діяльності студента.

Якщо необхідно не тільки зрозуміти і запам'ятати, але і практично оволодіти знаннями, то природно, що пізнавальна діяльність студентів не може зводитись тільки до слухання, сприйняття та фіксації навчального матеріалу. Знов отримані знання студент намагається тут же подумки застосувати, прикладаючи до власної практики і в такий спосіб формувати новий образ професійної діяльності. Чим активніше протікає цей розумовий і практичний навчально-пізнавальний процес, тим продуктивніший його результат. У студентів починають формуватися стійкі нові переконання і, зазвичай, значно поповнюється багаж професійних знань.

Отже, успіх навчання визначається ставленням студентів до нього, їх прагненням до пізнання, усвідомленням і самостійним оволодінням знаннями, вміннями та навичками, їхньою пізнавальною активністю.

Активні методи навчання за умов творчого застосування перетворюють навчальний процес у творчо-пошукову діяльність, яка позитивно впливає на його ефективність, спонукає до пошуку різноманітних прийомів засвоєння знань.

Необхідність активного навчання зумовлена тим, що за допомогою його форм, методів можна досить ефективно вирішувати цілу низку дидактичних завдань, які важко вирішити за умов традиційного навчання.

Необхідно розвивати не тільки пізнавальні, а й професійні мотиви та інтереси, системне мислення студентів, формувати соціальні вміння і навички взаємодії і спілкування, вчити вмінню сумісної діяльності та взаємодії, здатності приймати спільні рішення, виховувати відповідальне ставлення до справи, усвідомлювати соціальні цінності та установки як колективу, так і суспільства в цілому.

У розвитку особистості майбутнього фахівця важливе значення належить формуванню позитивних мотивів і дієвих цілей, оскільки вони – найважливіші детермінанти діяльності. Структура мотивів студента стає стержнем особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід’ємна складова процесу формування особистості студента.

В умовах гуманізації освіти, нинішня теорія та технологія масового навчання мають бути спрямовані на формування сильної особистості, здатної жити і працювати у складних умовах нашого сьогодення, яка повинна сміливо визначати власну стратегію поведінки, здійснювати етичний вибір, бути спроможною до навчання упродовж усього життя, до саморозвитку та самореалізації.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Беспалько В. П. Теория учебника / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
3. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 5. – 369 с.
5. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів / В. І. Лозова. – Х. : Основа, 1990. – 89 с.
6. Харламов И. Ф. Педагогика: курс лекций / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.
7. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

**Жаровська О. П.,**

кандидат педагогічних наук, старший  
викладач кафедри педагогіки  
та управління освітою

*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Сучасне суспільство має на меті вирішення актуальних проблем, пов'язаних зі світоглядною орієнтацією людини, з осмисленням нею свого місця і ролі в суспільстві.

Студентська молодь, яка навчається у вищих навчальних закладах, володіючи значним інноваційним, адаптаційним, інтелектуальним і духовним потенціалом, має стати однією з реальних рушійних сил суспільного прогресу. Одним з основних державних освітніх завдань є розробка сучасних систем виховання, які формують світоглядно-моральну особистість, здатну творити цивілізацію [2].

Динамічні процеси сучасного суперечливого світу ставлять кожну людину у складні умови соціального життя. Зростаюча напруга, пов'язана зі зміною ціннісних орієнтацій, необхідність пошуку і швидкого знаходження рішень, стресові ситуації – все це проблеми людського буття, збереження і розвитку особистості, її внутрішнього світу, світоглядної культури. Нині світоглядні уявлення і переконання особистості, особливо молоді людини, формуються в контексті переоцінки нашого історичного минулого, утвердження плюралізму, розмаїття думок, поглядів на різні питання суспільного життя. Щоб не блукати у лабіринтах нових суспільних процесів, правильно зорієнтуватися, збагнути смисл свого існування, юнакам і дівчатам потрібен духовний стержень, яким є філософсько-світоглядна культура, оскільки саме вона покликана забезпечити розвиток цілісної особистості, здатної свідомо ставитися як до оточуючого її світу, так і до самої себе, до світоглядного вибору, орієнтованого на загально-людські й національні цінності [11, с. 5–6].

Питання світоглядного розвитку особистості обґрунтовували у своїх працях Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Залеський, І. Кон, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін. Вагомий внесок до питання формування світогляду особистості зробили В. Андрущенко, Н. Буринська, С. У. Гончаренко, Л. В. Губернський, І. Зязюн, В. Ільченко, В. Г. Кремень, Л. Д. Кривега, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, М. Д. Ярмаченко та інші.

Педагогічний аспект формування світогляду розкрито у працях видатних педагогів П. Блонського, А. Дістервега, Я. Коменського, А. Макаренка, К. Ушинського та інших. Однак найбільш цілісною концепцією формування світоглядної культури особистості є концепція, створена В. Сухомлинським.

У сучасних дискусіях про сутність культури виділяють такі основні типологічні підходи, що висувають на перший план ті або інші її сутнісні характеристики: культура як сума соціальних досягнень, завдяки яким людина виділяється з природи і виходить за рамки біологічної детермінації; культура як загальний рівень розвитку суспільства, його освіченості і раціональності на шляху «від дикості до цивілізованості»; культура як специфічна система норм, цінностей і смислів, що відрізняє одне суспільство (співтовариство) від іншого і визначає самобутність культури; культура як особлива сфера і форма діяльності, яка зв'язана з мисленням, художньою культурою, прийнятими нормами поведінки тощо; культура як духовний вимір усякої діяльності, у якому формуються мотиви, принципи, правила, цілі й змісти діяльності, як духовний компонент суспільного буття [8, с. 8].

Світоглядна культура формується внаслідок розвитку світоглядної свідомості суб'єкта, що забезпечує здатність особистості приймати самостійні рішення і відповідати за них, здатність до теоретичного мислення, оволодіння науковими принципами, способами логічного аналізу інформації, здатність та прагнення особистості до самостійних пошуків істини, появу навичок розв'язання суперечностей у своєму внутрішньому світі, світоглядний вибір і діяльність щодо втілення світоглядних ідей і принципів у практику життя. Наприкінці першого десятиріччя ХХІ ст. дослідники (Л. Абросімова, Т. Гороховська, Н. Крамська, В. Шамсутдінова та ін.) звертають увагу на тісний зв'язок світоглядної культури особистості із загальнолюдською, світовою культурою, відзначають вплив на її формування національних особливостей, історичних подій, професійного середовища тощо. Науковці досліджують вплив окремих видів мистецтва, навчально-виховних середовищ різних типів освітніх закладів на формування світоглядної культури особистості. Продовжується уточнення дефініції цього поняття [4]. Конкурентоспроможною в майбутньому буде людина, яка опанує основами наук, володітиме новітніми способами сприйняття й передачі інформації, стане освіченою і практично підготовленою, насамперед у професійному, мовному та світоглядному контексті [3, с. 6–9].

Багатообіцяючою тенденцією у світовій вищій освіті нині є створення масових онлайн-курсів провідними вищими навчальними закладами світу. Масовий онлайн курс складається з відеолекцій, інтерактивних тестів, що дозволяють закріпити отримані знання, а також форуму, на якому студенти можуть ставити питання викладачеві та спілкуватися один з одним. Все, що необхідно для участі в такому курсі, – комп'ютер і наявність доступу до мережі Інтернет [10].

Дистанційні технології навчання вже посіли одне із провідних місць у сучасній освіті. Зацікавленість в одержанні спеціальності дистанційно зростає, а якісні характеристики фахівців відрізняються тільки позитивними моментами: упевненістю у власних силах, легкою адаптацією в колективі, умінням самонавчатися. Водночас дистанційні технології можна розглядати як природний етап еволюції традиційної системи освіти від дошки з крейдою до електронної дошки й комп'ютерних навчальних систем, від книжної бібліотеки до електронної, від звичайної аудиторії до віртуальної.

Ефективність дистанційного навчання заснована на тому, що ті, кого навчають, самі відчувають необхідність подальшого навчання, а не піддаються тиску з боку. Вони мають можливість працювати з навчальними матеріалами в такому режимі й обсязі, який підходить безпосередньо їм. Ефект значною мірою залежить від того, наскільки регулярно займається той, хто навчається. Послідовне виконання контрольних завдань і випускної роботи, а також підтримка у всіх питаннях з боку викладача-координатора забезпечує планомірне засвоєння знань [9, с. 53].

В умовах гуманістичної парадигми викладач і студент стають рівноправними учасниками педагогічного процесу. Студент разом із викладачем бере участь у формуванні цілей, завдань, форм і методів педагогічного процесу. Технологія навчання припускає створення навчальних планів і програм, що забезпечують можливість створення «індивідуальних освітніх траєкторій особи». Основний наголос робиться на тому, щоб навчити студента вчитися – розвивати потребу у знаннях, навчати умінню їх здобувати, обробляти і використовувати. Внутрішній світ студента представляє контекст навчання, що передбачає залучення фантазії, вигадки, спонукання до вираження відчуттів, відносин. Спрямованість на розвиток цілісного, асоціативного, інтуїтивного мислення властива саме гуманістичній парадигмі. Немає ділення на категорії, кожен студент потенційно обдарований; завдання викладача – виявити характер прояву обдарованості. Що стосується оцінювання успіхів, останнє має багатфакторну шкалу. Важливим моментом є і те, що викладач не тільки учить, але і сам вчиться у процесі навчання [7, с. 19].

Функції інформаційної культури майбутнього викладача аналогічні функціям загальнолюдської культури, але є більш конкретними: світоглядна (формує уявлення про інформаційну картину світу); регулятивна (здійснює вплив на діяльність, включає до світогляду людини норми та правила у галузі інформаційних технологій); пізнавальна (розширює знання людини за рахунок придбання нею уже існуючої інформації); креативна (допомагає організувати дослідження, результатом якого є здобуття нових ідей, знань, умінь та цінностей); виховна (впливає на особистісну поведінку); комунікативна (сприяє

діалогу між людьми, у тому числі й за допомогою комп'ютерних мереж); ціннісна (формує ідеал надбання знань). Формування інформаційної культури здійснюється у процесі їх навчання, перепідготовки та підвищення кваліфікації, однією з форм яких є дистанційне навчання. Під дистанційним навчанням (ДН) розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [12].

Для успішного виконання функцій суб'єкта професійних відносин індивід повинен не тільки оволодіти знаннями, навичками і вміннями в умовах професійного навчання, але й освоїти культурну спадщину суспільства, зробити його надбанням свого внутрішнього світу. Соціальна філософія вищої освіти полягає в передачі загальнолюдських цінностей у процесі навчання кожного індивіда спеціальним професійним навичкам, а з ними – і правилам соціального саморегулювання. Суспільство визначає форму професійної спеціалізації тих, хто навчається. Завдання кожного індивіда – усвідомлено реалізувати свої соціально-професійні духовні придбання в суспільстві. Завдання інститутів освіти – підготувати майбутнього фахівця до самореалізації за допомогою навчання його загальнолюдським цінностям, що розвинулися в ході історичної еволюції суспільства [3, с. 18]. Соціально-педагогічна діагностика, соціальні дослідження доводять радикальні зміни в системі цінностей та пріоритетів студентської молоді, їх диференціацію за віком, рівнем освіти, регіональним та соціальним чинниками. Як зауважує Наталія Криворучко, європейські цінності неможливі без так званого «європейського типу громадянина», який є безпосереднім їх носієм. Для нього характерна здатність приймати необхідні рішення та відповідати за них, жити й діяти в певному соціумі, зберігаючи власне самовизначення, зважаючи на власну громадянську позицію; вміння орієнтуватись у політичному, економічному, культурному та правовому контекстах. Друга найважливіша цінність – розуміння кожним громадянином своєї державності та національності. Сучасна українська молодь вже «завтра» творитиме українську політику, розвиватиме українську державність та силу, і якою буде ця політика – залежить від сучасного рівня освіти і усвідомлення кожним студентом свого дійсного призначення [6].

Сутність інформаційної культури майбутнього викладача виявляється через його компетентності, серед яких умовно можна виділити: розуміння навколишнього середовища як відкритої інформаційної системи; загальні знання про інформацію, інформаційні процеси, моделі та технології; вміння та навички застосовувати можливості програмних засобів загального призначення для



отримання, обробки, збереження та передавання інформації; уміння використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології; уміння застосовувати наявну інформацію для організації власної роботи; здібності подати інформацію у зрозумілій формі; уміння застосовувати наявну інформацію для передавання знань тим, хто навчається; орієнтація на розширення та поновлення знань [1].

Отже, успадковувати духовні надбання українського народу, формувати риси духовності та громадянської культури, вдосконалювати духовну, моральну, художньо-естетичну, правову та екологічну культуру.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонченко М. О. Формування інформаційної культури студентів в умовах становлення інформаційного суспільства [Електронний ресурс] / М. О. Антонченко // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Ч. 2. – Суми : СДПУ, 2009. – С. 168–173. – Режим доступу: <http://www.sspu.sumy.ua/images/stories/Biblioteka/VAK/Pedagog/22.pdf>
2. Годжієва Р. Б. Роль цінностей етнокультури в формуванні світоглядно-моральної культури сучасного студента [Електронний ресурс] / Р. Б. Годжієва // Молодий вчений. – 2015. – № 3. – С. 750–752. – Режим доступу: <https://moluch.ru/archive/83/15410/>
3. Коваль Н. А. Духовність в системі професійного становлення спеціаліста / Н. А. Коваль. – М., 1997. – С. 18.
4. Ковальчук І. А. Світоглядна культура особистості в контексті дефінітивних підходів [Електронний ресурс] / І. А. Ковальчук // scientific research and their practical application. modern state and ways of development '2013. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer32/274.pdf>
5. Криворучко Н. Українській молоді – європейські цінності [Електронний ресурс] / Н. Криворучко. – Режим доступу: <http://franuk.com/news/exclusive/4231-ukrayinskij-molodi-evropejski-tsinnosti>
6. Крючков Г. Болонський процес в Україні / Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. – № 3. – 2004. – С. 6–9.
7. Макутон П. Я. Світоглядні ідеали і цінності, їх місце і роль в культурі // Актуальні проблеми духовності: збірник наукових праць; Криворізький державний пед. університет. – Кривий Ріг : І.В.І. – 2002. – С. 19–29.
8. Методичні рекомендації до організації самостійної роботи студентів з дисципліни «Культурологія» [Електронний ресурс] / Укладачі: О. П. Воєводін, Л. П. Воєводіна. – Луганськ : Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2009. – 58 с. – Режим доступу: <http://zavantag.com/docs/230/index-18567-1.html>

9. Опанасюк Ю. Дистанційне навчання як наслідок еволюції традиційної системи освіти / Ю. Опанасюк // Вища освіта України. – № 1 (60). – 2016. – С. 49–54.
10. Університет онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://online.knu.ua/>
11. Хайрулліна Ю. О. Світоглядна культура особистості: структурно-функціональний аналіз: монографія / Ю. О. Хайрулліна; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 235 с.
12. Щербак О. Дистанційні технології навчання як засіб формування інформаційної культури майбутніх учителів [Електронний ресурс] / О. Щербак // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 53, 2015 – С. 197–202. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/53/29.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/53/29.pdf)

*Зайцев С. М.,*

кандидат хімічних наук, старший  
науковий співробітник,  
доцент кафедри педагогіки  
та управління освітою

*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ТЕХНОГЕННІ НАДЗВИЧАЙНІ СИТУАЦІЇ: ПОРІВНЯЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РАДІАЦІЙНИХ І ХІМІЧНИХ НЕБЕЗПЕК ВІННИЦЬКОЇ ТА ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТЕЙ**

Аналіз причин виникнення техногенних надзвичайних ситуацій та джерел техногенних небезпек є однією з найважливіших проблем безпеки техногенної сфери як вирішальної області життєдіяльності і життєзабезпечення кожної людини, навколишнього середовища, держави в цілому.

Техногенна небезпека для людей та довкілля зумовлена функціонуванням у промисловості, транспорті, енергетиці та комунальному господарстві великої кількості радіаційно-, хімічно-, пожежо- і вибухонебезпечних технологій і виробництв. Можливість виникнення аварій на них наразі посилюється високим ступенем зносу основних виробничих фондів, невиконанням необхідних ремонтних і профілактичних робіт, падінням виробничої і технологічної дисципліни.

Метою цієї роботи є: проаналізувати стан техногенної небезпеки в Україні й, зокрема, на територіях Вінницької та Донецької областей, враховуючи той факт, що основу як студентського контингенту, так і викладачів і співробітників Донецького національного університету імені Василя Стуса складають саме мешканці цих двох регіонів, а також зробити висновки про необхідність набуття студентами знань, умінь для здійснення професійної діяльності за спеціальністю з урахуванням ризику виникнення техногенних надзвичайних ситуацій, формування у студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку.

Надзвичайна ситуація техногенного характеру – порушення нормальних умов життя та діяльності людей на окремій території чи об'єкті, на водному об'єкті унаслідок транспортної аварії (катастрофи), пожежі, вибуху, аварії з викиданням (загрозою викидання) небезпечних хімічних, радіоактивних і біологічно небезпечних речовин, раптового руйнування споруд; аварії в електроенергетичних системах, системах життєзабезпечення, системах телекомунікацій, на очисних спорудах, у системах нафтогазового промислового комплексу, гідродинамічних аварій тощо [4, с. 3].

На території України розташовані десятки тисяч промислових, енергетичних, транспортних і сільськогосподарських об'єктів, що виробляють, переробляють, транспортують, використовують небезпечні радіоактивні, хімічні, біологічні речовини, вогнебезпечні та вибухонебезпечні матеріали. Значна їх частка знаходиться в незадовільному стані: високий ступінь зносу основних фондів (від 60 до 90 %), планові й позапланові відключення від систем енергопостачання, незадовільний стан пожежної безпеки, недотримання вимог техніки безпеки та охорони праці, відсутність резервів матеріально-технічних ресурсів. Все це призводить до виникнення значної кількості аварій, які зачіпають не тільки персонал небезпечних об'єктів, але й населення, що мешкає в зонах ураження, а також призводить до екологічних катастроф на значних територіях в усіх регіонах України. Один з найбільш характерних випадків останнього часу стався влітку 2013 р. на підприємстві ПАТ «Концерн «Стирол» (м. Горлівка). Руйнування труби аміакопроводу на території підприємства, як потім виявилось, виникло через катастрофічний знос трубопроводу: замість належної товщини стінок труби 5 мм реально вона складала лише 0,5 мм. Наслідок – шестеро загиблих, 27 – госпіталізовано.

При цьому не будемо забувати, що саме на території України сталася одна з найбільших в історії людства техногенних катастроф – аварія на Чорнобильській атомній електростанції.

Основними причинами великих техногенних аварій і катастроф є:

- порушення режиму роботи технічних систем через недоліки проектування й будівництва підприємств, дефекти виготовлення машин і агрегатів;
- вплив людського фактору: недотримання чи навмисне ігнорування правил техніки безпеки, порушення технології виробництва, правил експлуатації обладнання, машин і механізмів, низька трудова й виробнича дисципліна, помилкові дії операторів технічних систем;
- зовнішні негативні впливи на потенційно небезпечні об'єкти: ударна чи вибухова хвиля, природні явища – землетрус, зсув, повінь тощо – призводять до руйнування конструкцій, блискавка може викликати пожежу.

