

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 2

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. Л. А. Мартинець. – Вип. 1. Ч. 2. – Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2018. – 140 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**

*Важова О. Й.,*

студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

### **УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У сучасних умовах розбудови держави, національної школи українське суспільство ставить нові вимоги щодо рівня готовності педагогічних кадрів до професійної діяльності. Духовний, економічний і науково-технічний стан країни зумовлює зміни в якості педагогічних послуг, що надаються, та компетентності сучасного педагога, який має бути здатний до генерації та впровадження новітніх освітніх ідей, адже саме ключова позиція вчителя у процесі навчання і виховання є умовою формування, становлення та подальшого розвитку особистості як громадянина, що, у свою чергу, спричиняє зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу всієї нації. За цих умов важливого значення набуває процес становлення вчителя-професіонала, здатного на самоменеджмент, самоосвітню діяльність, навчання впродовж життя, який може швидко адаптуватися до змінних умов соціуму. Ускладнюється це першочергове, на наш погляд, завдання тим, що навчатися необхідно постійно, удосконалюючи навички й набуваючи досвіду у процесі професійної діяльності викладача. Така орієнтація на забезпечення довгострокового успіху навчальних закладів різних рівнів освіти в мінливих умовах зовнішнього середовища обґрунтовує перехід до якісно нової моделі управління розвитком професійної майстерності не тільки педагогів, які працюють, а й тих, хто робить перші кроки на педагогічних просторах. У законодавчих та стратегічних документах, що визначають напрями розвитку освіти в Україні (Закони України «Про освіту» (1991, 2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про інноваційну діяльність» (2002), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2013), Концепція розвитку освіти в Україні на 2015–2025 рр. (2015), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), проект МОН України

«Нова українська школа: простір освітніх можливостей» (2016) тощо), наголошено на ключовій ролі вчителя в суспільстві, удосконаленні його педагогічної майстерності, формуванні фахової компетентності, але не акцентується увага на професійному розвитку і саморозвитку молодого вчителя. Отже, на керівництво навчального закладу покладається організація такої діяльності та адаптація, професійне зростання молодого спеціаліста. З огляду на це, управління розвитком професійної компетентності педагогів ЗНЗ і молодого вчителя зокрема є значущою проблемою менеджера освітнього закладу.

У часи змін епохи, знань, практичного досвіду, рівня підготовки до мінливої дійсності надзвичайно актуальним лишається питання розвитку молодих спеціалістів для роботи з новим поколінням. Проблемою підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності опікувалися й продовжують піддавати ретельному дослідженню відомі вчені: В. Сластьонін, Є. Рогов та ін.; дослідженням виховного аспекту – К. Ушинський, А. Макаренко, В. Ключевський, В. Бехтерев, Л. Виготський та ін. Проблема професійної діяльності вчителя (у різних її аспектах) постійно перебувала в центрі уваги вчених: Ю. Алферова, І. Беха, Н. Буринської, Л. Величко, М. Бурди, О. Виговської, І. Зязюна, Л. Калініної, Л. Мітіної, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Савченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, О. Топузова, Р. Шияна та ін.; серед зарубіжних дослідників: Р. Бернса, С. Корчинськи, К. Роджерса, Дж. Равена та ін.

В Україні процес становлення молодого спеціаліста – випускника педагогічного вишу – одна з першочергових і дуже болючих проблем. Стаття 24 Закону України «Про освіту» (2017) [4] чітко окреслює, що педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту та / або професійну кваліфікацію педагогічного працівника, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в закладах системи загальної середньої освіти.

При прийнятті на роботу молодого вчителя керівникові навчального закладу особливу увагу необхідно приділити професійній адаптації нещодавнього студента, який прийшов до школи і доволі часто перебуває в піднесено-мрійливому стані, і який, без належної роботи управлінського та педагогічного колективу, може швидко зруйнуватися під впливом реалій сучасної школи. Саме тому освітній менеджер знайомить новачка з колективом, визначає цілі і завдання діяльності на період адаптації, здійснює підбір наставника, враховуючи поради психологічної служби закладу, ознайомлює з вимогами до посади, пояснює призначення запланованих заходів програми адаптації та відстежує її проміжні результати, рівень професійного розвитку. Особливо важливим має стати контроль за перебігом виконання заходів з виробничої

адаптації через установлення зворотного зв'язку між новим співробітником, наставником і керівником підрозділу (заступником директора). Для створення оптимальної моделі управлінської діяльності в закладах освіти та у зв'язку з гострою потребою у висококваліфікованих кадрах, здатних до творчої праці та професійного розвитку, зокрема професійної компетентності вчителя, протягом останніх років значно активізувалися дослідження проблеми управління підвищенням професійної компетентності (Т. Добудько, Л. Калініна, М. Лук'янова, А. Маркова, Л. Парашенко, В. Серов, С. Сисоєва, Е. Соф'янц, Л. Хоружа, Є. Шиянов та ін.). Аналіз наукової літератури та психолого-педагогічних досліджень останнього часу засвідчив, що у більшості науковців і дослідників немає єдиного бачення змісту та підходів до формування і розвитку професійної компетентності молодого вчителя. Єдине, у чому збігаються всі науковці, – перші роки роботи молодих учителів є важливим для самовизначення й самореалізації у педагогічній професії завдяки ретельно спланованій комплексній системі роботи психолого-педагогічного супроводу, коли різні форми роботи не є розрізненими, а сприяють конструктивному розв'язанню проблеми, що спонукає до творчого розвитку, становлення вчителя. Отже, управління розвитком професійної компетентності вчителя-початківця у контексті здійснення ним педагогічної діяльності стає «процесом визначення стратегії і тактики досягнення заданого кваліфікаційного рівня, прогнозування професійного зростання і самоствердження. Перспективні завдання науково-методичної роботи є стратегією, а поточні – тактикою розвитку професійної компетентності молодого вчителя» [8, с. 508].

Академік І. Зязюн, досліджуючи проблему педагогічної майстерності, здійснив порівняльний аналіз діяльності вчителя-майстра і вчителя-початківця та визначив особливості професійної поведінки молодого педагога, які є досить важливими для подальшого розвитку його професійно-особистісної компетенції. О. Шевченко доводить, що перші три роки діяльності вчителя визначають характер його подальшого професійного буття і є найбільш сензитивними для зовнішнього впливу. Успішне управління розвитком професійної компетентності молодих учителів дає можливість новачку раціонально використовувати час, планувати різні види діяльності, швидко виробляти установку на працю за певних умов.

Особливо необхідно зазначити, що систематична, циклічна робота, яка має на меті спрямувати, заохотити співробітника на підвищення рівня професійної компетенції, проводиться не тільки з початківцями, а й з усіма викладачами закладу загальної середньої освіти, оскільки передбачає організацію відповідних умов щодо орієнтування педагогів не тільки на традиційні результати їхньої діяльності (пов'язані з повідомленням, передачею знань, застосуванням

тих чи інших форм і методів роботи), а й на психологічні, які тісно пов'язані зі змінами в особистості учня.

Професійний розвиток учителя навчального закладу, який у значній мірі залежить від управлінської діяльності директора та його заступників, науково-методичного і психологічного супроводу, – процес тривалий і різноплановий.

Впровадження управлінських моделей розвитку кваліфікаційних характеристик фахівців сприяє розвитку необхідних умов для виконання функціональних обов'язків та приводить до отримання бажаного результату діяльності як конкретно взятого вчителя, окремої групи педагогів, так і педагогічного колективу в цілому.

За умови відповідної моніторингової діяльності щодо вивчення педагогами результативності своєї діяльності, а також якщо в навчальному закладі цей вид діяльності доповнюється системою пам'яток для самоаналізу різноманітних напрямів діяльності, критеріями для оцінки результативності цієї діяльності, то все це стає ще більш потужним впливом на зростання майстерності педагога.

Професійний розвиток учителя навчального закладу – це насамперед активне і свідоме залучення педагогів до тривалого і різнопланового процесу, при якому ефективність управлінської діяльності керівника щодо розвитку професійної компетентності вчителів істотною мірою залежить від сукупності всіх задіяних засобів і методів, скоординованих заходів, об'єднання певних умов і чинників для розвитку та саморозвитку, ціннісно-орієнтаційної єдності членів колективу з метою просування молодого вчителя «щаблями» професійних ступенів (від вчителя, який робить перші спроби, до вчителя-фахівця). Створення належних умов для прояву та розвитку творчого потенціалу, зорієнтованим на виявлення й реалізацію внутрішніх ресурсів учителя, удосконалення традиційних підходів, а також розробка нових – це ті засоби, за допомогою яких сучасний управлінець активізує діяльність колективу загалом та людини зокрема, адже рівень кваліфікації педагога більшою мірою визначається наявністю педагогічних здібностей та професійно-педагогічної компетентності, на яку, у свою чергу, здійснюють істотний вплив рівень освіти особистості, креативність, своєчасність і якість підвищення кваліфікації.

В. Адольф підкреслює, що професійна компетентність – це «складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [1, с. 118]. Розвиток такої компетентності молодого спеціаліста розглядається нами як процес руху від простого до складного, від старого якісного стану до нового з метою подолання протиріччя між існуючим і необхідним станом об'єкта, що призводять до нового способу

діяльності. За такої системи, управління розвитком – це процес забезпечення просування об'єкта в бажаному напрямку через реакцію резонансу (відгук внутрішньої структури об'єкта на зовнішній вплив) (за Т. А. Топіліною [11, с. 125] ). Тому об'єктом тут виступає процес розвитку професійної компетентності вчителя, а суб'єктом – учитель.

Розглянемо організаційно-методичні умови управління розвитком професійної компетентності вчителя-початківця в сучасній школі на прикладі одного з навчальних закладів міста Вінниці.

У практиці роботи НВК умовою формування та стимулювання розвитку професійної компетентності молодого спеціаліста є здійснення таких напрямів діяльності:

- на початку кожного навчального року методичною радою навчального закладу складається план роботи з молодим викладачем на рік, куди входять семінарські, практичні, аналітичні заняття, діагностування та анкетування вчителів-початківців;

- у бесіді і шляхом анкетування з молодими викладачами з'ясовуються їхні нахили, бажання, інтереси. разом із класними керівниками надається стисла характеристика класів, у яких доведеться працювати;

- з метою постійного розвитку фахової підготовки педагогічних кадрів постійно діє система методичної роботи, яка забезпечує цілісну систему взаємопов'язаних заходів, що ґрунтуються на досягненнях науки, передового педагогічного досвіду, конкретному аналізі труднощів, і спрямовані на всебічне підвищення професійної компетентності кожного вчителя, на збагачення й розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу ЗНЗ, а в результаті – на підвищення якості освітнього процесу.

*Адаптація молодого спеціаліста.* Учителя-початківця поступово вводять у колектив, ознайомлюють із традиціями, які склалися в закладі, зі шкільною документацією та вимогами до її ведення. Одним із важливих напрямів адаптування молодого колеги є практичне ознайомлення молодого педагога з вимогами до професії та інтенсивне включення в самостійну професійну діяльність з постійним методичним і психолого-корекційним супроводом наставника і представника психологічної служби, зіставлення рівня готовності до роботи з вимогами школи. Залежно від розвитку рівня сформованості професійної компетентності кожного окремо взятого початківця умовно цей процес поділяється на період до трьох років.

Завдання, які обов'язково виконує молодий спеціаліст протягом першого року роботи в школі, потребують постійного удосконалення:

1. Розробка календарно-тематичного планування з урахуванням особливостей класу і навчальних програм.

2. Розробка технологічної карти навчальних заходів за однією з тем навчального курсу з урахуванням результатів вхідного контролю.

3. Розробка програми ліквідації прогалин у знаннях учнів з урахуванням вхідного контролю.

4. Розробка циклу тестових завдань для проміжного та тематичного контролю.

5. Розробка циклу різнорівневих контрольних робіт для проміжного й тематичного контролю.

6. Розробка планів уроків різних типів.

Під час другого етапу адаптації молодий спеціаліст долає труднощі професійної діяльності, які виникли, і починає формування власної майстерності.

Третій етап – це етап високої адаптованості, він є результатом ефективної діяльності молодого викладача на попередньому етапі. Для цього етапу характерний високий рівень самостійності, творчий підхід до навчальної діяльності.

*Внутрішньошкільний контроль* у закладі здійснюється у такий спосіб: під час першого року роботи проводиться оглядовий контроль, необхідний для загального ознайомлення з професійним рівнем роботи молодого вчителя (відбувається після 2–3-х тижнів роботи у школі шляхом відвідування 3–4 уроків з однієї теми). Це дає можливість оцінити рівень ділових якостей педагога, ефективність організації навчально-виховного процесу.

Запобіжний контроль проводиться в жовтні, коли визначаються можливі помилки в подальшій роботі вчителя для подальшого запобігання їхній появі.

На другий рік роботи молодого спеціаліста в НВК заплановано персональний контроль, який передбачає вивчення всієї системи діяльності вчителя.

На третій рік здійснюється:

- фронтальний;
- тематичний;
- класно-узагальнюючий контроль.

Обов'язково під час організації контролю визначається його мета, розробляється план перевірки, обираються форми та методи контролю.

Висновки за результатами контролю включають:

1. Констатацію фактичного стану справ.
2. Об'єктивну оцінку цього стану.
3. Рекомендації, пропозиції щодо вдосконалення навчально-виховного процесу та ліквідації недоліків, прорахунків.
4. Терміни ліквідації недоліків і, якщо необхідно, терміни повторного контролю за виконанням рекомендацій.

*Підсумки стажування.* Підсумки стажування підбиваються, як правило, на нараді при директорові щороку в червні. Враховуючи їх, керівництво школи



разом з наставником планує навчально-методичну роботу стажиста на другий та третій роки. Програма підвищення загальнопедагогічного і методичного рівнів стажистів у цей період диференціюється залежно від наслідків стажування за перший рік і результатів діагностування.

*Діагностування* проводимо на початку роботи молодого спеціаліста, а також у квітні–травні кожного навчального року з метою оцінювання роботи молодого вчителя. Починаючи з кінця першого й початку другого року роботи, активно залучаємо молодих учителів до методичної роботи, плануємо їм конкретні завдання, по можливості вводимо їх до роботи творчих груп.

Вивченню запитів, інтересів, можливостей молодих учителів сприяє цілеспрямоване їх *анкетування*.

Здійснивши теоретичний, історико-педагогічний аналіз педагогічної, управлінської, філософської, науково-методичної літератури, експериментальних даних, який дав нам фактологічний матеріал для вивчення досліджуваної проблеми й став основою для проведення теоретико-експериментального дослідження, ми можемо дати узагальнене визначення поняття «управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя» – це система комплексного і цілеспрямованого впливу на об'єкт (професійна діяльність вчителя), який представлено складною поліструктурною циклічною системою незворотніх змін теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей особистості випускника вищого чи професійного навчального закладу, який після здобутої відповідної освіти влаштовується на роботу за кваліфікацією та працює упродовж трьох років на посаді за спеціальністю і починає самостійну професійну діяльність.

Підсумовуючи, зазначимо, що професійний розвиток учителя, на нашу думку, – це процес становлення, зростання і реалізація в педагогічній діяльності професійно значимих компетентностей і особистісних характеристик. Його мають супроводжувати активні якісні перетворення на когнітивному, операційно-технологічному та особистісному рівнях, що приводить до нового способу діяльності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В. А. Адольф; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Дятленко Н. М. Внутрішні та зовнішні детермінанти професійної адаптації молодого вчителя [Електронний ресурс] / Н. М. Дятленко // Вісник психології і соціальної педагогіки. – 2010. – № 2. – Режим доступу: [http://elibrary.kubg.edu.ua/2730/1/N\\_Dyatlenko\\_VPiSP\\_2\\_IPPO.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/2730/1/N_Dyatlenko_VPiSP_2_IPPO.pdf)

3. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні / Г. В. Єльнікова. – Х. : Крок, 1999. – 303 с.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page?text>
5. Педагогічна майстерність: підр. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
6. Максимець М. Головні концептуальні підходи до проблеми професійного становлення молодого вчителя / М. Максимець // Вісник Львівського університету. – 2007. – № 22. – С. 75–83.
7. Мороз А. Г. Професіональна адаптація молодого вчителя: монографія / А. Г. Мороз. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – 326 с.
8. Онаць О. М. Теоретико-методичні основи стратегії управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя в контексті тематики підручника для керівника закладу [Електронний ресурс] / О. М. Онаць // Проблеми сучасного підручника. – 2014. – Вип. 14. – С. 506–519. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp\\_2014\\_14\\_59](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_59)
9. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. .. канд. пед. наук: 13.00.01 / О. М. Онаць; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2006. – 21 с.
10. Слостенин В. А. Суб'єктивно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании / В. А. Слостенин // Непрерывное педагогическое образование. – 1999. – № 1. – С. 4–11.
11. Топіліна Т. А. Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / Т. А. Топіліна // Теорія та практика управлінської діяльності в умовах соціокультурних трансформацій: матеріали наук.-практ. конф. (15 травня 2015 р., м. Старобільськ) / Ред. кол: О. М. Клімочкіна, Є. М. Хриков, О. І. Кравченко. – Старобільськ : Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2015. – 177 с.
12. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
13. Чайкіна Н. О. Психологічна структура професійної адаптації молодого вчителя: автореф. дис. канд. психол. наук / Н. О. Чайкіна. – К., 1997. – 24 с.

*Євтухова О. В.,*

старший викладач кафедри педагогіки  
та управління освітою,  
завідувач навчального відділу

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

## **СИСТЕМА ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

Держава, визначаючи освіту за пріоритет, має забезпечити єдину державну політику в галузі освіти і реалізацію основних принципів освіти, гарантувати кожному громадянину належний рівень освітніх послуг. Якість освітніх послуг конкретного вишу відбиває його реальні переваги у використанні освітніх ресурсів, організації навчального процесу та кваліфікації випускників. Отже, якість вищої освіти є основною характеристикою освітньої діяльності закладу вищої освіти, а забезпечення її якості в свою чергу мало б стати пріоритетом освітньої політики.

Система забезпечення якості вищої освіти в Україні складається із внутрішньої та зовнішньої систем.

Система внутрішнього забезпечення якості – загальна політика, стратегія і процедури забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти в університеті, розподіл відповідальності за удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості, що передбачає низку завдань, заходів і процедур, моніторинг та аналіз результатів діяльності на всіх рівнях організаційної структури університету, в тому числі щодо забезпечення якісного здобуття знань, навичок та інших компетентностей відповідно до стандартів вищої освіти.

Закон України «Про вищу освіту» передбачає здійснення таких процедур і заходів (система внутрішнього забезпечення якості):

- 1) визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;
- 2) здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;
- 3) щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб;
- 4) забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;

5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;

6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;

7) забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;

8) забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти;

9) інших процедур і заходів.

Систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Донецькому національному університеті імені Василя Стуса розроблено згідно з принципами:

- відповідності європейським стандартам якості вищої освіти;
- системного підходу, який передбачає управління якістю на всіх стадіях освітнього процесу;
- процесного підходу до управління;
- автономії Університету, який несе відповідальність за забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти;
- відкритості інформації на всіх етапах забезпечення якості;
- усвідомлення співробітниками Університету відповідальності за якість вищої освіти.

Організація внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Університеті здійснюється на таких рівнях: університетський, факультетський, кафедральний, студентський та викладацький, про що зазначено в розробленому Положенні про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти передбачає систему заходів із внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Система заходів внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Донецькому національному університеті імені Василя Стуса розроблена у відповідності до п. 2 статті 16 Закону України «Про вищу освіту» та «Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти».

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Закон України про вищу освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Сидоренко Н. Внутрішнє забезпечення якості вищої освіти в Україні як суспільно-освітній пріоритет / Н. Сидоренко // Державне управління та місцеве самоврядування. – 2016. – № 4 (31). – С. 81–86.

*Іванічкіна Н. П.,*

студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

## **ДО ПРОБЛЕМИ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Сучасною тенденцією ринку освітніх послуг у сегменті загальноосвітніх шкіл є зростаюча конкуренція між установами освіти, розташованими в одному місті, мікрорайоні. Прагнення загальноосвітніх шкіл конкурувати лише на основі високого відсотка вступу випускників до ВНЗ і кількості переможців олімпіад не зовсім виправдане. Не всі батьки орієнтуються тільки на результат навчання, більшість, перш за все, надають уваги комфорту, наявності системи додаткової освіти, різноманітного дозвілля дітей, ураховують бажання дитини вчитися саме в цій школі, саме у цього вчителя. Крім того, Концепція Нової української школи та Закон про освіту ставлять перед сучасним керівником ЗНЗ нові виклики, пов'язані з ефективним та дієвим управлінням розвитком конкурентоспроможності освітнього закладу.

В Україні проблема конкуренції у сфері надання освітніх послуг ще є досить новою для досліджень, але можна виділити науковців, які вже зробили вагомий внесок у розвиток теоретичних аспектів менеджменту і маркетингу освіти, оцінки конкурентоспроможності ВНЗ І. В. Іванов, Н. М. Ушакова, В. В. Глухов, М. І. Пашенко, В. А. Лазарев, Н. Моїсеєва, Н. Піскунова, Г. Костін, С. М. Ілляшенко, Т. Є. Оболенська, С. Б. Семенюк, Т. Б. Решетілова, І. А. Решетнікова та ін. Проте існує вкрай мало досліджень, які присвячені розвитку конкурентоспроможності саме загальноосвітніх навчальних закладів.

Розглянемо поняття конкурентоспроможності освітнього закладу. М. І. Пашенко розглядає конкурентоспроможність НЗ як його теперішні та потенційні здатності (можливості) з надання освітніх послуг відповідного рівня, що задовольняють потреби суспільства. В. А. Лазарев визначає конкурентоспроможність НЗ як комплексну його характеристику за певний період часу в умовах конкретного ринку, що відображає перевагу над конкурентами за низкою визначальних показників – фінансово-економічних, маркетингових, матеріально-

технічних, кадрових, а також здатність НЗ до безризикового функціонування і своєчасної адаптації до умов зовнішнього середовища, що змінюється. Н. Моїсеєва, Н. Піскунова, Г. Костін трактують конкурентоспроможність освітньої установи як фактор, залежний, в основному, від іміджу НЗ (освітньої установи), що визначається такими показниками: загальна популярність і репутація, швидкість реагування на зміни запитів споживачів, інноваційний потенціал і його реалізація, престиж, рекламна політика, рівень закордонних зв'язків, фінансова забезпеченість, конкурентний статус. Л. А. Корчагова розглядає конкурентоспроможність НЗ як його здатність бути виділеним серед інших навчальних закладів в силу якнайкращих соціально-економічних показників, таких, як якість навчання, ціна, форми і методи навчання, умови, місце розташування, престиж, реклама та ін. Н. Верхоглядова зазначає, що «конкурентоспроможністю НЗ, як суб'єкта ринку освітніх послуг, є його здатність здійснювати діяльність і формування освітнього продукту та асортименту послуг, що відповідають потребам конкурентного ринку» [2]. На думку Н. А. Зінчук, конкурентоспроможність навчального закладу – це стан, при якому заклад має високі результати навчання, користується підвищеним попитом з боку споживачів освітніх послуг та має постійну потребу у розвитку [4, с. 8].

У Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ ст. пропонувалися першочергові завдання з удосконалення системи управління освітою, до яких належать: налагодження високопрофесійного, наукового, аналітичного, демократичного та відкритого прийняття управлінських рішень, постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту і форм організації навчально-виховного процесу [9, с. 43]. «Управління», як дефініція, має багато різних визначень залежно від бачення його сутності та повноти зв'язків між головними елементами і зовнішнім середовищем. Проте слід зазначити, що завдання створення єдиного понятійного апарату для теорії і практики управління ЗНЗ має перспективи дослідження.

Розглянемо, як визначають термін управління вітчизняні та закордонні науковці. На думку Г. Єльнікової, управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей розвитку та дії механізмів самоуправління [3, с. 24]. В. Лазарев вважає, що управління – це безперервна послідовність дій, що здійснюється суб'єктом управління, в результаті яких формується і змінюється образ керованого об'єкта, встановлюються цілі сумісної діяльності, визначаються способи їх досягнення, розділяються роботи між її учасниками та інтегруються їхні зусилля [5, с. 62]. М. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт стверджують, що

управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати і досягти цілей організації [7, с. 89].

В. Пікельна розглядає управління як «вплив на керовану систему з метою максимального її функціонування, спрямованого на досягнення якісно нових завдань за рахунок циклічно здійснюваних переходів у якісно новий стан» [8, с. 37]. Управління як внутрішню властивість суспільства, якою воно володіє на всіх стадіях розвитку, розуміє В. Афанасьєв і вказує, що управління є сукупністю певних дій (операцій), що здійснюють суб'єкти управління з метою його перетворення та забезпечення руху до заданої мети. Водночас вчений зазначає, що суб'єктом може виступати не тільки одна людина, а й колектив [1, с. 16]. Т. Сорочан наголошує, що управління в організації «може визначатися як діяльність зі створення сприятливих зовнішніх і внутрішніх організаційних умов для ефективної спільної діяльності людей» [10, с. 121].

Оскільки поняття управління розвитком конкурентоспроможності тісно пов'язане з економічними дефініціями, вважаємо за доцільне навести визначення О. П. Лисого, Г. Г. Калініної, які вважають, що управління розвитком конкурентоспроможності являє собою певний аспект менеджменту підприємства, спрямованого на формування, розвиток та реалізацію конкурентних переваг та забезпечення життєздатності підприємства. Вони підкреслюють, що управління розвитком конкурентоспроможності має бути спрямованим на подолання або обмеження кількості негативних (деструктивних) чинників впливу на рівень розвитку конкурентоспроможності, використання зовнішніх чинників впливу для нарощування та реалізації конкурентних переваг підприємства; забезпечення гнучкості управлінських дій і рішень – їх синхронізації з динамікою дії негативних і позитивних чинників конкуренції на певному ринку [6, с. 42–43].

Спираючись на вищевикладене, нами було визначено поняття управління розвитком конкурентоспроможності загальноосвітнього закладу.

Управління розвитком конкурентоспроможності ЗНЗ – це безперервна послідовність дій (аналіз, планування, організація, мотивація і контроль), що здійснюється суб'єктом управління та спрямована на забезпечення стану, при якому загальноосвітній навчальний заклад має високі результати якості навчання, користується підвищеним попитом з боку споживачів освітніх послуг та своєчасно адаптується до умов зовнішнього середовища, що змінюється.

Отже, педагогічна теорія і практика вимагає нових підходів до організації управлінської діяльності з питань розвитку конкурентоспроможності сучасних навчальних закладів. Більшість наукових досліджень спираються на ВНЗ, питання управління розвитком конкурентоспроможності загальноосвітнього закладу потребують всебічного опрацювання. З огляду на вище зазначене,

особливої актуальності набуває управління розвитком конкурентоспроможності ЗНЗ в умовах інноваційного освітнього простору як одного з важелів підвищення якості освітніх послуг та, відповідно, якісного функціонування освітньої установи. У планах подальших досліджень маємо наміри розробити діагностичний інструментарій з визначення рівня розвитку конкурентоспроможності ЗНЗ та методичні рекомендації з управління розвитком конкурентоспроможності ЗНЗ.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Афанасьев В. Г. Социальная информация и управление обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1975. – 408 с.
2. Возна В. В. Роль інтелектуального капіталу в забезпеченні конкурентоспроможності ВНЗ / В. В. Возна. – Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/)
3. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальноосвітньою середньою освітою в регіоні / Г. В. Єльнікова. – Х. : Крок, 1999. – 303 с.
4. Зінчук Н. А. Управління конкурентоспроможністю навчального закладу: програма спецкурсу для керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Н. А. Зінчук ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2015. – 19 с.
5. Лазарев В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
6. Лисий О. П. Сутність поняття управління конкурентоспроможним розвитком підприємства / О. П. Лисий, Г. Г. Каліна // Теоретичні і практичні аспекти економіки і інтелектуальної власності, 2012. – Випуск 2. – Том 1. – С. 41–43.
7. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. – М. : Дело, 1992. – 700 с.
8. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект: метод. пособие / В. С. Пикельная. – М. : Высш. шк., 1990. – 175 с.
9. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002 // Освіта України, 2002. – С. 3–15.
10. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
11. Тимошко Г. М. Теоретико-практичні засади управління розвитком творчого потенціалу педагогічного колектив [Електронний ресурс] / Г. М. Тимошко. – Режим доступу: [file:///D:/Users/User/Desktop/VchdpuP\\_2017\\_142\\_41.pdf](file:///D:/Users/User/Desktop/VchdpuP_2017_142_41.pdf)



**Ірлянова О. Я.,**

студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

## **УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У сучасному глобалізованому суспільстві особливо важливу роль відіграє підвищення якості освіти на інноваційній основі, розвиток наукової та інноваційної діяльності. Це передбачає зосередження зусиль на створенні забезпечення системи освіти в дошкільних закладах, оновлення змісту, форм, методів та засобів навчання, виховання і розвитку дошкільників.

Проте, втілення інноваційних ідей у практику роботи залежить не тільки від ресурсів, а насамперед від інноваційних можливостей педагогів.

Значну роль у формуванні готовності вихователів до інноваційної діяльності відіграє керівник, який створює ситуацію загального сприяння інноватики та сприятливі для цього умови. Адже саме управління є тією рушійною силою, яка націлена на активізацію людини через створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу.

Інноваційна діяльність в дошкільній освіті зумовлена необхідністю подолання негативних явищ, що мають місце в українському суспільстві. Багато що з минулого досвіду не відповідає потребам сучасного дошкільного закладу. Тож для успішного розвитку закладу потрібні нові ідеї, нові технології навчання й виховання. Оскільки грамотний процес управління дає змогу керівнику формувати інноваційний потенціал педагогічного колективу, зосереджувати зусилля на генеруванні інноваційних ідей, їх визначенні з метою підвищення якості дошкільної освіти.

Насамперед у статті ми маємо з'ясувати поняття «управління», «інновації» «педагогічна інновація», інноваційні освітні процеси, «якість освіти», від розуміння яких залежить отримання оптимального рішення щодо розробки структури управління інноваційного розвитку дошкільного навчального закладу, з'ясування послідовності управління процесом упровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес.

**Управління** – це цілеспрямований вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування навчального закладу, як відкритої соціально-педагогічної

системи, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети.

**Інновації** – уперше створені, удосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результат освітньої діяльності.

**Педагогічні інновації** – сукупність нових професійно-педагогічних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання й навчання з позицій особистісно орієнтованої освіти; цілісна теоретична, технологічна й методична концепція оновлення педагогічної діяльності, що забезпечує її вихід на якісно новий рівень; процес освоєння нового (засобу, методики, технології, програми тощо).

**Якість освіти** – рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності й надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом.

Ми виходимо з того, що проблема управління інноваційним розвитком є справді актуальною в освіті.

Науковці здебільшого розглядають окремі питання означеної проблеми на рівні середньої освіти. На рівні ж дошкільної освіти не висвітлено дане питання в повному обсязі. І, як наслідок, постає проблема у практичному впровадженні інновацій та управлінні ними.

Тому при визначенні засадних основ управління інноваційним розвитком ДНЗ ми ґрунтувалися на здобутках таких суспільних наук, як менеджмент організацій (В. Бичин, Ю. Крабс, Ю. Лисенко, І. Сивицька та ін.), інноваційний менеджмент (М. Подолянський, С. Томпсон та ін.), педагогічний менеджмент (В. Далін, Ю. Коноржевський, В. Руст, М. Петрі та ін.), теорія управління навчальним закладом (В. Лазарєв, М. Поташник, О. Хомерики та ін.).

Загальноприйнятого визначення поняття «організаційний розвиток» не існує. Як правило, під ним розуміють систему заходів, що здійснюється адміністрацією установ з метою підвищення ефективності діяльності останніх завдяки проведенню цілеспрямованих, науково обґрунтованих змін [2, с. 18].