Більше 80 % пожеж виникає внаслідок впливу соціального фактору: необережне поводження з вогнем, паління (особливо в ліжку в нетверезому стані), недбала експлуатація електроприладів, пічного опалення та пустощі дітей з вогнем [3, с. 34].

І хоча в деяких випадках причиною техногенних надзвичайних ситуацій можуть бути стихійні лиха, висновок можна зробити такий: в основному техногенна надзвичайна ситуація виникає внаслідок умисних або ненавмисних дій людини. А основними причинами аварій є численні прорахунки у процесі проектування сучасних будівель, недостатній рівень безпеки споруд, відступ

від наміченого проекту і неякісне будівництво, розміщення виробництва в непродуманому місці, недостатня професійна підготовка персоналу, його недисциплінованість і халатність, що сприяє порушенню основних вимог технологічного процесу.

При цьому ми бачимо, що в Україні останні роки здійснюється планомірне руйнування системи безперервної освіти з питань безпеки життєдіяльності населення. У 2015–2017 рр. університети, складаючи нові навчальні плани, відмовляються від вивчення таких дисциплін, як «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Цивільний захист». Таке ставлення до питань відповідальності майбутніх керівників виробництва, місцевих і центральних органів влади призведе не тільки до високого рівня травматизму та професійних захворювань, а й відгукнеться різким зростанням кількості та небезпечності техногенних надзвичайних ситуацій.

Найбільшого масштабу можуть досягати виробничі аварії на потенційно небезпечних об'єктах.

До числа потенційно небезпечних об'єктів належать:

- хімічні підприємства та склади сильнодіючих отруйних речовин;
- військові об'єкти та виробництва вибухових речовин і боєприпасів;
- атомні електростанції та підприємства, що виробляють, використовують, зберігають радіоактивні матеріали та відходи;
- металургійні та коксохімічні підприємства;
- вугледобувні підприємства;
- підприємства харчової промисловості;
- санітарно-технічні споруди комунального призначення, об'єкти водопостачання та водовідведення;
- гідротехнічні споруди;
- об'єкти залізничного транспорту, трубопроводи та споруди на них;
- сховища газу, нафти і нафтопродуктів, заправні станції.

Питома щільність потенційно небезпечних об'єктів на території Донецької області складає 70,9 на 1 тис. км<sup>2</sup>, Вінницької – 19,3 на 1 тис. км<sup>2</sup> [3, с. 327].

За характером безпеки потенційно небезпечні об'єкти можна поділити на чотири основні групи: радіаційні, хімічні, пожежовибухові й гідродинамічні небезпечні об'єкти. В цій роботі приділимо основну увагу радіаційним та хімічним небезпечним об'єктам.

Радіаційно небезпечний об'єкт – об'єкт, на якому зберігають, переробляють, використовують або транспортують радіоактивні речовини, при аварії на якому може виникнути опромінення іонізуючим випромінюванням або радіоактивне забруднення людей, сільськогосподарських тварин і рослин, навколишнього середовища.

Найнебезпечнішими за масштабами наслідків є аварії на атомних електростанціях (АЕС) з викидом в атмосферу радіоактивних речовин, внаслідок чого, окрім руйнування енергоблоків, має місце тривале радіоактивне забруднення місцевості на величезних площах. При цьому потрібно враховувати, що спад рівнів радіації внаслідок розпаду радіоактивних речовин у разі аварії на АЕС йде значно повільніше, ніж при ядерному вибуху.

На території України розташовано 4 діючі атомні електростанції з 15 енергетичними ядерними реакторами, 2 науково-дослідних реактори (Київ, Севастополь), підприємства з видобування та переробки радіоактивних матеріалів (Кіровоградська, Дніпропетровська області), Чорнобильський спецкомбінат і 6 міжобласних спецкомбінатів із зберігання радіоактивних відходів – Дніпропетровський, Київський, Львівський, Одеський, Харківський, Донецький, а також майже 8 000 підприємств і організацій, які використовують у виробництві, науково-дослідній роботі та медичній практиці різні радіоактивні речовини і виробляють радіоактивні відходи. Три реактори Чорнобильської АЕС знаходяться на стадії зняття з експлуатації [1, с. 46]. У 2016 році завершено будівництво арки об'єкту «Укриття» над зруйнованим четвертим енергоблоком.

Найбільш небезпечними радіаційними об'єктами для території Вінницької області можуть бути Рівненська, Хмельницька, Южноукраїнська АЕС, для Донецької – Запорізька та Ростовська (Російська Федерація) АЕС. Крім того, слід пам'ятати, що 89 населених пунктів Вінницької області знаходяться у зоні радіоактивного забруднення внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС [3, с. 81]. Але, незважаючи на експертні висновки, будь-які пільги для мешканців цих населених пунктів відмінено [1, с. 66].

Як хімічно небезпечні об'єкти визначено об'єкти господарської діяльності, які займаються використанням, виробництвом, переробкою, транспортуванням, зберіганням та утилізацією сильнодіючих отруйних речовин (небезпечних хімічних речовин).

Сильнодіючі отруйні речовини (СДОР) можуть бути елементами технологічного процесу (хлор, аміак, сірчана й азотна кислоти, хлористий водень, фтористий водень та інші) і можуть утворюватися в результаті пожежі в житлових будинках і на виробництві (оксид вуглецю, оксиди азоту, хлористий водень, сірчистий газ).

На початок 2016 р. в Україні функціонував 931 об'єкт, де зберігається або використовується у виробничій діяльності 308,07 тис. тонн небезпечних хімічних речовин, у тому числі 4,08 тис. тонн хлору, 202,66 тис. тонн аміаку [1, с. 68]. Порівняльні дані про кількість хімічно небезпечних об'єктів у Вінницькій та Донецькій областях наведені в табл. 1.

Всього у зонах можливого хімічного забруднення від цих об'єктів проживає 10,244 млн осіб (25 % населення країни).

Найбільшу кількість хімічно небезпечних об'єктів зосереджено у східних областях України, а саме: Донецька – 149 об'єктів; Дніпропетровська – 108 об'єктів; Харківська – 80 об'єктів. До найбільш небезпечних належить 65 об'єктів першої категорії хімічної небезпеки (об'єкти, при аваріях, на яких може постраждати більше 75 тис. осіб), у тому числі 28 об'єктів, що мають зони можливого зараження з уражаючою концентрацією СДОР глибиною від 20 до 100 км [2, с. 46]. Ряд їх розташований на території Донецької області (табл. 2). На території Вінницької області об'єктів такого рівня хімічної небезпеки немає.

Таблиця 1

**Кількість хімічно небезпечних об'єктів хімічної небезпеки і чисельність населення, яке проживає в зонах можливого хімічного зараження (ЗМХЗ)**

Регіон	Усього	У тому числі категорії				Чисельність населення в ЗМХЗ
		I	II	III	IV	
Вінницька область	36	-	4	4	28	270,27 тис.
Донецька область	149	23	35	14	77	2 266,07 тис.
Усього по Україні	931	65	128	178	560	10 244 тис.

Таблиця 2

**Особливо небезпечні хімічні об'єкти Донецької області**

Об'єкт	СДОР	Кількість, тонн	Площа зони зараження, км <sup>2</sup>
Старокримська фільтрувальна станція, м. Маріуполь	хлор	94	>160
РУ КП «Компанія «Вода Донбасу», м. Макіївка	хлор	112	>250
Верхньокальміуський склад рідкого хлору, Ясинуватський район	хлор	500	>1 250
ПАТ «Концерн «Стирол», м. Горлівка	аміак	22 000	>2 500

Крім цього, на території 8 областей України – Дніпропетровської, Донецької, Запорізької, Луганської, Миколаївської, Одеської, Харківської та Херсонської – проходить аміакопровід Тольятті–Одеса, довжиною 1022,7 км по території України, кожен кілометр трубопроводу містить 56 тонн аміаку при тиску до 80 атм. По території Донецької області протяжність аміакопроводу становить 137 км, в зоні можливого хімічного зараження проживає 940 тис. людей. У небезпечній зоні розташовані міста Горлівка, Костянтинівка, Друж-

ківка, Краматорськ, Єнакієве, Торецьк, Бахмут, Дебальцеве, Добропілля. Експлуатація цього магістрального трубопроводу викликає особливу стурбованість у зв'язку з тим, що встановлений фірмою-виробником 20-річний гарантійний термін експлуатації закінчився ще в серпні 1997 р.

Слід також зазначити, що переважна більшість хімічно небезпечних об'єктів Донецької області зараз знаходиться у зонах бойових дій або на територіях, що систематично піддаються артилерійським та мінометним обстрілам (міста Донецьк, Авдіївка, Маріуполь, Горлівка та інші). Крім того, у зоні АТО знаходяться об'єкти з невизначеним станом геологічного середовища: 1) шахти, розташовані поблизу Горлівського хімічного заводу, де були протікання хімічних речовин у підземні виробки; 2) камера підземного ядерного вибуху шахти «Юнком» (м. Єнакієве). В цій зоні також знаходиться 1 500 полігонів небезпечних відходів і 1 300 териконів, з яких більше 350 горять [1, с. 68]. Але найбільш імовірним фактором переходу всього регіону у стан надзвичайної ситуації транскордонного масштабу є ризик масового некерованого затоплення шахт унаслідок втрати енергопостачання, водовідливу та вентиляції. Наслідками підйому рівнів підземних вод до поверхні, підтоплення і затоплення значних територій та прилеглих міст і селищ можуть бути: 1) просідання поверхні на забудованих територіях, залізниці, автомагістралях, мостах; 2) забруднення поверхні і підземних водозаборів внаслідок некерованих витоків забрудненої води; 3) ризик міграції метану до підвалів, знижень рельєфу з небезпекою вибухів і пожеж. Можливе виникнення руйнувань внаслідок притоку метану до тунелю метро в Донецьку через затоплення прилеглих шахт і перетворення його у природну газову дренаж. Додатковою небезпекою є підтоплення териконів і полігонів твердих побутових відходів [3, с. 329].

Отже, зростання масштабів господарської діяльності і кількості великих промислових комплексів, концентрації на них агрегатів і установок великої і надзвичайно великої потужності, використання у виробництві потенційно небезпечних речовин у великих кількостях, знос основних фондів на об'єктах економіки – все це збільшує ймовірність виникнення техногенних надзвичайних ситуацій, раптове виникнення яких призводить до значних соціальних, екологічних і економічних втрат, до необхідності захисту людей від дії шкідливих для здоров'я уражаючих факторів, проведення рятувальних, невідкладних медичних та евакуаційних заходів, а також ліквідації негативних наслідків техногенної надзвичайної ситуації.

Сьогодні техногенні катастрофи – це одна з глобальних проблем людства. З кожним днем вони стають ще глобальнішими і потужнішими поруч із розвитком науки й техніки. Наслідки цих катастроф, здебільшого, необоротні. У гонитві за комфортом і багатством люди не звертають уваги на результати цієї гонки й самі ж страждають від цього. Уникнути цих катастроф не вдасться,



але можна зменшити їх кількість, за рахунок більш розумного і раціонального підходу людини до своєї діяльності. Для запобігання таких ситуацій необхідно ретельно дотримуватися техніки безпеки, уважно стежити за станом мереж, комунікацій, приладів, машин, технологій.

Сучасні умови життєдіяльності людини в Україні можна охарактеризувати як напружені та вибухонебезпечні. Воєнні операції у зоні АТО на сході України, де навіть у час перемир'я лунають постріли та вибухи, свідчать про існуючу реальну загрозу для життя, здоров'я населення окупованих територій та України у цілому. Додамо, що чотири діючі атомні електростанції, хімічно небезпечні об'єкти, вибухо- і пожежонебезпечні об'єкти, греблі водосховищ, особливо Дніпровського каскаду, транспортні вузли, магістральні трубопроводи, військові склади і бази є об'єктами диверсійних нападів. Диверсійні та терористичні акти на таких об'єктах можуть призвести до катастрофічних наслідків як для України, так і сусідніх держав, травмування й загибелі великої кількості людей.

На тлі цих подій попередження впливу небезпечних та шкідливих факторів оточуючого середовища на довкілля та людей є вкрай необхідним та важливим. Тому слід орієнтувати студентів на можливість оцінити середовище перебування щодо особистої безпеки, безпеки колективу, провести моніторинг небезпечних об'єктів, прогнозування надзвичайних ситуацій та обґрунтувати головні підходи та засоби збереження життя, здоров'я, захисту працівників в умовах загрози і виникнення небезпечних подій та надзвичайних ситуацій. А негативні процеси, які відбулись в останні роки із навчальними дисциплінами «Безпека життєдіяльності», «Цивільний захист», «Основи охорони праці» та «Охорона праці у галузі», їх скорочення, вилучення з навчальних планів, зміна статусу нормативних та переведення до категорії дисциплін за вибором університету або студентів, не відповідають вищенаведеній характеристиці загального стану у країні та у світі.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Аналітичний огляд стану техногенної та природної безпеки в Україні за 2015 р. – К. : ДСНС України, 2016. – 356 с.
2. Захист населення і територій України від надзвичайних ситуацій: Річна доповідь за 1997 р. – К. : МНС України, 1998. – 85 с.
3. Національна доповідь про стан техногенної та природної безпеки в Україні у 2014 р. – К. : ДСНС України, 2015. – 365 с.
4. Національний класифікатор України «Класифікатор надзвичайних ситуацій» ДК 019:2010: Наказ Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики № 457 від 11 жовтня 2010 р. – К. : Держспоживстандарт України, 2010. – 18 с.

*Зудова А. Л.,*

студентка 2 курсу спеціальності «Науки про освіту» кафедри педагогіки та управління освітою

*Донецький національний університет імені Василя Стуса м Вінниця, Україна*

## **ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВНЗ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ**

В умовах європейської інтеграції, державних політико-економічних і соціокультурних змін в Україні розвиток духовної культури молоді, відповідно до загальнолюдських демократичних цінностей та національних традицій, є одним із найважливіших завдань реформування освіти.

Вітчизняні науковці завжди надавали значної уваги дослідженню проблем розвитку освіти та професійної підготовки вчителів, зокрема таким аспектам: філософії освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. О. Огнев'юк), неперервній професійній освіті (С. У. Гончаренко, С. О. Сисоєва), теоретичним і методологічним засадам професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі (А. М. Алексюк, В. І. Бондар, М. Б. Євтух, О. Я. Савченко), формуванню готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І. В. Гавриш, А. Ф. Ліненко), реалізації компетентного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів (Н. М. Бібік, О. І. Пошетун, Л. Л. Хоружа).

Дослідженням практичної підготовки майбутніх вчителів музики займалися Л. Арчажникова, А. Болгарський, Т. Бодрова, І. Боднарчук, О. Бурлі, В. Бриліна, Л. Булатова, С. Гладка, Ж. Дебела, Т. Єременко, Л. Ісаєва, З. Квасниця, Г. Кожевников, Л. Масол, Л. Матвеева, І. Найдьонов, І. Печерська, І. П'ятницька-Позднякова, А. Сидоренко, Г. Яковлева, які в своїх роботах під різними кутами зору висвітлювали різні питання організації педагогічної практики у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації. Що стосується навчальних закладів I–II рівнів акредитації (коледжів та училищ), то необхідно зауважити: сучасними дослідниками це питання майже не вивчалось.

Відповідно до основних характеристик суспільного ідеалу вчителя, перед сучасною вищою педагогічною освітою постають широкомасштабні завдання. Вони полягають у формуванні всебічно розвиненої особистості, спроможної включитися у процес суспільних і професійних перетворень. Учитель сьогодні, зазначається в Концепції національного виховання, повинен бути професіоналом, здатним до багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів, володіти прийомами аналізу і самоконтролю, вміти педагогічно

осмислити нові соціально-економічні умови виховання, реалії ринкових взаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності, аби не дати ні політиці, ні ринку вивищитися над педагогікою. Вимоги до вчителя з боку держави і суспільства полягають також у тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю у процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець як громадянин. Досягаючи головної мети національного виховання – формування свідомого громадянина, патріота – вчитель має створювати умови для всебічного і гармонійного розвитку особистості, закласти основи громадянської свідомості, активності та відповідальності. Чільне місце в цьому процесі посідає формування громадянської відповідальності, яка передбачає добровільний вибір особистістю поведінки, що відповідає таким важливим категоріям, як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість. Учні цінують такі якості педагога, як глибокі фахові знання, загальна ерудиція, логіка мислення, критичний підхід до розв'язання проблем, переконаність, власна точка зору, принциповість, чітка громадянська позиція, вміння спілкуватися, почуття гумору [1, с. 63].

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів – це складний, багатогранний і тривалий процес, який здійснюється протягом усього періоду навчання студентів у вузі. Однією з основних форм професійного становлення майбутнього вчителя є педагогічна практика, яка дозволяє синтезувати теоретичні знання та практичний досвід. Педагогічна практика виступає органічною складовою єдиного навчально-виховного процесу, психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутнього вчителя, пов'язуючи теоретичне навчання студента у вузі з його майбутньою самостійною роботою в школі. Створюючи умови, максимально наближені до реальних умов самостійної педагогічної діяльності у школі, педагогічна практика реалізує сприятливі передумови для формування основ професійної майстерності вчителя. У процесі педагогічної практики є можливість певною мірою осмислити педагогічні явища і факти, закономірності і принципи навчання і виховання, оволодіти професійними вміннями, досвідом практичної діяльності. У процесі практики закріплюються й поглиблюються теоретичні знання, що були набуті у вищому навчальному закладі, виробляються професійні вміння і навички, розвиваються творчі здібності, педагогічне мислення, інтенсифікується процес формування професійних особистісних якостей. Важливого значення набуває розвиток комунікативної культури майбутніх учителів, формування навичок педагогічної взаємодії та співробітництва [2, с. 4].

На розкриття поняття *освітні (педагогічні) технології* існують різні погляди. Педагогічна технологія – сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють

успішно реалізовувати завдання освіти. Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних настановою, що визначають спеціальний набір та компонування форм, методів, засобів, прийомів навчання, засобів виховання; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу. Педагогічна технологія – системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення освітньої мети. Педагогічна технологія – це модель спільної педагогічної діяльності, продумана в усіх деталях з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студента і викладача. Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування, визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з використанням комп'ютера і людських ресурсів, завданням якого є оптимізація форм освіти (ЮНЕСКО). Цілий ряд авторів, зокрема й В. Кукушкіна, вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам. Основними принципами відбору інноваційних технологій є: перспективність, демократичність, гуманістичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність. [3, с. 28].

Головною особливістю педагогічної підготовки студентів училищ культури і мистецтв є школа-студія при училищі, де діти навчаються у студентів під керівництвом викладачів-консультантів. Тут повністю відтворена структура шкіл-мистецтв з таким самим навчальним процесом, тільки викладачами є студенти третіх–четвертих курсів, які протягом двох років опановують професію викладача школи мистецтв. Діяльність школи спрямована, з одного боку, на забезпечення проходження педагогічної практики студентами училища, з іншого, – на вирішення завдань з естетичного виховання молоді. Навчання у школі-студії проводиться за типовими програмами початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів. Учні мають можливість навчитися гри на різних музичних інструментах. Крім занять з фаху учні відвідують уроки сольфеджіо, музичну літературу, хор. Набуті студентами знання та навички у школі-студії, використання їх на практиці відповідає вимогам для отримання студентами кваліфікації «викладач початкових навчальних мистецьких закладів».

*Основні завдання школи-студії:*

- виховання творчого ставлення до педагогічної діяльності;
- розвиток практичних навичок, необхідних для майбутньої педагогічної роботи студентів; уміння застосувати на практиці набуті знання з курсу методики навчання гри на інструментах;
- оволодіння студентами педагогічним репертуаром для роботи в музичній школі;

- формування навичок методично обґрунтованого аналізу твору, його ідейно-художніх особливостей, труднощів виконання;
- уміння складати індивідуальний план учня з фаху, з огляду на особливості його характеру, музичні здібності і технічну підготовку;
- вчасно виявляти слабкі сторони в розвитку учня, усувати наявні недоліки, відхилення від виконавських норм; методично правильно і систематично вести роботу над розвитком усіх видів техніки, контролювати домашню роботу учня;
- надбання студентами навичок планування навчально-виховної роботи.

Сучасна педагогіка в цілому і музична педагогіка зокрема протягом усієї своєї історії здійснюють активний пошук шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Загальновідомо, що серед факторів, що впливають на цей процес, особливе місце належить особистості вчителя, і саме від оригінальності його характеру, від виразності й цікавості поведінки залежить сила його впливу та успішність навчально-виховного процесу. Роль особистості педагога в навчальному процесі важко переоцінити, адже саме від нього великою мірою залежить успішне опанування учнями дисципліни, яку він викладає. Адже відомо, що зазвичай ставлення до педагога учні схильні переносити на предмет, який він викладає. Отже, у сучасній системі підготовки музикантів-педагогів особлива увага приділяється пошуку шляхів формування творчої індивідуальності вчителя, реалізації його творчих здібностей та розвитку індивідуального стилю діяльності. Методика розвитку педагогічного артистизму музиканта-педагога не має, на нашу думку, підстав принципово відрізнитися від наявних методик, призначених для вчителів іншого фахового спрямування. Головна її відмінність полягає в тому, що процес формування педагогічного артистизму має відбуватися з огляду на індивідуальну форму навчання в інструментальних класах [4, с. 73].

Підготовка будь-якого виду художньо-творчої діяльності сприяє емоційному здоров'ю майбутніх вчителів, формуванню зацікавленості, розширює мистецький досвід, розвиває уяву і фантазію, без яких людина не здатна творити. Студентська невпевненість у своїх силах, замкненість у своїх діях несприятливо відобразиться у подальшій професійній діяльності, в невмінні творчо розкритися перед вихованцями, їхній розкутості, активній участі у художньо-творчій діяльності. Тому майбутній фахівець повинен бути творчо відкритим перш за все сам для себе [5, с. 411].

Отже, готуючи студентів до педагогічної діяльності треба враховувати різні фактори для їхньої подальшої успішної педагогічної роботи. Нові часи ставлять нові вимоги як до викладачів, так і до студентів, які успішно вирішуватимуться з індивідуально-творчим підходом на всіх етапах підготовки майбутніх викладачів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політ. менеджмент – 2005. – № 1. – С. 58–69.
2. Педагогічна практика студентів: навчальний посібник для студентів фізико-математичних спеціальностей педагогічних вузів / уклад. Н. І. Труш, Б. Б. Беседін, Р. В. Олійник та ін. – Слов'янськ, 2010. – 63 с.
3. Гайдур М. І. Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища : дис. кандидата пед. наук : 13.00.04 / Гайдур Михайло Іванович. – Я., 2010. – 278 с.
4. Гуй Ч. Роль педагогічного артистизму у формуванні музиканта-педагога / Ч. Гуй // Студії мистецтвознавчі. – К. : ІМФЕ НАН України, 2009. – № 2(26). – С. 73–76.
5. Гаврилюк О. А. Методичні засади формування готовності студентів педагогічного коледжу до художньо-творчої діяльності / О. А. Гаврилюк // Молодий вчений. – 2016. – № 12. – С. 408–411.

*Ісаєва О. А.,*

аспірантка кафедри педагогіки

та управління освітою

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ЩОДО ПИТАННЯ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ: КОМПЕТЕНТНОСТІ, ЗАДАЧІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ АНДРАГОГА-ПРАКТИКА**

Проблемами освіти та виховання дорослих людей займається окрема галузь педагогічної науки – андрагогіка. За словами С. Вершловського, вона інтегрує соціологічні, педагогічні, соціально-педагогічні знання та дозволяє розглядати освіту за рамками традиційної дитячо-юнацької сфери застосування, узагальнює практику освіти дорослих та суміжних галузей наукового пізнання, що в результаті сприяє формулюванню та реалізації цілей освіти дорослих [2, с. 28–29]. Українські дослідники зазначають, що головним завданням андрагогіки є формування у дорослих суб'єктів актуальних компетенцій прикладного характеру за досить обмежений проміжок часу [12, с. 35]. Виходячи з характерних проблем, які стоять сьогодні перед дорослим населенням, можна сказати, що освіта дорослих у наш час покликана вирішити завдання, спрямовані на творче самовизначення особистості стосовно тих змін, що відбуваються в сучасному суспільстві. Таке самовизначення залежить від розвитку духовної культури дорослої людини, її інтелектуальної зрілості та професійної компетентності. Вирішення кожного з цих завдань стикається з цілим рядом питань матеріально-економічного, організаційно-технічного, соціально-педагогічного та соціально-психологічного характеру [3, с. 29–30].

Виховання дорослих має власну специфіку. Воно суттєво відрізняється від виховання дітей, юнаків та підлітків. Відмінності проявляються як в базових якостях та установках, які мають реципієнти освітньої діяльності на початку навчального процесу, так і у процесах його реалізації на практиці. В першому випадку мова йде про значно більший життєвий досвід дорослих, який формує основу для навчання. В другому випадку ми говоримо про різні темпи протікання психічних реакцій в дорослих, що впливає на навчальний процес. Наприклад, дорослі люди гірше запам'ятовують новий матеріал та мають нижчу розумову реакцію. В той же час в них наявне більш розвинуте ситуативне мислення за аналогією, усталені установки мислення та поведінки [11, с. 28–29].

Не викликає сумнівів той факт, що специфічні риси навчального андрагогічного процесу вимагають від його виконавців особливих якостей та компетенцій. Робота з дорослою аудиторією – важке та вимогливе завдання, яке до

снаги не всім спеціалістам та практикам. Для її виконання потрібна не лише належна професійна підготовка, але й сприятливі особистісні характеристики.

Ця тематика знайшла обмежене відображення в роботах педагогів-теоретиків. Основи андрагогіки були закладені американським вченим М. Ш. Ноулсом [10]. Її специфіка в порівнянні з іншими галузями педагогіки вивчається в роботах С. Вершиловського [2], В. Войтко [3], Л. Добровольської [4], С. Змеєва [5], М. Бавтрушевої та О. Вилегжанєної [1]. Окремі аспекти андрагогіки, на кшталт її психологічних та педагогічних засад, просвітницької та виховної функцій, розглядаються у статтях Л. Лук'янової [8] та В. Онопрієнка [11]. Особливостям діяльності спеціаліста-андрагога, його професійним якостям загального характеру та роботі в різних галузях присвячені дослідження А. Капітанської [6], Я. Катюка [7], І. Ніколаєску [9], О. Пехоти [12], В. Соколова [13], Н. Тітченко [14].

Метою статті є вивчення професії андрагога з точки зору його ролі в навчальному процесі щодо дорослої аудиторії. В цьому контексті розглядаються його професійні та особистісні якості, компетенції та моделі поведінки, які покликані підвищити освітній потенціал його роботи.

Принципові відмінності між дорослою та недорослою людиною формують специфічні риси навчального процесу дорослих. У цьому контексті андрагогіка спирається на кілька принципів моментів, які можна вважати її базовими рисами. Вони були розроблені та визначені фундаментальним теоретиком цієї галузі науки – американським дослідником М. Ш. Ноулсом [10]. По перше, провідна роль в отриманні освіти належить суб'єкту відповідного процесу – тому, хто навчається. По друге, суб'єкт навчального процесу має сильну мотивацію, яка полягає у прагненні до самореалізації та самовдосконалення. По третє, його володіння життєвим, соціальним, побутовим та професійним досвідом стає важливим джерелом навчання [5, с. 96]. По четверте, доросла людина навчається для вирішення життєвої проблеми та розраховує на негайне застосування одержаних знань. У рамках андрагогічної моделі студенти прагнуть до негайного застосування отриманих знань і вмінь, щоб стати більш компетентними в рішенні будь-яких проблем [4]. По п'яте, навчальна діяльність дорослого детермінується різними факторами – часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними, – які або сприяють процесу навчання, або обмежують його [5, с. 96]. По шосте, на всіх етапах навчального процесу студент та викладач працюють у рамках спільної діяльності.

Важливим фактором, що впливає на навчальний процес у рамках освіти дорослих, є прагнення суб'єктів контролювати ситуацію, відчувати свої повноваження. Дорослій людині важливе відчуття власної участі в будь-якому рішенні стосовно неї, а не пасивне сприйняття рішення інших [11, с. 31]. Саме



ця риса відрізняє освіту дорослих від навчального процесу для юнацтва (який здебільшого сформований на примусі та обов'язку), тому має братися до уваги педагогами-андрагогами.

Сам навчальний процес у рамках освіти дорослих базується на низці андрагогічних принципів, які формуються відповідно до теоретичного забезпечення науки. Серед них варто виокремити такі:

- принцип пріоритетності самостійного навчання;
- принцип спільної дії студента та викладача;
- принцип використання наявного життєвого досвіду та навичок;
- принцип корегування застарілої інформації та негативних особистісних якостей;
- принцип індивідуального підходу з урахуванням соціально-психологічних характеристик особистості;
- принцип ефективності навчання;
- принцип рефлексивності навчання;
- принцип відповідності результатів навчання професійним потребам;
- принцип системності навчання;
- принцип актуалізації результатів навчання на практиці;
- принцип розвитку суб'єкта навчального процесу [1, с. 143–144].

Виходячи з вищенаведеної інформації, можна говорити й про специфіку, притаманну виконавцям навчального процесу дорослих. За визначенням дослідників андрагог є спеціалістом високої кваліфікації, який володіє комплексом спеціалізованих андрагогічних знань, вмінь та навичок, що забезпечують освітню діяльність з дорослим населенням із врахуванням специфіки його освітніх потреб та вікових особливостей [6]. Отже, він має володіти своєрідною андрагогічною компетентністю – знаннями, вміннями, навичками, якостями, ціннісними орієнтирами, які необхідні для пробудження у студента тяги до освіти, сприяння його самореалізації [13].

Функціонально-посадові обов'язки андрагога полягають у такому:

- організація та реалізація навчання дорослих з урахуванням соціальних, психологічних, життєвих, фізіологічних особливостей;
- надання допомоги у науково обґрунтованій організації та реалізації навчального процесу;
- проведення науково-дослідницької роботи з проблем освіти дорослих;
- консультації з питань виробничої, навчальної, соціальної роботи й особистого життя тощо [7].

Андрагог, який є організатором навчання, виступає в ролі консультанта та співавтора індивідуальної програми навчання, який поєднує у своїй професійній діяльності й інші функції. В цьому контексті надзвичайно важливу роль грають його особисті якості. Його робота не обмежується суто виконанням ролі

«викладача». На думку С. Г. Вершловського, андрагог має також виступати в якості «лікаря», «експерта» та «консультанта» [6].

Перш за все він надає допомогу у поновленні мотивації до навчальної та професійної діяльності – в цьому й полягає виконання ролі «лікаря». Мова йде про здатність відновлювати мотиваційну прихильність студента до навчального процесу, яка припускає наявність психотерапевтичної підготовки.

Також викладач має розуміти методологію андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих у вигляді цільового підвищення кваліфікації, навчання основам науково-дослідної роботи, допомоги у створенні проектів професійного й особистісного розвитку тощо. В цьому полягає роль «консультанта».

Його професійна підготовка має бути комплексною та широкою, оскільки він має володіти змістом як специфічної андрагогічної діяльності – власною професією, так і навичками та знаннями з професійної діяльності тих, хто навчається [8, с. 169]. Ця вимога виправдана необхідністю порозуміння зі студентом, розуміння його потреб та прагнень. Вона дозволяє андрагогу виконувати роль «експерта».

Отже, андрагог має знати природу й особливості того, кого навчає. Втім, базовою якістю його роботи залишається вміння працювати з людьми – головний фактор, який впливає на рівень наданої освіти дорослому реципієнту. Якщо юнаки та підлітки більше зорієнтовані на отримання базової інформації, доросла людина, яка вже володіє певним досвідом та здатністю до аналізу, створює новий виклик для викладача. Андрагог має не лише надати інформацію та знання, він має визначити, які з них більш корисні для реципієнта та довести цю корисність власне студенту. В цьому контексті людинознавчі навички та якості є надзвичайно важливими для нього. Це окреслює тісну взаємодію андрагогіки з іншими галузями наукового знання й практики, які входять у систему наук так званого «людиназнавства». Виходячи з цього, можна погодитись, що андрагогічну навчально-виховну функцію може брати на себе будь-який фахівець, який працює в системі «людина-людина». Перш за все мова йде про професії педагога-викладача та психолога, втім, безліч інших – на кшталт соціології, економіки, правової та ІТ-сфер тощо – включають андрагогічний компонент [4]. Професійні навички зі спеціальності в такому випадку стають у нагоді при налагодженні контакту з аудиторією. Вимогу оволодіти специфічними навчальними та виховними інструментами освітньої діяльності можна задовольнити за рахунок факультативної безперервної або додаткової педагогічної освіти.

Майстерність андрагога передбачає:

- шанобливе ставлення до вимог та очікувань дорослих, розуміння їхніх проблем;

- можливість реально оцінювати потенціал слухачів та прогнозувати очікуванні труднощі;
- вільне володіння сучасними методиками професійного навчання;
- вміння проводити навчання як за груповою, так і за індивідуальною формою навчання тощо [14].

Маючи наведені вище кваліфікацію та якості, андрагог здатний успішно виконувати основні завдання, які стоять перед спеціалістом та практиком у галузі освіти дорослих. До них належать:

- надання студенту комплексу спеціальних та загальнокультурних знань відповідно до його навчального запиту;
- розширення професійної компетентності слухача, надання йому методології відповідної діяльності;
- супровід навчального процесу необхідним обсягом даних та знань, який визначається з урахуванням вже наявного досвіду студента;
- забезпечення соціально-психологічної підтримки слухача;
- вивчення особистісних якостей студента з метою їх ефективного використання у процесі навчання;
- розвиток творчого потенціалу слухача з урахуванням його цільових установок на отримання освіти;
- залучення студента до планування, реалізації, корекції та оцінювання результатів навчального процесу;
- здійснення консультативної діяльності та реабілітаційної роботи [6].

Врешті-решт основним завданням андрагога стає не стільки допомога у формуванні самовизначення, вибору власного шляху в освітянському просторі «освітянських мандрів», скільки допомога дорослим людям у професійному навчанні [14].

У той же час показниками ефективності викладацької діяльності андрагога у сфері навчання дорослих є:

- інноваційна діяльність, що поєднує педагога-новатора з наукою та педагогічною практикою;
- методика наукової роботи, яка забезпечує досвід дослідницької діяльності, сприяє створенню необхідного науково-методичного середовища та атмосфери пошуку у практичній педагогічній діяльності;
- методична інновація, сутність якої полягає у змістовності методичної роботи зі свідомістю дорослих студентів, життєвими та професійними аспектами їхньої діяльності;
- самоосвіта як фактор самовдосконалення та професійної реалізації [9, с. 143].

В сучасних умовах виконання поставлених завдань вимагає від андрагога засвоєння нових ролей поведінки, які сприяють формуванню особливих взаємин зі студентом. Це в свою чергу позитивно впливає на якість та глибину навчального процесу. Комплексний аналіз дозволяє виділити кілька моделей поведінки спеціаліста та практика у відносинах з аудиторією.

Достатньо поширеним та наближеним до традиційних принципів освіти є андрагог-інформатор. Він є визнаним спеціалістом у своїй галузі, який володіє здатністю передавати власний професійний досвід іншим. Через класичний монологічний стиль викладання саме він є основним учасником навчального процесу, що в окремих випадках може вступати в протиріччя з принципом самостійності та рівності.

Андрагог-модератор є посередником, який організовує, встановлює та підтримує навчальні відносини між професіоналами, які складають навчальну групу. Він сконцентрований на організаційній діяльності та майже не втручається у зміст навчання, натомість допомагаючи студентам використовувати власні ресурси для вирішення актуальних завдань. Його робота представляє іншу крайність андрагогіки, коли роль суб'єктів навчального процесу превалює над діяльністю викладача.

Андрагог-фасілітатор супроводжує дорослого на шляху його самостійної освітньої діяльності, полегшуючи процес самовдосконалення. Він допомагає учасникам навчального процесу долати бар'єри у спільній роботі, використовуючи «підтримуючі» прийоми спілкування. В першу чергу він виконує роль психологічної підтримки дорослого в його навчальних зусиллях.

Андрагог-тьютор виконує роль куратора та наставника, який намагається визначити найбільш ефективні методи навчання дорослих. Об'єктом його пошуків виступає не лише предметна галузь, але й власне викладацька діяльність. Він забезпечує розробку та супровід індивідуальної програми професійного та особистісного саморозвитку студента. За таких умов передача змісту навчання є чітким процесом, підсиленим принципами інструктування, алгоритмізації, програмного засвоєння. Разом з тим андрагог повинен володіти належним багажем знань та досвідом у тій чи іншій галузі, які мають перевищувати відповідні знання та досвід студента. Це визначає його компетентність та дозволяє здобути необхідний авторитет для засвоєння останнім переданих навичок.

Андрагог-місіонер вважає, що зміна професійних якостей людини можлива лише за рахунок змін у сприйнятті життя. Його завдання полягає у сприянні змін життєвих сенсів та цінностей студента, трансформації методологічної бази його професійної діяльності. Часто така діяльність виходить за рамки навчального процесу та формує розуміння громадянського обов'язку.

Отже, до основних характеристик андрагога належать здатність виконувати роль наставника; мобільність у плані перебудови професійної діяльності;

організаторські здібності; технічність та вміння застосовувати весь комплекс сучасних досягнень; комунікабельність, доброзичливість, такт та довірливість у спілкуванні; сила переконання, яка компенсує характерну для дорослих критичність у судженнях та ставленні до отриманої інформації.

Андрагог має володіти комплексом вмінь та навичок, серед яких варто відзначити спеціальні профільні вміння, загальнокультурну основу, андрагогічні методики, психолого-педагогічні знання. Це має бути підсилено інформацією щодо професійної, психологічної, фізіологічної, соціальної, побутової діяльності дорослих студентів.