Управління процесом інноваційного розвитку НЗ може здійснюватися на основі різних підходів. Спробу їхньої систематизації знаходимо у працях В. Лазарєва, М. Поташника, Л. Мартинець. Залежно від того, кому належить провідна роль в управлінні процесами організаційного розвитку – адміністрації НЗ чи педагогічному колективу.

За характеристикою «інноваційний розвиток» В. Лазарєв і М. Поташник виокремлюють процесуальний і цільовий підходи. При управлінні, яке орієнтується на процес, суб'єкти управлінської діяльності впроваджують певне

нововведення, сподіваючись, що воно в кінцевому результаті сприятиме підвищенню ефективності роботи навчального закладу.

Проте, як зазначила Л. Мартинець, у навчально-методичному посібнику «Сучасні моделі освіти» (розвиток будь-якого навчально-виховного закладу, тобто перехід його у новий якісний стан, не може здійснюватися інакше, як через освоєння нововведень, через інноваційний процес, який є складним за своєю структурою феноменом).

Отже, причинами є недостатнє дослідження фахівцями дошкільної освіти, невизначеність понятійного апарату, навіть на науковому рівні. Саме тому дослідження означеної проблеми залишається відкритим.

Відтак, подамо наше розуміння цього притання і розглянемо управління інноваційним розвитком на базі Комунального закладу «Дошкільного навчального закладу № 72 Вінницької міської ради».

Однією з ознак здійснення інноваційної освітньої діяльності в цьому закладі є наявність нормативно-правових документів, що регламентують інноваційну діяльність, а саме:

- Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 07 листопада 2000 р. № 522, зареєстроване в Міністерстві юстиції України 26 грудня 2000 р. за № 946/5167 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30 листопада 2012 р. за № 1352);

- Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 20 лютого 2002 р. № 114, зареєстроване в Міністерстві юстиції України 13 травня 2002 р. за № 428/6716 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 23 листопада 2009 р. за № 1054);

- Наказ МОН України від 05.02.2016 р. № 88 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Варіативні моделі комп'ютерно-орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу в загальноосвітньому навчальному закладі»;

- Наказ МОН України від 21.02.2017 р. № 272 «Про завершення I (аналітико-констатувального) етапу та розширення бази для проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Варіативні моделі комп'ютерно-орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу в загальноосвітньому навчальному закладі»;

- заявка від 05.02.2016 № 88 на проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Варіативні моделі комп'ютерно-орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу в загальноосвітньому навчальному закладі» на 2016–2020 рр.;

- клопотання Департаменту освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації від 01.06.2016 № 34-1-02/2218, Департаменту освіти і науки Дніпропетровської обласної державної адміністрації від 31.05.2016 № 3687/0/211-16, Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації від 03.11.2016 № 3031/02/01-34-02-03, Департаменту освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації від 25.05.2016 № 04-10/2671, від 31.05.2016 № 04-10/2780, від 22.08.2016 № 04-10/3973, Департаменту освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації від 12.10.2016 № 2475-38/2016 та Управління освіти і науки Волинської обласної державної адміністрації від 04.10.2016 № 3365/07/2-16;

- лист № 180 від 19.05.2016 щодо порушення клопотання перед Департаментом освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації про звернення до Міністерства освіти і науки щодо надання статусу дослідно-експериментального закладу Комунальному закладу «Дошкільний навчальний заклад № 72»;

- лист до працівників системи дошкільної освіти Польщі від 12.10.2016 № 76;

- висновок науково-методичної комісії з інформатизації закладів освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України від 26.10.2016;

- договір про співпрацю від 04.05.2016 р. № 123.

Для успішної інноваційної діяльності керівником закладу впроваджується такий алгоритм педагогічних інновацій:

- вивчення завдань, визначених нормативними документами;
- аналіз стану практики і зіставлення даних із соціальними вимогами;
- побудова еталону перетворення педагогічної практики у пошук ідей, рекомендацій, які можуть бути впровадженні;
- розробка комплексної програми, яка включає закономірності впровадження;
- відбір засобів: дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаторських тощо;
- теоретична, методична, психологічна підготовка учасників упровадження;
- встановлення зв'язку з авторами рекомендацій [5, с. 90].

За Л. Мартинець, алгоритм управління процесом упровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес передбачає сутність таких послідовних дій [5]:

1. Усвідомлення необхідності змін.
2. Оцінка ситуації, що склалася.
3. Формування проблеми.
4. Вибір варіанта вирішення проблеми.
5. Прийняття рішення про нововведення.

6. Експериментальна перевірка нововведень.
7. Підготовка та перепідготовка кадрів.
8. Формування позитивного ставлення колективу до нововведень.
9. Широке впровадження нововведень.
10. Оцінка результатів [5, с. 96].

Наслідки вивчення свідчать про те, що управлінська структура інноваційного процесу зводиться до взаємодій таких видів управлінської дії, як аналіз–планування–організація–керівництво–контроль. До організаційної структури належать діагностичний, прогностичний, організаційний, практичний, узагальнюючий, упроваджувальний етапи, кожен з яких має свою змістову специфіку, виконує специфічні функції і теж є певною мірою складним структурним феноменом [4, с. 56].

Отже, інноваційний розвиток насамперед пов'язують з освітньою системою дошкільного закладу. Через ряд нормативно-правових документів проходить питання розвитку якості освіти. Виявлена нами низка суперечностей між суспільною потребою у розробленні практичних шляхів щодо управління інноваційним розвитком ДНЗ та недостатньою розробленістю цієї проблеми в теорії окреслює актуальність управління інноваційним розвитком закладу. Суб'єкти управлінської діяльності впроваджують певне нововведення, сподіваючись, що воно в кінцевому результаті сприятиме підвищенню ефективності роботи навчального закладу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гончаренко С. У. Проблема підвищення теоретичного рівня освіти / С. У. Гончаренко, Н. В. Пастернак // Педагогіка і психологія. – 1998.
2. Касьянова О. М. Контрольно-аналітична діяльність керівника навчального закладу / О. М. Касьянова. – Х. : Вид. група «Основа», 2014. – 192 с.
3. Кузьміна Н. В. Понятіе «педагогическая система» и критерии ее оценки / Под ред. Н. В. Кузьминой // Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980.
4. Мартинець Л. А. Управління формуванням ділових якостей учнів старшої школи: [навчально-методичний посібник] / Л. А. Мартинець. – Вінниця : ТОВ«Нилан-ЛТД», 2015. – 252 с.
5. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навчально-методичний посібник / Л. А. Мартинець. – Донецьк, 2013. – 132 с.
6. Мартынец Л. А. Менеджмент организации: учебно-методическое пособие / Л. А. Мартынец. – Изд-е 2-е., доп. и переработ. – Винница : ООО «Нилан-ЛТД», 2015. – 104 с.
7. Закон України «Про дошкільну освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 49, ст. 259).

*Литвиненко О. І.,*

студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

## **ІМІДЖ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У сучасному суспільстві формування позитивного іміджу будь-якої організації є надважливим елементом її конкурентоспроможності. Це стосується і навчальних закладів. Сучасні вимоги до школи потребують високої професійної компетентності, майстерності та постійного росту і вдосконалення з боку керівників, які мають володіти високим рівнем професійної підготовки з питань управління і постійно оволодівати та використовувати інноваційний простір для розвитку професійних умінь із загального і конкретного управління.

Позитивний імідж навчального закладу насамперед залежить від його керівника. Сприйняття образу керівника організації формує загальний імідж його роботи як управлінця. Певний образ-імідж сприймається цільовою аудиторією і професійною спільнотою, створюючи певну репутацію, формує сприйняття і довіру до послуг і продуктів, які пропонує та, чи інша організація.

Саме тому важливим є вивчення питання іміджу керівник як гравця на сучасній освітній професійній арені.

Вільний тлумачний словник дає такі визначення поняттю «імідж»:

1. Громадська думка, уявлення про когось, щось; репутація, образ.
2. Образ особи (зокрема її вигляд і манера поведінки), спрямований на формування суспільної думки; це інформація, яку вона подає навколишньому світу, з іншого – це шлях досягнення певної мети. Важливим є той факт, що поняття «іміджу» людини не є сталим, воно є активним. Імідж особистості, зокрема керівника навчального закладу, здатний впливати на свідомість, емоції, діяльність і вчинки як окремих людей, так і цілої групи людей. Для людини, яка знаходиться на керівній посаді, дуже важливим є розуміння мотивів своєї поведінки та очікуваний результат від тієї поведінки. Адже саме поведінка людини та те, як вона розпоряджається своїми природними даними, впливають на формування іміджу особистості [4].

У своїй статті «Імідж керівника навчального закладу» О. Голік зазначає декілька підходів до розуміння поняття «імідж» та того, як саме він формується:

1. Формування іміджу за допомогою стилю. В цьому випадку стиль – це більше, ніж зовнішній вигляд та одяг, це також і манера керівника триматися у суспільстві. Керівник має розуміти, що робота над іміджем це – підбір одягу, візажу, зачіски, розуміння найбільш вигідних ракурсів для фото та відеозйомок.

2. Ідеологія керівника. Ідеологічні погляди керівника мають неабиякий вплив на формування його іміджу в очах колективу та суспільства. Цей підхід пропонує формувати імідж керівника, який буде підпорядковуватись ідеології закладу, у якому він працює. Тобто стиль одягу, манера триматися та вчинки в цьому випадку будуть базуватися на ідеології навчального закладу. Таким чином формування ідеології буде диктувати формування іміджу.

3. Кредитність або формування ступеня довіри. У цьому випадку основною метою роботи над іміджем є підвищення кредитності (ступеня довіри) до особистості керівника як комунікатора. Імідж керівника має відповідати трьом умовам: 1) керівник має бути експертом у певній галузі; 2) викликати довіру й бути надійним джерелом; 3) мати легітимний авторитет, тобто мати право на певну діяльність [4].

С. Болсун у статті «Професійний імідж керівника навчального закладу» зазначає, як реалізувати основні технологічні положення формування іміджу на практиці:

1. Загальні ознаки професійного іміджу керівника навчального закладу мають бути такими:

- образ керівника має бути правдоподібним і вірогідним. Доречні стримані висловлювання, інформація без гіперболізації, нав'язливості та зайвої емоційності, демонстрування успіхів, щира зацікавленість, вагома аргументація тощо;
- образ має бути яскравим і конкретним;
- образ має бути доступним для розуміння навіть неспеціалістів із певної галузі. Завдяки цьому інформацію про об'єкт легко та просто засвоїти та швидко запам'ятати. В результаті вдається уникнути небажаних наслідків;
- образ має бути цікавим для соціуму (дітей).

2. Створення професійного іміджу має бути безперервним процесом.

3. Демонстрування професійного іміджу має відповідати певним вимогам:

- воно має бути зрозумілим;
- воно має переконувати (недостатньо проінформувати, потрібно ще й переконати людей);
- воно має бути чесним, відвертим, щирим, без будь-яких спроб обдурити;

- воно має містити гумор (у невеликих дозах), оскільки він роззброює скептично налаштовану аудиторію.

4. Професійний імідж має складатись із чотирьох компонентів:

- імідж змісту (якість, актуальність, грамотність, професіоналізм тощо);
- імідж соціальний (потрібність);
- імідж фінансовий (реальність);
- імідж суб'єктний (особистісно зорієнтований) [1].

Для того, щоб керівнику створити позитивний імідж, необхідно постійно докладати зусилля (моральні, фізичні, інтелектуальні, матеріальні). С. Болсун виділяє фактори, які потрібні для формування позитивного іміджу керівника:

- невимущена природня поведінка;
- грамотне, культурне мовлення;
- спокійна реакція на похвалу і критику;
- гідні, шляхетні манери;
- знання етикету, його ефективний вияв на практиці;
- досконалі рухи, жести, міміка та пантоміміка;
- привабливий зовнішній вигляд тощо;
- уміння регулювати свій психофізичний стан, адекватно виявляти його через поведінку в соціумі;
- уміння оптимально спілкуватися з будь-якою категорією людей, в тому числі з дітьми, колегами, держслужбовцями тощо;
- наявність та оптимальний вияв емпатійних здібностей;
- наявність і вияв у взаємодії ерудиції та професійної компетентності;
- адекватний вияв творчих здібностей;
- уміння здійснювати фасилітативний вплив;
- вияв гуманістичного спрямування тощо [1].

О. Мармаза у своїй статті «Імідж як спосіб професійної соціалізації керівника навчального закладу» визначає такі критерії оцінки іміджу керівника:

- комплексність як інтеграція в іміджі різних якостей, властивостей, станів особистості;
- цілісність;
- зумовленість реальними соціокультурними, політико-економічними, історичними та професійними детермінантами;
- орієнтованість на вирішення суперечності між іміджем і прообразом;
- реалізованість в іміджі «Я-концепції»;
- конструктивність як спрямованість на пріоритет цінностей особистості, факторів саморозвитку та самовдосконалення;
- цілеспрямованість;
- оптимальність як досягнення високого рівня продуктивності [5].



Розглянувши та систематизувавши вищезазначенні підходи та фактори формування позитивного іміджу керівника загальноосвітнього закладу, можемо зробити такі висновки: для створення позитивного професійного іміджу сучасному директорові школи необхідно постійно удосконалювати та урізноманітнювати свої професійні компетентності, якості керівника як лідера колективу, він має набувати спеціальних психолого-педагогічних знань, вивчати різні науки про людину та її поведінку в суспільстві. Всі ці речі є важливими і можуть бути вирішальними чинниками під час створення привабливого іміджу керівника.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Болсун С. А. Професійний імідж керівника навчального закладу / С. А. Болсун // Управління школою. – К. : «Основа – № 7/9 – С. 51–55.
2. Браун Л. Имидж – путь к успеху / Л. Браун. – СПб. : Речь, 1996. – 189 с.
3. Вільний тлумачний словник. Новітній онлайнний словник української мови (2013–2017) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/f/imidzh>
4. Голік О. Б. Імідж керівника навчального закладу [Електронний ресурс] / О. Б. Голік. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/13537/1/Holik.pdf>
5. Мармаза О. І. Імідж як спосіб професійної соціалізації керівника навчального закладу [Електронний ресурс] / О. І. Мармаза // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 33. – С. 263–269 – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2013\\_33\\_44](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_33_44)
6. Merriam Webster Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/image>

*Мартинець Л. А.,*

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

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

## **ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ**

Загальноприйнятим у педагогіці і психології є діяльнісний підхід до навчання, сутність якого розкрито в дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Кучерявого, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Ю. Татура. Зокрема, Н. Дюшеєва [1] констатує, що компетентнісний підхід орієнтований, передусім, на досягнення результатів, якими є компетенції, а вектор діяльнісного підходу спрямований на організацію процесу навчання, що набуває діяльнісного характеру. Оскільки оволодіння компетенцією неможливе без набуття досвіду діяльності, то можна стверджувати, що компетенції і діяльність узаємопов'язані і взаємодоповнюють одна одну.

Відповідно до цього підходу діяльність визначають як основу, засіб і вирішальну умову розвитку особистості, як форму активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом. Особистість розглядають як суб'єкт діяльності, яка сама формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми і визначає характер цієї діяльності та спілкування. З погляду психології, зміст освіти засвоюється не шляхом передачі інформації людині, а у процесі її власної активної, спрямованої діяльності. Ю. Татур [3, с. 47–48] зазначає, що узагальненим результатом професійної освіти має стати готовність учителя до соціальної та професійної діяльності, бо тільки через власну активну діяльність людина здатна розвиватися.

Як слушно зауважує О. Кучерявий [2, с. 27], фахівець є, насамперед, об'єктом і суб'єктом професійної діяльності, якому притаманні певні норми. Проте, стверджує дослідник, є й діяльність щодо самоформування культури перетворення руху за траєкторією кар'єрного росту в успішний. Саме вона безпосередньо пов'язана з професійною самоосвітою і самовихованням як особливими діяльностями, своєрідними інструментами опанування особистістю відповідною культурою. Відтак, в освітньому середовищі необхідно виділити ті види діяльності, якими має оволодіти вчитель, і які сприятимуть професійному розвитку педагога.

У контексті нашого дослідження діяльнісний підхід можна визначити як таку організацію процесу управління освітнім середовищем, за якого педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, у якого цілеспрямовано формуються вміння щодо професійного розвитку, аналізу й оцінювання результатів своєї діяльності. Саме через діяльність і у процесі діяльності педагог стає самим собою, відбувається самоактуалізація його особистості та професійний розвиток.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 16–23.
2. Кучерявий О. Г. Кар'єрне зростання : особистісний вимір: монографія / О. Г. Кучерявий. – К. : Слово, 2015. – 224 с.
3. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю. Г. Татур. – М. : Университетская книга; Логос, 2010. – 256 с.

*Московчук Т. В.,*

студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

## **ЯКІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

Якість освіти є ключовою проблемою збереження і прогресивного розвитку інтелектуального потенціалу України в ХХІ ст. Актуальність проблеми якості освіти пов'язана із загальними орієнтирами процесу вдосконалення системи освіти на державному, регіональному, локальному рівнях і знаходить відображення в низці документів, що регламентують і концептуально обґрунтовують діяльність освітніх установ. Зокрема, у Законі України «Про дошкільну освіту» у пункті 1 статті 4 йдеться: «Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною безперервної освіти в Україні», пункті 2 статті 4 «Дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб», пункті 2 статті 11 «Дошкільний навчальний заклад забезпечує відповідність рівня дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти», статті 26 «Завданням науково-методичного забезпечення системи дошкільної освіти є: ...аналіз стану освітньої роботи та рівня розвитку дитини відповідно до завдань Базового компонента дошкільної освіти». Цю проблему відображено також у низці нормативних документів Міністерства освіти і науки України, що і є підтвердженням актуальності та значущості дослідження якості дошкільної освіти.

Якість – категорія філософська, об'єктивна і загальнонаукова. Словник української мови визначає якість як ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням. Якість – наявність суттєвих ознак, властивостей, особливостей, котрі відрізняють один предмет чи явище від інших.

Усі різноманітні підходи дослідників у галузі теорії якості сходяться в єдиному визначенні якості як «об'єктивної визначеності цілісного предмета, що відмежовує цей предмет від інших». Поряд із визначеністю та цілісністю є

ще одна особливість якості – цінність об'єктів і процесів. Системно-структурна характеристика якості об'єкта дозволяє виокремити його суттєві особливості. Розглянемо лише деякі з них, на які опиратимемося при вивченні порушеної проблеми: поняття якості є універсальним, тому що може бути застосовано до всіх аспектів соціальної діяльності; темпи розвитку потенційної якості об'єкта або процеси мають випереджати систему вимог, що висувуються середовищем; наявність взаємозв'язку і єдності якості процесу, що відбиває розвиненість й інтенсивність його ознак, та якості результату, що фіксується у відповідних категоріях розвитку учасників цього процесу або власного об'єкта; неможливість вибудовування оцінних моделей виключно статистичними методами або на основі використання спеціальних інформаційних систем; неперервність оновлення якості – одна з головних умов існування об'єктів, процесів тощо. Тому під якістю розуміємо ступінь відповідності властивостей якогось об'єкта (продукту, послуги, процесу) певним вимогам (нормам, стандартам). Якість – комплексне поняття, що характеризує ефективність усіх сторін діяльності: розробка стратегії, організація освітнього процесу тощо. Усі зазначені ознаки якості розповсюджуються на всю сферу освіти. Зазначимо, що пошук гуманітарних характеристик передбачає передусім визначення тих якісних характеристик, які можуть дати уявлення про результат. Пріоритетом системи якості освіти є якість (у широкому значенні дефініції) підготовки випускників освітнього закладу. Лише на початку XXI ст. термін «якість освіти» з'явився у нормативних і довідкових виданнях.

У широкому значенні якість освіти має такі складові: якість реалізації освітнього процесу через рівень майстерності педагога і рівень досягнень дітей в освітньому процесі, якість умов реалізації освітнього процесу, якість управління системою освіти в конкретному закладі.

О. Савченко, порушуючи проблему якості освіти, виокремлює такі чинники впливу, називаючи їх зовнішніми тисками, які негативно позначилися в цілому на якості освіти, і на дошкільній зокрема:

- тривала невизначеність ідеологічних установок розвитку держави (затягнувся процес пошуку національної ідеї, консолідації суспільства); нарощування відкритої соціальної нерівності, яка нівелює права частини громадян на забезпечення дітям якісної освіти, змістовне дозвілля;

- демографічна та економічна кризи, що зумовили значні зміни у мережі навчальних закладів, особливо у сільській місцевості, зменшення витрат на всі організації навчально-виховного процесу;

- постійне погіршення екологічної ситуації, частотність екологічних катастроф, епідемій збільшилися ризики для дитячого здоров'я; розхитування ролі сім'ї, як найважливішого соціального інституту стабільного розвитку

держави, зумовивши поширення безвідповідального батьківства, насильства над дітьми; бурхливий розвиток ЗМІ, доступ дітей до неякісної інформації, засилля реклами безмежного споживання тощо.

О. Кононко зауважує, що побудова дошкільної освіти в сучасному життєвому контексті, модернізація всіх її складників – цілей, принципів, завдань, змісту, форм, методів виховання і навчання – перетворюється на першочергову потребу.

Задовольнити сучасні запити може лише якість дошкільної освіти, що стає визначальним принципом інноваційних процесів. Основою зрушень є створення потреб і моделей розвитку особистості. Якісна дошкільна освіта визначається фахівцями як процес і результат удосконалення здібностей і поведінки зростаючої особистості, створення сприятливих умов для досягнення нею фізичної, психічної та соціальної зрілості, одержання можливості для індивідуального зростання, вияву творчих здібностей, актуалізації свого природного потенціалу.

З точки зору сучасних наукових підходів, якість освіти характеризується сукупністю критеріїв – умов, освітнього процесу, управління і результатів цього процесу. О. Кононко звертає увагу на те, що провідні фахівці у галузі дитячої психології та дошкільної педагогіки (Н. Авдеева, Л. Венгер, В. Давидов, М. Єлагіна, О. Запорожець, В. Котирло, В. Мухіна та ін.) до концептуальних характеристик якості дошкільної освіти віднесли такі положення: якість дошкільної освіти є національним пріоритетом; висока якість дошкільної освіти передбачає органічний зв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики; модернізація системи дошкільної освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної політики. Згідно з цим, інноваційний розвиток дошкільної освіти пов'язується сьогодні з реалізацією принципу дитиноцентризму як відбиття нових тенденцій у динаміці сучасного світу, де саме розвиток особистості стає показником прогресу.

Якість мети обумовлює критерії – обґрунтованість завдань, формування цілісного освітнього простору. При дотриманні цих критеріїв якості важливу роль відіграє якість освітніх процесів (освітня діяльність, управління, освітні технології тощо), що безпосередньо забезпечують розвиток дітей дошкільного віку. Критеріями якості процесу визначено розвиток дошкільної освіти, ефективність здоров'язбережувальної діяльності. Ще одним елементом якості освіти є якість результатів діяльності ДНЗ (поточні і підсумкові результати освіти дошкільників, кількість випускників ДНЗ, які поступили до гімназій, колегіумів тощо). Щодо критеріїв якості управління освітою, то визначаємо такі:

налагодженість управлінських механізмів і модернізація управління; кваліфікація управлінських кадрів. До якості результату відносимо такі критерії, як фізичне і психічне здоров'я вихованців, розвиненість, навченість і вихованість дітей.

Дефініція «якість дошкільної освіти» з позиції кожного суб'єкта освітнього процесу (держави, дітей, батьків, педагогів, керівників) трактується по-різному.

Для держави – потреба суспільства в якісній освіті; спрямовуючи фінансові ресурси в систему дошкільної освіти, поширюючи її доступність. Органи виконавчої влади хотіли б мати підтвердження соціальної та економічної доцільності вкладених коштів. Потреби держави в певній якості послуг ДНЗ, що надаються, знаходять своє віддзеркалення в наказах, інструкціях, листах МОН та ін.

Для дітей – це навчання в цікавій для них ігровій формі.

Для батьків – це ефективне навчання, тобто навчання за програмами, що готують дітей до школи: навчання без стомлення; збереження здоров'я дітей, як фізичного, так і психічного; успішність навчання; підтримка бажання дітей учитися; забезпечення можливості вступу до елітарної або престижної школи; навчання іноземної мови, хореографії, інформатики тощо.

Для педагогів – це позитивна оцінка їхньої діяльності керівниками ДНЗ, батьками; успішне виконання освітньої програми всіма дітьми; оптимальний добір методів і прийомів роботи з дітьми; підтримка інтересу дітей до процесу будь-якої діяльності, їхній успішний розвиток; збереження та зміцнення здоров'я кожної дитини, раціональне використання часу дітей і вихователя; забезпеченість педагогічного процесу всіма необхідними методичними рекомендаціями і системою планування.

Для керівника – висока оцінка діяльності педагогів батьками і дітьми, підвищення престижу та іміджу ДНЗ; збереження здоров'я дітей, раціональне використання часу дітей і педагога; успішність діяльності педагогів і дітей; повне засвоєння обраної освітньої програми та якісна підготовка дітей до школи.

Отже, якість дошкільної освіти визначаємо як збалансовану відповідність усіх аспектів освіти певній меті, потребам, вимогам, нормам і стандартам; як сукупність якостей і характеристик, реалізація яких в педагогічному процесі сприяє різнобічному розвитку дитини, збереженню її здоров'я, успішному переходу до наступного вікового періоду.

Задовольнити сучасні запити суспільства зможе лише висока якість дошкільної освіти, затребуваним буде лише той дошкільний навчальний заклад, який зможе забезпечити високий рівень навчання і виховання дітей, статутна

діяльність якого буде ґрунтуватися на гуманістичних концепціях виховання, які передбачають високий рівень загальної і психологічної культури виховного процесу, що виявляється в системі стосунків між вихователями і дітьми, членами педагогічного колективу, вихователями і батьками.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять, назв / упоряд. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. – 324 с.
2. Дошкольное образование: словарь терминов / сост. Н. А. Виноградова и др. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 400 с.
3. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень; акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
5. Фроленкова Н. О. Якість дошкільної освіти в Україні: феномен поняття / Н. О. Фроленкова // Педагогіка: зб. наук. пр. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2010. – С. 23–26.
6. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Гос. изд. иностр. и национ. словарей, 1960. – С. 265.
8. Зайчук В. О. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти / В. О. Зайчук // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. – Матеріали методологічного семінару АПН України. 15 листопада 2006 р., Київ. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – С. 22–29.
9. Савченко О. Я. Якість освіти: сутність і чинники впливу [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1.28. – С. 36–50. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2010\\_1.28\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1.28_7)
10. Тлумачний словник української мови / За ред. В. С. Калашника. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : Прапор, 2005. – С. 529.



*Павлюк Я. С.,*

студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

## **САМОМЕНЕДЖМЕНТ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

На керівника дошкільного навчального закладу (ДНЗ) покладається чимало різноманітних завдань, оскільки дошкільний навчальний заклад є осередком, де закладаються основи фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини, її індивідуального та соціального розвитку. Серед першочергових завдань є згуртування педагогічного колективу, організація співпраці з батьками на засадах партнерства, діалогу, взаєморозуміння. Виконання такого завдання вимагає чималих зусиль керівника ДНЗ, до яких віднесемо сформованість його організаційної культури. Самоменеджмент є складовою організаційної культури керівника, оскільки в результаті постійної роботи над собою, вдосконалення професійних, управлінських, організаційних знань і вмінь виробляється творчий підхід до управління ДНЗ.

Учені В. Бондаренко, К. Кінан, Р. Курлянд, М. Лукашевич, В. Пахина, С. Резнік, А. Семенов, С. Соколов, Ф. Удалов, З. Хмелюк, І. Шоробута [1–5; 7] пов'язують самоменеджмент керівника навчального закладу з його управлінською діяльністю, приділяючи увагу самоуправлінню як особистісній рисі людини, яка очолює педагогічний колектив. Однак, самоменеджмент керівника ДНЗ залишається недостатньо висвітленим, не розкриті його структурні компоненти, функції, етапи здійснення.

Управлінська діяльність керівника дитячого навчального закладу має бути спрямована не лише на роботу педагогічного колективу, а й на управління власною діяльністю, тобто здійснення самоуправління. Оскільки, якщо керівник навчального закладу усвідомлює таку необхідність і здатен її практично втілювати у життя, він стає прикладом для педагогічних працівників. Рівень самоуправління керівника ДНЗ пов'язаний із внутрішніми процесами (саморегуляція, самовиховання, самоосвіта і саморозвиток) і вимагає постійного самовдосконалення.

У нашому розумінні самоменеджмент керівника дошкільного навчального закладу є процесом і результатом постійної роботи над собою з метою вдосконалення професійних, управлінських, організаційних знань і вмінь. Максимально використати власні потенційні можливості в управлінській діяльності, свідомо керувати власною професійною діяльністю, долати перешкоди, що заважають професійній самореалізації та саморозвитку є запорукою ефективної роботи менеджера – керівника навчального закладу. Результатами самоменеджменту є виконання роботи з найменшими витратами людських ресурсів, покращення організації і результатів праці, підвищення стресостійкості людини, отримання задоволення від результатів роботи, зняття навантаження і усунення допущених помилок, що заважають професійному зростанню. Вихідним положенням нашого дослідження є визначення М. Лукашенком психолого-педагогічного механізму саморозвитку особистості, що містить усі процеси самості в інтегрованому вигляді: самопізнання, самовизначення, самоуправління, самовдосконалення, самоконтроль, самостворення, самооздоровлення, а також процес самореалізації себе в одному або декількох соціально обумовлених видах творчої діяльності [1, с. 16].

Вважаємо за потрібне уточнити структуру самоменеджменту керівника ДНЗ у вигляді мотиваційного (мотиви пізнання власного потенціалу), знаннєвого (знання про себе, «Я»-концепцію), діяльнісного (вміння самості), коригувального (уміння знаходити відхилення від заплановано та виправляти) компонентів.

У науковій літературі [6; 7] існують різні точки зору щодо функцій самоменеджменту. Функціями самоменеджменту вважаємо самодослідження, самопрогнозування, самоорганізацію, самореалізацію, саморегулювання, самокорекцію, тобто самості, розвиток яких позитивно впливає на формування «Я»-концепції керівника ДНЗ. Етапи самоменеджменту – постановка мети, планування, прийняття рішення, реалізація та організація особистої діяльності, контроль, інформація та комунікація. Охарактеризуємо етапи самоменеджменту особистості:

1) Постановка мети – сформулювати власну «Я»-концепцію менеджера, основу якої складають знання про себе, власні управлінські здібності, здатність до самоорганізації особистості. Керівникові ДНЗ важливо знати й уміти використовувати власний потенціал в управлінській діяльності, раціонально використовувати робочий час, долати перешкоди, оскільки такі знання й уміння посилюють можливості професійної самореалізації.

У теорії самоменеджменту відомими є концепції обмежень (М. Вудкок, Д. Френсіс), у межах яких йдеться про прискорений саморозвиток особистості на основі пізнання, усвідомлення і подолання своїх обмежень, що перешкоджають

успіху, професійному зростанню, самоуправлінню. У працях М. Лукашенка [1] наголошується на обмеженнях, які заважають управлінській діяльності керівника. До обмежень віднесено: а) нездатність керувати собою, що виявляється у схильності до стресів, хвилювань, роздратувань, а як наслідок – нераціональне використання робочого часу, енергії, навичок, порушення здоров'я; б) «розмитість» особистісних цінностей, що позначається на відсутності чітко поставленої мети, уявлення про бажаний продуктивний результат роботи; в) послаблення прагнення до саморозвитку, навіть у певних випадках його «призупинення», яке проявляється неухважністю до себе і недостатньою роботою над собою; г) невміння мобільно вирішувати проблемні ситуації, приймати рішення, що проявляється в невміннях проводити наради з вирішення проблем, постановки мети, оброблення інформації, планування й контролю; д) відсутність творчого підходу в роботі з колективом, наявність стандартного мислення, які заважають підніматися на нові вершини кожному члену колективу; е) недостатня сформованість комунікативних умінь, яких бракує для міжособистісного спілкування з працівниками, встановлення контакту з партнерами, обміну думками на спільні теми. На наш погляд, ознайомлення з таким обмеженнями є корисним у межах дослідження питань самоменеджменту керівника ДНЗ.

2) Планування, суть якого полягає в концентруванні уваги на головних справах, визначенні реальних термінів виконання завдань, створенні резерву часу, усуненні зайвих справ. Слухачам магістратури (разом 62 особи) денної і заочної форми навчання зі спеціальності «Керівник навчального закладу» Інституту післядипломної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди запропонували тест «Самоменеджмент: ефективність застосування у Вашій роботі» (М. Лукашевич). Як свідчить аналіз відповідей, слухачі (72,85 %) планують робочий день, намагаються дотримуватися виробленого плану, однак цьому заважають термінові розпорядження від різних керівних ланок, які вимагають термінового виконання; делегують доручення, проте лише в собі впевнені за якість його виконання; на жаль, існує велика завантаженість у роботі керівника і тому не завжди вдається дотриматися запланованого; важко концентрувати увагу на термінових справах, оскільки вони вимагають зусиль і терпіння не лише одного керівника, а багатьох працівників педагогічного колективу; не завжди вдається розпізнати мотиви поведінки працівників, які, на перший погляд, беруться за виконання завдань, але згодом не виявляють вимогливості до себе, безвідповідально ставляться до загальної справи. Вважаємо, що результати планування роботи керівника залежать не лише від його вміння це робити, а й від зовнішніх обставин.

3) Прийняття рішення залежить від сформованості компетенцій менеджера. Як зазначає О. Феніна [6], формуванню готовності менеджера до професійного самоменеджменту сприяє процес оволодіння ним інструментальними, міжособистісними, системними, спеціальними компетенціями. Інструментальні компетенції – здатність керівника отримувати, аналізувати, систематизувати інформацію з базових питань, які стосуються професійної діяльності (спеціальна література, періодичні видання, Інтернет), уміння ефективно організувати свій робочий час. Міжособистісні компетенції – здатність ефективно здійснювати міжособистісні комунікації, уміння регулювати виявлення емоцій з метою формування майстерності керувати на індивідуальному, міжособистісному, груповому рівнях. Системні компетенції – здатність застосовувати знання раціонального використання робочого часу, прийомів, методів роботи менеджера для виконання управлінських функцій. Спеціальні компетенції – здатність використовувати в професійній діяльності прийоми, методи роботи, які допомагають економити робочий час; здатність аналізувати витрати робочого часу для виявлення сильних і слабких сторін особистого стилю роботи; уміння володіти прийомами і методами постановки мети самоменеджменту та досягнення позитивних результатів; уміння організувати робоче місце та створювати оптимальні умови праці.

4) Реалізація та організація особистої діяльності слухачів магістратури полягала в самостійному виконанні ними таких завдань: а) проведіть самоаналіз та оцінювання своїх обмежень. Виберіть спочатку одне чи два обмеження і протягом тижня інтенсивно працюйте над їх ослабленням; щодня підбивайте підсумки; спробуйте перетворити набуті вміння в навички; не послабляйте самоконтроль. Зробіть висновки про те, що відчували під час виконання вправи та як справилися з вправою. Визначити шляхи подолання особистих обмежень; б) складіть плани професійного саморозвитку керівника ДНЗ і вихователя ДНЗ, проаналізуйте, що є в них спільного й розбіжного; в) розкрийте зв'язок між функціями самоменеджменту у професійній діяльності керівника ДНЗ (самодослідження, самопрогнозування, самоорганізація, самореалізація, саморегулювання, самокорекція); г) складіть план організації власної професійної діяльності, спрямованої на самовдосконалення: навчальної, науково-дослідницької, методичної роботи; д) у процесі самодослідження з'ясуйте чинники, які заважають Вашому саморозвитку, та запропонуйте шляхи їх усунення; е) підберіть вправи, які формують уміння самоуправління. Відзначте, якою інформацією Ви збагатилися завдяки таким вправам. Спробуйте самостійно скласти вправи для самоуправління керівника ДНЗ.

5) Контроль і коригування виконаних завдань – це одне з найважливіших управлінських завдань. Якщо не доводити мету до своїх підлеглих, то й нема що

контролювати. Це стосується не тільки контролю за результатом, а й контролю за процесом, причому останній слід здійснювати особливо уважно. Контроль – це процес забезпечення досягнення організацією своєї мети. В якості етапу самоменеджменту доцільним є питання здійснення самоконтролю керівниками ДНЗ. Слухачам запропонували питання, які ставить дослідник І. Шоробута керівникам: що досягнуто на момент здійснення контролю, як досягнута мета та які відхилення відзначаємо, як потрібно здійснити коригування за встановленими відхиленнями. Дослідник радить протягом дня запитувати у себе: чи виконую необхідні завдання і не відхиляюся від запланованого, чи веду боротьбу з перешкодами і «поглиначами часу», чи розвантажую себе, делегуючи повноваження іншим особам.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента [Текст]: учеб. пособие / Н. П. Лукашевич. – 2 изд., исправ. – К. : МАУП, 2002. – 360 с.
2. Педагогіка вищої школи [Текст]: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – С. 310–320.
3. Резник С. Д. Персональный менеджмент [Текст]: учебник / С. Д. Резник, С. Н. Соколов, Ф. Е. Удалов, В. В. Бондаренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФА-М, 2004.
4. Самоменеджмент [Текст] / К. Кинан; пер. с англ. Л. В. Квасницкой. – М. : Эксмо, 2006.
5. Самоменеджмент [Текст]: учеб. пособие / под. ред. В. Н. Пахиной. – М. : Директ Медиа, 2014. – 498 с.
6. Фенина О. Я. Формирование готовности менеджера к профессиональному самоменеджменту [Электронный ресурс] / О. Я. Фенина. – Режим доступа: <http://jurnal.org/articles/2014/psih62.html>
7. Шевченко Н. В. Самоменеджмент как технология профессионального саморазвития выпускника ВУЗа [Текст] / Н. В. Шевченко // Грані. – 2012. – № 4 (84). – С. 115–118.
8. Шоробута І. М. Менеджмент [Текст]: навч. посіб. / І. М. Шоробута. – Хмельницький, 2014. – С. 175–196.

*Петрик Н. О.,*

студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

## **ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО РОБОТИ В КОНКУРЕНТОЗДАТНІЙ УПРАВЛІНСЬКІЙ КОМАНДІ**

На сучасному етапі становлення України як демократичної держави, входу її в європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи шкільної освіти. Упродовж останніх років зроблено важливі кроки для розбудови шкільної освіти. В умовах глобальних змін необхідна модернізація змісту освіти, зокрема необхідність застосування інноваційних методів в управлінській діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Процеси децентралізації в управлінні освітою зумовлюють нові методи в роботі керівника. Одним із таких методів є тимблдинг (team building) в організації управлінської діяльності керівника та в організації роботи педагогічного колективу закладу.

Необхідність створення конкурентоздатної управлінської команди у загальноосвітньому навчальному закладі та формування готовності директора, педагогічного та учнівського колективів до роботи в команді зумовлена такими обставинами: високою конкуренцією між різними організаціями щодо надання освітніх послуг; складністю завдань, які необхідно постійно вирішувати учасникам навчального процесу; динамікою та різноманітністю завдань, розв'язання яких потребує створення цільових груп.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема діяльності команди та особливостей її формування в сучасних організаціях знайшла відображення в роботах В. Гайда, Л. Карамушка, М. Коваленко, Р. Кропц, Г. Ложкіна, Г. Паркер, О. Філь, К. Фопель [1, 2, 3, 5, 4, 7].

Наприклад, Г. Ложкін наголошує на необхідності створення команди в організації для вирішення таких видів завдань, як розв'язання невідкладних проблем і здійснення моніторингу організаційної ситуації для вироблення стратегічних рішень. При цьому автор підкреслює, що «команда потрібна

організації як новий потужний ресурс її розвитку... в проблемних ситуаціях з відповідальністю за досягнення результатів» [4, с. 52–58].

Аналізуючи поняття команда, зазначимо, що воно є достатньо поширеним, але, разом з тим, воно не має однозначного визначення.

В. Гайда вважає, що командою можуть бути різні групи: робітники кооперативу, які будують дачні домівки; студенти, які спільно вирішують поставлене викладачем завдання; проектувальники нової будівлі підприємства тощо. Однак співробітники, які просто звітують перед керівництвом про різні завдання, не є командою. Також не можна вважати командою вільне об'єднання художників, які працюють поза організаційним контекстом, групу незалежно працюючих експертів тощо. На думку автора, діяльність команди здійснюється лише в рамках організації при наявності спільної мети або комплексу цілей, які визначаються членами команди [1, с. 477].

Аналізуючи проблему формування управлінської команди на основі системно-структурного підходу, науковці Л. Карамушка та О. Філь визначають такі характеристики команди щодо визначення спільної мети діяльності:

- спільна мета або комплекс цілей повинні усвідомлюватися членами команди та прийматися на емоційному рівні;
- спільна мета діяльності команди має чітко узгоджуватися із власними потребами, інтересами членів команди, тобто прийматися на мотиваційному рівні [2, с. 27].

Отже, команда – це завжди союз однодумців, які згуртовані навколо загальної мети, цінностей та лідера, котрий є стратегічним виразником їхніх інтересів.

На думку Л. Рая, команді потрібен саме лідер, а не керівник (менеджер). Вони відрізняються тим, що керівник стоїть «над людьми, і його завдання полягає здебільшого в інструктажі та підготовці наказів, а лідер виступає невід'ємною частиною команди. Він допомагає вирішувати поставлені завдання, піклується про потреби команди в цілому і про потреби кожного зокрема» [6, с. 27].

Підсумовуючи вищевикладене, під командою будемо розуміти групу, що характеризується цілеспрямованою, узгодженою роботою спеціалістів, які працюють над вирішенням спільно визначеного комплексного завдання, поєднуючи різні знання, уміння та навички у процесі виконання командних ролей та використовуючи партнерські принципи взаємодії [2, с. 31].

Тімбілдинг дозволяє торкнутися таких аспектів роботи з колективом, як: розвиток командного духу в роботі співробітників; можливість виявляти і реалізовувати особистісний потенціал співробітників; вказує на помилки в спілкуванні, що породжують взаємне нерозуміння між членами робочого колективу; допомагає знайти варіанти вирішення конфліктних ситуацій; розвиває здатність швидко приймати рішення в критичних і нестандартних ситуаціях;

виховує в колективі довіру до навчального закладу і один до одного, прихильність цілям навчального закладу; є вагомим методом нематеріальної мотивації персоналу, який дозволяє співробітникам відчувати увагу керівництва до кожного її співробітника, що, в кінцевому результаті, дозволяє створити згуртований та креативний колектив однодумців [4, 5].

Окремі вчені виділяють п'ять стадій розвитку колективу: формування (здійснюється підбір працівників та їх розстановка по робочих місцях), становлення (виявляються особисті якості членів групи), нормування (забезпечення згуртованості колективу, допомога у визначенні норм і цінностей групи, подолання конфліктів), зрілості (характерна висока соціально-психологічна сумісність працівників, різнобічно виявляються особисті здібності та обдарування) та самоуправління (створена єдина система цінностей, норм і взаємоприйнятних методів організації праці) [3, 6].

Однією з найважливіших функцій тимблдингу є виявлення несумісних людей і визначення способів їх неконфліктної взаємодії, що особливо важливо на першій стадії – стадії формування колективу. Особливого значення тимблдинг набуває на стадіях становлення та нормування, оскільки досвід українських і зарубіжних закладів, які домоглися значних успіхів в організаційній та інноваційній діяльності, підтверджує, що основну роль у них грають не особистості, а робочі групи, вищою формою прояву яких є команди [3].

За даними соціологічних опитувань найважливішою професійною якістю лідера і керівника є вміння формувати команду, злагоджений, згуртований колектив [4], а методи тимблдингу якраз і допомагають згуртувати команду, виявити потенційних лідерів, формувати й просувати імідж навчального закладу, встановлювати цінності і стандарти в закладі.

Проведення тимблдингу на останніх стадіях – стадіях зрілості та самоуправління – особливо ефективно у великих школах з великою кількістю учнів і працівників. Він також необхідний там, де у кожного підрозділу є своє поле відповідальності, і співробітникам часто доводиться взаємодіяти не тільки усередині своєї групи, а й з іншими групами навчального закладу. Щоб підвищити якість командної роботи, необхідне проведення інформаційної роботи щодо ознайомлення персоналу з особливостями тимблдингу, його перевагами, обмеженнями та специфікою впровадження саме в системі освіти.

Потрібна також розробка спеціальної технології формування тимблдингу, одним із компонентів якої буде виступати формування психологічної готовності до командної роботи. Дуже значущою, на наш погляд, умовою впровадження тимблдингу є також навчання психологів спеціальним технологіям формування команд. Отримані дані можна враховувати у доборі необхідних членів в управлінські команди залежно від потреб колективу як під час вирішення завдань, так і для задоволення особистісних потреб її членів.



Тому доцільним є розкрити складові процесу тимблдингу:

1. Формування й розвиток навичок командної роботи (team skills), які є основою системи впровадження тимблдингу (гармонізація спільної мети з особистими цілями; прийняття відповідальності за результат команди; ситуаційне лідерство (лідерство під завдання) й гнучка зміна стилю відповідно до особливостей завдання; конструктивна взаємодія та самоврядування; прийняття єдиного командного рішення й узгодження його з членами команди).

2. Формування командного духу, тобто сукупності психологічних феноменів, що характеризують неформальне ставлення співробітників до колег і організації (посилення почуття згуртованості, формування стійкого відчуття «ми»; розвиток довіри між співробітниками, розуміння та прийняття індивідуальних особливостей одне одного; створення мотивації на спільну діяльність; створення досвіду високоефективних спільних дій; підвищення неформального авторитету керівників).

3. Формування команди – механічні дії з підбору, оптимізації структури команди і функціонально-рольового розподілу. Крім цього, дослідження свідчить про необхідність розробки спеціальних тренінгових програм для підготовки управлінського персоналу до роботи в конкурентоздатному колективі [1].

Отже, тимблдинг-тренінги спрямовані на:

- створення атмосфери неформального спілкування;
- безпосередню побудову команди;
- вироблення командного духу та вміння працювати в команді;
- виявлення лідерів;
- згуртування команди;
- психологічне розвантаження.

Аналізуючи літературні джерела і теоретично осмисливши тему, можна сказати, що на сучасному етапі розвитку середньої освіти проблема інноваційного методу тимблдингу в організації роботи з персоналом потребує ще ширшого розгляду.

Управлінська діяльність керівника характеризується переважанням орієнтації на завдання, ніж орієнтацією на персонал, що може зумовлюватися досить формалізованою організацією діяльності навчального закладу (основна увага зосереджена на виконанні завдань, і значно менше – на власних потребах особистості працівника). Це потребує більшої уваги керівника щодо людського фактора як важливого чинника ефективного функціонування організації в сучасному конкурентному середовищі.

Під час теоретичного опрацювання виявлено недостатній рівень орієнтації персоналу на розвиток тимблдингу (командотворення), що може виступати «загрозливою» ситуацією для закладу: як наслідок зазначеного, завдання

ефективно не вирішуються, працівникам не приділяється належна увага, тому необхідно проводити просвітницьку роботу для ознайомлення персоналу з особливостями командного менеджменту та специфікою його впровадження в систему освіти. Потрібна також розробка спеціальної технології формування команди, одним із компонентів якої буде виступати формування психологічної готовності до командної роботи. Дуже значущою, на наш погляд, умовою впровадження командного менеджменту в освітні організації є також навчання психологів спеціальним технологіям формування команд. Крім цього, дослідження свідчить про необхідність розробки спеціальних тренінгових програм для підготовки управлінського персоналу загальноосвітніх навчальних закладів до роботи в конкурентноздатній команді.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гайда В. Л. Формирование команды / В. Л. Гайда // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая редакция Л. В. Винокурова. – СПб. : Питер, 2001. – С. 477–500.
2. Карамушка Л. М. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): монографія / Л. М. Карамушка, О. А. Філь. – К. : Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с.
3. Коваленко М. Кореляційний аналіз соціально-психологічних ролей в управлінській команді / М. Коваленко, Л. Слободянюк // Психологія і суспільство. – 2002. – № 2. – С. 119–125.
4. Ложкін Г. В. Команда як колективний суб'єкт спільної діяльності / Г. В. Ложкін // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 52.–58.
5. Паркер Г. Формирование команды: сборник упражнений для тренеров / Г. Паркер, Р. Кропп. – СПб. : Питер, 2002. – 160 с.
6. Рай Л. Развитие навыков эффективного общения / Л. Рай. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
7. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / К. Фопель; пер. с нем. – М. : Генезис, 2005. – 395 с.

*Рибалка Н. Є.,*

студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

## **УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Рушійною силою розвитку України є формування потужного освітнього потенціалу нації, досягнення найвищої якості підготовки фахівців у всіх галузях. Розв'язання цього завдання вимагає нової стратегії освіти, створення сучасних вищих навчальних закладів європейського рівня і зразка. Така стратегія має бути спрямована на моделювання і відтворення в дійсності не лише різноманіття явищ і зв'язків матеріального й духовного життя українського суспільства, а й світових соціально-економічних процесів, тенденцій світового ринку. Вона також має забезпечити інтелектуальний і духовно-моральний розвиток особистості студента.

Вищий навчальний заклад покликаний забезпечити фундаментальну наукову, професійну та загальнокультурну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх інтересів та здібностей, удосконалення наукової та професійної діяльності.

Метою вищих навчальних закладів є підготовка спеціалістів вищої кваліфікації, здатних після здобуття відповідної освіти включитися у виробничу діяльність; вирішувати виробничі або наукові завдання і відповідати за їх вирішення. Результативність такої системи вимірюється соціальною та професійною адаптацією її випускників. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність засвоєння майбутніми спеціалістами новітніх знань у галузі науки і техніки, ознайомлення із сучасними інформаційними технологіями, а також максимального розвитку активності та самостійності студентів.

Вища освіта є фундаментом розвитку людства і кожного суспільства зокрема. Безумовно, вона також є гарантом індивідуального розвитку особистості, сприяє формуванню інтелектуального, духовного і виробничого потенціалу суспільства.

Вчені України, як і інших держав, нині інтенсивно розробляють нові освітні стратегії та концепції. Вони переосмислюють минуле освіти, різнобічні філософські підходи, шукають підтвердження в педагогічній теорії і практиці

нових понять і процесів, що відбуваються в сучасному світі, окреслюють перспективи розвитку головних напрямів освіти.

У статті відображаються пошуки тих чи інших напрямів і підходів до удосконалення управління навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах. У Законі України «Про освіту» [5], Національній доктрині розвитку освіти у XXI ст. перед вищими навчальними закладами поставлено завдання забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння й упровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. Саме тому на сучасному етапі розвитку суспільства пріоритетна роль належить розв'язанню надзвичайно важливої та актуальної, водночас досить складної проблеми: удосконалення управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі.

Вищий навчальний заклад – *освітній*, науковий заклад, який заснований і діє відповідно до *законодавства про освіту*, має один з чотирьох *рівнів акредитації*, реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійні програми *вищої освіти* за певними освітніми та *освітньо-кваліфікаційними рівнями*, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та *науково-технічну діяльність*.

Навчальний процес у вищих закладах освіти – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Він охоплює всі компоненти навчання: учасників навчального процесу (викладачів, студентів), засоби, форми і методи навчання. Навчальний процес базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності та безперервності, незалежності від втручання будь-яких політичних партій, інших громадських та релігійних організацій. За висловом відомого дидактика, академіка Ю. К. Бабанського: «Процес навчання – це цілеспрямована взаємодія вчителя та учнів, у ході якої розв'язуються завдання освіти, виховання і загального розвитку особистості».

У процесі навчання відбувається передача накопиченого попередніми поколіннями соціального досвіду і його трансформація. Навчання таким чином постає окремим, специфічним видом суспільної діяльності, перетворюється у засіб передачі соціального досвіду.

Виховання – процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовленого законами суспільного розвитку, дією об'єктивних і суб'єктивних чинників.

У широкому соціальному значенні виховання – передавання соціального досвіду, накопиченого людством упродовж усієї історії, від старших поколінь молодшим.

У вузькому соціальному значенні виховання – спрямований вплив на людину суспільних інститутів з метою передати їй певні знання, сформувані необхідні навички і вміння, гідну поведінку, наукові переконання, суспільні цінності, моральні та політичні орієнтири, життєві настанови і перспективи.

У широкому педагогічному значенні виховання – цілеспрямований, організований і систематичний вплив вихователів, організованого соціального педагогічного середовища з метою сформувати всебічно розвинену особистість. Поняття «виховання» в такому разі охоплює весь навчально-виховний процес.

У вузькому педагогічному значенні виховання – процес, спрямований на розв'язання конкретних виховних завдань щодо формування, розвитку і професійної підготовки особистості.

Виховання – процес складний, довготривалий, неперервний. Тому помилково думати, що процес виховання людини завершується закінченням загально-освітньої школи. Скільки людина живе, стільки вона й зазнає виховних впливів. А. С. Макаренко писав: «Я під цілями виховання розумію програму людської особи, проблему людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути» [10, с. 511].

Управління сучасні вчені розглядають як об'єктивне явище, притаманне високоорганізованим динамічним системам, яке полягає у здійсненні цілеспрямованого впливу керівної системи на керовану за допомогою спеціальної сигнально-інформаційної програми. Управління в технологічному значенні передбачає організацію, адміністрування та управління, від яких залежить ефективність роботи всієї системи. Управління як процес впливу суб'єкта на ту чи іншу систему забезпечує цілеспрямований розвиток її структури, збереження або видозміну її.

Управління вищим навчальним закладом вимагає вирішення стратегічних, практичних та оперативних завдань.

Стратегічні завдання управління визначаються довготривалістю наслідків, істотним впливом на всі напрями діяльності вищого навчального закладу. Прикладами стратегічних управлінських завдань є відкриття нових спеціальностей, кафедр, факультетів, філіалів, будівництво приміщень, придбання дорогого навчального обладнання тощо. До стратегічних завдань управління належить також розроблення і впровадження принципів і правил оплати праці і додаткових заохочень, підбору кадрів, розподіл фінансових потоків тощо.

Практичні завдання управління вирізняються конкретною прив'язкою до часу виконання. Це складання річних робочих планів, семестрового розкладу,

планів ремонту, розподіл навчального навантаження між викладачами, друкування навчальних посібників та ін.

Оперативні завдання управління вирішуються кожного дня і пов'язані із забезпеченням процесу життя вищого навчального закладу.

Для того, щоб здійснити управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі, треба поєднати управління з навчальним процесом та виховним процесом. Управління навчально-виховним процесом у вищому закладі – це планомірний вплив на його зміст, структуру, передумови ефективності з метою забезпечення високого рівня професійного становлення й особистісного зростання майбутнього фахівця, його науково-теоретичної та практично-методичної підготовки. Процес навчання в університеті пов'язаний зі зростанням кількості завдань, винесених на самостійне опрацювання, зі збільшенням чисельності різних курсів та поглибленим вивченням певного предмета. Управлінська діяльність у вищій школі необхідна, оскільки приходячи після школи (а отже, після системи навчання, організованої за іншими законами), першокурсники не можуть втрачати час, вони повинні одразу включитися у процес здобуття знань, користування бібліотекою тощо. Для цього потрібно добре організувати управлінську діяльність адміністрації вищої школи, а також безпосередніх керівників навчальним процесом: викладачів, кураторів груп, старост.

Управління в системі освіти, на відміну від технічних систем, завжди особистісне (особистість–особистість), тобто це взаємодія двох осіб – керівника (педагога) та підлеглого (учня, студента). Складність у тому, що керувати людьми можна легко лише тоді, коли вони цього хочуть. А якщо не хочуть? Тоді їх треба тільки примушувати. Проте керівництво набагато ефективніше й дієвіше, ніж примус. Тому забезпечити ефективну реалізацію цілей і завдань можна лише при правильній поведінці керівника, при певному його стилі керівництва. За всіма відомостями, це демократичний стиль керівництва. Лише при такому стилі людина, якою керують (студент, викладач), є не об'єктом, а суб'єктом діяльності. Це означає, що людина працює на вищому рівні активності, є автономною, самостійною і творчою. У системі освіти це особливо важливо, адже розвиток – це саморозвиток, саморух, хоча й соціально обумовлений.

«Талант керівника полягає в тому, щоб швидко вирішувати і знайти людину, яка зробить усю роботу», – писав Дж. Поллард, американський юрист. Організаційно-педагогічною основою управління на рівні педагогічного процесу є сукупність мети, завдань, принципів і методів навчання. Якщо мета і завдання навчального процесу у вищій школі – формування особистості фахівця у процесі засвоєння системи знань, умінь і навичок, тобто єдність навчання, розвитку і виховання, то теоретичною основою організації навчального процесу повинна бути теорія розвивального навчання.

Процес навчання та виховання дуже часто породжує суперечності на зразок як накопичити знання і вміння та поєднати їх з гармонійним розвитком; офіційно зафіксувати результати і реальне просування вперед; задоволення результатом сьогодення і націленість на майбутнє тощо. Провідною характеристикою студента повинна стати його пізнавальна активність, творчість (оскільки він навчається діяльності), вищим показником активності є самоуправління, самовиховання – це бажаний кінцевий результат. Отже, центром і точкою відліку у системі педагогічної освіти є особистість того, хто навчається, потреба його загального й професійного розвитку. Функцію управління у вищій школі у першу чергу здійснюють викладачі. Основне завдання їхньої діяльності – викликати інтерес до предмета, сформулювати мотиви, потребу у знаннях, сприяти розгортанню внутрішніх потенційних можливостей.

Отже, зробивши аналіз управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі, можемо дійти висновку:

по-перше, професійна якість сучасного фахівця потребує цілої системи особистісних якостей, соціально-психологічних рис і професійних здібностей, формування яких є найважливішим завданням управління процесом у вищому навчальному закладі;

по-друге, управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі за нових соціально-економічних умов має важливе теоретико-методологічне та науково-практичне значення.

Важливого значення набуває принцип єдності управління та самоуправління у педагогічному процесі, зокрема через організацію самостійної навчальної діяльності студентів;

по-третє, при управлінні процесом освіти необхідно враховувати особливості особистості, яка навчається, і особистості, яка навчає, тобто студента і викладача. Також забезпечувати взаємодію, взаємозв'язок та взаєморозуміння між цими суб'єктами навчального процесу.

Тож для поліпшення вищої освіти на сучасному етапі розвитку держави необхідним є концептуальне переосмислення психолого-педагогічних умов управління підготовкою викладача.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навчальний посібник / Я. Я. Болюбаш. – К., 1997.
3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М., 1993.

4. Заїка Е. В. Психологічні питання організації самостійної роботи студентів вузів / Е. В. Заїка // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5–6.
5. Закон про освіту: Закон України від 23 травня 1991 р. // Відомості Верховної ради УРСР – 1991. – № 34. – ст. 451.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія / Л. М. Карамушка. – К., 2000.
7. Кремень В. Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах у 2001/2002 навчальному році / В. Кремень // Педагогічна газета. – 2000. – № 11. – С. 1–2.
8. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
9. Левина М. М. Функциональное моделирование процесса обучения / М. М. Левина. – М., 1996.
10. Макаренко А. С. Педагогическисочинения: в 8-ми т. / А. С. Макаренко; редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.) и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 511 с.
11. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / За ред. О. Г. Мороза. – К., 2000.
12. Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе: учеб. пособие. – Л., 1984.
13. Основыпедагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1986.
14. Падалка О. С. Психологія та педагогіка вищої школи / О. С. Падалка, О. Г. Мороз. – К., 2003.
15. Поторій Я. І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студента / Я. І. Поторій // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 2.
16. Черкащина Т. В. Розвиток моральності як пріоритетний напрямок у формуванні взаємин (на прикладі ВНЗ I–II рівнів акредитації) / Т. В. Черкащина // Вісник Черкаського університету. – Сер.: Пед. науки. – Черкаси, 2005. – Вип. 64. – С. 115–118.
17. Чибісова Н. Г. Формування культурної особистості – завдання сучасної освіти / Н. Г. Чибісова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 135–139.
18. Загальна психологія: курс лекцій / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. – К., 1997.
19. Соловей С. Удосконалення виховної системи вищого навчального закладу у світлі Болонського процесу / С. Соловей, В. Демчик. // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 3–9.
20. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика Пресс, 1996.
21. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. – Мн. : Харвест; М. : АСТ, 2001.



**Севастьянова Н. В.,**

студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

## **УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ВИХОВАННЯ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Проблема управління виховним процесом є однією з найактуальніших у педагогічній теорії та практичній діяльності дошкільного навчального закладу. Її успішне вирішення потребує ґрунтовного осмислення сутності управління виховним процесом, його структури, функцій.

Управління, як важливий компонент у системі виховної діяльності дитячого садка, покликане створити умови для успішного формування всебічного розвитку підростаючого покоління, забезпечити його позитивну спрямованість на основі власної активності.

Упродовж першої половини ХХ ст. теорія управління лише обґрунтовувала існуючу практику управлінської діяльності, але не розкривала суті явища. Не бралися до уваги сучасні концепції управління, окремі дослідження, присвячені питанням управління. Вони, як правило, базувалися на моделях управління початку століття, що мали обмежені можливості. Тому з'являється потреба розробки теоретичних основ управління виховним процесом у закладах освіти. Зокрема, необхідно теоретично обґрунтувати і ввести в практику нову систему управління вихованням, яка б відповідала сучасним соціальним вимогам.

Адміністрація сучасного дошкільного навчального закладу розуміє, що на сучасному етапі розвитку освіти в Україні змінилося соціальне замовлення суспільства щодо дитячого садка: сьогодні воно визначається як формування життєтворчої конкурентоспроможної особистості.

Виконання такого замовлення вимагає від педагогічного колективу садка переходу до особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу.

Вимагають пильної уваги питання перегляду й переосмислення мети й змісту процесів виховання й управління вихованням у закладах освіти, ролі адміністрації й педагогічного колективу в управлінському процесі.

Необхідна розробка системи управління процесом виховання, що відповідає цілям управління й виховання на сучасному етапі.

Пошук способів рішення цього протиріччя становить проблему дослідження. Від вивчення й рішення цього питання залежить якість управління виховним процесом у сучасних умовах.

Проблема управління виховною роботою в закладах освіти привертає увагу багатьох дослідників. Сьогодні окремі аспекти управлінської діяльності дошкільних навчальних закладів в нових економічних та культурних умовах активно вивчаються вітчизняними та російськими науковцями. Зокрема, визначено принципи управління (А. Кузітецький, О. Кузьмін, С. Кульневич, М. Мартиненко, О. Мельник), управлінські функції та систему методів управління (Г. Єльнікова, В. Пекельна, Т. Пономаренко, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін.). Значний внесок у розробку фундаментальних як і концептуальних положень розвитку української дошкільної освіти належить А. Богуш, О. Кононко, В. Кузю, О. Проскурі, М. Стельмаховичу та ін.

Поняття *управління виховним процесом* розглядаємо як діяльність педагогів, що забезпечує планомірний і цілеспрямований виховний вплив на вихованців [7].

Виховання має специфічні особливості.

Виховання – процес цілеспрямований, тобто він орієнтує на досягнення визначеної мети. Мета в свою чергу – це передбачення ідеальних результатів діяльності, але з урахуванням реальних можливостей і потреб суспільства у визначеному типі особистості. Отже, мета забезпечує перспективний творчий характер процесу виховання.

Виховання – процес багатофакторного впливу на особистість. На становлення і розвиток особистості впливають різні фактори: сім'я, друзі, засоби масової інформації, громадсько-політичне життя, релігія тощо.