Професійну компетентність андрагога формують три категорії – знання, організаційні та комунікативні вміння. Вони визначається низкою параметрів, серед яких особливу роль грають рівень та новизна знань, які надаються в рамках навчального процесу; адекватність та відповідність знань освітній потребі реципієнта; ступінь володіння методиками викладання та андрагогічним інструментарієм; здатність системно вирішувати завдання навчального процесу, які одночасно пов'язані з освітою та розвитком особистості студента; відповідність результату навчання поставленим цілям та завданням. У результаті саме поняття андрагогічної компетентності може бути розділене на кілька пов'язаних та доповнюючих один одного елементів – методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, рефлексивну, індивідуально-особистісну, спеціалізовану компетентності.

Українська система освіти дорослих перебуває у стані активного розвитку у практичній площині. Це вимагає належного теоретичного забезпечення її діяльності. Важливим елементом її вдосконалення є компетентність та відповідність учасників освітнього ринку – як видно з наведених вище показників, вони мають володіти специфічними якостями та навичками. Лише у випадку застосування зазначених підходів та реалізації освітньої діяльності не лише належним чином підготовленими, а й особистісно прихильними до такої роботи особами, вона має шанси на успіх.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бавтрушева М. В. Сравнительный анализ педагогической и андрагогической моделей обучения / М. В. Бавтрушева, О. Е. Вылегжанина // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2009. – № 1 (25). – С. 141–144.
2. Вершловский С. Г. Образование взрослых: опыт и проблемы / С. Г. Вершловский. – М. : Знание, 2002. – 167 с.
3. Войтко В. В. Андрагогічні основи організації навчання дорослої людини / В. В. Войтко // Андрагогічні засади післядипломної освіти. Збірник

- матеріалів Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції (20–28 квітня 2015 р.). – Кіровоград, 2015. – С. 24–34.
4. Добровольська Л. П. Андрагогічні принципи в сучасній моделі навчально-виховного процесу вищого закладу освіти [Електронний ресурс] / Л. П. Добровольська. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/8\\_DN\\_2011/Psihologia/8\\_81772.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/Psihologia/8_81772.doc.htm)
  5. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
  6. Капитанская А. К. Андрагог – это не просто! [Электронный ресурс] / А. К. Капитанская // Электронный журнал «Вопросы Интернет-образования». – Т. 32. – Режим доступу: [http://vio.uchim.info/Vio\\_32/cd\\_site/articles/art\\_2\\_5.htm](http://vio.uchim.info/Vio_32/cd_site/articles/art_2_5.htm)
  7. Катюк Я. Психологічний аналіз змісту професійної діяльності викладача-андрагога / Я. Катюк // Вісник Інституту розвитку дитини: зб. наук. праць. Серія: Філософія. – 2013. – № 26. – С. 146–151.
  8. Лук'янова Л. Психолого-педагогічні засади запровадження самостійної пізнавальної діяльності в системі екологічної освіти / Л. Лук'янова // Гуманіт. вісн. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту імені Г. Сковороди: наук.-теор. зб. спец. вип.: Педагогіка. Вища освіта України і Болонський процес: Матеріали Всеукр. конф. / голов. ред. В. П. Коцур. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – 489 с.
  9. Ніколаєску І. О. Особливості професійного іміджу викладача-андрагога в системі післядипломної освіти / І. О. Ніколаєску // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – Вип. 25. – С. 142–144.
  10. Ноулс М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М. Ш. Ноулс. – М., 1980. – 248 с.
  11. Онопрієнко В. Практично-просвітницька і виховна функції андрагогіки / В. Онопрієнко // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 28–32.
  12. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / О. М. Пехота, В. І. Пуцов, Л. Я. Набока, А. М. Старєва. – К., 2006. – 96 с.
  13. Соколов В. И. Об андрагогической компетентности ИТ-специалиста и путях ее развития [Электронный ресурс] / В. И. Соколов // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 3 – Режим доступу: <http://web.snauka.ru/issues/2015/03/49996>
  14. Тітченко Н. В. Майстерність андрагога – шлях до якісного навчання незайнятого населення / Н. В. Тітченко // Матеріали за 8-а міжнародна практична конференція «Будещите изследвания». Том 17. Педагогически науки. – София, 2012. – С. 69–71.

*Касько Т. В.,*

студентка 2 курсу спеціальності  
«Науки про освіту» кафедри педагогіки  
та управління освітою

*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО- ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

На початку третього тисячоліття у зв'язку з інтеграцією України в Європейське співтовариство найбільш актуальною проблемою модернізації та практичного оновлення вітчизняної вищої освіти постає зміна цілей нової моделі сучасної вищої освіти, освітньо-виховної системи, зокрема – перехід до гуманістичної та особистісно-орієнтованої концепції.

На сьогодні все більше уваги у вітчизняних та зарубіжних наукових і методичних джерелах привертається до фахової підготовки представників суспільнозначимої професії – майбутніх педагогів. Численними дослідженнями доведено взаємозв'язок між професійною компетентністю фахівців та самостійною роботою майбутніх освітян.

Самостійна робота є одним з найважливіших компонентів освітнього процесу, основою успішної професійної діяльності, плановою роботою, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, позааудиторних занять, без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом і є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу, систематизації знань, формування активної пізнавальної діяльності.

У руслі сучасної системи навчання у вищій школі самостійна робота є досить вагомою самостійною компонентою у навчанні студента і домінує серед інших видів навчальної діяльності після практичної підготовки, де частка самостійної праці, самоорганізації, самоосвіти постійно збільшується.

Аналіз наукових джерел дав можливість нам дійти висновку про те, що в історичній ретроспективі розвитку проблемі самостійної діяльності студентів як засобу оптимізації навчально-виховного процесу присвячено ряд ґрунтовних праць, серед них: дисертації Л. Коваленко («Просвітницько-педагогічна діяльність вчених педагогічного відділу Харківського університету кінця ХІХ – початку ХХ ст.»); Н. Пузирьової («Теорія і практика організації науково-дослідної роботи студентів на матеріалах університетів України ХІХ ст.»);

І. Сидоренко («Проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній педагогічній пресі другої половини XIX – початку XX ст.») та ін.

Концептуальні ідеї щодо особливостей організації та змісту самостійної роботи розкрито у працях педагогів (В. Буряк, С. Гончаренко, В. Євдокимов, П. Підкасистий, І. Підласий та ін.). Рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в різних закладах освіти (В. Гриньова, О. Іонова, В. Лозова, О. Попова, Л. Рибалко, А. Троцько, Н. Якушко та інші). Роль сучасних технологій навчання в організації самостійної роботи студентів (Н. Герман, Н. Тягунова, П. Юцявічене та ін.).

Питання методики самостійної роботи майбутніх педагогів стали предметом досліджень Н. Бойко, В. Буринського, Н. Кардаш, М. Умрик, І. Шайдур, Н. Шишкіної, С. Яшанова та ін.

На теоретико-методологічному рівні проблема організації самостійної роботи студентів знайшла своє висвітлення у працях багатьох педагогів: А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Безпалька, П. Підкасистого, психологів: А. Петровського, О. Леонтьєва, К. Платонова, С. Рубінштейна, методистів: О. Біляєва, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що сутність понять «самостійна робота», «самостійна пізнавальна діяльність», «самостійність», методів її організації вивчено у працях багатьох дослідників, зокрема у працях Л. С. Виготського, І. Я. Лернера, Н. Ф. Талізної, Л. В. Жарова та ін.

У контексті сучасної освітньої парадигми «самостійна робота студентів» потрактовується як форма організації індивідуального вивчення студентами навчального матеріалу в аудиторний та позааудиторний час. Вона є «плановою індивідуальною або колективною роботою студентів, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі» [5, с. 804].

А. С. Журавська під самостійною роботою визначає кожен організовану викладачем активну діяльність студентів, направлену на виконання поставленої дидактичної мети в спеціально відведений для цього час [4, с. 14].

Водночас зазначені наукові розвідки, присвячені самостійній роботі студентів, незважаючи на значну кількість та багатоаспектний характер, мають опосередковане відношення до предметного поля нашого наукового дослідження. Проблема організації самостійної роботи студентів педагогічних спеціальностей у вищих навчальних закладах в умовах особистісно-орієнтованого навчання майже не розглядалася.

Зокрема, самостійна робота студентів вищих навчальних закладів в умовах особистісно орієнтованого навчання та особливості особистісно-орієнтованого підходу в організації самостійної роботи студентів частково висвітлювалась у



роботах науковців (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, К. Гуревич, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Г. Щукіна та ін.). Обґрунтуванню загальнодидактичних основ самоосвіти присвячені праці С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Сластьо-ніна, Г. Щукіної та ін.

У статті ми констатуємо апріорі нагальні проблеми організації самос-тійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах особистісно-орієнтованого підходу, які вимагають вирішення, серед них:

- *розвиток самостійності студентів, навичок самоорганізації та самоосвіти;*

- *відсутність систематичності та глибини контролю з боку виклада-цького складу за самостійною роботою студентів та системи відстежування результатів роботи;*

- *поліпшення інформаційного, матеріально-технічного та методичного забезпечення самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнто-ваного навчання;*

- *визначення та розв'язання протиріч;*

- *осучаснення та поєднання методів (у сучасній педагогічній практиці серед найефективніших методів самостійної роботи студентів, які сприяють індивідуалізації та інтенсифікації навчального процесу, слід виділити [4, с. 132]: проблемно-пошукові методи; метод проектного навчання; методи колективної розумової діяльності; метод застосування новітніх інформаційно-комунікацій-них технологій у навчанні) та форм організації самостійної роботи студентів (традиційно самостійна робота студентів проводиться за такими формами: *індивідуальні* (реферативні повідомлення, курсове, дипломне проектування, самостійна науково-дослідницька робота, індивідуальні консультації, олім-піади тощо); *групові* (проектне та проблемне навчання, навчання у співпраці, ігрове проектування, групові консультації, факультативні заняття, заняття в гуртках); *масові* (проектне навчання, програмоване навчання) [3, с. 69];*

- *розробка диференційованих завдань для самостійної роботи студен-тів з різних дисциплін;*

- *відбір завдань для кожного студента індивідуально;*

- *зменшення кількості годин на вивчення навчального матеріалу окремих дисциплін, що у свою чергу вимагає збільшення кількості годин на самостійне опрацювання матеріалу студентами;*

- *роль самостійної роботи у професійному зростанні майбутнього фахівця освітньої галузі, що є найслабшою стороною вузівської педагогічної підготовки;*

- *орієнтація самостійної роботи студентів на їхні індивідуальні мож-ливості;*

- *недотримання етапності виконання самостійної роботи студента (підготовка до виконання завдання, безпосереднє виконання завдання, аналіз виконаного завдання);*

- *відсутність або формальність у наданні консультаційної допомоги викладачем при виконанні самостійної роботи студентами;*

- *відсутність ґрунтовних практичних рекомендацій з організації самостійної роботи студентів, в яких враховувалися нові гуманістичні та особистісно-орієнтовані підходи.*

Підсумовуючи усе вищезазначене, можна стверджувати, що самостійну роботу студентів педагогічних вищих навчальних закладів необхідно організовувати в умовах особистісно-орієнтованого та гуманістичного підходів, враховуючи та виявляючи певний рівень базових знань студентів, його психологічну та мотиваційну готовність, індивідуальні особливливості, на яких будуть нашаровуватися нові знання, вміння та навички, що і стане запорукою покращення рівня працездатності та самостійності студентської молоді, успішної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія: підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либіль, 1998. – 558 с.
2. Гавриш Н. В. Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки / Н. В. Гавриш, Т. В. Лопухіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 8. – Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – С. 8–10.
3. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О. Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 68–70.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Журавська Н. С. Організація самостійної роботи студентів сільськогосптехнікумі (на матеріалі предметів агрохімічного циклу): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 1333.00.04 «Професійна педагогіка» / Н. С. Журавська. – Київськ. нау. агр. унів. – К., 1996. – 24 с.

*Козак О. В.,*  
студентка 2 курсу спеціальності  
«Науки про освіту» кафедри педагогіки  
та управління освітою  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **МЕТОДОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Одним із перспективних напрямів на сьогодні є вдосконалення професійно-педагогічного потенціалу викладачів вищої школи, здатних зайняти особистісно-орієнтовану позицію стосовно студентів, що й обумовлює актуальність проблеми формування професійної, методологічної компетентності викладача. Це питання набуває особливого значення у зв'язку з пошуками шляхів формування методологічної компетенції як чинник підвищення якості професійної діяльності [2].

Проблема методу і методології наукового дослідження привертала увагу мислителів, учених і філософів, починаючи з античної епохи [8]. Однак ґрунтовний аналіз методів і засобів наукового пізнання активно здійснюється лише за останні півстоліття, причому існує відносне розмежування таких напрямів дослідження, як філософія науки, методологія науки та логіка науки [6].

Головною метою методології науки є дослідження тих засобів, методів і прийомів наукового дослідження, завдяки яким суб'єкт наукового пізнання отримує нові знання про реальну дійсність [7]. За допомогою прийомів і методів суб'єкт пізнання виконує певні дії для досягнення заздалегідь поставлених цілей, що можуть бути як практичними, так і теоретичними, пізнавальними. Сучасна методологія уникає крайніх оцінок методологічних програм або абсолютизації будь-якої з них, що мало місце у минулому [1].

Поняття «метод» у широкому розумінні означає «шлях до чогось» або спосіб діяльності суб'єкта в будь-якій її формі. Інакше кажучи, метод – це спосіб, шлях пізнання і практичного перетворення реальної дійсності, система прийомів і принципів, що регулюють практичну і пізнавальну діяльність людей (суб'єктів) [9]. Методологія – це вчення про правила мислення при створенні науки, проведенні наукових досліджень. Під методологією науки переважно розуміється вчення про науковий метод пізнання або система наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір засобів, прийомів і методів пізнання [3].

Для студентів дуже важливо мати уявлення про методологію та методи наукової творчості, оскільки саме на перших кроках до набуття навичок наукової роботи постає найбільше питань власне методологічного характеру. Передусім бракує досвіду в застосуванні методів наукового пізнання; логічних законів і правил; нових засобів і технологій [5].

З метою вивчення методологічної компетентності майбутніх викладачів в умовах магістратури було застосовано метод анкетування «*Методологія як об'єкт наукового дослідження*» (за власною розробкою).

Анкета складалася з 12 питань. До кожного питання було запропоновано 3 варіанти відповідей. Завданням студента було прочитати запитання та обрати варіант відповіді, який на його думку є правильним. До анкети входили питання, які стосувалися одного розділу курсу «*Методологія як об'єкт наукового дослідження*», а саме:

- дати визначення основним поняттям: «методологія», «методологічна основа», «наукове педагогічне дослідження», «метод»;
- визначити рівні педагогічного дослідження методології;
- вказати методологічні підходи.

Після анкетування кількість правильних та неправильних відповідей було підраховано та оформлено в таблиці.

Після опрацювання результатів анкетування було зроблено висновок, що студенти недостатньо володіють знаннями щодо методології наукових досліджень. Врахувавши всі правильні та неправильні відповіді та опираючись на наявні знання студентів з методології, було апробовано спецкурс «*Методологічні основи викладацької діяльності*».

**Мета дисципліни** – ознайомити студентів з основами методології наукових досліджень.

**Завдання вивчення дисципліни** – сформувати систему знань теоретичного та практичного характеру, які стосуються вивчення:

- особливостей предмета методології наукового дослідження;
- функцій методології науки;
- класифікацій методів наукового дослідження;
- класифікацій наукових підходів дослідження;
- технології наукового дослідження;

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент **має знати:**

- мету, основні завдання курсу «Методологічні основи викладацької діяльності», зв'язок дисципліни з іншими науками;
- основні поняття, визначення методології, наукового дослідження;
- головні компоненти методики наукового дослідження;
- рівні наукового дослідження;

- методологічні принципи науково-педагогічного дослідження;
- методи науково дослідження, їх класифікацію;
- наукові підходи до професійної педагогічної діяльності;
- методологічну культуру викладача.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент *має уміти*:

- користуватися науковою літературою, виявляти в ній невирішені чи недостатньо вивчені питання;
- формулювати наукові проблеми;
- підбирати адекватні методи наукового дослідження з метою вирішення дослідницьких завдань;
- формулювати робочі гіпотези та визначати дослідницькі завдання;
- застосовувати у практичній діяльності вимоги законодавчих і нормативних актів.

Спецкурс передбачає аудиторну (10 год), самостійну роботу студентів (80 год) та вид контролю – диференційований залік.

Дисципліна складається з одного залікового модуля та двох змістових модулів:

### **Змістовий модуль 1 Методологія наукової діяльності**

Тема 1. *Мета і завдання курсу «Методологічні основи викладацької діяльності»*

Предмет і завдання методології. Основні поняття методології: методологія, метод, методологічна основа, наукова діяльність, наукове дослідження, діалектика, підхід. Їхній взаємозв'язок. Методологія та інші науки.

Тема 2. *Методологія як об'єкт наукового дослідження*

Сутність понять «наукове дослідження», «методологія». Головні компоненти методики наукового дослідження. Логіка та методологія наукового дослідження. Рівні наукового дослідження. Методологічні принципи науково-педагогічного дослідження.

### **Змістовий модуль 2 Методологічні основи викладацької діяльності**

Тема 3. *Методи дослідження як предмет методології*

Сутність поняття «метод». Класифікації методів. Загальнонаукові, часткові та спеціальні методи дослідження. Методи теоретичних та емпіричних досліджень.

Тема 4. *Загальнометодологічні наукові підходи до професійної педагогічної діяльності*

Сутність поняття «підхід». Поняття системного, комплексного, цілісного, антропологічного та діяльнісного підходу в науковому дослідженні.

Новаторські підходи до психолого-педагогічних досліджень. Методологічна культура викладача.

У дисципліні передбачені завдання для вибіркового самостійного опрацювання матеріалу:

1. Підготовка презентації: «Організація науково-дослідної роботи зі студентами за кордоном» (на вибір).

2. Складання таблиці: «Порівняльна характеристика наукових підходів». Розроблено 30 питань до диференційованого заліку.

Шкала, за якою оцінюються результати – національна та ECTS.

Після опрацювання спецкурсу зі студентами проведено повторне анкетування *«Методологія як об'єкт наукового дослідження»* для порівняння знань до вивчення спецкурсу та після.

По закінченню повторного анкетування кількість правильних та неправильних відповідей було підраховано та оформлено в таблиці.

Після опрацювання результатів повторного анкетування було зроблено висновок, що знання студентів щодо методології наукових досліджень суттєво підвищились. Врахувавши всі правильні та неправильні відповіді та опираючись на здобуті знання студентів з методології, можна зробити висновок, що розроблений спецкурс *«Методологічні основи викладацької діяльності»* покращив методологічну компетентність студентів.

Отже, дослідивши тему, можна зробити висновок, що для студентів дуже важливо мати знання про методологію та методи наукової творчості, оскільки саме на перших кроках до набуття навичок наукової роботи постає найбільше питань власне методологічного характеру.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Білуха М. Г. Основи наукових досліджень: підручник для студ. екон. спец. вузів / М. Г. Білуха. – К. : Вища школа, 1997. – 271 с.
2. Власов К. П. Методы исследований и организация экспериментов [Текст] / К. П. Власов, А. А. Киселева. – Х. : Гуманит. центр, 2002. – 256 с.
3. Городяненко В. Г. Соціологія: підручник / В. Г. Городяненко. – 3-тє вид., доп. – К. : ВЦ «Академія», 2008. – 544 с.
4. Єріна А. М. Методологія наукових досліджень: навч. посібник / А. М. Єріна. – К., 2004. – 212 с.
5. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посібник / О. В. Крушельницька. – К. : Кондор, 2003. – 192 с.
6. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій / О. В. Кустовська. – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 124.