Виховання передбачає концентричність організації виховного процесу на індивідуум. Дитина розвивається на всіх вікових етапах як цілісна особистість, і це диктує необхідність одночасного формування різних якостей особистості: чесність, доброта, відповідальність, самостійність тощо.

Процесові виховання властива певна віддаленість результатів, їхня стрибкоподібність.

Виховання – це процес довготривалий і безперервний, який супроводжує людину впродовж усього її життя. Виховання – це дорога без кінця. Гельвецій говорив, що все його життя було лише довгим виховним процесом. Процес виховання – не стихійне чи хаотичне явище. Він підпорядкований певним діалектичним закономірностям.

При проектуванні оновлених систем педагогічного управління виховним процесом у сучасному дошкільному навчальному закладі слід враховувати такі основні компоненти:

1. Головні принципи філософії управління виховним процесом: місія, зміст, цілі.

2. Принцип організаційної культури сучасного дитячого навчального закладу.

3. Управлінська інформація як система інформаційного забезпечення управління виховним процесом.

4. Ефективна організаційна структура для забезпечення якісного функціонування та розвитку педагогічної системи дошкільного закладу.

Управління процесом виховання в дошкільному навчальному відбувається у такий спосіб:

- *адміністративна робота*: підвищення кваліфікації педагогів; знайомство з досвідом виховної роботи інших дошкільних закладів, у тому числі з періодичної преси;

- *планування*: розробка програм і планів, спрямованих на досягнення концептуальних цілей і завдань; підбір форм і методів роботи;

- *контроль та корекція*: педагогічні спостереження, анкетування; відвідування й аналіз організованої діяльності дітей; аналіз і оцінка планів і програм виховної роботи (педради, творчі й аналітичні звіти та ін.); коригування планів і програм;

- *створення умов для морального й емоційно-особистісного розвитку вихованців*: доброзичливий мікроклімат у педагогічному та дитячих колективах; створення розвиваючого середовища; створення системи додаткової освіти та виховання; створення матеріально-технічної бази; тісний зв'язок сім'ї та ДНЗ.

Управління виховною системою створює можливості, при яких виховний процес стає ефективним і дієвим.

Планування освітньо-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі здійснюється у трьох формах, які взаємно доповнюють одна одну: у річному плані роботи ДНП; в перспективному плануванні на рік по кожній віковій групі; в календарному плані роботи вихователя.

Виходячи з аналізу підсумків попереднього року, визначаються навчально-виховні завдання для дошкільного закладу в цілому і для кожної вікової групи дітей, які потребують особливої уваги педагогічного колективу. При цьому враховуються досвід і кваліфікація вихователів, особливості контингенту дітей.

У зв'язку з наміченими у плані завданнями навчально-виховної роботи плануються й інші розділи діяльності дошкільного закладу (намічаються зміст і форми методичної роботи з вихователями, тематика педагогічних рад, консультацій, поповнення обладнання) та визначається зміст роботи з батьками.

Педагоги ДНЗ приділяють велику увагу вдосконаленню та оновленню навчально-виховної діяльності з дітьми. Зростанню професійної майстерності

вихователів сприяють педагогічні ради з виховних проблем, робота над методичними темами.

Педагогічна рада – вища форма колективної методичної роботи. Мета педрад – виробляти управлінські рішення щодо створення умов для ефективної співпраці членів колективу ДНЗ щодо підвищення якості освіти через створення цілісної системи формування ключових компетентностей дошкільнят.

Сутність цілісності виховного процесу полягає в підпорядкованості всіх його частин і функцій основному завданню – формуванню всебічно розвинутої людини. Такий підхід в організації виховної роботи реалізується у такий спосіб: кожен педагог працює на спільну мету: не сприяє, а саме забезпечує досягнення спільної мети; комплексно вирішуються завдання навчання, розвитку та виховання у процесі організованої діяльності з дітьми; здійснюється єдність виховання і освіти.

Мотивація додає діяльності людини сенс, сприяє її розвитку у певному напрямі. Мотивація покликана підвищувати якість роботи, результативність, покращувати мікроклімат в установі, а також допомагати в досягненні професійних цілей, давати позитивну перспективу, готувати педагогічні кадри для інновацій, підвищувати самоповагу.

Ключова роль у підтримці та посиленні мотивації педагогів належить керівникові ДНЗ, який, враховуючи те, що всі люди мотивуються різними факторами, визначає відповідну систему мотивації: задоволення матеріальних потреб педагогів (заробітна плата, можливість придбання науково-методичної, навчальної літератури); задоволення соціальних потреб педагогів (інформованість, ознайомлення з досягненнями колег, отримання зворотного зв'язку про свою діяльність; отримання відомостей про критерії успіху, спілкування з колегами за допомогою творчих зустрічей, конференцій, семінарів); задоволення потреб педагогів в особистісному рості і самоактуалізації (розробка і прийняття програми розвитку кожного педагога, перспективне планування, вибудовування його професійної кар'єри).

Завідувач ДНЗ також організовує стратегію взаємодії з педагогічним колективом: дотримання норм етики у спілкуванні з колегами; стимулювання зворотного зв'язку; забезпечення гнучкості управлінських рішень; облік побажань педагогів; справедлива оцінка досягнень; залучення до роботи у складі творчої групи; залучення до громадської діяльності; сприяння та підтримка у підвищенні кваліфікації педагогів;

Контроль у ДНЗ – це система спостереження і перевірки відповідності навчально-виховного процесу цілям і завданням Базової Програми розвитку дітей дошкільного віку, Статуту ДНЗ та Програми розвитку ДНЗ, загальнодержавним установкам, планами, наказами управління та відділу освіти. Збір

інформації про стан навчально-виховного процесу відбувається в ході контролю: оперативного, тематичного, підсумкового.

*Оперативний* контроль спрямований на щоденне виявлення основних показників, що характеризують навчально-виховний процес, на визначення причин його порушення, а також одночасне вироблення рекомендацій щодо усунення цих причин.

*Тематичний* контроль спрямований на глибоке вивчення тих чи інших найбільш значимих сторін педагогічного процесу і вироблення рекомендацій. Він дозволяє глибоко проникнути в суть тих чи інших сторін педагогічного процесу, вивчити його, об'єктивно оцінити.

*Підсумковий* контроль проводиться після завершення будь-якого звітнього періоду і спрямований на вивчення комплексу основних факторів, що вплинули на результати діяльності.

Складові частини контролю – аналіз виховного процесу та планування.

Функції прогнозування і планування реалізуються в нерозривній єдності і спрямовані на поліпшення діяльності дошкільного закладу, досягнення більш якісних кінцевих результатів навчально-виховного процесу в сучасних умовах.

Розгляд основ управління виховним процесом в дошкільному закладі, наукові дослідження та передовий педагогічний досвід переконують, що ефективність управління виховним процесом у дошкільному закладі значно підвищуються при наявності науково обґрунтованої організаційної структури, яка б забезпечила взаємодію і взаємозалежність усіх ланок управління.

Пошуки ефективних форм управління виховним процесом у дошкільному закладі в сучасних умовах ґрунтуються на гуманістичних ідеалах, повазі до особистості, необхідності забезпечення наступності та послідовності виховних впливів, а також вдосконалення процесу виховання. За таких умов виникає об'єктивна потреба розробки нової моделі управління виховним процесом, яка б раціонально поєднувала зміст, форми і методи впливу на формування педагогічного колективу. Це особливо важливо і тому, що на сучасному етапі реформування ДНЗ на перший план ставиться особистісно орієнтований підхід, тобто визнання людської особистості, забезпечення оптимальних умов для її інтелектуального, пізнавального, морального розвитку і творчих здібностей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–19.
2. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу: Твори в 7 т. / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1954. – Т. 5. – 383 с.

3. Пащенко М. І. Педагогіка: навч. посібник / М. І. Пащенко, І. В. Красноштан. – К. : Центр навчальної літератури, 2014. – 228 с.
4. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах: навч. посіб. / А. І. Чміль, В. Маслов, Г. А. Дмитренко та ін.; за ред. А. І. Чміля. – К. : Логос, 2006. – 126 с.
5. Проскура О. В. Психологічна культура праці завідуючої дошкільним закладом / О. В. Проскура. – К., 1994. – С. 31–52.
6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: Советы воспитателям / В. А. Сухомлинский – К. : Рад. школа, 1975. – 236 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.

**Тарасюк Я. В.,**

студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

## **АДАПТУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДТРИМКИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ДО УМОВ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Поняття системи підтримки прийняття рішень не є новим у сучасному науковому світі. Проте його розробкою в достатній мірі наразі займалися здебільшого провідні фахівці галузей менеджменту та програмування для полегшення щоденної рутини корпорацій. А навчальні заклади, зокрема університети, продовжують використовувати застарілі шаблони управлінської діяльності, ігноруючи корисний досвід як іноземних колег, так і підприємств іншого спрямування. Новий погляд на систему управління, готовність до змін, достатній рівень теоретичної підготовки – гасла, що повинні супроводжувати сучасного керівника університету, адже він не лише особистість, що займає посаду, а менеджер, що вміло керує і від якого залежить майбутнє навчального закладу.

М. А. Демиденко [2, с. 13] подає класифікацію створення інформаційної системи із використанням текстових, гіпертекстових, табличних, гібридних, групових систем підтримки прийняття рішень тощо. Така класифікація є зручною для сприйняття, вона виходить за рамки виключно технічного обладнання для забезпечення прийняття рішень, тому продовжуючи та розширюючи думку автора, вважаємо, що ряд її складових уже використовується у закладах вищої освіти, а деякі типи могли б бути впровадженими за умови достатнього матеріального оснащення та професійної підготовки працівників.

Текстові системи підтримки прийняття рішень існують при управлінні навчальним процесом вищого закладу освіти століттями і продовжують бути найбільш вживаними серед управлінського персоналу, оскільки текстова інформація у вигляді наказів є провідним типом вираження та ознайомлення з управлінськими рішеннями ректора. Крім того, працівники сфери освіти і науки звикли опиратися у своїй діяльності на рекомендації, вказівки, законодавчі акти, які також є текстовою інформацією. З огляду на давність та неможливість виключення такого типу системи із підтримки нормальної роботи закладу,

вона буде залишатись актуальною і надалі. Проте постає проблема визнання працівниками виключно текстових вказівок.

У повсякденній діяльності для зручності обробки текстової інформації навчальним закладом використовуються Web-технології. Переважають тут маркетингові дослідження освітнього простору, реклама закладу, підтримання зв'язку із громадськістю, та використання доступних редакторів для адаптування як навчальної інформації для сприйняття студентами, так і актуальних новин вищого навчального закладу для співробітників, абітурієнтів, слухачів і сторонніх зацікавлених осіб. Інформацію, оброблену у такий спосіб, можна згрупувати за змістом та пов'язати між собою посиланнями для швидкого доступу до потрібних даних. Позитивним є той факт, що сфера застосування гіпертекстових, Web-орієнтованих систем підтримки рішень достатньо широка і обіймає не лише наукову діяльність, а й комерційну, біржову, виробничу і культурну.

Наступним типом є орієнтовані на використання баз та сховищ даних системи підтримки прийняття рішень. Насправді функціонування вищого навчального закладу із постійним, багаточисельним потоком студентів та багаторівневою ієрархічною організацією працівників було б ускладненим без наявних економічних, бухгалтерських, кадрових баз даних, тощо. Прояв уваги до цього питання з боку держави демонструється створенням Єдиної державної електронної бази з питань освіти [4].

Табличні системи підтримки прийняття рішень покликані полегшити щоденну працю за допомогою інтелектуальної обробки даних, що вводяться в таблицю. Прикладом інструментів роботи слугують гіпертекстові посилання, формули, константи, авто виправлення тощо. В умовах надання освітніх послуг в організації ці системи використовують наявні бази даних для виконання статистичних обрахунків, аналітичної роботи, обліку як студентів, так і робочого навантаження викладача, робочих навчальних планів тощо.

Галузь моделювання процесів під час освітнього процесу ще не досягла потрібного ступеня розвитку. Ситуація характеризується високим ступенем невизначеності, адже у ній наявна низка процесів випадкового характеру, що підсилюються значним плином кадрів нижчих щаблів ієрархічної вертикалі, щорічним поповненням лав студентів, слухачів курсів, якщо останні передбачені в університеті, та впливам зовнішнього середовища. Тому електронні системи підтримки рішень, засновані на моделюванні, досить рідко впроваджуються у процес управління навчальним закладом. А на практиці такі системи часто використовуються, навіть без достатнього розуміння їхньої сутності. Відсутність в очільників структурних підрозділів університету спеціальної управлінської освіти дає про себе знати і у таких випадках. Проте прогнози набору на



перший курс абітурієнтів, можливість відкриття нової спеціальності та правильна підготовка вступної кампанії теж є процесом своєрідного моделювання. Описаний приклад є надто простим, зазвичай, якщо в управлінні потрібно використати моделюючу систему підтримки прийняття рішень, то моделюються складні системи управління, за якої відбувається врахування усіх можливих наслідків та способів дії у кожній можливій ситуації. Використання такого механізму значно спростило б щоденну рутину та дещо зменшило переваженість деяких ключових управлінських ланок.

Використання штучного інтелекту при роботі системи підтримки прийняття рішень – наразі неосяжна вершина. Запровадження потребує колосальної матеріальної, експертної та програмної підтримки. На жаль, ця перспектива стосується не лише галузі освіти і науки, а й у цілому переважної більшості організацій і підприємств країни. Механізм дії заснований на тому, що на робочий комп'ютер встановлюється програмне забезпечення, яке надає уже готові висновки про ситуації, що можуть скластись, може проводити аналіз причинно-наслідкових зв'язків під час процесу прийняття рішення [5, с. 11].

Системи підтримки прийняття рішень, засновані на використанні штучного інтелекту, мають ряд переваг: висока працездатність, збереження кошторису закладу (йдеться про кошти, що могли б бути відведеними на заробітну платню співробітників), відсутність конфліктів під час виконання роботи. На противагу можна ствердити, що таке програмне забезпечення є занадто дорогим для закладу освіти, але якщо ви маєте стратегію, хочете досягати поставлених цілей, рухаєтесь вперед і дивитесь уперед не на один навчальний рік, то, можливо, окупність таких інвестицій не змусить себе довго чекати.

Логічним було б припущення, що існують також і гібридні системи підтримки прийняття рішень, що являють собою комбінацію декількох інших систем. Існує два принципи поєднання систем підтримки прийняття рішень у єдине ціле:

1. Одна із систем підтримки прийняття рішень залишається домінуючою, а інші немов доповнюють її.
2. Синергетичний підхід до інтеграції різних систем, за якої агломерат є єдиним інструментом, у якому немає системи підтримки прийняття рішень, що могла б бути взята за основу [2, с. 16].

Проблематика застосування систем підтримки прийняття рішень підсилюється ще й складністю її побудови, адже потрібно виділити компоненти, що належать до системи та привести їх у дію. У літературних джерелах досить часто наведені три базових компоненти [3, с. 95]: база даних, модель та взаємодія з користувачем, але такі компоненти більш придатні для програмного забезпечення. Помилка є типовою, існує ряд авторів, які часто асоціюють

поняття комп'ютерних систем підтримки прийняття рішень та просто систем підтримки прийняття рішень (як приклад дивитись навчальний посібник В. М. Гужви, де клас комп'ютерних систем підтримки прийняття рішень вказаний під аббревіатурою СППР) [1, с. 7].

Система підтримки прийняття рішень є придатною для функціонування на базі вищого закладу освіти. Управлінська діяльність керівника закладу у такому випадку повинна враховувати специфіку функціонування освітніх закладів та основи управління і системного підходу. Варто розуміти, що деякі заходи для полегшення управлінської праці уже давно існують і є системами, тому потрібно уміти їх ідентифікувати та використовувати як інструмент для досягнення цілі. Крім адміністративних умінь, що повинні супроводжувати сучасного керівника, існує проблема достатнього технічного обслуговування, та можливість отримання потрібного програмного забезпечення. Хоча у законодавчій базі можна віднайти кроки, спрямовані на інформатизацію та комп'ютеризацію як пріоритетні напрямки розвитку держави, реальна ситуація на сьогодні залишає бажати кращого.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гужва В. М. Інформаційні системи і технології на підприємствах: навч. посібник / В. М. Гужва. – К. : КНЕУ, 2001. – 400 с.
2. Демиденко М. А. Системи підтримки прийняття рішень: навч. посіб. [Електронний ресурс] / М. А. Демиденко; Нац. гірн. ун-т. – Д., 2016. – 104 с. – Режим доступу: <http://ntu.org.ua> (дата звернення: 30.10.2017). – Назва з екрана.
3. Щербаков О. В. Система підтримки прийняття рішень як невід'ємна частина сучасного інформаційного забезпечення для управління бізнесом / О. В. Щербаков, В. С. Нарішкін // Системи обробки інформації. – 2011. – Випуск 3 (93). – С. 93–96.
4. Про створення Єдиної державної електронної бази з питань освіти Постанова Кабінету Міністрів України від 13 липня 2011 р. [Електронний ресурс]: / Кабінет Міністрів України. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/752-2011-%D0%BF> – Назва з екрана.
5. Субботін С. О. Подання й обробка знань у системах штучного інтелекту та підтримки прийняття рішень: навч. посібник / С. О. Субботін. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2008. – 341 с.

*Терещенко М. І.,*

студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

## **УПРАВЛІННЯ МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ З ПЕДПРАЦІВНИКАМИ ДНЗ**

Серед головних завдань дошкільного навчального закладу є створення організації та планування управління методичною роботою в педагогічній системі з такою організацією навчально-виховного процесу, яка б максимально повно сприяла розвитку продуктивно-мислячої, творчої особистості, задоволенню її потреб у самопізнанні, творчому самовдосконаленні, самореалізації, особистісному та професійному самовизначенні.

Успіх у вирішенні цього завдання значною мірою визначається знаннями, творчим потенціалом, професійною майстерністю, загальною педагогічною культурою управлінця. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема підвищення кваліфікації і професійної компетентності кожного керівника, адже від нього залежить розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу, досягнення оптимальних результатів у навчанні, вихованні і розвитку дошкільників.

Науково-методична робота є однією з важливих ланок управління методичної роботи у навчальному закладі, яка в першу чергу пов'язана з розвитком професіоналізму педагога, що знаходить своє вираження у результатах навчального процесу, а також необхідністю розв'язання протиріч, що гальмують процес підвищення професійної компетентності керівника.

Організація та планування управління методичної роботи з педагогічними кадрами в дошкільному закладі носить *діагностично-прогностичний характер*, оскільки лише знання особистісних рис усіх категорій педагогічних працівників, їхніх проблем і потреб, рівня творчих здібностей і професійної майстерності дає можливість управлінцю грамотно, змістовно та результативно спланувати управлінську методичну роботу, враховуючи умови дошкільного навчального закладу. Для досягнення цієї мети визначаються такі **завдання**:

- забезпечення цілеспрямованого управлінського методичного навчання всіх категорій педагогічних працівників (завідувач, методист, вихователі, молоді спеціалісти, вихователі-фахівці);
- здійснення диференційованого підходу до вибору форм і засобів навчання педкадрів; використання інноваційних форм управлінської методичної роботи з ними;
- вдосконалення науково-теоретичної, методичної та психологічної підготовки педагогів;
- стимулювання педагогів до самоосвіти, активізація їхньої творчої ініціативи.

#### **Принципи управління методичної роботи:**

- управлінська педагогічна співпраця з вихователями;
- робота в режимі довіри та доброзичливості;
- забезпечення творчої атмосфери та стимулювання творчої активності педагогів;
- надання вихователю права вибору;
- системність і дієвість методичних заходів;
- щоденна взаємодопомога;
- випереджальний характер управління методичної роботи.

Отже, першим кроком до організації та планування управління методичної роботи в ДНЗ є вивчення професійної компетентності педкадрів на певній діагностичній основі.

#### ***Завдання професійного діагностування:***

- визначити ставлення до професійних обов'язків та рівень знань і умінь кожного педагога;
- виявити позитивні і негативні сторони діяльності педагога, причини негативів у його роботі.

Діагностичні дослідження, анкетування показують, що педагоги завжди чекають від управлінської методичної служби практичної допомоги. Виходячи з цього, й укладається структура управління методичної роботи в закладі та її планування з активним використанням інноваційних технологій. На основі намічених проблем розроблена структура управління методичної роботи з визначенням законодавчих, організаційних, методичних, соціально-педагогічних чинників та спланована система конкретних заходів, форм роботи з педагогами. Управління методичної роботи дошкільного навчального закладу ведеться згідно з річним планом роботи, який включає такі розділи: методична робота; робота щодо підвищення професійної майстерності та фахового рівня; інформаційне забезпечення; робота психологічної служби; створення матеріально-технічної бази.

Успіх педагогічної діяльності сьогодні визначається не тільки й не стільки ступенем професійної підготовки педагога, рівнем знань, скільки бажанням і можливостями поглиблювати теоретичні знання та відшліфувати практичні вміння, тобто постійно підвищувати рівень професійної компетентності, формувати педагогічну позицію.

Адміністрації ДНЗ має першочергово консолідувати зусилля на створенні моделі неперервної освіти педагогів, що є органічним компонентом процесу вдосконалення навчально-виховного процесу.

Навчаючи педагогів, можна використовувати різноманітні форми, методи, підходи, засоби, технології.

Слід звернути увагу організаторів управління методичної роботи на можливість оптимального використання ефективної форми професійного навчання педагогів на базі майстер-класів творчих педагогів.

Основна діяльність навчального закладу – освіта. Щоб вона була успішною, керівник, як господар, має подбати про його забезпечення всім необхідним. Щодо організації освітнього процесу, то він має відповідати таким вимогам:

- упровадження сучасних технологій і методик;
- забезпечення умов для спілкування двома мовами: українською та базовою англійською – для дітей, які виправили порушення мовлення;
- наявність умов для фізичного, інтелектуального, емоційного, трудового та соціального розвитку дітей;
- корекційна спрямованість освітнього процесу;
- різноманітність форм організації освітнього процесу на всіх етапах дошкільної освіти – інтегровані, комплексні, з технологією педагогічного дуету тощо;
- забезпечення формування в дітей демократичних цінностей, здорового способу життя, відповідального ставлення до праці, раціонального використання часу, сімейних, національних та загальнолюдських цінностей.

Можливо створити унікальну програму розвитку, придумувати нову концепцію, розробити перспективну стратегію діяльності ДНЗ. Але реалізувати їх за відсутності високваліфікованих працівників наряд чи вдасться. Тому будувати кадрову політику навчального закладу слід так, щоб допомогти кожному працівнику активізувати його професійні якості, задовольнити прагнення до саморозвитку. А завдяки цьому – підвищити якість навчально-виховного процесу й досягнення стратегічних цілей навчального закладу.

Отже, управління методичною роботою з педагогічними кадрами в ДНЗ має плануватися відповідно сучасних вимог з урахуванням конкретних умов, складу і підготовки педагогічних працівників, враховується їхній освітній рівень, фахова майстерність, індивідуальні особливості. Під час організації

управлінням методичної роботи здійснюється гуманно-особистісний підхід до педагогів. Успіх у вирішенні цього завдання значною мірою визначається знаннями, творчим потенціалом, професійною майстерністю, загальною педагогічною культурою управлінця. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема підвищення кваліфікації і професійної компетентності кожного керівника, адже від нього залежить розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу, досягнення оптимальних результатів у навчанні, вихованні і розвитку дошкільнят.

Якщо прийняті управлінські рішення є для педагогічного колективу цікавими, корисними і практично обґрунтованими, то в такому навчальному закладі буде досягнуто певних успіхів у навчанні й вихованні учнівської молоді.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Практика управління ДНЗ № 5 травень 2017
2. Практика управління ДНЗ № 8 серпень 2017
3. Практика управління ДНЗ № 9 вересень 2017
4. Про планування освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі. Інструктивно-методичний лист МОН України // Дошкільне виховання. – 2002. – № 10.
5. Бурова А. Планування освітнього процесу в сучасному дошкільному закладі / А. Бурова, О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2002. – № 11.
6. Проскура О. Порадник методиста. Завдання та зміст навчання і виховання дітей 3-го року життя / О. Проскура, В. Кузьменко // Дитячий садок. – 2002. – 21(165), червень.
7. Крутій К. Планування освітньої роботи з дітьми дошкільного віку / К. Крутій. – З., 2004.
8. Плануємо залюбки. Орієнтовні розробки тематичних циклів. Книга перша. Книга друга / Автор – уклад.: Ю. С. Монилюк, Л. І. Тищук. – Тернопіль : Мандрівець, 2006.

*Цісар О. Л.,*  
студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою  
*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ КОНФЛІКТАМИ**

За даними досліджень, управлінські конфлікти обумовлюються зовнішніми, об'єктивними факторами (соціально-політичною та економічною ситуацією в суспільстві, станом розвитку та матеріально-технічним забезпеченням системи).

Управління конфліктами включає два основних завдання:

1. Застосування управлінським персоналом спеціальних способів та прийомів попередження (профілактика ймовірних конфліктів).

2. Пошуки шляхів та умов подолання уже існуючих, реальних конфліктів.

У час науково-технічного прогресу відбувається безперервне ускладнення ділових взаємозв'язків між людьми у процесі діяльності, разом з цим незмінно зростає і роль психологічного чинника людських стосунків, і спілкування у трудових колективах. Певною мірою це спостерігається і в педагогічних колективах.

Педагогічний конфлікт виникає в результаті професійного та міжособистісного конфлікту.

З кінця 1930-х р. у педагогічній літературі існувала так звана теорія «безконфліктних відносин», в якій або заперечувалася наявність суперечностей і конфліктів у житті колективів, або ж підкреслювалися лише негативні сторони цього явища. Тоді увага акцентувалася на негативних моментах, небажаних наслідках конфлікту.

За визначенням В. М. М'ясищева, О. Г. Ковальова, конфлікт – це зіткнення суперечливих і особистісно-значущих відносин, які зачіпають соціальний статус особистості чи групи, матеріальні та духовні інтереси людей, їхній престиж, мораль, гідність.

В основі будь-якого конфлікту лежить ситуація, яка охоплює або протилежні цілі чи засоби їх досягнення за певних обставин, або різні інтереси.

Конфліктна ситуація передбачає наявність суб'єктів і об'єктів конфлікту. Щоб конфлікт почав розвиватися, потрібен іцидент, коли будь-яка зі сторін починає діяти, ігноруючи інтереси іншої.

А. Турен вважає, що ключовим моментом в аналізі конфлікту є чітке визначення соціальних опонентів та його ціннісних орієнтації. Для аналізу конфлікту, його динаміки важливо розрізняти суб'єкта, ініціюючого конфліктну дію, і домінуючого.

Н. В. Вишнякова виокремлює такі види конфліктів:

1) За ступенем впливу: приховані – виникають між двома членами колективу, які до певного часу не показують, що конфліктують; відкриті випадкові – виникають стихійно; хронічні – провокуються свідомо.

2) За обсягом: глобальні – охоплюють увесь колектив; часткові – парні, конфліктує двох колег.

3) За процесом: вертикальні – між керівництвом і підлеглим.

Конфлікти часто виникають через недоліки в організації праці.

Однією з причин є зокрема особисті вади характеру працівників – керівника чи когось із членів колективу.

Отже, конфлікти усуваються різними засобами. Успішність їх розв'язання залежить від тривалості за давності характеру протистояння, від тактики і стратегії, які застосовуються для його подолання.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Загородня Л. П. Конфлікти в педагогічних системах / Л. П. Загородня, С. А. Титаренко // Збірник доповідей науково-практичної концепції 20–21 травня 1997 р. – Вінниця : ВДТУ, 1997. – С. 130–132.
2. Коломінський Н. Стиль поведінки керівника в конфліктній ситуації: діагностування та шляхи оптимізації / Н. Коломінський, О. Бондарчук // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – № 1. – С. 92–95.



**Шилко А. О.,**

студентка 2 курсу спеціальності  
«Менеджмент» (управління навчальним  
закладом у сфері освіти та виробничого  
навчання) кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

## **УПРАВЛІНСЬКІ ВМІННЯ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначається, що дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти країни.

В умовах сьогодення перед завідувачем стоять складні завдання щодо забезпечення функціонування та розвитку ДНЗ.

Дошкільний навчальний заклад (ДНЗ) – це відкрита соціально-педагогічна система, яка постійно змінюється. Зміни в такій системі можуть бути як позитивні, що сприяють прогресу, так і негативні, які призводять систему до регресу. Позитивні зміни відбуваються завдяки цілеспрямованому впливу на діяльність ДНЗ.

Процес управління в ДНЗ, як і в будь-якій соціально-педагогічній системі, спрямований на впорядкування об'єкта управління (керованої підсистеми). Основним його завданням є забезпечення цілеспрямованості, узгодженості функціонування та розвитку керованої підсистеми. Від результативної діяльності керівника залежить якість сформованості в дитини початкових, елементарних, але науково-обґрунтованих знань про себе та оточуючий світ, системи моральних цінностей, рівень сформованості життєвої компетентності та інших компетентностей, що зазначені в Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі».

Дошкільна освіта – це соціально-педагогічна система, яка є складним утворенням і виступає як соціально зумовлена цілісність взаємодіючих на основі співпраці як між собою, так і оточуючим середовищем, з його духовними та моральними цінностями, учасників педагогічного процесу. Педагогічна система спрямована на формування та розвиток особистості. Її характеристиками виступають цілеспрямованість, скерованість, імовірність, динамічність, відкритість, складність, соціальність, реальність.

Управління розвитком ДНЗ – це цілеспрямований вплив керуючої системи (суб'єкта управління) на всі підсистеми навчального закладу з метою забезпечити його функціонування та розвиток, який характеризується якісними й кількісними змінами у змісті, структурі, технології реалізації навчально-виховного процесу та залежно від характеру заданих параметрів і критеріїв результату.

Моделювання управлінської діяльності спирається на систему принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також на вчення про цю систему – методологію. Під методологією розуміють систему знань про основу та структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи добування знань, які відображають педагогічну дійсність. Результатом моделювання є побудова певної моделі. Модель управління розвитком ДНЗ – система діяльності з одержання знань про педагогічну дійсність і обґрунтування програм, логіки та методів оцінки якості спеціально-наукових педагогічних досліджень, побудована з позиції філософії та загальнонаукових підходів (системного, діяльнісного та ін.), складається із закономірностей, принципів, функцій управління ДНЗ.

Методологічною основою управлінської діяльності керівника навчального закладу в умовах ринкових відносин є наукові основи менеджменту. Це закономірності, принципи, підходи, функції, методи управління ДНЗ.

Проведене дослідження не розв'язує всього комплексу питань, що виникають під час розгляду проблеми управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах. Вимагають подальшого дослідження управлінські процеси в системі діяльності ДНЗ, описання їх перебігу та інформаційного забезпечення. Окремого дослідження потребують процеси адаптивного управління взаємодією ДНЗ із сім'єю, громадськістю тощо.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бойко І. І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури / І. І. Бойко // Педагогічний дискурс. – 2008. – № 5. – С. 8–14.
2. Большукіна А. В. Методичні матеріали з питання управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах / А. В. Большукіна. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2014. – 108 с.
3. Большукіна А. В. Управлінська компетенція керівника та її вплив на готовність педагога до інноваційної діяльності / А. В. Большукіна // Нова педагогічна думка: наук.-метод. журн. – Рівне : РОППО. – 2012. – № 2.
4. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.

5. Григора В. В. Управління навчальним закладом / В. В. Григора, О. М. Касьянова, О. І. Мармаза. – Ч. 2. – Харків : Основа, 2003. – 258 с.
6. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність: методичні матеріали / Г. В. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газет, 2005. – 128 с.
7. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Видав. Група «Основа», 2007. – 448 с. – (Серія «Адміністратору школи»).
8. Моделирование деятельности специалиста на основе исследования / Под ред. Е. Э. Смирновой. – Л. : Ленинградский гос. ун-тет, 1984. – 177 с.
9. Освітній менеджмент: навч. посіб. / За ред. Л. Даниленко, Л. Арамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
10. Слостенин В. А. Подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы, перспективы / В. А. Слостенин // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1980. – 133 с.
11. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – С. 178–183.

## ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ІСТОРІЯ

*Бейліс Н. В.,*

аспірантка кафедри педагогіки  
та управління освітою

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

### СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ДИДАКТИЧНИХ ЗАСАД НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Освіта – одна з найважливіших сфер людської діяльності та визначальний фактор розвитку людства. Недостатня можливість використання в навчальному процесі прогресивних засобів навчання загалом, застаріла нормативно-правова база та політична заангажованість освітнього мислення в Радянській Україні призвели до того, що рівень якості знань з німецької мови учнями загально-освітніх шкіл не був цілком задовільний. У сучасній Україні навчання німецької мови також не є на достатньому рівні. Основною причиною цього слід вважати як відсутність доступу до нових інноваційних технологій у Радянській Україні, так і недофінансування освіти в наш час загалом.

Вивчення іноземних мов у нашій країні свого часу визначалося соціально-економічним і політичним розвитком держави; зміни в методиці навчання іноземних мов відбувалися через загострення суперечностей між цільовими настановами, які висувалися державою і зумовлювалися потребами суспільства та результатами навчання. Попри зростання потреби в оволодінні іноземними мовами, організація освіти на цьому етапі розвитку суспільства не змогла її задовольнити. Такий стан справ маємо і нині.

На зміну латині у ХХ ст. прийшли англійська та німецька (які зайняли чільні позиції в дипломатичному, науковому і торговельному світі).

Методика навчання німецької мови пройшла великий і складний шлях свого розвитку, нагромадила багатий матеріал, що увійшов до скарбниці світової науки. Утім, незважаючи на тривалу історію розвитку методики навчання німецької мови і певні успіхи вітчизняної педагогіки, дискусії з низки основних її проблем тривають і досі.

Вважаємо за доцільне навести тут найістотніші з цих проблем: послідовність у навчанні видів мовленнєвої діяльності; усвідомлюваність у вивченні мовних явищ; місце рідної мови у процесі навчання; ставлення до читання і письма як до видів мовленнєвої діяльності; диференціація й індивідуалізація процесу навчання; контроль і оцінювання результатів мовленнєвої діяльності.

Особливий інтерес, на нашу думку, викликає період розвитку навчання німецької мови у вітчизняній педагогіці, починаючи з післявоєнних 50-х рр. У 30-ті рр. було створено ґрунтовні передумови для значного підвищення якості вивчення іноземних мов у школі, в 40-х рр. цьому перешкодила Друга Світова війна, а вже у 50-ті рр. питанню вивчення німецької мови знову почали приділяти значну увагу.

Так, 3 жовтня 1947 р. було прийнято постанову «Про поліпшення вивчення іноземних мов». У ній вказано на низку причин незадовільного стану вивчення іноземних мов, зокрема, і німецької мови: недостатню кількість викладачів і низьку кваліфікацію вчителів, незабезпеченість шкіл підручниками і навчальними посібниками, відсутність кваліфікованого керівництва і контролю з боку органів народної освіти за викладанням цього предмета.

Для ліквідації зазначених недоліків були розроблені заходи організаційного характеру, серед яких запропоновано абсолютно нові для вітчизняної школи, зокрема – встановлення офіційного співвідношення мов, що вивчалися у школах: 45 % шкіл – англійська мова, 25 % – німецька, 20 % – французька і 10 % – іспанська мова. Було збільшено також кількість годин для вивчення іноземних мов.

На початку періоду, що досліджується, викладання німецької мови здійснювали за програмою 1949 р. Ця програма наголошувала на провідній ролі читання та розуміння оригінального тексту в навчанні іноземної мови. Отже, провідним видом діяльності на уроці німецької мови було читання з подальшим перекладом. Робота над опануванням граматики також проводилася, але переважно вона мала вигляд вивчення граматичних правил і виконання вправ на закріплення цих правил. Граматика «викладалася відірвано від мови і перетворювалась на самоціль» [1, с. 27]. Основним методом навчання був свідомо порівняльний метод. Така організація уроку призводила до того, що переважаючим на уроці німецької мови було вивчення рідної мови. Прихильники цього методу значно переоцінювали свідомий, логічний компонент у вивченні іноземної мови та недооцінювали роль підсвідомого компонента, який виникає у результаті багаторазової практики. З позиції сучасної методики практичне оволодіння німецькою мовою не могло бути досягнуто такими засобами.

Наявність значних недоліків у системі викладання іноземних мов на початку досліджуваного періоду зазначали майже всі провідні радянські педагоги-лінгвісти. Серед таких недоліків слід зазначити насамперед низький рівень викладання німецької мови. Практичні навички володіння мовами учнів та випускників шкіл були досить незначними, вони обмежувалися знанням невеликої кількості німецьких слів та словосполучень, що ніяк не могло забезпечити здатність до іншомовного спілкування. По-друге, застаріла й

недостатня матеріальна база, обмеженість наочних посібників та аудіо-візуальних засобів позбавляли можливостей оптимізації навчання німецької мови. Визнання цих недоліків викликало жваві дискусії в засобах масової інформації та науково-педагогічних закладах 50-х рр., метою яких було визначення цілей навчання іноземних мов, а також пошук нових методик їх викладання на основі даних суміжних наук.

Аналіз показує, що вивчення німецької мови розглядалося передусім як уміння читати і перекладати німецькомовний текст. Усному мовленню і письму відводилася допоміжна роль. Заняття усним мовленням зводилися до оволодіння уміннями ставити запитання і відповідати на них. Така цільова настанова існувала до 1954 р.

Значний внесок у розвиток теоретичних основ навчання іноземних мов зробив Л. В. Щерба. У його праці «Викладання іноземних мов у середній школі: Загальні питання методики» містяться головні положення навчання іноземних мов, які покладено в основу вітчизняної педагогіки.

Як основний принцип навчання іноземних мов Л. В. Щерба розглядав принцип свідомості, а провідним методом навчання, що спирається на принцип свідомості, вважав граматико-перекладацький метод. На думку Л. В. Щерби, до забезпечення того, хто навчається в шкільних умовах активного володіння тією чи тією іноземною мовою, від суміші двомовності – це «шлях свідомого відштовхування від рідної мови: учні мають вивчати будь-яке нове більш складне явище іноземної мови, порівнюючи його з відповідним за значенням явищем рідної» [5, с. 57]. Він наголошував, що «свідоме і лише свідоме вивчення іноземної мови має велике освітнє значення, а також поглиблене розуміння рідної мови» [5, с. 33].

Слід зазначити, що запропоновані Л. В. Щербою підходи зустріли нерозуміння, невизнання і по-різному тлумачилися дослідниками. Під час дискусій теорія рецептивно-продуктивного засвоєння іноземної мови зазнавала критики з позицій лінгвістики, психології і методики.

Негативними моментами, властивими навчанню німецької мови у 50-ті рр. ХХ ст., є фактична відмова від навчання усного мовлення і заміна такого навчання «конструюванням запитань і відповідей» (програма 1954 р.), а також перебільшення ролі рідної мови, що призвело до теоретизації занять та їхньої недостатньої практичної спрямованості.

У 1958 р. у СРСР було впроваджено загальну обов'язкову восьмирічну освіту. Після прийняття цього закону розпочався період розгортання масового педагогічного новаторства, педагогічна наука почала розробляти питання активізації навчальної діяльності школярів та їхнього всебічного розвитку. Ключовими законодавчими актами, що вплинули на розвиток викладання німецької мови, були: тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про посилення

зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в країні» від 24.12.1958 р. та Постанова Ради Міністрів СРСР від 27.05.1961 р. № 468 «Про покращення вивчення іноземних мов». Але практика показала, що такі цілі не можна досягти за наявного підходу до навчання німецької мови. Так, у Постанові зазначалося, що «головним завданням учнів має стати практичне оволодіння іноземними мовами» [2, с. 1]. Для забезпечення вирішення цього завдання вимагалось покращити програми з іноземних мов для шкіл, а також протягом наступних трьох–чотирьох років видати відповідно до них нові підручники. Таким чином вперше було зроблено крок до практичного опанування німецькою мовою.

Одним із нововведень програм 1960 р. видання стала вимога підготувати учнів до самостійної роботи над іноземною мовою після закінчення школи. Така вимога означала, що після закінчення школи людина повинна бути здатною самостійно працювати над оволодінням іноземною мовою. Для досягнення цієї мети передбачався розвиток навичок аналітичного читання, адже читання іноземної літератури було найбільш розповсюдженою формою самостійної роботи над мовою. Також за новою програмою передбачалося надання уваги самостійній (але контрольованій) роботі учнів зі словниками, граматичними довідниками та розмовниками. У радянській методиці досліджуваного періоду існували два протилежні погляди на види діяльності, які необхідно здійснювати на уроці.

Г. В. Ведель наполягав на необхідності мінімізації всіх інших видів роботи, крім усного мовлення. Г. В. Ведель постійно виступав з гострою критикою тих підручників та методичних вказівок, які передбачали читання та переклад як одне з умінь, яким повинні опанувати учні середньої школи, та відстоював майже повне вилучення використання рідної мови на уроці. За Г. В. Веделем, більшість урочного часу необхідно приділяти таким видам діяльності, як говоріння та слухання.

Іншої думки дотримується один із найвизначніших лінгвістів радянського періоду – Е. П. Шубін, який зазначає, що оволодіння мовою «...само по собі має першорядне загальноосвітнє значення, адже воно розширює можливості пізнавальної діяльності індивіда... вводячи його у новий світ побуту, культури, мистецтва та наукових досягнень інших країн та народів». Таки чином він доходить висновку, що немає сенсу відрізняти загальноосвітню ціль від практичної.

Поворотним моментом у вивченні німецької мови стала постанова «Про поліпшення вивчення іноземних мов» від 27 травня 1961 р. Ця постанова не лише закріпила курс на практичне вивчення іноземних мов, а й внесла зміни до всієї системи поширення і вивчення німецької мови.

Постановою вперше рекомендовано організувати (з урахуванням можливостей батьків) групи дітей для занять, зокрема, німецької мови в дитячих садках і початковій школі. Передбачався поділ класів на дві групи за наявності у них 25 учнів. Планувалося також створити систему друкованих та аудіо-візуальних посібників, єдину систему навчання німецької мови – від дитячого садка до відповідних курсів після закінчення школи. Вперше було введено факультативні заняття з німецької мови.

Крім того, у програмі 1960 р., а потім і у програмі 1967 р. як основне завдання навчання ставилося завдання практичного оволодіння мовою. Щодо навчання усного мовлення, замість вимоги навчити відповідати на запитання вчителя (програма 1955 р.) вперше формулюється положення про необхідність розвитку монологічного та діалогічного мовлення. Уперше у програмі 1967 р. йдеться про усне підґрунтя навчання, передбачається усний вступний курс, широке застосування ТЗН і засобів наочності.

До особливостей навчання німецької мови у цей період належить захоплення заучуванням напам'ять віршів, прози, уривків тексту, що можна пояснити неспроможністю тих, кого навчають, продукувати власні висловлювання. Тим часом слова і граматики вводилися в текстах у вигляді готових речень, з яких самостійно вичленовувати новий матеріал і вживати його в новій формі було неможливо.

Все це зазнавало критики з боку вчених. Проте внаслідок командно-адміністративного стилю керівництва освітою думки опонентів усної основи навчання не бралися до уваги.

Методична концепція 70–80-х рр. ХХ ст. формувалася під впливом психологічної теорії діяльності та психолінгвістики – молодого наукового дисципліни, що утворилася на стику психології і лінгвістики. У цей період дістав теоретичне обґрунтування новий аспект у викладанні німецької мови – лінгвокраїнознавчий [3]. Розгорнуту характеристику дано принципу комунікативності, що розглядався як провідний і визначав практичніший підхід до навчання німецької мови.

Методичні підходи формувалися в 70-х рр. під впливом психолінгвістики та психологічної теорії діяльності. Психологічне обґрунтування було надано у дослідженні І. О. Зимньої, де мовленнєва діяльність проголошувалась основним об'єктом у навчанні мови. Це означало перехід від оволодіння мовою як системою, що склалася раніше, до оволодіння мовленнєвою діяльністю в її основних видах – слухання, говоріння, читання, письмо і письмове мовлення (внутрішнє і зовнішнє) [6].

Методичний аспект навчання мовленнєвої діяльності знайшов свою реалізацію в розробці прийомів навчання, спрямованих на оволодіння рецептивними



і продуктивними видами мовленнєвої діяльності, в обґрунтуванні системи вправ мовленнєвої спрямованості, у вирішенні проблеми взаємозалежного навчання різних видів мовленнєвої діяльності залежно від його мети та етапу.

*Викладання іноземних мов у 80-х рр. ХХ ст. було зосереджене на реалізації «Основних напрямків реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984 р.). У цьому документі підкреслювалася необхідність практичної спрямованості навчання іноземних мов, обґрунтовувалася доцільність застосування на заняттях сучасних засобів навчання і самостійної роботи учнів на уроках і в позаурочний час.*

Відтак у 80-ті рр. знайшли своє обґрунтування і розвиток різні напрями методики, які орієнтують викладача на комунікативне навчання мовленнєвого спілкування. Період характеризується появою нових форм навчання – класів з поглибленим вивченням іноземних мов, широким розвитком навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. З 1984 р. було запропоновано поділити класи на групи для занять. З 1989 р. розпочалося створення груп диференційованого навчання з орієнтацією на професію. В цей час з'явилися різні програми для різного рівня володіння німецькою мовою.

У 80-х рр. досить відчутним був вплив оптимізації навчально-виховного процесу, розробленого Ю. К. Бабанським. Авторами цієї теорії вивчення іноземної мови були О. Л. Бердичевський та І. Л. Бім. Вони запропонували також класифікацію методів навчання з акцентом на проблемному інтенсивному навчанні і самостійній роботі учнів.

Для методики навчання іноземних мов 90-х рр. характерними є такі особливості: почалося поглиблене вивчення проблеми мовленнєвого спілкування і, як наслідок, дістало підтвердження положення про те, що підґрунтям навчання спілкування має бути спільна ігрова, продуктивна, пізнавальна діяльність учнів; набув значного розвитку напрям методичних досліджень, який орієнтує викладача на навчання міжкультурного спілкування і відображає інтерес до фактів культури, що вивчаються у процесі занять.

Розглядаючи останні досягнення у розвитку методики навчання іноземних мов, зазначимо, що його результати на порозі ХХІ ст. були викладені в ряді курсів: у загальній методиці навчання іноземних мов у середній школі, у приватних методиках, орієнтованих на викладання німецької мови.

Однією з причин не досить ефективного впровадження наукових і методичних розробок у педагогічну практику вважаємо недооцінку їх авторами загальнодидактичних законів, що визначають цілі, зміст, принципи, методи та засоби навчання зазначеного предмета.

Підсумовуючи сказане, можна дійти висновку, що методисти домоглися значних успіхів у теоретичному обґрунтуванні практичного напрямку в навчанні

німецької мови. Практика ж навчання свідчила про інше. Пріоритет усного мовлення над письмовим не відповідав психолінгвістичним можливостям: більшість учнів не засвоювала мову навіть на 50 %. Те, що вони намагалися говорити самостійно, рясніло фонетичними, лексичними і граматичними помилками. Випускники шкіл у кращому разі демонстрували вміння декламувати завчені тексти.

Нині, як ніколи раніше, методика навчання німецької мови перебуває у скрутному становищі. Зростання потреби в оволодінні іноземними мовами значно перевищило вимоги, які ставляться до їхнього засвоєння у шкільних навчальних програмах, перевищило можливості її задоволення.

Нині потрібна така система навчання іноземних мов, яка, враховуючи універсальні психологічні закономірності процесу засвоєння будь-якого навчального матеріалу й універсальні дидактичні закони організації будь-якого процесу навчання, була б прийнятною для більшості людей незалежно від їхнього віку і здібностей.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Амосов Н. М. Моделирование мышления и психики / Н. М. Амосов. – К., 1965.
2. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артеменко. – М., 1969. – 279 с.
3. Костомаров В. Г. Теория речевой деятельности и культуры речи / В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, Б. С. Шварцкопф // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974. – С. 39–74.
4. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова. – К: Вища школа, 2000. – 454 с.
5. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе / Л. В. Щерба // Общие вопросы методики. – М., 1947. – 96 с.
6. Щукин А. Н. Методика обучения иностранным языкам: курс лекций / А. Н. Щукин. – М., 2002. – 288 с.

**Брітікова К. В.,**

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри педагогіки

та управління освітою

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ТИПОВІ МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ПОМИЛКИ В МАГІСТЕРСЬКИХ РОБОТАХ**

Магістр – це ступінь освіти фахівця, який здобув поглиблені спеціальні уміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у тій чи іншій галузі. Фахівець, який здобуває ступінь магістра, повинен бути широко ерудованим, мати фундаментальну наукову базу, володіти методологією наукової творчості, сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, обробки, зберігання і подальшого використання наукової інформації, бути спроможним до плідної науково-дослідницької й науково-педагогічної діяльності.

Підготовка магістра завершується захистом магістерської дисертації на засіданні Екзаменаційної комісії.

Магістерська дисертація – це самостійна науково-дослідницька робота, яка виконує кваліфікаційну функцію, тобто готується з метою публічного захисту й отримання академічного ступеня магістра. Основне завдання магістранта – продемонструвати рівень своєї наукової кваліфікації, уміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні наукові завдання.

У поняття наукової кваліфікації обов'язково входить досконале знання мовних норм у цілому і норм наукового стилю мови зокрема [5].

На сьогодні магістранти спеціальностей 073 «Менеджмент (управління навчальним закладом у сфері освіти та виробничого навчання)» та 011 «Освітні, педагогічні науки (педагогіка вищої школи)» Донецького національного університету імені Василя Стуса прослуховують курс «Культура ділової української мови», при викладанні якого акцент робиться саме на типові помилки, яких припускаються при укладанні тих чи тих документів. Крім того, під час установчого заняття перед всіма видами практик (виробничою, асистентською, магістерською) викладач обов'язково зорієнтовує студентів, як правильно оформлювати звіти, уникати помилок як мовного, так і технічного характеру [1]. Проте навіть на завершальному етапі навчання – написанні магістерської

роботи – студенти не уникають помилок у її мовному оформленні, що спонукає вкотре зупинитися на цій проблемі.

З'ясуємо на початку, яким визначенням поняття «помилка» ми будемо користуватися надалі. На наш погляд, найбільш повно характеризує назване поняття таке визначення: «Помилка – це аноматив, тобто таке ненормативне лінгвоутворення, що виникає в результаті невмотивованого порушення літературної норми і є наслідком неправильних мисленневих операцій» [2, с. 5]. Зауважимо також, що значна частина студентів, на жаль, мислить російською мовою, а відтак змушена перекладати створений подумки текст українською, що спричиняє помилки, викликані інтерференцією цих двох мов.

У магістерських роботах студенти припускаються не лише орфографічних і пунктуаційних, а й лексичних, граматичних, стилістичних помилок. Орфографічні та пунктуаційні помилки вказують на загальний рівень грамотності студентів, а не їхнє оволодіння нормами наукової мови, тому розглядати такі мовні девіації в межах нашої статті ми не будемо. Зупинимося тільки на типових лексичних, граматичних та стилістичних помилках.

**Лексичні помилки.** Часто студенти зловживають іншомовною термінологією, оминаючи україномовні відповідники (*пресинг – тиск, тренінг – вишкіл, пріоритет – перевага* та ін.). Надуживання слів іншомовного походження не тільки утруднює сприйняття тексту, а й спричиняє появу помилок, а використання немотивованих українських лексем викликає надмірність у значенні, що виявляється в плеоназмах і тавтології:

У студентських роботах	Як треба
<i>Спостерігаємо динаміку розвитку...</i>	<i>Спостерігаємо розвиток... (або: Спостерігаємо динаміку...)</i>
<i>Основним лейтмотивом директора НЗ при прийнятті рішення є...</i>	<i>Лейтмотивом директора НЗ при прийнятті рішення є...</i>
<i>Спільне співробітництво керівництва ЗНЗ та батьківського комітету полягає...</i>	<i>Співробітництво (або: Спільна діяльність) керівництва ЗНЗ та батьківського комітету полягає...</i>
<i>Користь від використання інноваційних технологій виявляється...</i>	<i>Вигода від використання інноваційних технологій (або: Користь від застосування інноваційних технологій) виявляється...</i>
<i>Зазначені вчені внесли значний внесок у розвиток...</i>	<i>Зазначені вчені зробили значний внесок у розвиток...</i>

Аналіз магістерських робіт студентів виявляє також уживання слів у невластивих їм значеннях (*область – галузь; задача – завдання; прояв – вияв; думки співпадають – думки збігаються, обумовлений – зумовлений* та ін.) [4].

**Морфологічні помилки.** До них належить, напевно, більша частина всіх помилок студентів у магістерських роботах. Зокрема, серед них виділимо такі типи:

1) неправильне утворення ступенів порівняння прикметників, прислівників (*У початковій школі склалася більш серйозніша ситуація замість більш серйозна ситуація; Самі ефективні засоби виділені дослідником у праці... замість найбільш ефективні засоби*);

2) неправильне відмінювання числівників і некоректне поєднання числівників з іменниками (*Від сорока п'яти до п'ятдесяти відсотків респондентів замість п'ятдесяти відсотків; Відповідно до статусу ВНЗ установлено чотири рівня акредитації замість чотири рівні акредитації; Перша група студентів набрала 5,6 відсотків замість 5,6 відсотка*);

3) відхилення у вживанні займенників (*їх – їхній; у даній таблиці замість у цій таблиці*);

4) порушення норм дієслівного керування (*Керівник опанував новими знаннями замість опанував нові знання; Необхідно навчати персонал основам управління замість навчати основ управління ті ін.*);

5) неправильний вибір або переклад прийменниково-іменникових конструкцій [6, с. 18–71]:

У студентських роботах	Як треба
<i>Згідно Закону України «Про освіту»...</i>	<i>Згідно із Законом України «Про освіту»...</i>
<i>Відповідно графіку проведення позакласних заходів...</i>	<i>Відповідно до графіку проведення позакласних заходів</i>
<i>За проханням заступника директора...</i>	<i>На прохання заступника директора...</i>
<i>У десять годин відбудеться нарада...</i>	<i>О десятій годині відбудеться нарада...</i>
<i>Необхідно залучати в роботу кадровий резерв...</i>	<i>Необхідно залучати до роботи кадровий резерв...</i>

### **Помилки у граматичній структурі речення:**

1) неправильна побудова речень із дієприслівниковим зворотом (*Розглянувши правила проведення конкурсу, можна стверджувати, що... замість Розглянувши правила проведення конкурсу, ми можемо стверджувати; Відвідавши кілька відкритих лекційних занять, зросла зацікавленість практикантів особливостями навчального процесу замість Відвідавши кілька відкритих лекційних занять, практиканти зацікавилися особливостями навчального процесу*);

2) упродовження в безособові речення діяча у формі іменника чи займенника у формі орудного відмінка (*Опитування було проведено студентом під час магістерської практики замість Опитування було проведено під час*

магістерської практики або: *Студент провів опитування під час магістерської практики*);

3) сплутування ознак особового і безособового речення (*Створено кілька наказів і одна доповідна записка* замість *Створено кілька наказів і одна доповідна записка*).

Є чимало помилок в узгодженні частин речення, оформленні різних типів зворотів, уживанні сполучників, часток [7].

Окремо слід сказати про незадовільні навички магістрантів цитувати. Аналізуючи матеріал і при цьому спираючись на думки вчених, студенти часто перекручують авторські твердження і таким чином «підганяють» їх під власні висновки, іноді ігнорують використання лапок, що унеможлиблює виокремити слова, на які студент покликається. Про особливості, обов'язковість і труднощі цитування магістрантам доцільно читати працю У. Еко [3, с. 177–190].

Отже, зауважимо, що сьогодні існує нагальна потреба в удосконаленні умінь і навичок студентів правильного, безпомилкового вираження думок українською науковою мовою. Відповідно пропонуємо ввести в перелік варіативних дисциплін курс «Культура наукової української мови». Для всіх викладачів рекомендуємо постійно дбати про підвищення рівня культури фахової мови, здійснювати моніторинг нормативності наукового і професійного мовного спілкування – писемного та усного.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алфімов В. М. Методичні рекомендації до написання та оформлення магістерських робіт / В. М. Алфімов, Л. А. Мартинець. – Донецьк : ДонНУ, 2013. – 55 с.
2. Бондаренко Т. Г. До проблеми феномена помилки / Т. Г. Бондаренко // Вісник Черкаського університету. – 2001. – Вип. 23. – С. 5.
3. Еко У. Як написати дипломну роботу [Електронний ресурс] / У. Еко. – Режим доступу: [http://chtyvo.org.ua/authors/Umberto\\_Eco/Yak\\_napysaty\\_dyplomnu\\_robotu/](http://chtyvo.org.ua/authors/Umberto_Eco/Yak_napysaty_dyplomnu_robotu/)
4. Пономарів О. Д. Українське слово для всіх і для кожного / О. Д. Пономарів. – К. : Либідь, 2013. – 360 с.
5. Семеног О. М. Культура наукової української мови : [навч. посіб.] / О. М. Семеног. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.
6. Українська ділова мова : практичний посібник на щодень / [уклад.: М. Д. Гінзбург, І. О. Требульова, С. Д. Левіна, І. М. Корніловська; за ред. д-ра техн. наук, проф., акад. УНГА М. Д. Гінзбурга]. – Харків : Торсінг, 2003. – 592 с.
7. Шульга Т. Типові помилки в наукових роботах студентів / Т. Шульга // Культура слова. – 2011. – № 74. – С. 163–166.

**Войтович Л. В.,**

студентка 2 курсу спеціальності «Науки про освіту» (педагогіка вищої школи) кафедри педагогіки та управління освітою

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

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

У наш час якісна освіта є основним індикатором життя, інструментом досягнення соціальної та культурної злагоди, економічного зростання.

В умовах прогресивних змін у суспільстві докорінно змінюється значущість освіти, розширюється уявлення про зміст та роль управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Також актуальності набуває проблема професійної (управлінської) компетентності, зі специфікою якої ми можемо ознайомитися в науково-педагогічних дослідженнях і нормативних вимогах до майбутніх фахівців в умовах магістерської підготовки.

Ми спостерігаємо за трансформацією сучасної освіти: освітня система поступово відходить від ієрархічної структури; з метою удосконалення здійснюється активна взаємодія навчальних закладів, об'єднання шкіл у межах інноваційних мереж. А це свідчить про те, що висувуються нові вимоги до професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця в умовах магістерської підготовки, його готовності бути формальним та неформальним лідером очолюваного ним колективу.

Освіта відіграє важливу роль у моральному, економічному, соціальному розвитку суспільства, особливо у процесі його інформатизації та глобалізації. Найважливішими цінностями сучасної цивілізації та інформаційного суспільства, заснованого на знаннях, стають навчання та компетенції людей.

Стрімкий розвиток суспільства, інноваційні процеси, що відбуваються сьогодні, висувують нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Однією з вимог є підготовка студентів, головним завданням якої є формування їхньої компетентності.

Компетентність магістра – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, що виявляється в процесі діяльності, в межах якої актуалізується система його знань, навичок, вмінь та професійно важливих якостей.

Все це зумовлює необхідність у застосуванні відповідних дидактичних систем організації навчального процесу, які б сприяли формуванню компетентності майбутніх магістрів.

Проблема професійної компетентності працівників привертає увагу багатьох вчених, адже вона пов'язана з великими якісними змінами, широко-масштабними інноваціями, що відбуваються у суспільстві, промисловості, економіці, міжнаціональних відносинах. Наприклад, кілька десятиліть тому людина протягом тривалого періоду використовувала певний набір знань, умінь та навичок, на сьогодні швидкий та бурхливий розвиток науки і техніки, що супроводжується використанням у всіх сферах людської діяльності інформаційно-комунікаційних технологій, міграційні процеси вимагають формування у випускника вищого навчального закладу наявності не тільки набору певних знань, умінь і навичок, що є основою спеціальності, а й формування також професійно значущих якостей і здатностей особистості.

Професійну компетентність досліджували вчені В. Сластьонін, В. Петрук, О. Коваленко Є. Андрієнко, І. Назарова О. Асмолов та ін. Досліджували у своїх працях проблеми розвитку професійних компетенцій кваліфікованих робітників Л. Сергеева, Г. Назаренкова, М. Дьяченко та ін.

У ході випереджального, прискореного, інноваційного розвитку освіти і науки навчальні заклади України, які готують майбутні кадри, на сьогодні не можуть лишатись осторонь, а тому вимагають забезпечення умов для самоствердження, розвитку і самореалізації особистості протігом усього життя. Новітні зміни та технології від майбутніх фахівців вимагають не тільки освіченості, пошуку, активності, а й відповідальності, самостійності, впевненості, вміння жити і працювати в нових умовах, бути соціально зорієнтованими.

Саме від сформованості професійних компетенцій, рівня підготовки майбутнього фахівця залежить успішне виконання соціального замовлення держави на фахівця з високою професійною компетентністю.

Професійне становлення фахівця є центральним компонентом особистісно-орієнтованої професійної освіти, а саме: розвиток особистості у процесі професійного навчання, освоєння професії та виконання професійної діяльності.

Поняття «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її у практичній діяльності.

Педагогічна компетентність викладача – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Наше сьогоднішнє можна охарактеризувати швидким темпом розвитку науки, надзвичайно швидкими змінами у галузі техніки, моментальним старінням інформації, появою нових навчальних дисциплін та технологічних



виробництв, прискоренням реалізації наукових відкриттів. Тому основним завданням вищих навчальних закладів є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які не тільки володіють глибокими знаннями, але вміють їх самостійно застосовувати на практиці, постійно оновлювати, орієнтуватися в законах розвитку суспільства та техніки. Творчий потенціал, наявність специфічних якостей, життєвих установок, професійної компетентності стає найважливішою цінністю особистості.

Підготовка магістрів у вищих навчальних закладах України до викладацької діяльності зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування. Серед них – проблема вимірювання рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи. Ця проблема набуває більшої актуальності, позаяк відчувається недостатність навчальних дисциплін для повноцінної педагогічної підготовки магістрів у вищих навчальних закладах. Водночас сучасне суспільство з його потребами зумовлює необхідність високої професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи. Формування професійної компетентності відбувається в тісному взаємозв'язку з формуванням самої особистості, яке є безперервним, цілісним процесом розвитку і здійснюється в результаті її соціалізації, виховання і самовиховання. В результаті цього процесу відбувається не тільки професійне становлення особистості, а і її гармонійний розвиток, розширення світогляду, формування життєвих цінностей.

Під час навчання у ВНЗ професійна компетентність формується на ґрунті вже сформованих в підлітковому віці мотивів, що мають швидше соціальне, ніж власне особистісне або професійне значення. Часто у молоді вже сформоване стійке вибіркове ставлення до навчальних предметів відповідно до обраної професії. Наприклад, у студентів мистецьких спеціальностей спостерігається наявність хибного уявлення про виключну важливість предметів мистецького циклу і непотрібність всіх інших дисциплін. Студенти гуманітарних спеціальностей вважають важливими тільки предмети гуманітарного циклу. В зв'язку з цим перед викладачами ВНЗ постає завдання не тільки формувати професійну спрямованість, а й розвивати інтерес до дисциплін усіх циклів.

Студенти повинні характеризуватись наявністю професійно-педагогічної компетентності, що полягає в готовності та прагненні займатись педагогічною діяльністю, передавати свої знання, уміння й навички. Відповідно, студенти повинні характеризуватись такими властивостями: інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною роботою; психолого-педагогічна зіркість і спостережливість; перцептивні педагогічні здібності; педагогічний такт та етикет; цілеспрямованість, вимогливість, справедливість, урівноваженість, витримка,

працездатність; професійні установки; емпатійність; ціннісні орієнтації; гуманістична спрямованість особистості [3, с. 247–248].

Для формування професійно-педагогічної компетентності студентів необхідно реалізовувати педагогічну компетентність навчання, що полягає у формуванні педагогічних поглядів, знань, суджень та вмінь пов'язувати їх з безпосередньою практичною педагогічною діяльністю.

Професійно-педагогічна спрямованість може формуватися двома напрямками: з одного боку, шляхом професіоналізації процесу навчання, підвищення якості викладання та застосування активних методів навчання, з другого боку – залученням студентів до такої діяльності, яка вимагає обов'язкового застосування не лише професійних, але й педагогічних знань, умінь і навичок. Тому якщо весь процес навчально-виховної роботи буде підпорядкований формуванню професійно-педагогічної компетентності, це позитивно вплине на весь комплекс мотивів, інтересів та потреб майбутнього фахівця, а як результат – на якість його підготовки [3, с. 248–249].

В. Сластьонін на великому фактичному матеріалі показав, «...що не можна професійно зорієнтувати і повноцінно підготувати студентів до роботи в школі лише на заняттях з педагогіки, психології, методики й у процесі педагогічної практики, якщо всі інші предмети навчального плану дають тільки спеціальні і загальноосвітні знання без урахування специфіки професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів. У зв'язку із цим найважливішою значущістю набуває вдосконалення професійно-педагогічної компетентності викладання й поза аудиторних форм виховної роботи...» [4, с. 140–141].

Період навчання у вищій школі припадає на специфічний зламний момент у формуванні особистості людини. Це зумовлено рядом вікових та психологічних особливостей. Як відомо, особистість людини формується в її активній діяльності. Головною ж для студентів упродовж навчання у вищій школі є навчально-пізнавальна діяльність. Вона полягає не лише в отриманні певної суми знань, а й у набутті професійної компетентності, що особливо важливо для успішної роботи у подальшому як фахівця.

Серед шляхів формування професійної направленості можна виділити такі:

- роз'яснення соціальної значущості обраної спеціальності;
- переконання студентів у можливості оволодіти професією;
- організація навчально-виховного процесу з урахуванням вимог їхньої майбутньої професійної діяльності.

Результати вхідного зрізу рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи показали майже однакову пропорцію магістрантів із «початковим», «репродуктивним», «активним» і «творчим» рівнем у всіх залучених до дослідження ВНЗ (близько 55 %, 25 %, 15 % і 5 % відповідно).

Отже, дібрані засоби діагностування дають можливість точно визначити рівень професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи.

Основною метою цього вимірювання є підготовка магістра педагогіки вищої школи як кваліфікованого викладача, науковця і менеджера, конкурентного на ринку праці, компетентного і відповідального, здатного до роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності.

Уточнення найефективніших шляхів вирішення актуальних проблем вимірювання професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи як майбутніх викладачів педагогіки вищої школи визначає перспективи подальших досліджень.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, И. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 383 с.
2. Іванченко Є. А. Дослідження щодо виявлення професійної спрямованості студентів та результати її формування в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Наука і освіта. – Одеса, 2009. – № 10. – С. 123–129.
3. Ільченко О. В. Теоретичні основи формування професійної спрямованості майбутніх учителів / О. В. Ільченко // Педагогічні науки. – Суми, 2006. – 2006. – Ч. 2. – С. 246–250.
4. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посібник / П. А. М'ясоїд. – 2-е вид. – К. : Вища школа, 2001. – С. 8–130.
5. Пономаренко О. Г. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців / О. Г. Пономаренко // Науковий вісник. – К., 2008. – Вип. 121. – С. 233–238.
6. Шевченко Л. М. Професійна компетентність: методологічний аспект / Л. М. Шевченко // Наук. вісн. – К., 2005. – Вип. 88. – С. 204–215.

*Завальнюк Т. І.,*

студентка 2 курсу спеціальності «Науки про освіту» (педагогіка вищої школи)  
кафедри педагогіки та управління освітою

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

## **КОНТРОЛЬ І ОЦІНКА РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У МАГІСТРАТУРІ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

Педагогічна освіта України зазнала суттєвих соціально-політичних та економічних змін; в освіті спостерігається орієнтація на особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців, що характеризує освіту найбільш розвинених країн світу.

В освітній системі спостерігається поступовий перехід від авторитарного стилю до раціоналізму й активності, від сприйняття навчання як уміння запам'ятовувати матеріал до трактування процесу пізнання як засобу відкриття нового.

Важливою складовою навчальної діяльності була і залишається система контролю й оцінювання, діагностика навчальних досягнень студентів. Формальні, спрощені методи діагностики знань змінюються інтенсивними комплексними системами, які водночас забезпечують об'єктивність оцінювання навчальних досягнень студентів і їхню мотивацію до плідної роботи упродовж усього періоду навчання [3].

Традиційна система контролю недостатньо враховує індивідуально-психологічні особливості студентів, не відповідає сучасним вимогам, не задовольняє потреб систематичного діагностування успішності студентів.

Оцінювання навчальних досягнень студентів розглядається у працях таких вчених, як: А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Безносок, В. Безпалько, М. Махмутов, О. Мокрова, І. Романюк (сучасні підходи до організації контролю навчання).

Певний інтерес щодо предмета дослідження становлять роботи І. Волощука, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Маслова, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сидоренка, А. Степанюк та ін., присвячені проблемам розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, пізнавальних здібностей.

Контроль – це виявлення, вимір і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Саму ж процедуру виявлення та виміру називають перевіркою, що є складовою частиною контролю. Крім перевірки

контроль містить у собі оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) перевірки [2].

Контроль знань, як організація зворотного зв'язку і засобу управління навчально-виховним процесом, посідає важливе місце у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. За його допомогою встановлюють вихідний рівень знань студентів, отримують інформацію про стан їхніх знань у процесі навчання. Його ж ефективність значною мірою залежить від умінь студентів сповна використовувати можливості бібліотеки вишу.

Досить новий метод контролю навчальних досягнень студентів – тестування. При вивченні спеціальних профілюючих дисциплін завершального етапу професійної підготовки використовують тести для контролю та оцінювання засвоєння змісту окремої навчальної дисципліни або окремої її частини (модуля) і тести, що визначають підготовленість студентів і є пробою на визначення кваліфікації випускника [3].

Кваліфікаційний тест, як правило, комплексний. На тестовому екзамені студенту потрібно підтвердити не тільки наявність знань, умінь і навичок, а й здатність приймати правильні рішення. Проте тестування не може повністю замінити усні і практичні форми контролю [8].

Вміння володіти спеціальною термінологією, логічно будувати речення, доступно і зрозуміло висловлювати свої думки, найповніше можна перевірити за допомогою усних форм контролю (семінарські заняття), а ступінь сформованості практичних умінь та навичок – на практичних заняттях та під час різних видів навчальної та виробничо-технологічної практик.

Зазначимо, що це вміння потрібно виховувати і розвивати. І тут важко переоцінити роль викладачів ВНЗ, працівників бібліотеки. Зі зміною завдань вищої школи змінюються окремі форми і способи контролю знань, але його головна суть – знати, наскільки вдало відбувся процес засвоєння вивченого матеріалу, – залишається незмінною.

Усне опитування досить широко використовують у традиційній системі перевірки та оцінювання навчальних досягнень студентів, воно полягає в постановці перед ними запитань за змістом навчального матеріалу та оцінюванні їхніх відповідей. За своїм характером усне опитування може бути індивідуальним і фронтальним, простим і складним [3].

Повніше реалізувати діагностичну функцію уможлиблює письмовий контроль. Він дає змогу економно використовувати навчальний час, виявити вміння логічного, послідовного викладення думок студентом. Проте, письмові контрольні роботи не можуть замінити усного контролю знань, викладачеві необхідно поєднувати ці методи. Показники контролю знань студентів є єдиною основою для судження про результати навчання, а отже, й для вирішення

таких важливих питань, як переведення на наступний курс, призначення стипендії, випуск з вищої школи і видача диплома. Дані про результати контролю знань студентів є основними показниками, за якими оцінюється робота не тільки окремих студентів і викладачів, а й академічних груп, курсів, факультетів і вищих навчальних закладів у цілому та таких важливих його ланок, як бібліотека.

До основних завдань системи контролю якості підготовки фахівців відносять:

- 1) визначення рівня виявлення та розвитку системи компетенцій особистості студентів;
- 2) виявлення, перевірку та оцінювання рівня здобутих знань, умінь та навичок студентів і якості засвоєння ними навчального матеріалу з конкретної дисципліни на всіх етапах навчання;
- 3) порівняння фактичних результатів навчально-пізнавальної діяльності із запланованими;
- 4) оцінювання відповідності змісту, форм, методів і засобів навчання до мети та завдань підготовки фахівців відносно галузевої компоненти державних стандартів освіти з певного напрямку підготовки або спеціальності;
- 5) стимулювання систематичної самостійної роботи та пізнавальної активності студентів;
- 6) виявлення і розвиток творчих здібностей, підвищення зацікавленості у вивченні навчального матеріалу;
- 7) оцінювання ефективності самостійної, індивідуальної роботи студентів, їхнього вміння працювати з навчальною, довідковою, методичною літературою;
- 8) виявлення кращого досвіду та розроблення заходів для підвищення якості навчання шляхом впровадження у навчальний процес інноваційних технологій, у тому числі використання нових інформаційних можливостей, зокрема комп'ютера [7].

Отже, письмові контрольні роботи не можуть замінити усного контролю знань, викладачеві необхідно доцільно поєднувати ці методи.

Графічна перевірка як метод контролю знань у вищій школі використовується переважно при вивченні таких предметів, як технічне креслення, нарисна геометрія, сільськогосподарські машини, деталі машин, теоретична механіка тощо. Форми графічної перевірки знань, умінь та навичок можуть бути дуже різноманітні: креслення деталей, вузлів машин, графіків, перерізів, механізмів, пристроїв, схем машин та агрегатів, технологічних процесів, побудова діаграм, геометричних фігур тощо.

Крім перевірки теоретичних знань графічні контрольні роботи виявляють вміння та навички узагальнювати, класифікувати вивчений матеріал, простою уяви, креслярські вміння та ін. Завдяки тому, що кожен студент виконує своє індивідуальне завдання, цей метод контролю сприяє розвитку пізнавальної самостійності, наполегливості, вихованню сумлінності, відповідальності у тих, хто навчається. Графічний контроль знань студентів на практиці переважно поєднується з іншими методами, зокрема з усним опитуванням [1].

Для перевірки практичної підготовки студентів застосовують метод практичного контролю. Перевірка практичних умінь та навичок здійснюється через контрольні завдання, які вимагають виконання студентами певних дій, операцій, процесів. У практичні завдання інколи вводять запитання, які вимагають теоретичного обґрунтування робіт, які виконуються.

Контрольні практичні завдання виконуються двома способами – індивідуальним та фронтальним. Одночасне виконання практичного завдання студентською групою (фронтальний спосіб) здійснюється тоді, коли при індивідуальній роботі неможливо отримати кінцевий результат.

Тестовий контроль знань студентів все більше застосовуються при діагностиці освітньо-професійної підготовки студентів вищих аграрних закладів освіти.

Виставлені за традиційною шкалою оцінки конвертуються у бали залежно від кількості тем у модулі.

*Таблиця 1*

### **Контроль і оцінка результатів навчання студентів**

Традиційна шкала	Конвертація у бали (для 200-бальної шкали)							
	Орієнтовна кількість тем у модулі							
	33–36	20–22	17–18	11–12	10–11	9–8	7	6
«5»	3	5	6	9	10	12	15	18
«4»	2,5	4	5	7	8	10	12	15
«3»	2	3	4	5	6	8	9	12
«2»	0	0	0	0	0	0	0	0

Значення кожної теми у межах одного модуля в балах має бути однако-вим, але може бути різним для різних модулів однієї дисципліни і визначатися кількістю тем у модулі.

Форми оцінювання поточної навчальної діяльності мають бути стандартизованими і включати контроль теоретичної та практичної підготовки [10].

Форми оцінювання поточної навчальної діяльності мають бути стандартизованими і включати контроль теоретичної та практичної підготовки. Підсумковий бал за поточну діяльність визнається як арифметична сума балів за кожне заняття та за індивідуальну роботу.

Максимальна кількість балів, яку може набрати студент за поточну діяльність під час вивчення модуля, вираховується шляхом множення кількості балів, що відповідають оцінці «5», на кількість тем у модулі з додаванням балів за індивідуальне завдання студента, але не більше 120 балів (60 балів для 100-бальної системи, 300 балів для 500-бальної).

Отже, тестовий контроль знань – це метод виміру й оцінювання знань, умінь та навичок студента за допомогою спеціально підготовлених стандартизованих завдань. У свою чергу, тест досягнень – серія стандартизованих завдань, які дають можливість об'єктивно виміряти обсяг і рівень засвоєння студентами конкретних знань, умінь та навичок. Стандартизованим називається завдання, для якого може бути попередньо визначена єдино можлива правильна відповідь.

Стандартизовані завдання бувають двох типів: з наданими відповідями (закриті) і з довільним складанням відповіді (відкриті). Завдання з наданими відповідями поділяються на: вибіркові (одновибіркові, багатовибіркові та відновлення послідовності) і на відповідність (перехресні, на порівняння і протиставлення, з множинними відповідями). Завдання з вільним складанням відповіді бувають таких типів: відкрите слово, відкрите число, відкрита формула.

Сьогодні необхідно підпорядкувати поставленим цілям навчання; встановлювати конкретні, об'єктивні результати контролю знань (вміння, навички, досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності).

Контроль, результатом якого є певна оцінка, має бути систематичним, освітнім, діагностичним, виховним (стимулюючим), розвиваючим, керованим, оцінюючим, всебічним, об'єктивним, неупередженим, відкритим, гласним [6].

Питання про функції контролю є головним у дослідженні цієї проблеми, адже він реалізує контролюючу, стимулюючу, навчальну, виховуючу, розвиваючу, перевіряючу, активізуючу, закріплюючу, повторюючу, коректуючу, оптимізуючу, караючу, оцінюючу, залякуючу, констатууючу, комунікативну, діагностичну, дисциплінуючу, керуючу функції [2].

Знання та врахування функцій контролю дають викладачу вищого навчального закладу змогу дидактично обґрунтовано та методично доцільно здійснювати його підготовку і проведення. Реформування освіти викликане необхідністю підвищення якості підготовки фахівців.

На сучасному етапі якість освіти постає не як сума знань і умінь з навчальних предметів, а як інтегрований показник становлення особистості, що охоплює результати навчально-виховного процесу, життєвий і навчальний досвід учня, умови і характеристики навчання і виховання.



На думку авторів стандарту, особистісно зорієнтований підхід до навчання забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних здібностей учнів, діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища, а компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей [1].

Перехід до компетентнісної освіти в зарубіжних країнах відбувся ще в 90-і рр. XX ст. та здійснювався шляхом ініційованих державою реформ, підкріплених відповідним фінансуванням і ґрунтовними дослідженнями [6].

Вважається, що термін «компетентність» ввів в обіг Вайт для опису особливостей індивідуальності, які найтісніше пов'язані з хорошою роботою на основі отриманої підготовки і сформованою у процесі навчання високою мотивацією до її виконання. Вайт визначав компетентність як «ефективну взаємодію людини з довкіллям» і стверджував, що в доповнення до «досягнутої здатності» існує компетентнісна мотивація.

Кінцевим продуктом навчання стають не знання самі по собі, а вміння ефективно їх використовувати в різних формах і проявах, тобто компетентності. За останні роки в галузі освітнього законодавства було прийнято низку законів та урядових постанов, які стали основою для розроблення та впровадження компетентнісного підходу в освіті.

Отже, формування компетентності учня на сьогоднішній день є однією з актуальних проблем освіти і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом. Успішність студента контролюють, використовуючи методи і засоби, які визначає вищий навчальний заклад. Академічні успіхи студента визначають за допомогою системи оцінювання, яку використовують у вищому навчальному закладі, реєструють, як прийнято у вищому навчальному закладі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аузіна А. О. Система комплексної діагностики знань студента / А. О. Аузіна, Г. Г. Голуб, А. М. Возна. – Львів : Львів. банків. ін-т НБУ, 2012. – 38 с.
2. Есаулов А. О. Методика контролю навчальних досягнень студентів-аграрників у процесі вивчення спеціальних технічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук / Есаулов Анатолій Олександрович. – К., 2015. – 203 с.
3. Лузан П. Г. Методи контролю в системі активізації навчання студентів / П. Г. Лузан // Науковий вісник Національного аграрного університету: зб. наук. пр. – К., 2016. – Вип. 67. – С. 184–185.

4. Одерій Л. П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій / Л. П. Одерій; ІЗМН. – К., 2014. – 254 с.
5. Одерій Л. П. Основи системи контролю якості навчання: навч. посіб. / Л. П. Одерій. – К. : ІСДО, 2015. – 132 с.
6. Оцінка знань студентів та якості підготовки фахівців (методичні та методологічні аспекти): навч. посіб. / А. Й. Ягодзінський, А. О. Муромцева, Л. В. Іванова [та ін.]; за ред. А. Й. Ягодзінського. – К. : ІЗМН, 2014. – 421 с.
7. Педагогіка / под ред. А. П. Кондратюка. – К. : Вища школа, 2012. – 389 с.
8. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. В. Шкарапута. – К. : Наук. думка, 2016. – 368 с. – (Словники України).
9. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навч. кн., 2014. – 196 с.
10. Ягупов В. В. Військова дидактика / В. В. Ягупов. – К. : Київ. ун-т, 2015. – 438 с.

*Зарішняк І. М.,*

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

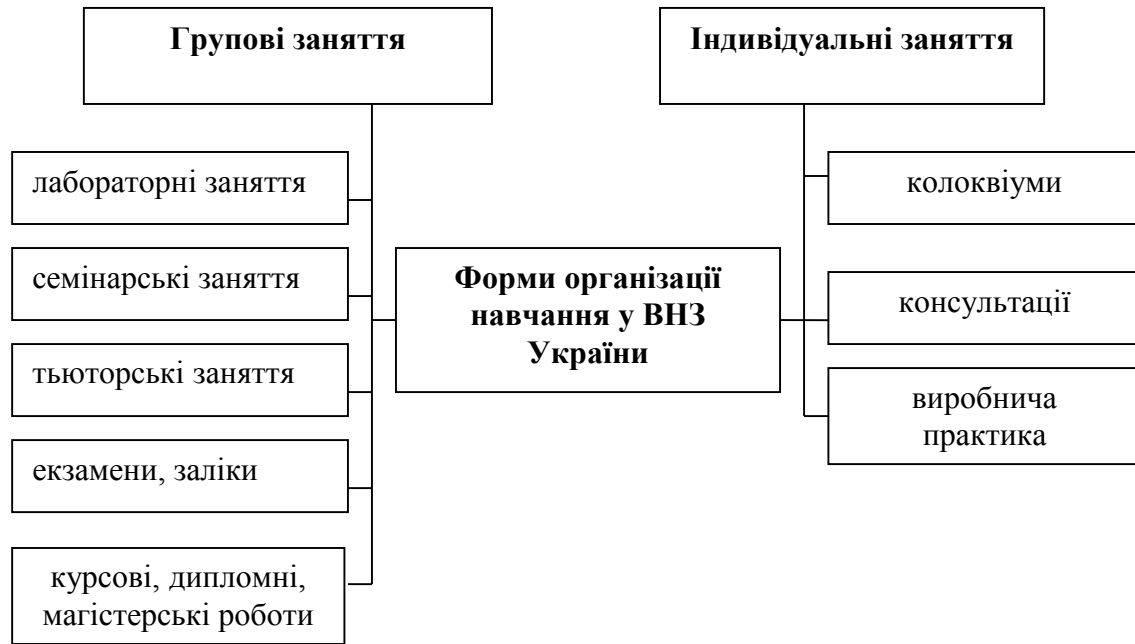
*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **РОЛЬ ТА МІСЦЕ ТЬЮТОРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ В СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У ВНЗ УКРАЇНИ**

Останнім часом у зв'язку з курсом на модернізацію української освіти в системі вищої освіти України відбуваються пошуки альтернативних технологій навчання. Проблема впровадження тьюторського заняття у практику вищої професійної освіти сьогодні є актуальною, оскільки, по-перше, – це один зі шляхів зближення систем вищої освіти європейських країн, по-друге, значне збільшення самостійної роботи в індивідуальних планах студентів вимагає організаційно-методичних змін у процесі навчання, по-третє, для внесення різноманітності щодо форм і методів навчання у ВНЗ, що є важливою умовою запровадження дворівневої системи академічних ступенів.

Для інтеграції України у Болонський процес необхідно переглянути застарілі форми і методи викладання у ВНЗ. Щоб відповідати рівню європейської освіти, нам потрібен активний студент, що має високий рівень розвитку критичного мислення. Підготувати такого студента можливо лише за допомогою інтерактивних методів викладання. Задля реалізації змісту навчання і досягнення поставленої мети викладачі ВНЗ під час складання робочої програми з дисципліни повинні планувати такі форми організації навчання, що передбачають використання інтерактивних технологій навчання. Таким видом заняття, на нашу думку, є тьюторське заняття.

Тьюторське заняття – вид навчального заняття у ВНЗ, під час якого викладач надає проміжну консультативну та координаційну допомогу і здійснює контроль за рівнем завдань, виконаних студентами самостійно. Така форма організації навчання передбачає велику позааудиторну самостійну роботу студентів, що варто враховувати під час вибору теми заняття. Як правило, такий вид навчального заняття включає теми і питання, що достатньо висвітлені в інформаційних джерелах, проте часто носять дискусійний характер [1]. Щоб уникнути формалізму під час дискусії, необхідно максимально наблизити питання до практичних проблем. Саме цей вид навчального заняття сприятиме розвитку у студентів самостійності мислення, комунікабельності, відповідальності, колективізму, формуванню умінь висловлювати власні позиції з урахуванням думок інших, прийняття самостійних рішень.



*Рис. 1. Місце тьюторського заняття в системі навчальних занять у ВНЗ України*

Аналіз педагогічної літератури дозволив нам виділити такі технологічні особливості групового тьюторського заняття:

1. В основі тьюторського заняття лежить різновид дослідницької аналітичної технології, оскільки включає в себе дослідницькі операції, аналітичні процедури, пов'язані із самостійним пошуком та аналізом навчальної інформації і умінням аргументовано висловлювати власну точку зору, враховуючи альтернативні.

2. Тьюторське заняття – це технологія, що інтегрує індивідуальне та колективне навчання, однією з важливих складових якої є робота у групі та взаємний обмін інформацією.

3. Тьюторське заняття виправдовує себе під час вивчення тем, на які немає однозначної відповіді на поставлені питання, а є декілька варіантів відповідей, які мають різну міру істинності. Завдання викладача при цьому відрізняється від класичної схеми і зорієнтоване на отримання не єдиної, а багатьох істин та орієнтацію у них студентів.

4. Акцент навчання переноситься з оволодіння готовим знанням на процес його отримання.

5. Під час навчання студент займає рівноправну позицію з іншими студентами та викладачем. Тому викладачеві дуже важливо дотримуватися

паритету за параметрами лідерства та форми управління, управління психодинамікою групи, формами директивного управління та особливостями психологічного мікроклімату.

6. Технологія тьюторського заняття передбачає вирішення та аналіз проблемних чи ігрових професійно спрямованих ситуацій. Це може бути використання методу case-study, ділової гри або ж дискусія на визначену тему за першоджерелами.

7. Цей вид заняття динамічний за своєю структурою і навчає пошуку та використанню знань в умовах динамічної ситуації, розвиваючи гнучкість, діалектичність мислення.

8. Такий вид заняття має бути методично обґрунтований та забезпечений розробкою методичних вказівок до самостійної роботи студентів.

Отже, технологічні особливості тьюторського заняття дозволяють зробити висновки, що таке заняття є різновидом форм організації навчання у сучасних ВНЗ України, в основі якого лежить інтерактивна взаємодія викладача і студентів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Зарішняк І. М. Технологія тьюторського заняття як альтернативного виду навчального заняття у ВНЗ / І. М. Зарішняк // Інтеграційний вибір України: історія, сучасність, перспективи: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, Вінниця, 10 квітня 2012 р. – Т. II. – Тернопіль : Крок, 2012. – С. 234–242.

**Карпенко І. О.,**

студентка 2 курсу спеціальності «Науки про освіту» (педагогіка вищої школи)  
кафедри педагогіки та управління освітою

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

## **СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ В УКРАЇНІ**

Серед важливих напрямів реформування системи вищої освіти в Україні є розвиток студентського самоврядування. В умовах демократизації освіти, гуманізації її засад, децентралізації управління вищими навчальними закладами дедалі важливішою стає спільна діяльність усіх учасників навчального процесу у вирішенні як повсякденних питань, так і стратегічних напрямів розвитку окремої освітньої установи. На студентську ініціативу покладаються значні надії, пов'язані з розв'язанням таких першочергових проблем, як підвищення якості освіти та подолання корупції в лавах освітніх установ. Значення студентського самоврядування як важливої складової Болонської системи усвідомлюється у середовищі професорсько-викладацьких колективів, адміністрацій вишів, у Міністерстві освіти та науки України, які говорять про необхідність створити всі умови для самоствердження студентів, здійснення ними господарювання, забезпечення функціонування груп за інтересами, земляцтв, зв'язків із закордонною молоддю [2, с. 44]. Не менш суттєвим є й те, що самі студенти виявляють прагнення до перебирання частини повноважень у справах управління навчальними закладами, забезпечення можливості відстоювати свої права та влаштування студентського побуту і дозвілля.

Завдяки надзвичайній актуальності тема самоорганізації студентів знаходить всебічне висвітлення в різних вітчизняних виданнях: науково-популярних матеріалах, наукових статтях, дисертаційних дослідженнях, посібниках і підручниках. Аналіз масиву зазначеної літератури виявив певну колізію у розумінні сутності та стану студентського самоврядування в Україні. З одного боку, авторами наголошуються суттєві зміни, що відбулися, а самий цей феномен розглядається як реально діючий фактор розвитку й модернізації суспільства, вдосконалення навчально-виховного процесу, формування у студентській молоді національно-громадянської позиції [5, с. 117; 3, с. 6]. У наведених працях дещо абсолютизується стан студентського самоврядування в Україні. Висновки робляться на основі формальних показників діяльності вищої школи, в яких адміністратори-освітяни у прагненні не відставати від Болонських

орієнтирів звітують про стан нині актуального напрямку роботи, який часто суперечить дійсності.

З огляду на зазначену невідповідність наведемо й іншу точку зору. Існує стійке переконання, що студентське самоврядування є лише задекларованим явищем, позбавленим реальних повноважень у вирішенні проблем студентського життя. Так, академік Академії наук вищої школи України Геннадій Кривчик влучно узагальнив ситуацію, яка склалася у перші роки впровадження Болонських принципів: «Студсамоврядування ще не стало впливовою і дієвою силою у переважній більшості ВНЗ... Ми як регламентували, так і продовжуємо регламентувати усю без винятку життєдіяльність студентських колективів» [6, с. 5]. У доповіді экс-міністра освіти і науки Станіслава Ніколаєнка на відкритті пленарного засідання III конференції Всеукраїнської студентської ради при МОН України у липні 2006 р. говорилося, що «...в половині навчальних закладів органи студентського самоврядування взагалі не створені й не працюють, і не всі студенти цього бажають» [4, с. 3].

Таку думку поділяють громадські й студентські лідери. Наприклад, експерт центру інформаційних досліджень «Меридіан» Тетяна Яцків зазначає, що «...відсутність належного законодавства перетворює студентське самоврядування на «квазіфункціонуючий», а швидше – існуючий інститут без реальних повноважень, змісту, визнання, фінансування» [13]. Так само заступник голови Комітету підтримки студентського самоврядування Ярослав Хауляк вважає, що «...зважаючи на символічне правове оформлення цього інституту, він є новим та незрозумілим для більшості явищем» [11].

Ознайомлення з протилежними позиціями спричиняє необхідність відшукати певний компроміс, який би врахував всі позитивні й негативні риси цього явища в Україні, визначив коло проблем та накреслив можливі шляхи їхнього розв'язання. Перш за все, треба погодитися з тим, що не зважаючи на порівняно нетривалий період розвитку такої складової структури громадянського суспільства, як студентське самоврядування, його успіхи є очевидними. Причому зміни відбуваються як у якісному, так і в кількісному вимірах.

Безсумнівно значною подією стало створення у травні 2005 р. Всеукраїнської студентської ради (ВСР), яка діє як консультативно-дорадчий орган при Міністерстві освіти і науки. Вона є добровільним об'єднанням студентів вузів України. До неї входять близько 300 органів студентського самоврядування (ОСС) вузів України. Створення ВСР стало поштовхом для подальшої активності студентів. Сьогодні в Україні триває процес формування системи ОСС. Зростають кількісні показники – з'являються нові осередки студентського самоврядування, зміцнюються зв'язки між організаціями різних рівнів: вищих навчальних закладів, міста, області. Водночас студенти набувають суттєвого

досвіду організаторської роботи, виробляють форми і методи діяльності, беруть участь у підготовці і проведенні різних виховних заходів.

Останнім часом у суспільстві відбувається зміна розуміння ролі студентів у навчальному процесі, що знайшло втілення у пов'язаному з вищою освітою законодавстві. Ще у 1996–2002 рр. був прийнятий ряд документів, в яких більш широко визначено статус студентів як активних учасників навчально-виховного процесу. Так, у документах «Положення про державний вищий навчальний заклад» (1996 р.), «Положення про студентське самоврядування у вищих закладах освіти» (2001 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.) відбувся перегляд правового статусу студента у бік підвищення його суб'єктності у навчально-виховному процесі [9]. Однак, не дивлячись на зазначені позитивні зрушення, недосконалість законодавчої бази продовжувала посідати перше місце серед недоліків студентського самоуправління [1, с. 10]. Адже воно функціонувало на основі застарілого у багатьох відношеннях Закону України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р. (ст.ст. 37, 38). Нерозвиненість законодавства породжувало відсутність юридичного статусу, чіткої компетенції органів студентського самоврядування. Далі слідували такі наболілі проблеми, як брак фінансування для реалізації завдань та виконання власних функцій, низька самосвідомість та активність студентів, незацікавленість лідерів, протистояння профспілок, сильна залежність студентства від адміністрацій вузів [10, с. 15]. Довгий час студентські та молодіжні громадські організації, окремі політики вели активну боротьбу за права студентського самоврядування в українських вузах, наближенні до рівня держав-членів Європейського Союзу. У результаті 19 січня 2010 р. Верховна Рада України прийняла Закон України № 1798-VI «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» щодо питань студентського самоврядування», яким поповнила нормативно-правове забезпечення студентського самоврядування. 10 лютого ці зміни набрали чинності після публікації в «Голосі України» за № 23.

Згідно з законом, органам студентського самоврядування надаються конкретні функції з організації студентського життя та участі у навчальному процесі навчального закладу, призначається квота в розмірі 15 % у складі вченої ради вищого навчального закладу. Передбачено, що лише за погодженням з органом студентського самоврядування у вищому навчальному закладі приймається рішення про відрахування осіб та поновлення на навчання, переведення студента, що навчається за державним замовленням, на навчання за контрактом та навпаки тощо.

Фінансовою основою діяльності студентського самоврядування стануть відрахування в обсязі не менше 0,5 відсотка «спеціального фонду» бюджету



вищого навчального закладу. Не менше третини цих коштів витратиметься на потреби діяльності наукових товариств студентів і аспірантів.

Прийняття закону, однозначно, є істотним кроком у сенсі формального підґрунтя для покращення ситуації. Але не менш важливою є змістовна складова – зміна у поглядах студентів на роль у житті вищого навчального закладу.