7. Малюга Н. М. Наукові дослідження в бухгалтерському обліку: навч. посібник / Н. М. Малюга. – Житомир : ПП Рута, 2003. – 476 с.
8. Рузавин Г. И. Методология научного исследования: учебное пособие для вузов / Г. И. Рузавин. – М., 1999. – 317 с.
9. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: навч. посібник / Г. С. Цехмістрова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2003. – 240 с.
10. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: посібник / А. С. Філіпенко. – К. : Академвидав, 2004. – 208 с.

**Коліжук Г. В.**

аспірантка кафедри педагогіки

та управління освітою

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Проблему цінностей та ціннісних орієнтацій описано у наукових працях О. Дробницького, А. Єрмоленко, І. Зязюна, П. Іштенко, М. Кагана, Л. Столович (філософський аспект); Ш. Амонашвілі, І. Беха, О. Вишневецького, Б. Гершунського, О. Рудницької, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської, (педагогічний аспект); К. Альбуханової-Славської, Л. Божович, І. Кона, А. Маслоу, Л. Смірнова, С. Рубінштейна (психологічний аспект); Г. Дюркгейма, Н. Наумової (соціологічний аспект). Цікаві та важливі дослідження сучасної аксіосфери проводять В. Зінченко, І. Зязюн, А. Кондратенков, В. Крижко, Л. Михальцова, В. Огнєвюк, В. Сластьонін, І. Ткач та ін.

Зокрема, за визначенням І. Зязюна, цінність – джерело спонтанної життєтворчості, зосередження мотивації, фокус індивідуальності, загальний знаменник творчої активності, симфонічне налаштування цілісного універсуму, інтродекційна матриця культури, результуюча сукупність онтогенетичних соціокультурних впливів; міст, що зв'язує індивідуально актуальне і соціально значуще. Розвиток ціннісного відношення як системи пов'язане зі зміною значень системних параметрів. Ця система динамічна, вона розвивається в часі і просторі, визначаючись життєвим досвідом людини і соціуму. У процесі соціально-історичного й антропологічного розвитку концептуальною основою ціннісного відношення стають не стільки матеріальні й біологічні потреби й інтереси, скільки духовні, соціально-культурні чинники людини, що характеризують поступовий перехід системи на новий рівень [2, с. 11–12].

Відомий український філософ С. Кримський цілком правомірно доводить, що людина – істота вертикальна, бо її життя визначається не так уздовж – кількістю прожитих років, як у височінь ціннісного сходження. Усе це ще раз підтверджує дослідницьку думку про те, що людина є автором своєї життєдіяльності. І цінність людини полягає не тільки в її справах і вчинках, а й передусім в умінні постійно працювати над собою, самовдосконалюватися, все глибше пізнавати свої можливості і максимально їх використовувати у своєму житті і професійній діяльності [5].



О. Рудницька у своїх працях дотримувалась думки, що не так важливо те, скільки знає людина, як те, що із цих знань вона вважає значущим, важливим, цінним. За її словами: «Найважливішою ознакою розвитку особистості є не інтенсивність засвоєння суспільно значущих цінностей, а процес їх перетворення на власну систему цінностей» [4, с. 58].

Отже, науковці розглядають поняття «цінність» як основу для вибору суб'єктом цілей, планів, засобів і результатів діяльності. В основі ціннісної діяльності містяться потреби, що пробуджують особистість до дії, і через інтерес зумовлюють практичну діяльність суб'єкта.

Наявність професійних цінностей забезпечує сумлінне здійснення професійної діяльності, стимулює людину до творчих пошуків, постійного саморозвитку та самовдосконалення. Питання формування цінностей у педагогів і сьогодні залишається недостатньо вивченим. Основними факторами, що безпосередньо впливають на становлення професійних ціннісних орієнтацій освітян є:

- 1) досягнення у світі науки (у тому числі системи освіти інших країн);
- 2) рівень фінансування з боку держави (учитель не зможе виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні в умовах низької заробітної плати та незадоволення основних потреб);
- 3) мікросередовище педагога (стосунки та традиції, що панують у колективі впливають на формування ціннісної сфери членів групи);
- 4) суб'єктивні чинники (характер, світогляд, рівень життєвих домагань, цільова установка, професійні інтереси освітян тощо).

Як зазначав академік І. Бех, «одним із основних чинників формування особистісних цінностей вважається свідомо інтелектуальна робота людини з усе глибшого і ширшого відображення дійсності, а не внутрішньо-спонтанне розгортання визначених динамічних тенденцій». Під «формуванням» цінностей розуміють не примусовий зовнішній вплив на особистість, а створення умов для її саморозвитку та самовдосконалення, забезпечення навчально-методичного супроводу та підтримки в умовах післядипломної педагогічної освіти. За таких умов засвоєні цінності трансформуються в особистісні якості і проявляються у подальшій професійній діяльності. Еталоном стає педагог, спроможний постійно займатися своїм особистісним та професійним самовдосконаленням, готовий до безперервної освіти, тобто до постійного саморозвитку [1, с. 18].

Самовдосконалення особистості відбувається у процесі самоосвіти і самовиховання. Важливим напрямом роботи інститутів післядипломної педагогічної освіти є створення системи самоосвітньої та самовиховної діяльності освітян, стимулюючого середовища. Згідно з О. Кучерявим, обґрунтування подібної системи треба шукати на основі визначення структури її самовиховної активності у вимірах теорії особистісно зорієнтованого виховання;

ядром такої структури є цілісна множина якісних станів перетворення предмету потреби в роботі над собою. Науковець дотримується позиції, що предмет потреби в самовиховній активності (система професійних якостей) лише тоді стає її мотивом, коли він перетворюється для людини в особистісну цінність, яка стимулює (енергетично підживлює) процеси подальшого формування й розвитку в неї особистісних емоційно-сміслових утворень стосовно професійного самовиховання і становлення. Саме ці утворення виступають у якості «кінцевих» спонукань особистості до проектування самовиховних цілей і завдань. Автор виділяє чотири потенційно можливі стани відбиття у свідомості й самосвідомості особистості його предмета потреби в активному професійному самовихованні:

1) знання про предмет знаходяться на інформативному рівні або взагалі відсутні;

2) знання про предмет як особистісна цінність (емоційне переживання, значущість знань);

3) знання про предмет як мотив самовиховної активності (на основі усвідомлення предмета самовиховання як особистісної цінності, формується особистісний смисл цієї діяльності, має місце акт цілепокладання у сфері самовиховної роботи);

4) знання про предмет як програма професійного становлення на основі «Я»-концепції [3, с. 16].

Усі судження про значення тієї чи іншої інформації для людини формуються на основі емоцій. У процесі емоційних переживань пізнається життя значущість знань. Відповідно, значущі знання та уміння для людини є особистісно цінними, важливими. У нашому дослідженні ми дотримуємось думки, що знання та уміння освітян у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі повинні бути сформовані на рівні особистісного смислу. А тому велику роль у цьому процесі відіграє система післядипломної педагогічної освіти.

Відповідні теоретичні положення були перевірені на ефективність у Вінницькій академії неперервної освіти, де створені належні умови з метою сприяння формуванню в освітян області знань та умінь у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі, зокрема:

- семінари-тренінги з використання інтерактивних дошок у професійній діяльності від провідних спеціалістів компанії Panasonic на постійній основі з подальшою видачею сертифікатів про участь;

- робота відділу дистанційного навчання, який забезпечує функціонування дистанційної навчальної платформи;

- ведення викладачами відділу інформаційних технологій та видавничої діяльності академії персональних блогів, з метою ознайомлення слухачів курсів з новинами у сфері освітніх засобів ІКТ, допомоги у роботі з сервісами, професійного спілкування, обміну досвідом тощо;

- обов'язкові заняття з ІКТ на кожних курсах підвищення кваліфікації з метою розвитку навичок роботи з педагогічним програмним забезпеченням.

За результатами констатувального експерименту нами було відзначено, що у межах занять, спрямованих на оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, у цьому закладі слухачі працюють парами, підгрупами, індивідуально. У ході організації формувального етапу експерименту ми орієнтували вчителів початкових класів на виконання практичних завдань творчого характеру: освітяни створювали корисні дидактичні матеріали за допомогою нових засобів ІКТ, демонстрували колегам, оцінювали роботи інших, давали поради, поступово вдосконалювали і в подальшому використовували у навчально-виховному процесі. Вони виконували настанову організаторів експерименту обмінюватися створеними матеріалами через електронні носії. Результати анкетування показали, що для слухачів такі види діяльності були корисними, адже у процесі роботи вони самі мали можливість оцінити, порівняти, доопрацювати матеріали, які вони зможуть використати у своїй професійній діяльності. На їхню думку, позитивний вплив мають також семінари, тренінги, спецкурси, пов'язані з розвитком умінь та навичок використання різних засобів ІКТ у професійній діяльності вчителів.

Про користь навчальних занять з інформаційно-комунікаційних технологій у Вінницькій академії неперервної освіти говорять слухачі курсів (кожна група вчителів заповнює відповідну анкету). Одним із питань анкети є «Теми яких занять були для Вас корисними у процесі проходження курсів підвищення кваліфікації?». Ми проаналізували дані 97 анкет, і результати були такі (Рис. 1):

З діграми видно, що найбільш корисними вчителі початкових класів вважали заняття з використання ІКТ у професійній діяльності (32 %). Менша кількість слухачів виокремили користь занять з теми «Основи інклюзивної освіти» (18 %), «Нормативно-правове забезпечення системи освіти» (16 %), «Психологічні засади індивідуального та диференційованого підходу до виховання дітей» (12 %). Найменше привернули увагу слухачів заняття з основ ТРВЗ-педагогіки (9 %) та лідерства у шкільному колективі (7 %). Інші теми, на які звернули свою увагу поодинокі освітяни, склали 6 % від загальної кількості відповідей.

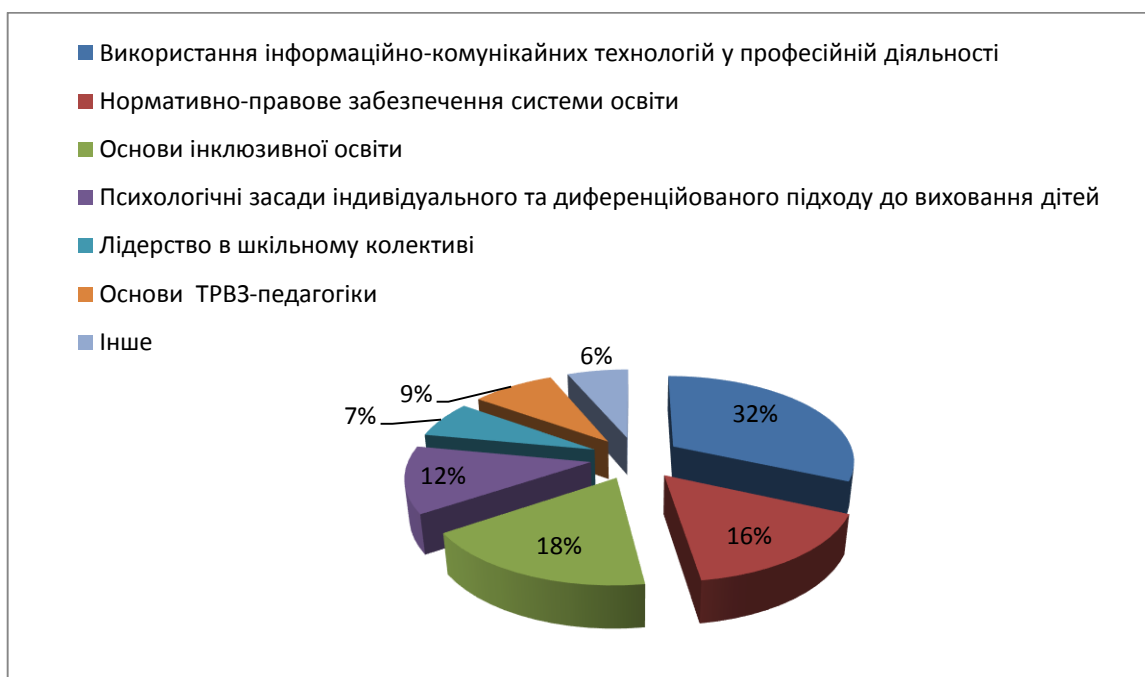


Рис. 1. Результати анкетування слухачів курсів

Отже, результати свідчать про важливість і корисність для вчителів занять з використання ІКТ у навчально-виховній діяльності. І, відповідно, можна говорити й про особистісну значущість знань та умінь застосування ІКТ у професійній діяльності.

Щодо організації форм навчання вчителів початкових класів культури використання ІКТ у навчально-виховних цілях, то використовувались як традиційні (лекції, практичні та семінарські заняття), так й іноваційні (круглі столи, майстер-класи, дискусійні клуби, спецкурси, тренінги, вебінари, чат-семінари, проблемні смінари з питань використання хмарних технологій тощо). Викладач може вибрати форму занять відповідно до умов і конкретних обставин (кількість годин курсу, підготовленість слухачів, вік, рівень домагань, наявність знань, умінь, навичок, матеріально-технічне забезпечення навчального закладу, рівень підготовки самого викладача тощо).

Найдоцільнішою формою, на нашу думку, в умовах обмеженості часу є практичне заняття. Воно передбачає як педагогічне керівництво навчальної діяльності слухачів з боку викладача, так і управління освітньою діяльністю власне слухачами курсів підвищення кваліфікації. Практичне заняття дає можливість зруйнувати стереотипи, страх перед новими засобами ІКТ чи програмним забезпеченням; забезпечити індивідуальний підхід та «заповнення прогалін» у знаннях слухачів; стимулювати їх до самоосвіти, саморозвитку та самовиховання у сфері використання ІКТ. Проте, варто звернути увагу, що практичне заняття буде значно менш ефективним без попередньої теоретичної підготовки.

Отже, проблема формування у вчителів знань та умінь у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі як особистісних цінностей вимагала незалежних розробок у напрямках підвищення рівня їхньої практичної підготовленості. Завдання закладів післядипломної педагогічної освіти – створити найкомфортніші умови, сучасне інформаційно-комунікаційне середовище, сприятливий мікроклімат, які стимулюватимуть слухачів до самоосвіти, самовиховання та саморозвитку у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій, щоб вчителі відчували цю потребу та інтеріоризували її як самоцінну.

Перспективу подальшого власного наукового пошуку вбачаємо в розробленні методики педагогічного сприяння розвитку ІКТ-компетентності вчителя початкових класів у післядипломній освіті за умови активного використання ІКТ.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: навч.-метод. посіб.: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
2. Зязюн І. А. Методологічна акцентуація аксіології в розвитку людини і культури / І. А. Зязюн // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 22–24 жовт. 2009 р., м. Хмельницький; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Хмельницький нац. ун-т. – Хмельницький, 2009. – С. 6–12.
3. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. Г. Кучерявий; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 37 с.
4. Рудницька О. П. Вчись цінувати прекрасне / О. П. Рудницька. – К. : Музична Україна, 1983. – 112 с.
5. Семеног О. Цінності учительської праці в рефлексіях Івана Павла II [Електронний ресурс] / Олена Семеног // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – К., 2013. – Вип. XV. – Режим доступу: [dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/1404](http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/1404)

*Кулібаба А. С.,*

студент 2 курсу спеціальності  
«Науки про освіту» кафедри педагогіки  
та управління освітою

*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ: СУТЬ, ЦІЛІ ТА ЗАДАЧІ**

Сучасна Україна та її майбутнє потребують патріотів. Це викликає, у свою чергу, необхідність спеціально організованої діяльності, спеціально підготовлених людей, що цілеспрямовано здійснюють формування патріотичних якостей особистості. Така діяльність повинна охоплювати всі верстви населення, всі вікові групи, незалежно від професійної зайнятості, приналежності до певної нації або етнічної групи.

Патріотичне виховання, на наш погляд, являє собою цілісний педагогічний процес, спрямований на формування і розвиток патріотичних якостей особистості кожного громадянина України, прилучення його до діяльності на благо Вітчизни, народу, планети Земля; розвиток прагнення до цивільного, духовного, морального та фізичного вдосконалення, потреби в гідному служінні країні та її народу, їх захисту від різних посягань.

У цілому патріотичне виховання – це процес формування патріотичного знання і поведінки особистості, реалізації її творчого потенціалу на благо Вітчизни і народу; розвитку і реалізації всіх сил особистості в позначеному напрямі, становлення соціально-екологічної культури. Крім того, патріотичне виховання – це не тільки різноплановий, але і різнорівневий процес. Він охоплює державні органи, політичні партії і рухи, громадські організації та об'єднання.

Суть патріотичного виховання підростаючого покоління, учнівської молоді дозволяє сформулювати його головну мету і в умовах навчання. Вона визначається потребою українців в сильній та могутій державі; відновленні і зміцненні традицій міжнаціонального спілкування на основі рівності, дружби і братства; у згуртуванні всіх виробничих сил на благо Батьківщини; в захисті Вітчизни від зовнішніх і внутрішніх посягань на її цілісність; в оздоровленні всіх прошарків населення; психологічної готовності до будь-яких випробувань і жертв, до подвигів в ім'я інтересів Батьківщини. Сьогодні починає відроджуватися ідея сильної, благополучної і процвітаючої України, глибокої духовності і тисячолітньої культури.

Ця ідея – ідея патріотизму – перетворюється в ціль життя і діяльності українського суспільства, всіх верств населення, кожного громадянина, втілюється в процесі виховання підростаючих поколінь, молоді і студентів. У зв'язку з цим мета патріотичного виховання студентів вузу заключається в розвитку патріотичних почуттів:

- любові до своєї Батьківщини, народу;
- відданості Батьківщині;
- готовності до самореалізації на благо суспільства, в ім'я інтересів держави та її громадян.

Мета досягається шляхом вирішення різномірних завдань: стратегічних, тактичних та оперативних.

*Стратегічні завдання:*

- служіння своїй Вітчизні і народу;
- дбайливе ставлення до культурної спадщини України;
- виховання любові до Української армії, готовності вставати в її лави і віддавати свої сили на захист Батьківщини;
- виховання гуманізму,
- засвоєння моральних принципів, вироблених людством протягом тисячолітньої історії;
- засвоєння і застосування моральних традицій українського народу і свого етносу;
- формування правової культури студента, що сприяє зміцненню правової української держави;
- становлення і розвиток правових відносин громадян;
- засвоєння досвіду інтернаціонального прощення на основі поваги до прав і обов'язків громадян інших держав;
- розвиток і усвідомлення почуття громадянського обов'язку перед своєю Батьківщиною, своїми батьками і дітьми. Почуття обов'язку має стати внутрішнім критерієм всіх почуттів, думок, діяльності;
- формування дієвої любові до Батьківщини, прагнення працювати на її благо;
- формування громадських почуттів і вироблення навичок колективного життя;
- боротьба з усіма проявами націоналізму, шовінізму, сепаратизму, тероризму, нетерпимості до інших націй і народностей, повагу їх самобутності;
- формування національної самосвідомості, відповідального ставлення до української мови як до державної і як засобу міжнаціонального спілкування, поваги до своєї рідної мови.