Коло недоліків у цьому відношенні є суттєвим. Тут і низький рівень поінформованості українських студентів щодо сутності, значення й можливостей студентського самоврядування. У багатьох вузах країни переважна більшість студентів хіба що чула про нього і сприймає його як дещо нереальне й абстраговане. Існує й інша ситуація, коли у навчальному закладі є активісти, які прагнуть змінити стан речей на краще, але їм бракує інформації, знань, досвіду роботи. Звичайно, за таких умов не слід очікувати підвищення рівня самосвідомості студентства та прагнення подолати перешкоди на шляху створення дієвих та впливових ОСС. Тому підвищення рівня поінформованості стає основою для розв'язання інших нагальних проблем.

Очевидно, що створити органи студентського самоврядування в окремому вузі можна простим шляхом використання адміністративного ресурсу, запропонувавши «зверху» найбільш активним студентам започаткувати відповідний осередок. Набагато складніше створити організацію, яка б де-факто відповідала духу Болонського процесу, тобто сутності студентського самоврядування у розвинених західноєвропейських країнах, де роль ОСС є дійсно впливовою. Представниця комітету «Об'єднання національних студентських союзів Європи» (ESIB) Ніна Аберг зазначила, що у північноєвропейських державах студенти доволі широко представлені в університетських радах і комісіях. Наприклад, у Швеції студенти мають три місця у керівному органі університету. В інших країнах студентам також належить певний відсоток представництва в університетських радах [8, с. 14]. За наявності різних моделей студентського самоврядування в Європі їх об'єднують принципово важливі спільні риси – незалежність від адміністрації ВНЗ або міністра освіти. Бельгійські студентські союзи отримують фінансування від університетів, а у Швеції – студенти безпосередньо сплачують певну суму органам студентського самоврядування. Багато європейських студентських союзів отримують фінансування від своїх урядів. Деякі також заробляють, надаючи різні послуги студентам.

Для західноєвропейського студентського самоврядування, як і для інших аспектів життя вищої школи, є характерним ефективне використання джерел позабюджетного фінансування. Більш поширеною ця практика стає і в Україні: конкретні питання вітчизняної вищої освіти вирішуються за допомогою численних, переважно зарубіжних, фондів. Вони фінансують широкий спектр

спрямованої на становлення громадянського суспільства (а відтак і студентського самоврядування) діяльності. Певні кроки в цьому відношенні вже здійснені. Так, нещодавно три українські ВНЗ: Київський міжнародний університет, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького та Вінницький національний технічний університет разом із Всеукраїнською студентською радою взяли участь у виконанні проекту Європейської Комісії за програмою TEMPUS «European student selfgovernance practice in Ukrainian universities». Їхньою метою було вивчення та впровадження у ВНЗ України європейської практики студентського самоврядування. Щоб краще ознайомитись і перейняти досвід у членів студентських самоуправлінь з Англії та Франції західні партнери проекту – університет du Littoral Cote d’Opale м. Дюнкерка (Франція) та Національна студентська спілка Великої Британії, що поєднує студентів коледжів і університетів Об’єднаного Королівства та Північної Ірландії, – надали можливість групі українських студентів-експертів ознайомитися з системою освіти Франції і Англії, з досвідом студентського самоврядування в університетах Дюнкерка, Кембриджа, Бірмінгема, Лондона, що відбулося взимку 2006 р. [12, с. 8].

Вагомою у цьому сенсі є діяльність Україно-Шведського науково-освітнього центру Національного гірничого університету (НГУ) (м. Дніпропетровськ). У 2008–2009 рр. тут здійснювався спільний з Університетом Заходу (м. Тролхеттен, Швеція) проект обміну досвідом студентського самоврядування. Згідно з програмою, активісти студентського самоврядування та представники адміністрації Університету Заходу приїздили до Дніпропетровська, а викладачі та студенти НГУ відвідували шведські ВНЗ, де відбувалося відповідне знайомство.

Звичайно, такі приклади є окремими випадками набагато більш широкої практики реалізації спільних проектів із запровадження нового за суттю студентського самоврядування в Україні. Зразком більш масштабної діяльності є українсько-польська міжнародна співпраця. У рамках започаткованої у листопаді 2007 р. ініціативи «Європейське Студентське партнерство без кордонів» проводяться заходи, що охоплюють студентські та молодіжні українсько-польські зустрічі, навчання та обміни, спрямовані на розвиток студентського самоврядування та європейських цінностей в обох країнах. Підтримка та фінансування подібних акцій здійснюється за допомогою міжнародних освітніх фондів, істотна роль серед яких належить міжнародному фонду «Відродження».

Утім, на рівні вузу, який ще не готовий до широкомасштабних проектів, можна запропонувати набагато скромніший варіант. Скажімо, обрати певний напрям діяльності, наприклад, розробити проект інформаційної підтримки студентів вузу щодо самоврядування та звернутися до міжнародних фондів у

пошуках фінансування. Поширення поінформованості студентів сприятиме їх зацікавленню питаннями студентського самоврядування. Наступний, організаційний, етап передбачає проведення конкретних заходів для студентів як у своєму закладі, так і на рівні району, міста, області, влаштування літніх міжнародних шкіл, спільних конференцій. Для сучасної світової освітньої практики є притаманним активне залучення коштів грантодавців для реалізації заходів, що сприяють впровадженню цінностей демократії, соціальної рівності, свободи, взаємовигідної наукової, освітньої, культурної співпраці тощо.

Отже, розвиток студентського самоврядування в Україні характеризується зростанням кількості осередків, зміцненням зв'язків між організаціями різних рівнів, набуттям студентами досвіду організаторської роботи, упровадженням більш сприятливого законодавства. Важливою передумовою розв'язання проблем та досягнення студентським самоуправлінням якісно нового рівня, який би відповідав принципам Болонської системи, стає залучення позабюджетних коштів різноманітних фондів, які сприяють розвитку цієї важливої ланки громадянського суспільства.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Галаджун З. Розвиток студентського самоврядування у вищих навчальних закладах в контексті вступу України до Європейського співтовариства [Електроний ресурс] / З. Галаджун, Х. Гаврилюк. – Режим доступу: [http://lp.edu.ua/Institute/IGS/IPP/WebRC/issues/Galadzhun\\_Gavryliuk.htm](http://lp.edu.ua/Institute/IGS/IPP/WebRC/issues/Galadzhun_Gavryliuk.htm)
2. Згуровський М. З. Основні завдання вищої освіти України щодо реалізації принципів Болонського процесу та забезпечення вимог сфери праці / М. З. Згуровський // Матеріали Всеукраїнської наради ректорів вищих технічних навчальних закладів «Вища технічна освіта України і Болонський процес». – Харків : НТУ «ХПІ», 2004 р. – С. 44.
3. Какубава В. Договоримся и построим (Молодёжь учится влиять на политиков через самоуправление) / В. Какубава, Ю. Розкокоха // День. – 25.07.2006. – С. 6.
4. Коваленко О. Студради–Міністерство освіти. Продуктивний діалог / О. Коваленко // ОсвітаУкраїни. – 4.07.2006. – № 49–50. – С. 3.
5. Кравченко Л. Роль студентського самоврядування у формуванні лідерських та особистісних якостей студентів // Тези доповідей і повідомлень на всеукраїнській науково-практичній конференції 11–12 березня 2008 р. «Формування української технічної еліти в ході викладання суспільних наук у вищих технічних навчальних закладах України» / За ред. В. Большакова. – С. 117.

6. Кривчик Г. Г. Чи варто ставити воза попереду коня / Г. Г. Кривчик // Освіта. – 2005. – № 16. – С. 5.
7. Кудіна Л. Покращення ефективності діяльності студентського самоврядування [Електронний ресурс] / Л. Кудіна. – Режим доступу: [http://www.ya.org.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=96:2008-05-13-13-29-13&catid=38:2008-03-06-16-51-44,13.05.2008](http://www.ya.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=96:2008-05-13-13-29-13&catid=38:2008-03-06-16-51-44,13.05.2008).
8. Печончик Т. Болонський процес: К Болонье через хутор Михайловский / Т. Печончик, А. Игнатович // Зеркало недели. – 14.04.2007. – № 14. – С. 14.
9. Сопівник Р. Зростання ролі студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів України: історичний аспект (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 [Електронний ресурс] / Р. Сопівник; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2004. – Режим доступу: <http://dissert.com.ua/contents/28208.html>
10. Студентське самоврядування для чайників / Упор. Т. Нагалецький. – К. : Нове видання. – 2006. – С 15.
11. Хауляк Я. Роль студентського самоврядування в Україні суттєво викривлюється [Електронний ресурс] / Я. Хауляк. – Режим доступу: <http://www.rmn.univer.kharkov.ua/DLE/2007/12/12>
12. Хмурова К. Європейське самоврядування – шлях до студентської активності / К. Хмурова // Освіта України. – 21.06.2006. – № 26–27. – С. 8.
13. Яцків Т. Правове регулювання інституту студентського самоврядування в Україні [Електронний ресурс] / Т. Яцків. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/articles/43.html,05.12.2005>

*Кипоренко І. А.,*  
студентка 2 курсу спеціальності «Науки  
про освіту» (педагогіка вищої школи)  
кафедри педагогіки та управління освітою  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ**

Сам факт вибору професії сьогодні не завжди є остаточним. Людина може змінити професію, спрямувати вектор орієнтування щодо різних сфер життя, самостійно вибудувати власну діяльність, а це, у свою чергу, впливає на її професійну кар'єру і в цілому визначає життєвий успіх. У зв'язку з цим у реаліях сьогодення має бути забезпечений рух від потреб особистості, її самовизначення, самореалізації, розвитку її здібностей.

Осмислення особистості, як зазначає С. О. Сисоєва, шляхів її розвитку і перетворення на теренах світової і національної культури (особистості вихованця як людини, котра самостійно, вільно і відповідально визначає свій життєвий шлях, є активною, здатною до осмислення свого життя і його перетворення, особистості, яка позитивно ставиться до праці, обирає стратегію особистого життя, віддану гуманістичним ідеалам) є найважливішим підґрунтям освітнього процесу, його вихідним пунктом, своєрідною точкою відліку [5, с. 41].

Не випадково у становленні зрілої особистості, на думку Н. Н. Сухової, Ю. М. Орлова, В. Ш. Сабірова, особливе місце посідає професійне самовизначення, оскільки в його основі – усвідомлена соціальна позиція особистості, закладена всім комплексом виховних і освітніх впливів. «Професійне самовизначення, – як тлумачить «Соціолого-педагогічний словник», – процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста» [11, с. 202].

У психолого-педагогічній науці професійне самовизначення розглядається в тісному взаємозв'язку із загальним процесом самовизначення та самореалізації особистості (С. Л. Рубінштейн).

У психолого-педагогічних дослідженнях К. А. Абульханової-Славської, Л. І. Божович, Л. Є. Галаганової, О. І. Головахи, А. М. Кухарчук, А. В. Мудрика, Г. П. Нікова, Ф. В. Повшечної, В. А. Полякова, Н. С. Пряжникова,

В. Ф. Сафіна, С. М. Чистякової та ін. глибоко і всебічно представлені цінні положення, ідеї, концепції професійного самовизначення студентів, педагогів, подано різні підходи до розкриття сутності професійного самовизначення.

Студентство – особливий етап розвитку самосвідомості, вік, коли образ «Я» складається в єдину систему, формується адекватніше, порівняно із старшокласниками, самооцінка особистості. Не випадково І. О. Зимня називає його центральним періодом становлення особистості, проявом її найрізноманітніших інтересів. Це пора найскладнішого структурування інтелекту, інтенсивної й активної соціалізації людини. Одна з найбільших особливостей студентського віку – прагнення знайти своє місце в житті, відкрити своє «Я», усвідомити свою індивідуальність, неповторність, ставлення до самого себе, що містить три взаємопов'язані компоненти: а) пізнавальний (знання себе); б) емоційний (самоповага); в) поведінковий (практичне ставлення до себе). При цьому, на думку Б. Г. Ананьєва, перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого – виділяють цей вік як центральний період формування характеру та інтелекту.

Зазначимо, що студенти сьогодні – це нове покоління. Ми погоджуємося з твердженням М. Чобітька, що студентам ВНЗ властиві передусім нова особистісна орієнтація і соціальна зрілість, вони вільно і відверто висловлюють свою думку як у молодіжному середовищі, так і в діалозі з викладачем, вимагають поваги до своєї позиції, готові до особистісного й професійного самоствердження. До явищ повсякденного життя ставляться з позиції ринкової економіки і водночас орієнтовані на здоровий глузд та загальнолюдські цінності, у них помітно зріс інтерес виконувати науково-дослідну роботу. Проте у першокурсників, попри суттєві зміни у студентському середовищі, ще не сформоване захоплення обраною професією. Студенти ще не достатньо знають себе, свої уподобання і можливості, інколи не впевнені у правильності вибору професії, частина з них вступили до ВНЗ за наполяганням батьків, під впливом друзів, знайомих. Більшість із них не вміють слухати і конспектувати лекцію, опрацьовувати наукову літературу. У багатьох не має навичок виступати перед аудиторією, дискутувати, аналізувати ситуації, що виникають [12, с. 136–137]. Це ще раз підкреслює необхідність зорієнтованості студентів на професійне самовизначення в умовах освітньо-професійної діяльності ВНЗ. При цьому варто враховувати ряд особливостей цього процесу.

Важливо знати, що професійне становлення особистості, як своєрідний динамічний процес, проходить у своєму розвитку чотири основні стадії: формування професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація й часткова або повна самореалізація особистості у професії. Згідно з цими

стадіями виокремлюються етапи професійного самовизначення. Розробляючи цю ідею далі, Н. С. Пряжников виділяє п'ять рівнів професійного самовизначення, які співвідносяться з етапами професійного становлення: формування професійної готовності до самовизначення; конкретний професійний вибір; освоєння професії та уточнення спеціальності у процесі навчання; самостійне вдосконалення та перепідготовка у процесі роботи та освоєння суміжних та нових спеціальностей. На погляд авторів, професіонал зберігає можливість реалізації на різних рівнях самовизначення водночас [8, с. 47–49].

У цілому, підкреслюючи важливість самовизначення у формуванні особистості, Л. І. Божович визначає його як «вибір майбутнього шляху, потребу знаходження свого місця в праці, в суспільстві, в житті, пошук мети і сенсу свого існування» [1, с. 34].

У науково-педагогічній літературі аналізуються різні аспекти професійного самовизначення особистості. Так, у теоретичних і експериментальних дослідженнях Н. С. Пряжникова особлива увага приділяється сутнісній характеристиці різних типів самовизначення, що має такий вияв: 1) самовизначення в конкретній трудовій функції, операції; 2) самовизначення на конкретному трудовому посту; 3) самовизначення у спеціальності; 4) самовизначення у професії; 5) життєве самовизначення; 6) особистісне самовизначення; 7) самовизначення в культурі. Названі автором типи самовизначення показують, що практично вони тісно взаємозв'язані. Це значно розширює можливості людини в самовизначенні. Професійне самовизначення розуміється дослідником як «самостійна, усвідомлена і добровільна побудова, коректування і реалізація професійних перспектив, що припускають вибір професії, здобування професійної освіти і вдосконалення в даній професійній діяльності» [9, с. 121–123].

Найповніший аналіз суті професійного самовизначення здійснений у роботах В. А. Полякова і С. М. Чистякової, які в рамках розробленої ними Концепції професійного самовизначення молоді розглядають його як «Я-концепцію» особистості, що відображає її розуміння переживань і намірів, відношення до реальних дій у професійній діяльності в конкретних умовах. Тому цілком обґрунтованим є положення про те, що професійне самовизначення – це «складний психічний стан особистості, що включає професійну спрямованість (коло інтересів, мотивів, потреб, схильностей, здібностей, ідеалів і установок людини), а також самосвідомість, – коли вихованець виступає суб'єктом діяльності, свої відносини до дійсності усвідомлює як особистісні, такі, що визначаються суспільними цінностями» [7, с. 33].

Для нас важливою і цікавою щодо професійного самовизначення є позиція, яка відображена в дослідженнях В. Ф. Сафіна і Г. П. Нікова, які займаються вивченням психологічних аспектів самовизначення особистості. Дослідники розглядають самовизначення як один з істотних проявів людини суспільної, її

ініціативності, самостійності, компетентності в ухваленні відповідальних рішень, уміння визначити власне місце в житті, суспільстві. Характеризуючи особистість, що самовизначається у професійному плані, В. Ф. Сафін і Г. П. Ніков підкреслюють – це «суб'єкт, що усвідомив, чого він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він є (свої особистісні і фізичні властивості), що він може (свої можливості, схильності, дарування), що від нього очікує колектив, суспільство; суб'єкт, готовий функціонувати в системі суспільних відносин» [10, с. 71].

При цьому визначальними характеристиками професійного самовизначення є: активність суб'єкта діяльності, усвідомлення ним своїх можливостей і співставлення їх із соціальною необхідністю. Тому не випадково самовизначення є процесом і результатом усвідомленого вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах. На основі здійсненого аналізу можна констатувати, що найважливішими характеристиками самовизначення студента є активність, здатність до самостійного вибору, належний рівень відповідальності. При цьому власна траєкторія процесу самовизначення передбачає пошук значимої для себе схвалюваної іншими позиції суб'єктності, що характеризується: 1) особистісною рефлексією (пошуком відповіді на запитання «Хто я?», виокремленням себе по відношенню до соціального; переживаннями; усвідомленням права на самооцінку, можливістю бути собою); 2) добудовою власної ідентичності щодо інших людей, в першу чергу значимих; 3) випробовуванням себе і своїх можливостей, удосконаленням умінь та навичок, необхідних у діяльності; 4) вибірковістю ставлень до дійсності, а також їх моделюванням та відтворенням у різних видах творчої самореалізації.

Узагальнюючи ряд наукових досліджень [2; 6; 8], можна стверджувати, що професійне самовизначення розглядається з різних позицій і достатньо широко: 1) «самовизначення професійне – міра самооцінки себе як фахівця певної професії; 2) змістовна сторона спрямованості особистості, що взаємодіє з покликанням; 3) найважливіший об'єкт формування особистості у процесі професійної орієнтації» тощо [6, с. 24]. Проведений же аналіз трактувань поняття «професійне самовизначення» дає можливість виділити найбільш визначальні ознаки: 1) усвідомлення свого власного «Я» у світі професій; 2) ціннісні орієнтації і професійні перспективи; 3) професійну спрямованість і вибір професії; 4) врахування потреб суспільства в тій або іншій діяльності; 5) формування особистісного ставлення до професійної діяльності; 6) вдосконалення себе у вибраній професійній діяльності. Визначаючи характеристики самовизначення у процесі професійного становлення студента, для нас цікавою є позиція Л. М. Карнозової. Вона акцентує увагу на трьох складових: процесі,



суб'єкті та межах, щодо яких і відбувається самовизначення. При цьому сутність самовизначення розглядається як готовність особистості до дій, одночасно пов'язаних зі змістом ситуації та особистісними орієнтаціями. Це здібність людини фломувати себе, свою індивідуальну історію, вміння переосмислювати власну сутність. Принциповим є розуміння самовизначення як перманентного процесу, який має власну природу і потребує спеціального формування на всіх етапах професіоналізації [3].

Слушною, на нашу думку, є градація мотивів професійного самовизначення, виконана М. С. Пряжниковим. Це: інтуїція; схвалення з боку близьких; бажання бути самостійним; престиж; легкість вступу до навчального закладу; доброзичлива атмосфера; творчість; бажання проявити інтелект, власні здібності та можливості їх реалізації; можливість навчатися в магістратурі, аспірантурі; усвідомлене, виважене власне бажання; поінформованість про очікувану діяльність; перспективи професійного росту і побудови кар'єри; наявність друзів на місці майбутнього навчання; близькість місцезнаходження навчального закладу; легкість навчання; наявність гуртожитку; гарантування працевлаштування [9, с. 41]. Усе це та багато інших чинників необхідно враховувати, забезпечуючи ефективність реалізації процесу професійного самовизначення студентів у ВНЗ.

Отже, професійне самовизначення студентів – це складний, цілісний, особистісно орієнтований процес, спрямований на формування індивідуальної позиції, це результат вибору та проектування власної професійної діяльності і самореалізації в ній.

Професійне самовизначення – це динамічна система, діючи в якій, індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов та, разом з цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень щодо важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкта, так і для суспільства, де рушійною силою самовизначення виступають об'єктивні протиріччя в системі «хочу–можу–маю–вимагають», які слідує із самої природи людини як суспільної істоти. Мислячи та діючи індивідуально, особистість включає свою діяльність у діяльність інших людей через відносини, що суспільно опосередковані.

Професійне самовизначення – багатоаспектний процес, що виступає: як процес поетапного ухвалення рішень особистістю і узгодження власних надбань і потреб суспільства; як формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. При цьому метою професійного самовизначення майбутнього студента є формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови моделі власної поведінки і перспектив

свого розвитку; готовність розглядати себе особистістю, що розвивається, самостійно бачити особистісну значущість речей, вибудовувати власну поведінку, формувати професійно значущі якості.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 1968. – 435 с.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1999.
3. Карнозова Л. М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации / Л. М. Карнозова // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 75–82.
4. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Высшая школа, 1986. – 304 с.
5. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспектив: зб. наук. пр. / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – 680 с.
6. Повshedная Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: монография / Ф. В. Повshedная. – Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2002. – 166 с.
7. Поляков В. А. Профессиональное самоопределение молодежи / В. А. Поляков, С. Н. Чистякова // Педагогика. – 1993. – № 5.
8. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : «МОДЭК», 1996. – 256 с.
9. Пряжников Н. С. Соотношение понятий «личностное самоопределение» и «профессиональное самоопределение» / Н. С. Пряжников. – Екатеринбург, 1994.
10. Сафин В. Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65–74.
11. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К. : «ЕксОБ». – 304 с.
12. Чобітько М. Професійне самовизначення майбутнього вчителя / М. Чобітько // Освіта і управління. – 2005. – № 1. – С. 135–140.

*Коса А. С.,*

студентка 2 курсу спеціальності «Науки про освіту» (педагогіка вищої школи)  
кафедри педагогіки та управління освітою

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

## **ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ**

Проблема професіоналізму, культури світогляду, духовно-моральних якостей вчителя – одна з найактуальніших у педагогіці. Від його особистісних характеристик залежить реалізація мети освіти. Тому проблема самоосвіти, самовиховання набуває важливого значення.

Рівень розвитку професійного самовдосконалення викладача ВНЗ набуває особливого значення для професійного та особистісного розвитку в умовах сучасного життя. Бажання педагога саморозвиватись, пізнавати себе забезпечує його постійний професійний розвиток.

Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції та розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку.

Професійне самовдосконалення майбутнього фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самоосвіта і самовиховання. Розглянемо одну зі сторін самовдосконалення – самовиховання. Людина може самовдосконалюватись підсвідомо, неусвідомлено та усвідомлено. Усвідомлене самовиховання найбільш ефективно. Це свідомо діяльність людини, яка спрямована на саморозвиток та формування власної базової культури.

У класичній педагогіці ідеї самовиховання активно розроблялись такими відомими науковцями: П. П. Блонський, П. Ф. Каптерев, М. Монтесорі, В. О. Сухомлинський, Л. М. Толстой, К. Д. Ушинський. Питанням самовиховання характеру, волі приділяється увага в дослідженнях В. А. Крутецького, Л. І. Рувинського, С. І. Хохлова та ін. [2].

**Самовиховання** – це свідомо, цілеспрямована діяльність людини, направлена на вдосконалення своїх позитивних якостей і подолання негативних [4, с. 17].

Ефективність самовиховання майбутнього фахівця значною мірою залежить від педагогічного керівництва цим процесом. Ефективне самовдосконалення майбутніх фахівців можливе лише в разі тісної співпраці студентів і педагогічного колективу вищого навчального закладу, пройнятої взаємною повагою і вірою в людину.

Важливими умовами ефективності процесу самовиховання студентів є:

- розуміння суб'єктами виховання важливості, необхідності та складності цього процесу в освітній діяльності вищого навчального закладу;
- наявність необхідних психолого-педагогічних знань і практичного досвіду науково-педагогічних працівників з питань організації самовиховання студентів;
- усвідомлення необхідності постійного керівництва та здійснення системного психолого-педагогічного впливу на самовиховання студентів;
- перетворення студентів на суб'єктів самовиховання;
- творче поєднання процесу самовиховання з активною навчально-пізнавальною діяльністю та організацією культурно-просвітницької роботи і дозвілля;
- надання цьому процесу гуманного, національного і особистісного спрямування [3].

С. Б. Єлканов пропонує таку структуру професійного самовиховання:

- 1) цілі самовиховання. Вони регулюються суспільними цілями і мають такий самий напрямок – моральний, естетичний, фізичний і т. п.;
- 2) зміст і завдання самовиховання. Вони включають таку поведінку і діяльність, які приводять до досягнення мети самовиховання. Це великою мірою залежить від психічних рис особистості, її інтелектуальної, емоційної, вольової сфер;
- 3) засоби самовиховання. Це своєрідні способи впливу на самого себе, які об'єднують цілі та результати. Сюди відносяться ознайомлення з різними видами мистецтва, читання наукової та художньої літератури, власна педагогічна діяльність і т. д.;
- 4) результати самовиховання. Це ті зміни, які відбулися в особистості в результаті самовиховання [1].

Процес самовиховання тривалий і охоплює такі етапи:

- *з'ясування педагогами ставлення учнів до процесу самовиховання.* З цією метою проводять анкетування. На цьому етапі у студентів формують спонукальні мотиви, свідоме ставлення до самовиховання. Насамперед домагаються усвідомлення вихованцем, що його доля залежить не лише від виховної роботи навчального закладу, а й від самостійної роботи над собою. Він також повинен збагнути, що самовиховання є його особистою справою і справою суспільства;
- *поява в учня прагнення до самовдосконалення.* Педагог на цьому етапі повинен допомогти сформуванню ідеалу, до якого слід прагнути, виробити в студента стійке бажання наслідувати його. З'ясувавши відмінність між собою і

своїм ідеалом, вихованець бачить, які риси він має виробити для його досягнення, яких недоліків слід позбутися. У процесі самовиховання учень порівнює себе з ідеалом. Оскільки він сам постійно змінюється на краще, ідеал також потребує вдосконалення, збагачення. Ідеал допомагає йому скласти програму самовиховання. На цьому етапі варто обговорити зі студентами окремі фрагменти індивідуальних програм самоосвіти та самовиховання видатних осіб;

- *початок систематичної роботи учня над собою у процесі реалізації програми самовиховання.* Цей процес здійснюється в різноманітних видах діяльності: навчанні, праці, самообслуговуванні, виконанні громадських доручень, участі в роботі гуртків тощо. Педагог допомагає учневі контролювати результати втілених рішень. Згодом зовнішній контроль педагога чи колективу послаблюється, зростають самостійність та ініціатива вихованця [4, с. 28–29].

Оволодіння студентом ефективною методикою самовиховання є однією з умов підвищення його якості й результативності. Насамперед це пов'язано з умінням застосовувати на етапі реалізації програми самовиховання різноманітні методи, прийоми і засоби.

Методи самовиховання – сукупність прийомів однорідного педагогічного впливу людини самої на себе для формування необхідних особистісних якостей та усунення негативних. Основними методами самовиховання є: самопереконання, самоспостереження, самоконтроль, самоаналіз, самозвіт, самонаказ, самопорівняння, самоорганізація життя та діяльності, самотренування, ауто-тренінг, наслідування прикладу, стимулювання самовиховання, самозаохочення, самоосуд, самопримус, самопідбадьорювання, самозобов'язання, самоінструктування, самонавіювання, самовправа, самокритика, самонагадування та ін.

Прийом варто розглядати як більш приватний вплив людини на саму себе, що становить у кожній ситуації якийсь одиничний акт.

Засоби самовиховання – сукупність предметів матеріальної і духовної культури, які використовують у виховному процесі для розв'язання конкретних завдань самовиховання.

Отже, професійне самовиховання – свідомо діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог обраної професії. Усі особистісні зміни майбутнього педагога (інтелектуальний, духовний розвиток, уміння керувати своїм психічним станом і зміцнювати своє професійне здоров'я, вольова цілеспрямованість, розвиток педагогічних здібностей) стають могутнім стимулом у професійному й особистісному саморозвитку, оскільки формують потребу у самовдосконаленні та готовність до нього.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 198 с.
2. Куликова Л. Н. Воспитать себя / Л. Н. Куликова. – М., 1991. – 143 с.
3. Методи самовиховання [Електронний ресурс] // Освітній портал. – Режим доступу: <http://ukped.com/2-uncategorised/3751-metody-samovykhovannia.html>
4. Самовиховання і саморегуляція особистості: навчальний посібник // Уклад.: О. М. Шевчук. – 2-е вид., переробл. та доповн. – Умань : РВЦ «Софія», 2011. – 128 с.

*Кирч Л. К.,*

студентка 2 курсу спеціальності «Науки про освіту» (педагогіка вищої школи)  
кафедри педагогіки та управління освітою

*Донецький національний університет*

*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ПЕДАГОГІВ**

В умовах реформування системи освіти в Україні підвищують вимоги до компетентності педагога, змісту і методів його роботи, що вимагає докорінної перебудови його професійної підготовки. На необхідності модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів наголошено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2016), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2016), Законі України «Про вищу освіту» (2014) тощо.

Завдання сучасної педагогічної освіти України – здійснювати професійну підготовку фахівців-професіоналів, які б поєднували фундаментальні теоретико-методичні знання і кваліфіковану практико-методичну підготовку, володіли вміннями та навичками самоосвіти. Мережу вищих навчальних закладів, що забезпечують підготовку та підвищення кваліфікації науково-педагогічних, педагогічних кадрів, складають педагогічні коледжі, академії, університети, класичні університети, а також інші вищі навчальні заклади за умови виконання ними вимог стандартів вищої освіти з педагогічних спеціальностей. Законом України «Про вищу освіту» (ст. 30) передбачено створення структурних підрозділів вищих навчальних закладів – навчально-наукових центрів (комплексів, інститутів), що об'єднують споріднені факультети, кафедри, наукові лабораторії, центри та інші підрозділи, забезпечують професійну підготовку фахівців з певних спеціальностей (напрямів підготовки) та проведення наукових досліджень з певного напрямку [5, с. 45–50].

У Державній програмі «Вчитель» наголошується на необхідності модернізації професійно-педагогічної підготовки учителів.

Серед важливих завдань програми першочерговою вважається «оптимізація мережі вищих навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка педагогічних працівників, та закладів післядипломної освіти, їх інтеграція для впровадження освіти; створення діяльнісно орієнтованої системи професійної підготовки вчителів» [20, с. 5].

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. необхідно сформувати цілісну міжгалузеву багаторівневу систему освітніх закладів різних рівнів акредитації та «забезпечити високу якість вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці шляхом інтеграції вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, наукових установ та підприємств, запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання», обґрунтовуючи доцільність створення комплексів у системі педагогічної освіти [15, с. 35].

Система багаторівневої педагогічної освіти розглядається вченими (О. Галус, О. Глузман, В. Горова, М. Колодезнікова, В. Луговий, В. Майборода) як система взаємозалежних елементів, що має внутрішню цілісність, виходить із моделі майбутньої діяльності фахівця у сфері освіти, забезпечує його неперервний загальнокультурний і професійно-особистісний розвиток і є, у свою чергу, елементом більш широкої системи – неперервної педагогічної освіти [23, с. 24].

Так, О. Галус наголошує, що систему багаторівневої вищої педагогічної освіти у ВНЗ (неперервне та послідовне здобуття студентами певних освітньо-кваліфікаційних рівнів) можна розглядати «як провідну ланку в неперервній освіті людини, що розв’язує завдання поступового розвитку фахівця як особистості і як майбутнього професіонала» [12, с. 33].