*Тактичні завдання:*

- захист своєї Батьківщини, виконання своїх громадянських обов'язків;
- відповідальне ставлення до свого навчання, оволодіння майбутньою професією;
- вивчення географії та історії своєї країни, своєї місцевості;
- формування реалістичного уявлення про природні та історичні джерела національної своєрідності народу України;
- вивчення, охорона і відновлення культурної спадщини українського народу;
- примноження культурного багатства на благо Вітчизни;
- вивчення і засвоєння прав і обов'язків громадян України; моральних норм і традицій свого народу, їхнє подальше примноження;
- формування у кожного студента почуття відповідальності перед державою і народом; колективом;
- розвиток у студентів потреби активної участі у практичній діяльності на благо України та її народів;
- створення умов творчої самореалізації студентів для процвітання України;
- формування працьовитості, свідомості, дисциплінованості, відповідальності; поваги до інтересів держави, суспільства, кожного громадянина.

*Оперативні завдання:*

- активне служіння справі демократії в Україні, соціально-економічному прогресу;
- повага національних почуттів і національної гідності кожної людини в повсякденному житті і діяльності;
- внесення посильного вкладу в охорону і відновлення пам'ятників природи та історії для нинішнього та майбутніх поколінь;
- оновлення інтернаціональних традицій, подолання національного зазнайства, пихи, егоїзму і чванства;
- збагачення історичної спадщини вузу новими досягненнями, духовними цінностями;
- створення обстановки нетерпимості до порушення студентами їх обов'язків та трудової дисципліни;
- єдність та непохитність вимог всіх вихователів в особі викладачів вузу, колективу в цілому;
- використання різного змісту і різноманіття форм залучення студентів до діяльності, спрямовану на зростання добробуту країни;
- зміцнення у свідомості студентів почуття приналежності до української держави;



- формування у студентів культури міжнаціонального спілкування;
- формування у студентів уявлення про свою діяльність, у тому числі і професійну, в контексті діяльності всього українського народу; зміцнення економічної та оборонної могутності країни;
- створення атмосфери товариства та приємних умов для адаптації студента різних національностей, місця проживання, традицій.

Підсумовуючи, слід підкреслити, що сформульовані цілі і завдання досягаються у процесі патріотичного виховання студентської молоді, окремих його напрямів: правовому, соціально-екологічному, управлінському. Разом із тим особливості кожного з напрямів вимагають вирішення своїх специфічних завдань.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Закон України «Про освіту» // Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – С. 3–27.
2. Концепція національного виховання студентської молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [lnu.edu.ua/general/vicerektor\\_train/concept\\_vykh...](http://lnu.edu.ua/general/vicerektor_train/concept_vykh...)
3. Шилова В. С. Патриотическое воспитание студентов: учебное пособие / В. С. Шилова. – Белгород, 2010. – С. 75–78.

*Ломако Л. І.,*

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
та управління освітою

*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ М. Ф. СУМЦОВА**

Реформування освітнього процесу актуалізує питання професійної підготовки і професійної придатності сучасного вчителя. Проте існує низка недоліків у педагогічній освіті: недостатнє вивчення предметів психолого-педагогічного циклу, викладання наукових дисциплін без урахування їхньої значущості у безпосередній діяльності майбутнього вчителя тощо. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є звернення до накопиченого в Україні досвіду, його ґрунтовне вивчення, об'єктивний аналіз, оцінка та творче осмислення спадщини видатних науковців і педагогів, що сприятиме впровадженню кращих надбань педагогічної освіти в сучасну теорію і практику, звільнить від заангажованого висвітлення подій, явищ та фактів, дасть змогу модернізувати зміст професійно-педагогічної підготовки вчителя.

Важливим у вказаній площині є звернення до історико-педагогічного аналізу науково-педагогічної діяльності відомого науковця-фольклориста, етнографа, літературознавця, педагога Миколи Федоровича Сумцова (1854–1922), відомого прогресивними підходами до вдосконалення професійної підготовки вчителя. А тому ми поставили за мету дослідити ідеї розбудови професійно-педагогічної підготовки вчителів у працях М. Ф. Сумцова.

Професор, а згодом декан історико-філологічного факультету Харківського університету (1908–1916) М. Ф. Сумцов здобув собі великий авторитет своїми чисельними працями з питань української народної словесності та етнографії, фольклористики, історії української, російської та західноєвропейської літератур, заклав основи українознавства, які визначили наукову обґрунтованість цієї дисципліни [8; 10; 21]. Найбільш відомим дослідженням М. Ф. Сумцова є історико-етнографічна розвідка «Слобожане» [9], написана на історичному, етнографічному і літературному матеріалі Слобожанщини і, зокрема, Харківщини. В ній автор незаангажовано висвітлював наслідки перебування України у складі Російської імперії. Микола Федорович одним з перших викладав рідною мовою. Його лекції і семінарські заняття викликали у студентів неабияку увагу та інтерес [2; 5]. Молодь цікавила література, а сприяв цьому величезний педагогічний досвід викладача та оригінальна побудова

курсів. Його послухати приходили не лише студенти, а багато зацікавлених слухачів.

Значним є доробок професора М. Ф. Сумцова щодо історії виникнення і діяльності Харківського Імператорського університету. Це фундаментальні праці: «Матеріали для історії Харківського університету» [17], «Двадцятип'ятиріччя історико-філологічного товариства при Імператорському Харківському університеті» [12], «Кафедра історії російської мови і словесності в Імператорському Харківському університеті з 1805 по 1905 р.» [14], «Короткий нарис з історії Харківського університету за перші сто років його існування (1805–1905)» [1], написаний у співпраці з Д. І. Багалієм та В. П. Бузескулом. Нашу увагу привертає виклад діяльності кафедр філософії, психології, педагогіки, які значний проміжок часу перебували у структурі історико-філологічного факультету, яким керував М. Ф. Сумцов. Він надавав великого значення педагогічним дисциплінам у системі тогочасних гуманітарних наук [3].

Дослідник вказує на суперечки і дискусії, що точилися навколо проблеми вищої педагогічної освіти. Спробою їх вирішити було запровадження педагогічних курсів при університетах, робота яких М. Ф. Сумцовим характеризувалась як позитивна. Мета педагогічних курсів полягала в підготовці гідних учителів і вихователів власне для середніх навчальних закладів як Міністерства народної освіти, так і для інших Міністерств і управлінь. Обов'язковими для слухачів були лекції з педагогіки і дидактики, а спеціальні іспити полягали в написанні двох творів (дисертацій) з прилюдним їх захистом: одного – суто наукового, другого – педагогічного змісту, а також в розробленні та проведенні пробної лекції.

М. Ф. Сумцов досліджує дискусії щодо системи і місця проведення педагогічної практики. Вона проходила у два етапи: відвідування й аналіз студентами уроків досвідчених учителів; безпосередня викладацька діяльність практикантів у гімназії при університеті. Аргументовано доводилась можливість та економічна ефективність проведення педагогічної практики в усіх гімназіях університетського міста.

Позитивним, на думку дослідника, було і те, що паралельно продовжувала проводитись загальнопедагогічна підготовка в навчально-виховному процесі університету, що включала «Дидактику і прикладну педагогіку» (4 год. на тиждень), «Історію виховання» (3–4 год. на тиждень), «Науку про виховання» (2 год. на тиждень) і необґрунтованим припинення діяльності кафедри педагогіки (відбувалось в 60-ті рр. XIX ст.). За статутом Імператорських Російських університетів 1863 р. на історико-філологічному факультеті остаточно затверджувалась кафедра філософії, а педагогіка фактично ставала прикладною філософською навчальною дисципліною і не мала права на

самостійне існування (як головний предмет) у навчальних планах університету. Однак дискусії щодо поглиблення підготовки вчителя, надання їй офіційного статусу продовжувались і знайшли своє відображення у міністерському проекті 1866 р. «Положення про приготування вчителів гімназій та прогімназій», на основі якого вийшли «Матеріали з питань приготування вчителів для гімназій та прогімназій». Цим документом вперше офіційно конкретизувалась ідея і ставилась подвійна мета теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів, яка поступово почала втілюватись у навчальний процес українських університетів і підтримувалась прогресивними науковцями і педагогами того часу. Серед них був і професор М. Ф. Сумцов [1].

Джерелом дослідження розвитку педагогічної думки кінця ХІХ – початку ХХ ст. є твори і статті М. Ф. Сумцова в різних періодичних виданнях, у тому числі педагогічних: «Киевская старина», «Русский филологический весник», «Этнографическое обозрение», «Русская школа», «Педагогический еженедельник», «Начальное образование», «Педагогический сборник». У них автор піднімав чимало актуальних питань, що стосувалися розвитку культури й освіти рідного народу. Вважав за необхідне здійснювати викладання рідною мовою, розробити програми, підручники і викладати предмети українознавчого циклу в школах, приділяти особливу увагу таким дисциплінам при підготовці вчителів. Він був глибоко переконаний в тому, що українознавчі предмети необхідно викладати в університетському курсі [13, с. 40]. Ці ідеї учений детально описує у працях «До питання про розвиток суспільних бібліотек» [15], «Посібник для влаштування загальнодоступних наукових і літературних читань» [4], «Малоросійська мова в народній школі» [16]. Досвід науковця здобув заслужене визнання. М. Ф. Сумцов був членом редколегій багатьох видань у різних містах, у тому числі педагогічного – газети «Школьное обозрение», що виходила в 80–90-х рр. ХІХ ст. в Одесі (на запрошення головного редактора П. І. Гусарського).

Свої педагогічні погляди Микола Федорович активно втілював у громадській і просвітницькій діяльності. З 1880 р. він секретар, а згодом голова Історико-філологічного товариства при Харківському університеті. В 1892 р. з його ініціативи було створено Педагогічний відділ цього товариства [6]. М. Ф. Сумцова обрали головою. До заслуг Миколи Федоровича належить видання «Праць» цього відділу, де друкувалися знані науковці і педагоги того часу [19]. Серед них необхідно відзначити Х. Д. Алчевську, з якою М. Ф. Сумцова пов'язувала тісна співпраця, зокрема над статутом Харківського відділення товариства «Просвіта». Завдяки цій організації діяли загальнодоступні й безплатні курси з різних дисциплін українознавства. Вони мали успіх серед досить широкого контингенту слухачів. Учений не стояв осторонь читання

лекцій на них. Досвід організації освітянських читань, що влаштував Педагогічний відділ, М. Ф. Сумцов висвітлив у сумісній статті з Е. К. Редіним [18, с. 88].

Микола Федорович керувався прагненням прислужитися рідному народові, його освіті й культурі. На початку ХХ ст. М. Ф. Сумцов очільник навчальної ради місцевої Думи, попечитель народного Пушкінського училища, де навчалися діти харківської бідноти, почесний член Київського товариства «Просвіта», дійсний член наукового товариства у Львові, член Одеського істотко-філологічного товариства. Свої науково-педагогічні погляди М. Ф. Сумцов викладав у чисельних благодійних лекціях на запрошення різних установ [20].

Із пореволюційного доробку педагога необхідно відзначити підручник «Географія України» [7] та «Хрестоматію по українській літературі для народних учителів, шкіл учительських і середніх та самоосвіти» [11], де він зміг втілити свої мрії щодо запровадження українознавчих предметів у шкільну практику. Ці навчальні книжки неодноразово перевидавалися.

У центрі уваги дослідників спадщини професора М. Ф. Сумцова були його етнографічні, літературознавчі та історичні погляди (О. С. Мандебура, В. М. Пивоваров, Г. О. Савченко). Наші розвідки доводять, що проблеми навчання і виховання посідають чільне місце в педагогічній спадщині ученого. Микола Федорович Сумцов – педагог, котрий вирізняється незаперечним внеском у розвиток освітньої галузі, дослідженням і підтримкою педагогічної освіти в Україні.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Багалеї Д. І. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905) / Д. І. Багалеї, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Х. : Изд. ун-та, 1906. – 329 с.
2. Багалеї Д. І. Наукова спадщина М. Ф. Сумцова / Д. І. Багалеї // Червоний шлях. – 1923. – № 3. – С. 162–171.
3. Сумцов Н. Ф. По вопросу о специальной подготовке в средней школе / Н. Ф. Сумцов // Педагогический сборник. – 1898. – № 8. – С. 78–87.
4. Пособие для устройства общедоступных научных и литературных чтений: хрестоматия для семьи и школы / под ред. Н. Ф. Сумцова. – Х. : Изд. Пед. отд. Харьк. ист.-филол. об-ва. – 1895. – 264 с.
5. Редін Е. К. Профессор Николай Федорович Сумцов: К тридцатилетней годовщине его учено-педагогической деятельности / Е. К. Редін. – Х. : Изд. ун-та, 1906. – 32 с.
6. Речь проф. Н. Ф. Сумцова при открытии Педагогического отдела // Труды пед. отдела Ист.-филол. об-ва при Харьковском ун-те. – 1893. – Вып. 1. – С. 3–4.
7. Сумцов М. Ф. Географія України / М. Ф. Сумцов. – Х. : Всеукр. держ. видав., 1921. – 140 с.

8. Сумцов М. Ф. Начерк розвитку української літературної мови / М. Ф. Сумцов. – Х. : Союз, 1918. – 40 с.
9. Сумцов М. Ф. Слобожане: Історико-етнографічна розвідка / М. Ф. Сумцов. – Х. : Союз, 1918. – 240 с.
10. Сумцов М. Ф. Українська народна словесність / М. Ф. Сумцов. – Х. : Союз, 1919. – 128 с.
11. Сумцов М. Ф. Хрестоматія по українській літературі для народних учителів, шкіл учительських і середніх та самоосвіти. – Ч. 1. Народня словесність і стара література (XI–XVIII ст.) / М. Ф. Сумцов, М. А. Плевако, Д. І. Багалій. – Х. : Союз, 1918. – 152 с.
12. Сумцов Н. Ф. Двадцятипятилетие Историко-филологического общества при Императорском Харьковском университете / Н. Ф. Сумцов. – Х. : Изд. ун-та, 1904. – 12 с.
13. Сумцов Н. Ф. История и этнография Малоросси как предметы преподавания в Харьковском университете / Н. Ф. Сумцов // Киевская старина. – 1906. – № 5–8. – С. 37–44.
14. Сумцов Н. Ф. Кафедра истории русского языка и словесности в Императорском Харьковском университете с 1805 по 1905 гг. / Н. Ф. Сумцов. – СПб. : Тип. Имп. Акад. наук, 1905. – 21 с.
15. Сумцов Н. Ф. К вопросу о развитии общественннх библиотек / Н. Ф. Сумцов // Харьковские ведомости. – 1888. – № 226. – С. 29–43.
16. Сумцов Н. Ф. Малорусский язык в народной школе / Н. Ф. Сумцов // Южный край. – 1908. – 1 июня (№ 9400).
17. Сумцов Н. Ф. Материалы для истории Харьковского университета / Н. Ф. Сумцов. – Х. : Тип. Зильберберга, 1894. – 35 с.
18. Сумцов Н. Ф. Опыт организации образовательных чтений, преимущественно для учащихся, устраиваемые Педагогическим отделом / Н. Ф. Сумцов, Е. К. Редин // Труды Пед. отдела Ист.-филол. об-ва при Харьковском ун-те. – 1897. – Вып. 4. – С. 86–90.
19. Сумцов Н. Ф. Отчет о деятельности Историко-филологического общества и Педагогического отдела в 1894–1895 гг. / Н. Ф. Сумцов // Сборник Харьковского историко-филологического общества. – Х. : Тип. Губерн. правления, 1896. – Т. 8. – С. 1–17.
20. Сумцов Н. Ф. Отчет о публичных лекциях в Полтаве, Ростове-на-Дону и Новочеркасске весной 1899 г. / Н. Ф. Сумцов // Труды Пед. отдела Ист.-филол. об-ва при Харьковском ун-те. – 1899. – Вып. 5. – С. 210–220.
21. Сумцов Н. Ф. Современная малорусская этнография: в 2 ч. / Н. Ф. Сумцов. – К. : Ред. журн. «Киевск. старина», 1893–1897. – Ч. 1. – 1893. – 168 с. Ч. 2. – 1897. – 85 с.

*Резніченко Н. М.,*

студентка 2 курсу спеціальності

«Управління навчальним закладом»

кафедри педагогіки та управління освітою

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

У наш час інтернет-технологій багато аспектів життя переноситься в мережу, прискорюючи тим самим темпи розвитку інформаційного суспільства і долаючи географічні бар'єри. Не стає винятком і освіта. Зараз вже не обов'язково знаходитись поруч з викладачем. Досить довгий час існує заочна форма навчання студентів. Але її можливості дуже обмежені. Інтернет дає змогу розширити їх, зробити заочне навчання справді повноцінним та всеохоплюючим.

Дистанційна освіта (ДО) є специфічною формою отримання освіти, яка поряд з іншими формами може ефективно використовуватися в системі неперервної професійної освіти. У Концепції розвитку ДО в Україні дистанційна освіта визначається як форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання [4, с. 1].

Дистанційне навчання – сукупність таких заходів: засоби надання навчального матеріалу студенту; засоби контролю успішності студента; засоби консультації студента програмою-викладачем; засоби інтерактивної співпраці викладача і студента; можливість швидкого доповнення курсу новою інформацією, коригування помилок.

У наш час в умовах економічних відносин і жорсткої конкуренції на ринку праці особливе значення мають знання, навички та досвід. Фахівець ХХІ ст. – це людина, яка вільно володіє сучасними інформаційними технологіями, постійно підвищує і вдосконалює свій професійний рівень. Придбання нових знань і навичок, практично корисних і застосовуваних у роботі в епоху інформаційного суспільства, значно розширює можливості самореалізації і сприяє кар'єрному росту. Проте однією з головних перешкод, що виникає на шляху тих, хто бажає продовжити навчання (враховуючи, що більшість з них вже працює), є брак часу. Більшість не має можливості приїжджати кожного дня на заняття до навчального закладу. Іншою значною перешкодою є відстань. Якщо навчальний заклад розташований в іншому місті, часто відвідувати заняття також незручно і дорого.

«Класична» заочна форма навчання часто не виправдовує свого призначення. Знання, що отримує студент, часто є поверховими, а самі заняття непродуктивними. Крім того, навчальний процес продовжується досить довго.

В останні роки в Україні проблеми ДН вирішуються багатьма навчальними закладами, які запроваджують нову форму навчання. Система ДН в Україні орієнтована на інтернет-технології та електронні засоби навчання. У розвитку ДН в Україні деякі дослідники виокремлюють два етапи: початковий та сучасний. Перший тривав з 1990-го до 1998-го р. і був ознаменований розробкою та запровадженням концепції гнучкого дистанційного навчання на основі глобальних комп'ютерних комунікацій. На другому етапі, який розпочався з 1999 р. і триває досі, інтелектуальні інформаційні технології використовуються для підтримки безперервного навчання: створюються інформаційно-навчальні середовища, віртуальні лабораторії, мультимедіа – технології, віртуальні товариства [10, с. 71].

На сьогодні не існує єдиного визначення терміна «дистанційне навчання» через різні підходи науковців щодо його розуміння. За одним з таких підходів під дистанційним навчанням розуміють обмін інформацією між викладачами і тими, хто навчається за допомогою електронних мереж чи інших засобів телекомунікацій. При цьому особиста діяльність студента зі здобуття знань майже не організовується.

В іншій категорії визначень основою ДН виступає особистісна продуктивна діяльність того, хто навчається, яка вибудовується за допомогою сучасних засобів телекомунікацій. При цьому відбувається інтеграція інформаційних і педагогічних технологій, що забезпечують інтерактивність взаємодії педагога і студента, а також продуктивність навчального процесу. Ще однією з причин неоднозначності трактування терміну ДН є різні погляди науковців стосовно форми такого навчання. Деякі дослідники визначають ДН як заочне навчання інформаційної епохи. Проте не всі вчені схильні розглядати ДН лише як частину заочного.

Проаналізувавши різні підходи дослідників щодо визначення ДН, ми визначаємо дистанційне навчання як нову форму організації процесу навчання, що базується на принципі самостійного навчання студента і використовує традиційні педагогічні, нові інформаційні та телекомунікаційні технології. При цьому інтерактивна взаємодія між учасниками (студентом і викладачем) педагогічного процесу здійснюється на відстані за допомогою сучасних інформаційних засобів.

Як і будь-яка інша освітня система, дистанційна форма навчання передбачає цілі, завдання, функції, організаційні форми та засоби навчання.

Головною метою ДН є підвищення якості освіти майбутніх фахівців, їхньої професійної мобільності та активності за рахунок більш активного



використання наукового та освітнього потенціалу провідних освітніх установ, шляхом застосування сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж.

Завданням ДН є формування кожного студента як суб'єкта учіння, який усвідомлює свої потреби, мету та завдання навчально-пізнавальної діяльності, планує її зміст, здатний до самоорганізації у розподілі навчальних дій у часі та самоконтролю у процесі виконання, вміє відбирати матеріали та користуватися ними, сам визначає способи та прийоми професійної підготовки, усвідомлює результати своєї діяльності, а також має індивідуальний стиль мислення [3, с. 38–39].

До основних функцій ДН можна віднести: забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами; формування та ведення каталогу інформаційних ресурсів з дисциплін; проведення автоматизованого тестування навчальних досягнень студентів; ідентифікація користувачів та їх структуризація за категоріями; забезпечення інтерактивного зв'язку студентів з викладачами та студентів між собою та ін. [3, с. 40].

До числа особливостей, якими володіє дистанційне навчання, порівняно з іншими формами навчання, В. М. Кухаренко [5, с. 87] відносить: можливість інтерактивної взаємодії між викладачем і тим, кого навчають, у діалоговому режимі, наближена за формою до взаємодії при традиційному аудиторному навчанні; швидке доставляння навчальних матеріалів в електронному вигляді; оперативний доступ до баз знань, розміщених у мережі Інтернет; можливість тестування знань у дистанційному режимі; створення «віртуальних груп» (оперативна взаємодія студентів між собою); використання індивідуального робочого місця.

Засобами новітніх інформаційних технологій ДН, які сприяють підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців, є:

- мультимедіа, що значно розширює можливості надання навчальної інформації за рахунок застосування кольору, графіки, звуку, сучасних засобів відеотехніки і таким чином активізує пізнавальну діяльність;
- телекомунікаційні технології, що дозволяють значно скоротити час між запитом студента і відповіддю викладача;
- Інтернет та Інтранет, що створюють можливість синхронного спілкування студентів з викладачем та студентів між собою;
- чат-, аудіо- та відеоконференції для донесення нового матеріалу, проведення консультацій та спостереження за навчальним процесом.

Важливим елементом дистанційного навчання є дистанційний курс (ДК). Ще до початку навчання тьютори розробляють ДК за своїми предметами. У процесі навчання курси можуть змінюватися і доповнюватися. Кожен викладач має змогу сам вирішувати, як буде виглядати ДК і які мультимедійні

елементи в ньому будуть застосовуватися. Міра і спосіб використання комп'ютерних технологій при підготовці ДК значно впливає на ефективність його засвоєння. Світовий досвід показує, що використання динамічних об'єктів для створення наочних моделей процесів, адаптивне моделювання студента в багатьох випадках значно підвищує навчальний ефект.

Курс розбивається на розділи, які потрібно проходити у визначений час. За матеріалом розділів тьютори створюють і призначають тести і завдання, які також потрібно вчасно проходити. Тьютор має можливість призначувати спеціальні перевіірочні (граничні) тести за відповідними розділами курсу. Тьютор може призначати завдання для підгруп студентів, тоді завдання вирішується колективно. Взаємодія між суб'єктами системи дистанційного навчання здійснюється за допомогою системи індивідуальних гостьових книг, форумів, чатів та електронної пошти.

Для організації дійсно ефективного навчального процесу дистанційного навчання необхідна систематична робота з оболонкою як студента, так і тьютора майже кожного дня протягом усього терміну навчання.

Підбиваючи підсумки, можна сказати, що дистанційна форма навчання є однією із прогресивних форм навчання, як один з елементів удосконалення фахової підготовки. Упровадження системи ДН при підготовці майбутніх фахівців забезпечує неперевершену (порівняно з іншими формами навчання) швидкість оновлення знань за підтримки інформаційних ресурсів, що обираються студентами зі світових електронних інформаційних мереж. Використання в навчальному процесі інформаційних технологій дає істотне розширення можливостей індивідуалізації та диференціації навчання за рахунок активності студентів як суб'єкта пізнання; самостійного вибору і проходження студентами траєкторії засвоєння навчального матеріалу.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Долинський С. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів в процесі дистанційного навчання: дис. ... канд. пед наук: 13.00.04. / С. В. Долинський. – Тернопіль, 2011. – 254 с.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.cdo.com.ua/info/doc\\_ukr.htm](http://www.cdo.com.ua/info/doc_ukr.htm) (23.04.13)
3. Кухаренко В. Роль викладача в системі дистанційного навчання / В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Твердохлебова // Новий колегіум. – 2004. – № 5–6. – С. 86–88.
4. Яценко Г. Комунікативна сутність дистанційного навчання: постановка проблеми / Г. Яценко // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 70–74.

*Сініченко А. В.,*

студентка 2 курсу спеціальності  
«Науки про освіту» кафедри педагогіки  
та управління освітою

*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ВИХОВАННЯ ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

Виховання майбутніх фахівців із вищою освітою набуває особливої актуальності, оскільки виховний процес, як одна із форм впливу на становлення особистості в кожному суспільстві, є значущим для трансляції історичного, культурного та духовного досвіду кожного покоління.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європоцентричність, пробудження громадянської і громадської ініціативи, виникнення різних громадських рухів, міграційні зміни всередині суспільства, ідентифікаційні і реідентифікаційні процеси в особистісному житті кожного українця відбуваються на тлі прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу (Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, 2015).

На початку ХХІ ст. у взаєминах людина–людина утворилася своєрідна «прірва», яка характеризується загостренням процесу індивідуалізації особистості, втратою почуття родинності зі своїми близькими, співчутливого ставлення до оточуючих, проявом і наступом індиферентності у різних формах. Причиною цього є втрата в суспільстві Духу людськості, недооцінка культури і етики, дефіцит гуманізму, гуманної культури, гуманного ставлення людини до людини.

Умовою виживання людства у ХХІ ст. є подальша гуманізація суспільних відносин, виховання гуманного відношення до людини. У зв'язку з цим пріоритетним завданням сучасної професійної педагогічної освіти має бути виховання високогуманної, високоморальної, високоосвіченої, духовно-культурної, патріотичної, творчої особистості студента педагогічного університету, здатної до побудови гармонійних міжособистісних відносин на основі дотримання законів Істини, Добра і Краси. Проблема гуманізму, гуманізації, виховання гуманності, гуманних почуттів, гуманного відношення до людини у студентів педагогічних університетів знайшла своє відображення у роботах вітчизняних

і зарубіжних вчених-філософів: В. Андрущенко, О. Базалука, М. Бердяєва, Л. Буєвої, Л. Губерського, О. Дробницького, В. Кременя, С. Кримського, О. Лосєва, М. Мамардашвілі, А. Печчеї, А. Швейцера; психологів: Б. Ананьєва, І. Беґа, М. Боришевського, О. Лазурського, Д. Леонтєва, С. Максименка, В. Мясіщева, Е. Помиткіна, В. Роменця, Л. Рубінштейна, Т. Титаренко; педагогів: Ш. Амонашвілі, Т. Антоненко, А. Бойко, Є. Бондаревської, Є. Зеленова, В. Киричок, Н. Миропольської, М. Роганової, Г. Шевченко.

Заслуговують на увагу дослідження сучасних учених про гуманізм, сутність гуманного відношення взагалі і гуманного відношення до людини зокрема.

Педагогічний аспект проблеми дослідження розглянуто у працях К. Гавриловець, О. Лямової, Н. Слободяник.

Аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури свідчить про значний інтерес учених до проблеми виховання гуманного відношення до людини. Але недостатньо розробленим залишається аспект дослідження виховання гуманного ставлення студентів до людини різного віку – від дітей шкільного віку до похилого. Не в повному обсязі розкритий зміст базових понять (гуманізм, гуманність, гуманне виховання, гуманне ставлення до людини). Крім того, не розкрита модель організаційно-методичної системи виховання гуманного відношення до людини у студентів педагогічних університетів та здійснення її реалізації у навчально-виховному процесі університету.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Єфремова Н. Ф. Методологічні аспекти гуманізації вищої освіти в Україні / Н. Ф. Єфремова, Н. І. Маляр // Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти. Збірник наукових праць. Всеукраїнська науково-методична конференція. – Харків, 2000. – С. 38.
2. Кузьмич В. К. Виховання гуманності студентів як педагогічна проблема / В. К. Кузьмич // Вісник Черкаського університету. – 2016. – № 9. – С. 69–74. – (Серія: Педагогічні науки: наук. журн.).

**Фурсова К. Ю.,**

студентка 2 курсу спеціальності  
«Науки про освіту» кафедри педагогіки  
та управління освітою

*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ЗАСОБИ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ**

Важливою складовою роботи викладача є його самоосвітня діяльність. Без цієї складової неможливо уявити собі компетентного викладача, а звідси – й натхненних, ефективно працюючих студентів. Освітня і самоосвітня діяльність студентів прямо залежить від відповідної діяльності викладачів.

Проблема самоосвітньої діяльності педагога не втрачає актуальності. Є фактори, що постійно змінюються: умови життя і викладання, соціальне замовлення, міжнародні зв'язки та відносини, поступова комп'ютеризація освіти, впровадження нових технологій тощо. Відповідно, і форми самоосвіти є різні: підвищення знань із дисциплін, що викладаються, із суміжних дисциплін, розвиток інтелектуальних якостей і розумових здібностей, підвищення рівня методологічної культури, а також рівня психологічно-педагогічної компетентності, оволодіння іноземними мовами, самовиховання тощо.

Питаннями самоосвітньої діяльності викладачів займалися чимало науковців, наприклад: Е. О. Бектурова, І. Д. Бех, Т. В. Борисова, О. М. Внукова, Л. І. Зязюн, О. М. Івлієва, Т. М. Каушан, Г. М. Коджаспірова, С. М. Коцюк, О. Г. Кучерявий, Е. Г. Сидорчук, М. М. Солдатенко тощо. З питань педагогічного спадку та прикладу професійного зростання видатних педагогів в історії науки є низки досліджень відповідно до обраної постаті, наприклад, А. С. Макаренка, Я. Корчака, Я. А. Коменського та ін.

Під час роботи розглянуто нормативно-правові документи, в яких висвітлюються вимоги до викладачів: Закон України «Про освіту» 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ [2]; Постанова Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 р. № 1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти» [9]; Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 «Про Національну доктрину розвитку освіти» [13]; Наказ від 24 січня 2013 р. № 48 «Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [7]; Наказ МОН України № 665 від 1 червня 2013 р. «Про затвердження кваліфікаційних характеристик

професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» (втратив чинність: Наказ Міністерства № 1183 від 17.10.2014) [8]; Указ Президента України 25 червня 2013 р. № 344 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» [14]; Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII [3]; Указ президента України № 641/2015 «Про оголошення 2016 р. Роком англійської мови в Україні» [15].

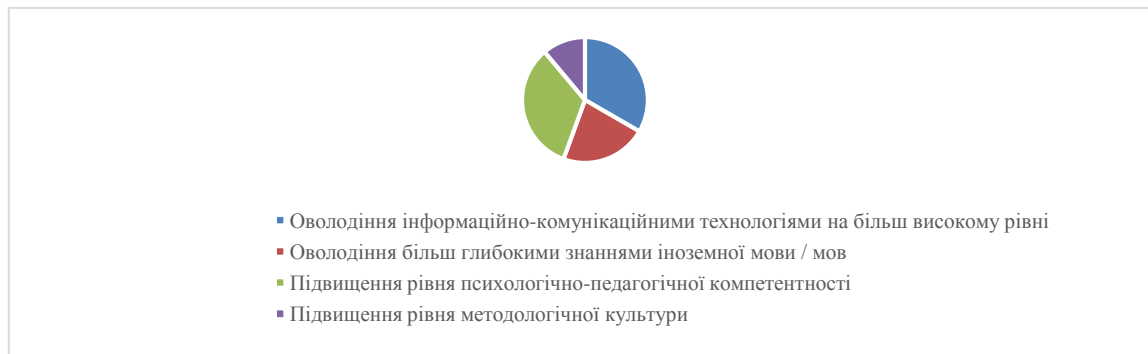
Мета оволодіння викладачами вищої школи іноземними мовами може бути різна: для участі у міжнародних конференціях, для активного використання набутих знань, умінь і навичок у власній викладацькій діяльності, розширення кругозору тощо.

Під час проведення практичного експерименту було проаналізовано особливості самоосвітньої діяльності викладачів факультету перепідготовки та підвищення кваліфікації НПУ імені М. П. Драгоманова в м. Києві (нині Навчально-науковий інститут неперервної освіти). У складі Інституту функціонують три кафедри: кафедра освіти дорослих, кафедра педагогічної творчості і кафедра інновацій та інформаційної діяльності в освіті. Навчальний процес забезпечують понад 250 висококваліфікованих викладачів, з них 50 професорів, докторів наук, 180 доцентів, кандидатів наук, 20 старших викладачів, асистентів. Респондентами під час опитування виступили викладачі кафедри інновацій та інформаційної діяльності в освіті. Станом на 2017–2018 навчальний рік на кафедрі працюють сім штатних викладачів і десять сумісників.

Проведене анкетування викладачів кафедри дало можливість скласти певну картину готовності до розумової праці викладачів та певну вмотивованість на самоосвітню діяльність. Так, виявилось, що педагоги, які мають досвід роботи в різних навчальних закладах України, у тому числі вищих, неоднаково трактують поняття самоосвіти. Більшість викладачів (90 %) надають перевагу глибокому тлумаченню: *самоосвіта* – це компонент системи освіти як саморозвивальної відкритої і нелінійної системи, який забезпечує професійний саморозвиток особистості студента і професійно-культурний розвиток особистості викладача ВНЗ. Серед обраних варіантів розкриття поняття самоосвіти були також ТАКІ: *самоосвіта* – це процес оволодіння професійними знаннями з ініціативи самої особистості; *самоосвіта* – це вид пізнавальної діяльності особистості. Останній варіант (всього в анкеті пропонується вісім варіантів відповіді) найменш повно характеризує самоосвіту. У будь-якому випадку, самоосвіта – це поняття векторне, тобто має напрямок руху. Відсутність самоосвітньої діяльності означає, на нашу думку, стагнацію і занепад особистості викладача будь-якого навчального закладу.

Методи планування роботи та регламентацію самоосвіти однозначно всі викладачі відносять до методів самоорганізації самоосвітньої діяльності.

Результати з питання самооцінки продуктивності власної самоосвітньої діяльності представлені у діаграмі:



*Діаграма 1. Прояв самоосвітньої діяльності викладачів кафедри інновацій та інформаційної діяльності в освіті*

Практично кожним викладачем заплановано оволодіти в новому навчальному році науковими і науково-педагогічними працями з дисциплін, які викладаються. Наприклад, праці, що стосуються захисту інформації, інноваційного та інформаційного менеджменту, веб-орієнтованих систем у науковій діяльності, порадиництва, інклюзивної освіти, філософії освіти, оцінки ефективності інформаційної діяльності, правознавства, модерації процесів інклюзії тощо.

Під культурою розумової праці педагоги кафедри розуміють уміння раціонально організувати режим розумової праці, виробляти певну систему, здатність все робити системно, своєчасно, повно, тримати в порядку робоче місце. На питання, чим відрізняються питання «культура розумової праці» і «готовність до розумової праці» лише один викладач надав відповідь. Готовність до розумової праці – відповідний розвиток психологічних якостей, фізичних можливостей, що дозволяють займатися повноцінно розумовою працею. А культура розумової праці передбачає навчання та формування вмій щодо організації розумової праці.

Корисними виявилися відповіді щодо оволодіння іноземними мовами. На наш погляд, вік викладачів є важливою рисою у цьому опитуванні, бо відповіді на деякі питання залежать від цього показника. Співвідношення всіх викладачів кафедри за віком представлені нижче у таблиці 1.

*Кількісна і якісна характеристика викладачів кафедри за віком*

Вік, років	Кількість викладачів
27–33	4
39–45	10
50–60	2
60–65	1

Однак, рівень мотивації і вибір засобів ані від віку, ані від спеціальності та спеціалізації не залежить, про що говорять результати. Викладачі-мовники (філологи), філософи, управлінці, знавці менеджменту є більш зацікавленими в оволодінні мовами. Фізики, математики не мають яскраво вираженого бажання вчити іноземні мови. Професійним обов'язком вважають знання англійської мови, два викладачі вивчають її із захопленням. Серед додаткових мов, які вивчаються, названі німецька, польська, грецька. У вигляді додаткового побажання виступають польська, словацька, білоруська та французька мови, а також у перспективі розглядається удосконалення знань і розмовних навичок з англійської та німецької мов.

В опитувальнику обов'язковим, на наш погляд, пунктом було висвітлення бар'єрів у вивченні іноземних мов. Проте результати викликають сумніви щодо щирості у відповідях. Представники жіночої статі переважно не мають складнощів за належної наявності часу на навчання. Чоловіки зазначають: з вивченням граматики і налаштуванням на вільне спілкування виникають певні труднощі.

Більшість педагогів кафедри розуміє важливість вивчення англійської мови, цього вимагає трудова діяльність. Значення цих знань і навичок має місце не лише у кар'єрі – викладачі допомагають близьким і рідним опанувати англійську.

На жаль, більшість працівників кафедри віддають перевагу технічним приладам для самоосвіти. Цей факт може свідчити про рівень володіння технікою, про брак часу на заняття з викладачем (перевага віддається відео- та аудіо-, що завжди можна переглянути багаторазово), про матеріальну забезпеченість людей, бо раніше книги були більш доступними, ніж техніка.

Набуті знання з іноземних мов майже кожен викладач використовує у власній трудовій діяльності, зокрема з метою ознайомлення із зарубіжними науковими працями і підготовки власних доповідей і статей для участі в міжнародних конференціях. Три викладачі кафедри інновацій та інформаційної діяльності в освіті мають досвід викладання англійською мовою та участі у міжнародних конференціях, послуговуючись іноземною мовою. Цей момент



є дуже важливою ланкою у самоосвітній діяльності, оскільки мотивує до кращих результатів.

Можна припустити, що потреба у знанні іноземних мов для можливості викладання є у представників лише певної категорії спеціальностей. Наприклад, викладачі кафедр комп'ютерних технологій мають нагальну потребу, що пов'язано з технологізацією, комп'ютеризацією, інформатизацією освітнього процесу. Викладачі математики, хімії, фізики, не опановуючи додатково менеджмент і не плануючи виходити на міжнародний рівень у своїй кар'єрі, можуть не мати потреби у знаннях додаткових мов, окрім державної.

Особливо вагомим питанням є надані освітянам можливості підвищувати свій рівень володіння мовами та загалом дисциплінарні знання і управлінські навички. У межах Інституту наявні численні курси з перепідготовки, підвищення кваліфікації, мовні тощо. Викладачі також користуються можливістю навчатися на вечірньому факультеті. В університеті є три факультети, що забезпечують вивчення іноземних мов: факультет перепідготовки та підвищення кваліфікації (курси англійської мови, а також курси з підвищення кваліфікації: інноватика у викладанні романо-германських мов, російської як іноземної), факультет іноземної філології (романські, германські, слов'янські мови, а саме: англійська, німецька, французька, італійська, російська мови; для магістрів денної форми пропонується англійська та друга іноземна мова, як-от: японська / китайська / арабська / турецька / польська), вечірній факультет (англійська, німецька, французька мови). Партнером НПУ імені М. П. Драгоманова є українсько-американський гуманітарний інститут «Вісконсинський міжнародний Університет (США) в Україні». Це є перший в Україні спільний українсько-американський вищий навчальний заклад, утворений відповідно до Закону України «Про освіту» за рішенням Міністерства освіти України та за погодженням Кабінету Міністрів України (позитивне рішення від 23.05.1996 р. № 10457/33).

Однак, викладачі недостатньо зацікавлені або інформовані про те, що у всіх великих містах України наявні центри безкоштовного навчання, навіть є можливість досягти рівня B2-C1.

До Указу Президента України № 641/2015 «Про оголошення 2016 р. Роком англійської мови в Україні» [15] нами не зафіксовано законодавчих документів, які б вимагали обов'язкового рівня знань саме *англійської* мови для отримання можливості викладання у ВНЗ, навіть враховуючи Наказ від 24 січня 2013 р. № 48 «Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» [7] та Наказ МОН № 665 від 1 червня 2013 р. «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних

та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [8], що вже втратив чинність. За рішенням Суду у 2016 р. Міністерство освіти і науки України змінило вимоги для отримання вчених звань професора і доцента: має бути сертифікат на рівні B-2 з іноземної мови (країн ЄС) і подання двох міжнародних публікацій замість трьох [17].

В Указі Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 «Про Національну доктрину розвитку освіти» [13] є пункт IV «Стратегія мовної освіти», згідно з яким «у державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою. Освіта сприяє розвитку високої мовної культури громадян (...)». А також пункт XIII «Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників», за яким в Україні має поліпшуватися система «стимулювання професійного зростання педагогічних і науково-педагогічних працівників, можливість вивчення іноземних мов».

В «Основних завданнях Національної стратегії» в Указі Президента України від 25 червня 2013 р. № 344 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» знаходимо вказівку на необхідність «створення умов для вивчення іноземних мов» [14].

З анкетування бачимо, що люди власними силами опановують англійську мову за наявності часу, але паралельно шукають тексти праць у перекладі.

Британська Рада співпрацює з МОН України і проводить внутрішнє навчання для викладачів освітніх закладів (тренінгові курси). В цілому, за даними сайту БР, ними залучено більше 125 університетів України протягом року до освітніх програм. У квітні 2013 р. МОН України та Британська Рада в Україні започаткували проект «Шкільний вчитель нового покоління». Метою проекту було створення і впровадження нової програми підготовки вчителів англійської мови у вищих навчальних педагогічних закладах України. Учасниками Проекту були 13 лекторів із восьми ВНЗ України: ВДПУ ім. М. Коцюбинського; ЖДУ ім. І. Франка; МДПУ ім. Б. Хмельницького, НДУ ім. М. Гоголя; ПНУ ім. В. Стефаника; УДПУ ім. П. Тичини (м. Умань); ХНПУ ім. Г.С. Сковороди; ЧНУ ім. Ю. Федьковича [16].

Отже, на основі вивчення нормативно-правових документів, що стосуються освіти в Україні, освітян та перспектив розвитку освіти, визначено, в яких саме документах, що чинні або втратили чинність, наявні обов'язкові вимоги до наукових та науково-педагогічних працівників вищої освіти щодо рівня знань англійської або іншої іноземної мови для можливості обіймати відповідні посади у вищих навчальних закладах, проводити викладацьку діяльність.

Єдиним на сьогоднішній день законодавчим документом з тих, які ми змогли опрацювати, що вимагає високого рівня знання *англійської* мови від викладачів вищої школи для отримання права викладання є Указ Президента України № 641/2015 «Про оголошення 2016 р. Роком англійської мови в Україні» [15], який закладає перспективу розвитку на майбутній час.

Під час вивчення наданих викладачам можливостей з опанування іноземних мов було зафіксовано наявність внутрішніх платних курсів у НПУ ім. М.П. Драгоманова. Розглянуті партнерські зв'язки Британської Ради в Україні та освітні послуги, що надаються нею працівниками ВНЗ в Україні.

У процесі пошуку інформації щодо викладання дисциплін за навчальним планом англійською або німецькою мовою в інших вищих навчальних закладах України було частково опрацьоване це питання, які саме університети надають таку можливість – слухати дисципліни мовами інших країн. Такими університетами виявились, наприклад, Харківський національний університет повітряних сил імені Івана Кожедуба, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ), ДонНУ імені Василя Стуса (м. Вінниця).

Проведені опитування педагогів кафедри інновацій та інформаційної діяльності в освіті НПУ ім. М.П. Драгоманова дали змогу оцінити рівень вмотивованості викладачів, можливості, потреби у вивченні іноземних мов.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 № 1060-XII.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 № 1556-VII.
4. Каушан Т. М. Особливості планування неперервної освіти викладачів у вищому навчальному закладі / Т. М. Каушан // Наукові праці. – Миколаїв, 2006. – Т. 46., Випуск 33. – с. 25–28.
5. Коцюк С. М. Организация самообразовательной деятельности учителей / С. М. Коцюк // Всє для администратора школы. – 2015. – № 8 (44). – с. 5–6.
6. Кучерявий О. Г. Кар'єрне зростання: особистісний вимір [Текст]: монографія / О. Г. Кучерявий. – К. : Слово, 2015. – 222 с.
7. Наказ від 24 січня 2013 р. № 48 «Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів».
8. Наказ МОН № 665 від 1 червня 2013 р. «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних

- працівників навчальних закладів» (втратив чинність: Наказ Міністерства № 1183 від 17.10.2014).
9. Постанова Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 р. № 1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти».
  10. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. Г. Сидорчук; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 23 с.
  11. Солдатенко М. М. Саморозвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційно-технологічного суспільства: посібник / М. М. Солдатенко. – К. : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2015. – 153 с.
  12. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
  13. Указ Президента України 17 квітня 2002 р. № 347/2002 «Про Національну доктрину розвитку освіти».
  14. Указ Президента України 25 червня 2013 р. № 344 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.».
  15. Указ Президента України № 641/2015 «Про оголошення 2016 р. Роком англійської мови в Україні».
  16. <http://www.britishcouncil.org.ua>
  17. <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/03/06/sud-zobov%E2%80%9999yazav-mon-zminiti-vimogi-dlya-otrimannya-vchenix-zvan-profesora-ta-doczenta/>

*Шилко А. О.,*

студентка 2 курсу спеціальності  
«Науки про освіту» кафедри педагогіки  
та управління освітою

*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**

Однією з визначальних тенденцій сучасної вищої педагогічної освіти є підготовка майбутніх фахівців до безперервного професійного саморозвитку, оскільки прагнення до саморозвитку в професії є нині особливо актуальним і характеризує суспільні потреби громадян нашої країни. Цей процес забезпечується Законами України «Про вищу освіту» (2014), Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти (2013); Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Галузевою концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Указом Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013), метою якої є забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя, Національною доктриною розвитку освіти (2002), Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI ст.») (1993), одним з принципів реалізації якої є безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні, перетворення набуття освіти у процес, що триває впродовж усього життя людини.

Актуальним завданням сучасної вищої педагогічної освіти є забезпечення процесу саморозвитку майбутніх учителів, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, оскільки соціальним замовленням сьогоденного українського суспільства затребувана особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних, акмеологічних досліджень з проблеми особистості, її розвитку та самовдосконалення дозволили визначити *розвиток* особистості як зміни, які з часом відбуваються в будові тіла, мисленні чи поведінці людини в результаті біологічних процесів в організмі та впливу оточуючого середовища, а *саморозвиток* особистості як цілеспрямовану, систематичну, високоорганізовану й творчу діяльність, процес

планомірної творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, чуттєвих, інтелектуальних, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення своїх життєвих цілей і більш ефективного виконання свого людського, соціального призначення.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження *професійний саморозвиток* трактуємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія.

*Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів* – це постійний динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості студента на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності.

Процес професійного саморозвитку особистості у філософії розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. Філософський аспект аналізу саморозвитку пов'язаний з пізнанням його фундаментальних онтологічних характеристик, з'ясуванням закономірностей саморозвитку. У психології процес саморозвитку особистості трактують як необхідну умову самореалізації особистості, як елемент психологічної реальності, спрямований на досягнення місця й функції саморозвитку в цілісному процесі життєдіяльності. У педагогічних дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їх формуванню чи вдосконаленню. Педагогічні дослідження спрямовані на пошук можливостей впливу на спонукання особистості до саморозвитку, ознайомлення її з засобами саморозвитку.

Теоретико-методологічну основу формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку становлять підходи: акмеологічний, що забезпечує підготовку до безперервного професійного саморозвитку майбутніх учителів як особистостей, орієнтованих на найвищі професійні досягнення; аксіологічний підхід розглядається в контексті усвідомлення майбутніми педагогами цінностей професійного саморозвитку; антропоцентричний, що дозволяє організувати процес формування готовності до професійного саморозвитку з опорою на самоосвіту і посилення внутрішньої активності студентів; діяльнісний, з позиції якого феномен професійного саморозвитку визначають як спеціально організовану діяльність, спрямовану на досягнення особистістю певного ідеалу та її самореалізацію; компетентнісний розглядається в дослідженні у площині формування у майбутнього педагога певних компетенцій, що сприяють його успішному розв'язанню фахових завдань і

безперервному професійному саморозвитку; культурологічний передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів, зокрема тих, що стосуються підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку; особистісний, що забезпечує орієнтування на особистість кожного студента у їхній підготовці до безперервного професійного саморозвитку; синергетичний, дозволяє розглядати безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів у постійному розвитку відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини; системний, що забезпечує дослідження безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані й взаємозалежні елементи, й процес підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку є педагогічною системою. На цій основі вибудовувався авторський підхід до формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Вища педагогічна освіта спрямована на досягнення багатьох цілей згідно зі стандартами і рекомендаціями із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015 р.), включаючи підготовку студентів до активного громадянства, до майбутньої кар'єри, підтримку їх особистого розвитку тощо. Однією з таких цілей вважаємо підготовку у ВНЗ майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Для розробки ефективних шляхів і методів розвитку досліджуваної якості важливо проаналізувати стан підготовки фахівців до професійного саморозвитку в Україні й за кордоном.

Емпіричне вивчення практики підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку дозволило зробити такі висновки:

- формування готовності до професійного саморозвитку на етапі фахової підготовки у ВНЗ відіграє особливе значення, оскільки саме в цей період закладаються мотиваційно-ціннісні, когнітивні та рефлексивно-діяльні основи професійного саморозвитку майбутніх педагогів;

- аналіз практики підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку засвідчує епізодичне впровадження тих чи інших спецкурсів стосовно професійного саморозвитку, модернізацію змісту та технології педагогічної практики студентів; упровадження методичних рекомендацій щодо формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку тощо, але це все має несистемний характер;

- здійснений нами аналіз сучасних програм, нормативних навчальних дисциплін, курсів за вибором дає підстави відзначити їх певний потенціал для формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку.

Втім, недостатня увага аналізованих навчальних програм і навчальних дисциплін до висвітлення цінності безперервного професійного саморозвитку для майбутньої фахової діяльності, практично-операційної підготовки студентів стосовно професійного саморозвитку й інших важливих для формування досліджуваного нами феномену питань зумовила прийняття автором рішення про доповнення змісту предметів інваріантної складової навчальних планів експериментальних навчальних закладів інформацією з проблеми підготовки студентів до безперервного професійного саморозвитку, а також про розроблення авторського спеціального курсу «Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів», зміст якого в ході дослідно-експериментальної роботи забезпечуватиме формування мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, організаційно-діяльнісного, емоційно-вольового, рефлексивно-оцінного компонентів готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку;

- суттєвим джерелом визначення сучасної стратегії в галузі педагогічної освіти в Україні, зокрема спрямованої на підготовку майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, є аналіз світового досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах;

- аналіз останніх дисертаційних досліджень закордонних науковців, які займаються проблемою професійного саморозвитку фахівців, дозволяє стверджувати, що значна їх частина присвячена неперервній освіті педагогів, підвищенню кваліфікації вже працюючих вчителів; головною метою системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів з новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного саморозвитку;

- доцільно використовувати передовий досвід фахової підготовки педагогів Західної системи освіти в підготовці до професійного саморозвитку вітчизняних майбутніх учителів, за умови його максимального наближення до реалій суспільно-політичного життя в Україні.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений.* – 2-е изд., перераб. и доп. / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Акімова О. В. *Формування творчого мислення в процесі рішення розумових задач* / О. В. Акімова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету



- імені Павла Тичини / Гол. ред.: Н. С. Побірченко та ін. – Умань, 2007. – Вип. 19. – С. 144–150.
3. Бабак К. В. Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / К. В. Бабак. – К. 2011. – 20 с.
  4. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: (13.00.04) / Іт-т пед. і псих. проф. освіти АПН України / Є. С. Барбіна. – К., 1998. – 37 с.
  5. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навчальний посібник / І. Д. Бех. – К. : «Академвидав». 2009. – 248 с.
  6. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. 2012. – № 1. – С. 30–37.
  7. Гаврилюк О. А. Педагогические условия формирования готовности будущего преподавателя к профессиональной автономии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. А. Гаврилюк. – Иркутск, 2006. – 226 с.
  8. Зязюн І. А. Інтелектуальнотворчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]. – К. : Видавництво «Віпол», 2000. – С. 11–57.
  9. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу / І. А. Зязюн // Порівняльна професійна педагогіка. 2011. – С. 19–30.
  10. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія / Л. І. Зязюн. – К.; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 386 с.
  11. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Н. В. Кічук. – К., 1993. – 31 с.
  12. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
  13. Кондратьев П. В. Особенности и факторы саморазвития личности учителя на этапах зрелого возраста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / П. В. Кондратьев. – М., 2007. – 27 с.

## ЗМІСТ

**ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ  
В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ**

<i>Бабенко О. С.</i>	Сутність, класифікація та умови вироблення управлінських рішень .....	3
<i>Білостенна О. П.</i>	Формування кадрового потенціалу професійно-технічного навчального закладу .....	10
<i>Вихованець О. Ю.</i>	Ціннісна орієнтація «Ставлення до себе» .....	15
<i>Вістяк Н. М.</i>	Контроль навчально-виховного процесу у професійно-технічних навчальних закладах .....	19
<i>Дуда І. А.</i>	Характеристика моделі підготовки керівника дошкільного навчального закладу до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес .....	25
<i>Западинський О. А.</i>	Розвиток самоосвітньої компетентності керівника закладу освіти .....	33
<i>Колосінська Н. М.</i>	Маркетингова діяльність директора професійно-технічного навчального закладу .....	37
<i>Куца С. В.</i>	Управління професійним розвитком педагогів загальноосвітнього навчального закладу .....	43
<i>Мартинець Л. А.</i>	Орієнтація педагогічного колективу на спільну командну діяльність із досягнення поставленої мети як організаційно-педагогічна умова .....	49
<i>Намазова Ю. І.</i>	Щодо результатів впровадження програми тренінгу розвитку мотивації професійної діяльності педагогічних працівників ЗНЗ .....	53
<i>Парнивода Т. І.</i>	Роль керівника в організації дослідно-експериментальної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі .....	61
<i>Роштабіга Є. О.</i>	Особливості взаємодії школи та соціального середовища .....	67
<i>Светлічна О. В.</i>	Управління наступністю дошкільної та початкової шкільної освіти: сутність поняття .....	73
<i>Ткачук Я. Ю.</i>	Управління розвитком виховної системи загальноосвітнього навчального закладу .....	80
<i>Чорна Т. В.</i>	Модель управління процесом педагогічної творчості вихователів дошкільного навчального закладу .....	86

## ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ІСТОРІЯ

<b>Бурлаченко І. С.</b>	Сучасний викладач вищої школи в Україні .....	93
<b>Дика А. А.</b>	Проблемні ситуації як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін .....	96
<b>Жаровська О. П.</b>	Формування світоглядної культури майбутніх викладачів засобами дистанційного навчання .....	101
<b>Зайцев С. М.</b>	Техногенні надзвичайні ситуації: порівняльні характеристики радіаційних і хімічних небезпек Вінницької та Донецької областей .....	107
<b>Зудова А. Л.</b>	Педагогічна підготовка студентів ВНЗ І–ІІ рівня акредитації .....	114
<b>Ісаєва О. А.</b>	Щодо питання про організацію навчання дорослих: компетентності, задачі та професійні якості Андрагога-практика .....	119
<b>Касько Т. В.</b>	Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах особистісно- орієнтованого навчання як педагогічна проблема .....	127
<b>Козак О. В.</b>	Методологічна компетентність майбутніх викладачів як чинник підвищення якості їхньої професійної діяльності .....	131
<b>Коліжук Г. В.</b>	Особливості розвитку професійних ціннісних орієнтацій вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти .....	136
<b>Кулібаба А. С.</b>	Патріотичне виховання студентів: суть, цілі та задачі .....	142
<b>Ломако Л. І.</b>	Науково-педагогічні погляди М. Ф. Сумцова .....	146
<b>Резніченко Н. М.</b>	Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання .....	151
<b>Сініченко А. В.</b>	Виховання гуманного ставлення до людини у студентів під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін .....	155
<b>Фурсова К. Ю.</b>	Самоосвітня діяльність викладача вищої школи: засоби оволодіння іноземною мовою .....	157
<b>Шилко А. О.</b>	Формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного самовдосконалення .....	165

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ  
І НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ**

Випуск 1  
Частина 1

Редактор  
Технічний редактор

І. М. Колесникова  
Т. О. Важеніна

Підписано до друку 17.07.2018  
Формат 60 x 84/16. Папір офсетний.  
Друк – цифровий. Умовн. друк. арк. 9,9  
Тираж 30 прим. Зам. 39

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