На думку дослідника, зміст вищої педагогічної освіти слід розглядати як багаторівневу, багатокомпонентну систему, яка вміщує рівні неповної, базової і повної вищої педагогічної освіти.

Серед проблем реалізації багаторівневої професійної підготовки майбутніх бакалаврів-педагогів М. Колодезнікова виділяє: повільне оновлення методичного арсеналу; впровадження у навчальний процес інноваційних технологій викладання; відставання теоретичного і світоглядного оновлення змісту освіти; відсутність правових механізмів, які регулюють взаємодію освітніх установ різного рівня, що призводить до дублювання спеціальностей, труднощів при здійсненні управлінських функцій [9, с. 32].

Вирішити проблеми багаторівневої та неперервної освіти, на думку вчених, можуть навчальні комплекси. Досвід створення та функціонування навчально-науково-педагогічних комплексів має велике науково-практичне значення у зв’язку з тим, що в ньому простежується загальна для педагогічних ВНЗ України тенденція – об’єднання всіх навчально-виховних систем у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. Такі комплекси досліджувала у дисертаційному дослідженні «Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів» О. Шапран,



вказуючи, що вони є інноваційними за своєю суттю, за управлінсько-організаційними підходами та впровадженням сучасних педагогічних технологій [18, с. 21].

Основні питання організації діяльності комплексів розглянуто в роботах В. Арнаутова, Н. Денисової, С. Мамрича, Н. Манжелій, М. Осадчого, М. Сергєєва, О. Шапран, М. Шипуліна та ін.

Детальний аналіз педагогічної літератури, експериментальних результатів досліджень та досвіду роботи створення й функціонування комплексів у системі педагогічної освіти дозволив О. Шапран встановити, що

- ННПК створюються з метою упорядкування та координації діяльності з підготовки фахівців і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, пошуку оптимальних шляхів управління системою професійної педагогічної освіти;

- поширеним явищем у системі зарубіжної освіти стала інтеграція навчальних закладів окремих регіонів з урахуванням їхньої територіальної специфіки та економічних потреб, що представлено «університетським комплексом» або «регіональним університетським комплексом»;

- регіоналізація вищої університетської освіти ще не набула значного розвитку в Україні, створення «університетських комплексів» визначається пошуком ВНЗ потенційних студентів серед учнів середніх та вищих навчальних закладів (I–II рівнів акредитації) регіону і можливістю залучення їх до сфери майбутньої професійної діяльності за місцем проживання [19, с. 16].

Г. Ларіонова вважає, що неперервна освіта має будуватися з урахуванням загальних актуальних вимог до професійної підготовки сучасного фахівця.

Процеси інтеграції та глобалізації, що об'єктивно відбуваються у світі, висунули основні завдання до сучасних освітніх установ, передбачаючи визначення і створення умов для реалізації творчих можливостей особистості та входження освітньої системи України у світову освітню систему з урахуванням особливостей країни.

Мета сучасної освіти – не тільки дати знання, а й забезпечити здатність майбутніх фахівців самостійно здобувати і застосовувати знання у професійній діяльності та в житті.

В основу навчання покладено ідею формування особистості майбутніх фахівців, повноцінної реалізації їхніх можливостей у сучасному житті та професійній діяльності.

Реалізація такої ідеї на практиці пов'язана з подоланням суперечностей між недостатньою поінформованістю молодого покоління про складний, неозорий світ професій і необхідністю свідомого і самостійного вибору однієї

з них, між уявленнями про майбутню професію і особистими, індивідуальними якостями, найбільш інтенсивне формування яких відбувається з 15 до 25 років [21, с. 79–84].

Подолання подібних суперечностей можливе завдяки морально-психологічним та педагогічним аспектам профорієнтації в різних навчальних закладах.

Для успішного професійного становлення особистості необхідно:

- щоб знання, одержані в закладі, а також умови навчальної діяльності допомагали молодій людині визначитися з вибором напрямку подальшого професійного становлення у ВНЗ або на виробництві;

- щоб у навчально-виховному процесі (коледжі, ВНЗ) завершилося професійне самовизначення студентів, тобто сформувався ставлення до себе як суб'єкта власної професійної діяльності;

- щоб студенти не тільки добре засвоїли фундаментальні знання з основ наук і відповідні вміння та навички, а й міцно оволоділи спеціальними знаннями, операційною стороною професійної діяльності;

- бути готовим до входження в нову, професійну систему взаємовідносин, впевнено почуватися у виробничому середовищі, що забезпечується сформованими на достатньо високому рівні професійними якостями особистості та навичками соціального і професійного спілкування [3, с. 98].

Проблему професійної підготовки фахівців у навчальних закладах розглядали В. Арнаутов, Г. Бакланова, Л. Бережна, Л. Голуб, О. Горбань, Л. Грибова, Н. Денисова, Л. Диханова, В. Землянський, І. Колосова, В. Кузнєцова, С. Мамрич, А. Мещеряков, В. Огаренко, Л. Пікулева, І. Прудченко, П. Решетніков, Н. Самарук, Н. Сергєєв, Т. Смоліна, А. Стручкова, О. Тягушева, Н. Фоменко, О. Чепка, О. Шапран, Н. Шипулін.

Науковці зазначають, що формування системи багаторівневої неперервної освіти як єдиного освітнього простору передбачає інтеграцію різних освітніх та професійних установ. Ефективність функціонування такої системи досягається за рахунок координації та взаємодії навчальних планів і програм, що дозволить підвищити рівень фундаментальної, професійної, загальнокультурної, гуманітарної та соціально-економічної підготовки.

Створюються також умови для оптимального використання кадрового потенціалу та навчально-матеріальної бази навчальних закладів. Крім цього, з'являється більше можливостей для індивідуалізації процесу навчання, забезпечення свободи вибору, визначення індивідуальної траєкторії освіти.

Досліджуючи організаційно-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх бакалаврів-педагогів, Л. Бережна переконливо довела, що багаторівнева освіта майбутніх педагогів вимагає від організаторів педагогічного процесу вміння організувати освітній інформаційний простір так, щоб студенти

повніше розкривали свої здібності й успішно освоювали професійні знання, уміння і навички на всіх щаблях освітнього простору. Ці вміння базуються на знанні реальних можливостей, якими володіє педагогічний комплекс, його структурі та умовах діяльності.

Ідея професійної освіти, її загальні концептуальні засади порушувалися у багатьох наукових дослідженнях (І. Бех, Є. Белозерцев, Б. Гершунський, Р. Гуревич, М. Євтух, Ю. Желєзняк, І. Зязюн, Є. Каргаполов, В. Каргаполов, Ю. Кулюткін, А. Лігоцький, Н. Ничкало, О. Онушкін, С. Сисоєва, Я. Цехмістер). Метою системи педагогічної освіти, на думку вчених, є створення ефективних умов для безперервного загального та професійного розвитку особистості педагога, який задовольнить потреби суспільства, конкретного регіону і суб'єктів освітнього процесу. У процесі реалізації мети всі компоненти системи повинні діяти злагоджено. Завдання освіти вони вбачають у створенні реальної можливості впливу на соціокультурні зміни з метою формування мобільності, гнучкості, адаптивності і конкурентоздатності. Вища освіта стає центром соціального регулювання розвитку здібностей людей, які могли б утверджувати свої права і свободи відповідно до змін у суспільстві.

Стратегія розвитку освіти у ВНЗ I–IV рівнів акредитації розглядається в контексті провідної ідеї неперервної освіти фахівця як збагачення його творчого, особистісного і професійного потенціалу упродовж усього життя.

Важливим є загальноцивілізаційний контекст освіти у ступеневому ВНЗ, який забезпечує коригування світорозуміння особистості, вироблення цілісної, несуперечливої особистісної концепції сучасного життя і свого місця у ньому [1, с. 134].

Дослідження загальних тенденцій професійної підготовки майбутніх педагогів дозволило А. Стручкової глибше проаналізувати основні напрями розвитку системи педагогічної освіти.

По-перше, однією з провідних тенденцій розвитку сучасної освітньої ситуації, що здійснюється на тлі активних інноваційних процесів у соціальній та економічній сферах життя суспільства, є посилення уваги до проблеми педагогічної освіти, у якій процеси оволодіння професією і професійного вдосконалення органічно включені в більш широкий простір соціальної, професійної та особистісної самореалізації людини.

По-друге, ідея неперервної освіти прийнята у всьому світі як одна з найважливіших у всіх реформах освіти.

Однак, у дослідженнях проблеми безперервної освіти педагога ще недостатньо враховано об'єктивні тенденції, властиві розвитку освіти в цілому: зростання діагностичності при постановці цілей та оцінці результатів навчання, підвищення інтенсивності навчання на основі використання сучасних

наукоємних технологій, розробку і впровадження освітніх стандартів, що забезпечують досягнення дидактико-виховних модулів, інтеграцію і диференціацію навчальних курсів, видів і ступенів освіти.

По-третє, ідея педагогічної освіти існує в сучасній педагогічній свідомості на двох рівнях – повсякденному і науковому [13, с. 14]. Вертикальна структура повинна базуватися на узгодженні навчальних планів підготовки фахівців «бакалавр» при продовженні навчання випускників педагогічного закладу для одержання СО «бакалавр».

У процесі укладання інтегрованих наскрізних навчальних планів і програм необхідно здійснювати детальний аналіз змісту навчання на різних ступенях. Для цього використовують наскрізну стандартизацію освітніх програм, відповідно до якої навчальні плани мають укладатися на основі принципів наступності, неперервності, комплексності та професійної орієнтації, завершеності навчання на кожному рівні професійної підготовки; основним критерієм відбору змісту для інтегрованих освітніх програм з різних освітніх рівнів є врахування ознак за схожими елементами цих програм.

Особливістю підготовки інтегрованих планів та робочих програм є поетапне розгортання змісту навчання на основі кваліфікаційних вимог і стандарту освіти, намірів та можливостей студентів, а також інтересів навчального закладу.

Зміст програм зі спеціальних предметів першого ступеня навчання має більшу практичну спрямованість та враховує вікові особливості й рівень загальноосвітньої підготовки та розвитку студентів (учнів) [22, ст. 112–117].

Інтегровані навчальні плани дають змогу уникнути дублювання низки предметів, які вивчаються і у школі, і у ВНЗ. Вони виключають повторення, економлять час, дають можливість глибше вивчити головне – спеціальність.

У ході дослідження професійної підготовки майбутніх бакалаврів-педагогів у процесі самостійної роботи В. Наумчуком встановлено, що професійна підготовка педагога пов'язується перш за все з наявністю та рівнем реалізації професійно значущих знань, умінь, навичок, особистісних якостей, а її результатом є готовність майбутніх фахівців до діяльності педагога [14, с. 8].

Досліджуючи теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки бакалаврів-педагогів, О. Тимошенко довів, що інтеграція у європейський освітній простір потребує переосмислення змісту, функцій і завдань оптимізації професійної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах на основі програмно-цільового управління з використанням кредитно-модульної технології навчання [2, с. 13].

Концепція дослідження проблем професійної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах базується, на думку Л. Сущенко, на таких положеннях:

- у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах необхідно враховувати історію становлення і розвитку вітчизняної системи професійної підготовки бакалаврів-педагогів в Україні у ХХ ст.;

- необхідно здійснювати об'єктивний аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки педагогів;

- потрібно враховувати перспективні напрями модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів відповідно до вітчизняних та світових стандартів [7, с. 33].

Вагомий внесок у розвиток концептуальних засад професійної підготовки майбутніх бакалаврів-педагогів в Україні зробили такі вітчизняні вчені: М. Амосов, Л. Безкоровайна, В. Беспутчик, Е. Вільчковський, Д. Давиденко, С. Єрмаков, В. Кукса, А. Міненко, В. Платонов, Г. Пономарьов, Г. Соловійов, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян та ін.

Одним із напрямів підвищення ефективності професійної освіти в цій галузі є розробка системи впровадження нових педагогічних технологій, які підвищують можливості професійної освіти студентів, активізують освітню діяльність, дозволяють оптимізувати процес професійної підготовки соціально активного, компетентного фахівця, здатного творчо адаптуватися до нових форм і змісту роботи. Так, монографію «Аксіологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів» Л. Демінської присвячено проблемі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів на засадах аксіології.

На основі теоретико-методологічного обґрунтування генези становлення та розвитку аксіології як галузі наукового знання, аналізу базових понять дослідження, теорії і практики аксіологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів-педагогів розроблено та обґрунтовано структуру аксіологічної компетентності, концепцію та модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів на засадах аксіології; визначено критерії сформованості аксіологічної компетентності та організаційно-методичні умови професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів на засадах аксіології [17, с. 29–36].

Оптимізацію професійної підготовки майбутніх бакалаврів-педагогів спрямовано переважно на з'ясування особливостей набуття знань у галузі педагогіки, специфіки педагогічної діяльності, пошук ефективного впровадження нових педагогічних технологій, переосмислення традиційної професійної підготовки студентів, створення на цій основі схеми організації навчального процесу, що

відповідає вимогам, які ставляться до вищих педагогічних навчальних закладів [3, с. 18].

Б. Курдюков стверджує, що педагогічна технологія професійної підготовки фахівців у галузі педагогіки є алгоритмом послідовної реалізації спроектованої цілісної системи навчально-виховного процесу. До основних структурних компонентів алгоритму автор відносить: модель фахівця, зміст освіти, учасників навчального процесу, педагогічні умови, результат навчання [4, с. 23].

Професійна підготовка зорієнтована на якісні показники, нові принципи і технології навчання, що забезпечує формування педагогічної культури студента, його готовності до педагогічної творчості та співпраці зі своїми вихованцями, їхніми батьками, громадськістю.

Найбільш поширені моделі вчителя у процесі професійної педагогічної підготовки в педагогічному комплексі розглядали у своїх дослідженнях В. Арнаутов, О. Дубасенюк, А. Міщенко, М. Осадчий, В. Сластьонін, І. Чічканова та ін. Розглядаючи модельну характеристику майбутнього бакалавра-педагога, В. Видрін пропонує побудувати таку систему підготовки, яка б могла у достатній мірі сформувати у фахівця знання, навички та вміння, необхідні йому у професійній діяльності [11, с. 49–53].

Прикладом моделі сучасного педагога є модель, запропонована Е. Вільчковським, яка охоплює результативність праці, фахову підготовленість, організацію педагогічної діяльності, педагогічні вміння, чинники, що зумовлюють ефективність педагогічної праці, стиль взаємостосунків з учнями, матеріальні та соціальні умови праці, суспільну діяльність та особистісні інтереси [6, с. 126].

Обґрунтовуючи основні критерії сформованості загальнопедагогічної готовності майбутніх педагогів, О. Шабаліна виокремлює педагогічну спрямованість, суб'єктну позицію, методологічне мислення, рефлексію, оволодіння педагогічними діями й операціями. Дослідниця вважає, що стратегія і тактика загальнопедагогічної підготовки майбутнього педагога будується на принципах професійно-педагогічної спрямованості, інтегративності, системності, індивідуалізації і диференціації, єдності загального, особистісного й індивідуального.

Технологію загальнопедагогічної підготовки майбутнього педагога вона розкриває через сукупність дій, операцій і процедур, поетапно здійснюваних за таким алгоритмом: діагностика розвитку загальнопедагогічної підготовки – поетапний розвиток загальнопедагогічної культури за допомогою спеціально організованого навчання; діагностика розвитку загальнопедагогічної підготовки – корекція обраної спочатку стратегії і тактики навчання [10, с. 156].

Розкриваючи шляхи удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів, О. Федік переконливо доводить, що забезпечити вискоефективний продуктивний навчальний процес може тільки вчитель, який володіє навичками дослідницької інноваційної роботи, уміє виявити і правильно оцінити не тільки знання, а й творчі здібності учнів, знайти найбільш раціональні та достатньо ефективні методи, прийоми організації та проведення навчального процесу.

Професійна підготовка фахівців нової формації вимагає роботи, а також впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів сучасних інформаційних технологій [8, с. 21].

Отже, предметом уваги вітчизняних науковців є низка важливих проблем, зокрема:

- становлення мережі закладів педагогічної освіти в Україні;
- науково-теоретичне обґрунтування особливостей психолого-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації;
- специфіка функціонування різних типів педагогічних навчальних закладів I–IV рівнів акредитації в системі неперервної професійної освіти;
- системний аналіз змісту, структури і тенденцій розвитку університетської педагогічної освіти (національної та міжнародної);
- багаторівнева підготовка педагогічних працівників та філософське обґрунтування концепцій оновлення професійно-педагогічної освіти в цілому.

Отже, аналіз літератури з теми дослідження також дає підстави стверджувати, що питання педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів-педагогів в Україні вивчалось поверхово. Наукового обґрунтування потребують такі аспекти:

- створення цілісної багаторівневої системи професійної підготовки майбутнього педагога, заснованої на нових ідеях сучасної освіти, що розвивається в контексті вимог Болонської угоди;
- обґрунтування принципів організації, особливостей визначення мети, завдань, змісту, методів та організаційних форм професійної підготовки майбутніх бакалаврів-педагогів в Україні;
- проектування нової моделі освітнього стандарту та освітньої програми бакалавра на основі компетентнісного підходу, який закладає сучасні вимоги до педагога;
- впровадження в підготовку бакалаврів сучасних технологій: інформаційних, телекомунікаційних, мовних, проєктивних, психолого-педагогічного супроводу тощо;
- моделювання безперервної педагогічної практики як середовища самостійної діяльності студента та трансферу сучасного педагогічного знання в освітній простір педагогічного коледжу та педагогічного університету [16, с. 61–72].

Вищевикладене свідчить про необхідність пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми, що дозволило б суттєво підвищити рівень професійної підготовки майбутніх бакалаврів – педагогів.

Здійснений аналіз наукових здобутків із проблем професійної підготовки майбутніх бакалаврів-педагогів засвідчив, що увагу вітчизняних науковців зосереджено на актуальних проблемах підготовки майбутніх педагогів, зокрема: становленні закладів педагогічної освіти в Україні; науково-теоретичному обґрунтуванні особливостей психолого-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації; специфіці функціонування різних типів педагогічних навчальних закладів у системі неперервної професійної освіти; системному аналізу змісту, структури і тенденцій розвитку університетської педагогічної освіти (національний та міжнародний контексти); багаторівневій підготовці педагогічних працівників та філософському обґрунтуванні концепції оновлення професійно-педагогічної освіти в цілому.

На основі аналізу психолого-педагогічної та фахової літератури зроблено висновок, що проблема професійної підготовки майбутніх бакалаврів-педагогів вивчена недостатньо.

Поза увагою вчених перебувають важливі проблеми, що потребують наукового обґрунтування: принципи організації, особливості визначення мети, завдань, змісту, методів та організаційних форм психолого-педагогічної підготовки педагогів в Україні; узагальнення досвіду психолого-педагогічної підготовки педагогів, підвищення якості професійної освіти на прикладі діяльності вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації.

Узагальнюючи погляди вітчизняних та зарубіжних науковців, ураховуючи власний аналіз дефініцій, конкретизовано сутність понять «педагогіка», «професійна підготовка майбутніх бакалаврів-педагогів».

Професійну підготовку майбутніх бакалаврів-педагогів розглядаємо як систему організаційних та педагогічних заходів, які дозволяють майбутньому педагогові отримати фундаментальні знання у галузі педагогіки, сформувані необхідні уміння і навички, оволодіти методикою викладання педагогічних програм, спрямованих на досягнення і підтримку цілісного розвитку особистості.

Професійну підготовку майбутніх бакалаврів-педагогів трактуємо як систему підготовки і професійного становлення особистості майбутніх педагогів в умовах інтеграції діяльності різних освітніх закладів, яка має багатоаспектну структуру, сприяє оновленню, персоналізації та підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, у порівнянні з традиційною системою освіти, складається з компонентів, з'єднаних системними зв'язками, на базі яких відбувається корекція відповідних функцій і завдань.



Аналіз науково-методичних праць із проблеми роботи довів, що професійна підготовка майбутнього бакалавра-педагога вміщує такі види діяльності: виховну, навчально-практичну, науково-дослідну та самостійну.

У результаті аналізу різних підходів до визначення структурних складових професійної підготовки майбутніх педагогів виокремлено когнітивно-інтелектуальний, мотиваційно-ціннісний і діяльнісно-творчий компоненти підготовки.

Відповідно до когнітивно-інтелектуального компонента усвідомлюються поняття й уявлення про особистість, шляхи і засоби її розвитку, творчого вдосконалення організму, параметри контролю рівня розвитку, забезпечується наступність в отриманні стійких професійних знань.

Мотиваційно-ціннісний компонент відповідає за формування позитивної мотивації та ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів і обумовлений системою життєвих цінностей, що показують ставлення й відповідальність особистості до власного здоров'я; визначається переконаністю, потребою і прагненням ведення здорового способу життя, сформованістю ціннісної орієнтації на діяльність.

Діяльнісно-творчий компонент характеризується системою взаємозалежних дій, здійснюваних особистістю з метою реалізації функцій формування, збереження і зміцнення особистості; спрямованістю діяльності на коректний стиль життя, чому сприяє сформованість умінь і навичок здійснення педагогічного навчання, уміння будувати індивідуальну програму забезпечення педагогічної досконалості.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Акусок А. М. *Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя* : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Акусок Алла Миколаївна; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 24 с.
3. Бібік Н. М. *Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування* / Н. М. Бібік // *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: (Бібліотека з освітньої політики): колективна монографія* / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. [та ін.]; заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45–50.

4. Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: учебное пособие / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М. : Логос, 2006. – 184 с.
5. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Галус Олександр Мар'янович; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України. – К., 2009. – 50 с.
6. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография / А. В. Глузман. – К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
7. Гороява В. В. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Гороява. – СПб : СПбГУ, 1995. – 44 с.
8. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Гузій Наталія Василівна; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 40 с.
9. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Дем'яненко Наталія Миколаївна; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 47 с.
10. Дьячкова В. В. Региональный университетский педагогический комплекс как организационная форма эффективной подготовки учительских кадров : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Дьячкова Валентина Вячеславовна; Тульский гос. пед. ун-т им Л. Н. Толстого. – Тула, 2005. – 216 с.
11. Киргуева Ф. Х. Многоуровневое образование в системе подготовки учителя / Ф. Х. Киргуева // Человек и образование. – № 4 (17). – 2008. – С. 49–53.
12. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
13. Лігоцький А. О. Стратегія розвитку професійної освіти в Україні: навч.-метод. посібник / А. О. Лігоцький. – К. : Національна академія внутрішніх справ України, 1997. – 48 с.
14. Майборода В. К. З історії становлення і розвитку педагогічної освіти на Україні (1928–1941 рр.) / В. К. Майборода // Початкова школа. – 1990. – № 12. – С. 35.

15. Онушкин В. Г. Образование взрослых: организация, управление, пути развития: (словарь основных терминов) / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев; Ин-т образования взрослых РАО. – СПб, 1994. – 49 с.
16. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 61–72.
17. Подтиккан І. В. Особливості формування мотиваційної сфери особистості / І. В. Подтиккан // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 9. – С. 29–36.
18. Поляков А. О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Поляков Андрій Олександрович; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 21 с.
19. Пономарьов О. С. Модель професійної діяльності фахівця / О. С. Пономарьов. – Х. : НТУ «ХПІ», 2006. – 36 с.
20. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вид-во «Віпол», 2000 – С. 248–274.
21. Слостенин В. А. Професійно-педагогічна підготовка сучасного вчителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
22. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.
23. Фоменко Н. А. Наступність у змісті і організації навчально-виробничих комплексів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Фоменко Надія Андріївна; Національний аграрний ун-т. – К., 1997. – 24 с.

*Саркісова І. О.,*

студентка 2 курсу спеціальності «Науки про освіту» (педагогіка вищої школи)  
кафедри педагогіки та управління освітою

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

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) одним із принципів вищої освіти є «Сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя» [4]. На сучасному етапі розвитку українського суспільства та вищої освіти цей принцип відображає підготовку професійно мобільних викладачів, які зможуть орієнтуватися на зміну роду професійної діяльності, на мінливий ринок праці. У «Національній доктрині розвитку освіти» зазначається, що «передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання» [9]. Таким чином законодавча база декларує необхідність підготовки таких викладачів, які зможуть прийняти виклики суспільства та швидко зорієнтуватися у своїй професійній діяльності. Саме фахівців, які вміють аналізувати мінливі соціально-економічні тенденції, приймати і реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, скасовувати стереотипізацію з виробничої й особистісної сфер взаємодії потребує українське суспільство.

Держава покликана забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, опанування та впровадження наукоємних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці, як визначено в Національній доктрині розвитку освіти. В цих умовах найважливішим завданням професійної освіти стає формування професійно мобільного фахівця [11; с. 130].

Актуальність формування професійної мобільності майбутніх викладачів вищої школи в умовах сталого розвитку полягає в тому, що:

- нагальною потребою XXI ст. є формування такого способу життя, який становив би основу довготривалого ощадливого розвитку людства;
- освіта для сталого розвитку охоплює екологічну, економічну та соціальну проблематику навчання та виховання під кутом зору формування нової системи ціннісних орієнтирів та моделей поведінки майбутніх фахівців та суспільства загалом [13, с. 243].

Поняття «професійної мобільності» досить складне і неоднозначне, вивченням якого займалися багато вчених різних наук.

У психолого-педагогічній літературі науковці подають визначення професійної мобільності фахівця, серед яких ми обрали такі: 1) якість особистості, що дозволяє їй бути соціально активною, конкурентоспроможною, професійно-компетентною, здатною до саморозвитку й модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності [3, с. 6]; 2) здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки й технології виробництва. Вона виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва [11, с. 194]; 3) здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опанувати нову техніку та технологію, набувати знань та умінь, яких бракує, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності [5, с. 24]. Мобільність у педагогічній сфері – це особлива якість особистості, що формується у процесі навчання і виховання та має найважливіший вплив на професіоналізм майбутнього фахівця. До змісту поняття «професійна мобільність» належать: вибір професії, підвищення кваліфікації, визначення умовної зміни місця роботи або професії, плинність кадрів тощо. Під професійною мобільністю передбачають готовність кваліфікованого робітника до зміни виконуваних професійних завдань, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності [10, с. 158]. У дослідженнях Є. Іванченко подано таке визначення: «Професійна мобільність майбутніх фахівців є інтегрованою якістю особистості, що виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності із залученням правової сфери; умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юктурі ринку праці» [5, с. 31]. Відзначається ґрунтовністю визначення Л. Горюнової, яка розглядає професійну мобільність як «певний триплекс, що включає якісні характеристики особистості (забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових та загальнопрофесійних компетентностей); діяльність людини (детермінована подіями, що змінюють середовище і результатом якої є самореалізація людини в житті та професії); процес перетворення люди-

ною самої себе, а також навколишнього професійного та життєвого середовища)» [1, с. 186]. Тобто, дослідники подають поняття «професійна мобільність» дwoяко: як інтегровану якість особистості та як сукупність якостей особистості.

Виходячи з означених вище філософських, психолого-педагогічних та соціологічних підходів, ми розглядаємо професійну мобільність майбутніх магістрів педагогіки вищої школи як полікомпонентну, інтегровану, динамічну якість особистості, що забезпечує оптимальну зміну власної професійної стратегії в соціумі.

Одним з основних завдань вищої освіти має бути сприяння розвитку у майбутніх викладачів вищої школи таких якостей фахівця, як здатність до професійного вдосконалення, готовність переключатися з одного виду діяльності на інший, тобто бути професійно і соціально мобільним. Освіта має спонукати молодь створювати робочі місця для себе, сприяти розвитку у кожного професійної активності, трудової та інтелектуальної незалежності, заповзятливості.

Від молоді вимагається не тільки відмінне володіння професією, а насамперед, формування нових суб'єктивних якостей, серед яких найважливішими є інтегрованість і цілісність особистості, ерудованість та здатність до швидкої орієнтації в соціальній ситуації, готовність до переорієнтації і перенавчання, оновлення знань, умінь і навичок, самостійність і відповідальність за свій вибір.

Тобто професійна мобільність має бути засобом активізації професійного самовизначення молоді, актуалізації її внутрішніх резервів і можливостей, формування здатності до самостійного і усвідомленого рішення щодо орієнтації у професії, самореалізації у майбутній професійній діяльності. Необхідно, щоб кожен випускник університету був готовий повною мірою реалізувати власний інтелектуальний потенціал у професійній діяльності.

Особливо важливим завданням є формування професійної мобільності у майбутніх викладачів вищої школи, які зможуть гідно конкурувати на ринку праці, набувати таких професійних компетенцій, які будуть забезпечувати ефективність їхньої професійної діяльності, розвиток творчих здібностей, саморозвиток та самовдосконалення, зміну сфери своєї професійної діяльності.

Інтеграція освіти України у європейський освітній простір передбачає підготовку компетентних, висококваліфікованих фахівців з урахуванням міжнародних вимог і стандартів освіти. В умовах єдиного європейського освітнього простору формування професійної мобільності відкриває нові можливості не тільки для системи освіти, а й для формування європейського ринку праці.

Отже, враховуючи соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, доцільно посилювати увагу до формування професійної мобільності майбутніх викладачів вищої школи, що є важливою педагогічною проблемою і стимулюючим чинником сталого розвитку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : дис. д-ра. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. В. Горюнова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 337 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Заславская Т. И. Социология экономической жизни: Очерки теории / Т. И. Заславская, Р. В. Рывкина. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 1991. – 442 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Іванченко Євгенія Анатоліївна; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 262 с.
6. Кузьміч Т. А. Проектування педагогічного простору для стимулювання внутрішньої і зовнішньої мобільності учасників навчально-виховного процесу: метод. рек. / Т. А. Кузьміч, К. М. Товстуха; Херсонська академія неперервної освіти. – Херсон, 2012. – 18 с.
7. Латуша Н. В. Поняття «професійна мобільність» у педагогічному аспекті / Н. В. Латуша // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія [зб. наук. праць]. – Вінниця, 2014. – Вип. 42. – Ч. 2. – С. 6–9.
8. Матухин Д. Л. Педагогическая модель формирования профессиональной мобильности в условиях технического вуза / Д. Л. Матухин // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – Томск, 2013. – № 7 (135). – С. 139–142.
9. Про національну доктрину розвитку освіти: Указ від 17.04.2002 № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 03.05.2002. – № 16. – С. 11, ст. 860.
10. Професійна освіта: словник / уклад. С. У. Гончаренко; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
11. Сушенцева Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема / Л. Сушенцева // Креативна педагогіка: наук.-метод. журн. – 2011. – Вип. 1. – С. 129–136.
12. Хом'юк І. В. Теоретико-методичні засади формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів: монографія / І. В. Хом'юк; Вінниц. нац. техн. ун-т. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 379 с.
13. Хорєв І. Теоретичні проблеми дослідження наукових засад професійної мобільності викладача вищої школи / І. Хорєв // Вісник Львівського університету. – 2009. – Вип. 26. – С. 242–249.

*Сторожук Н. А.,*  
студентка 2 курсу спеціальності «Науки  
про освіту» (педагогіка вищої школи)  
кафедри педагогіки та управління освітою  
*Донецький національний університет*  
*імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАЧАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Сучасні перетворення в європейському просторі, що відбуваються в українському суспільстві, зумовлюють значні зміни в системі вищої освіти, зокрема переосмислення цілей вищої педагогічної освіти, модернізації змісту навчальних та робочих програм, форм і методів навчання, виховання, що сприяє активізації інноваційних процесів в освітній сфері. Адже у складних реаліях сьогодення все більше уваги у вітчизняних та зарубіжних наукових працях привертається застосуванню інноваційних технологій навчання як важливого засобу оптимізації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ретроспективний аналіз наукових праць свідчить про значну увагу до проблеми дослідження. Тому вкрай важливим є спрямування зусиль вищих педагогічних навчальних закладів на озброєння викладачів та студентів професійними знаннями і навичками з використанням інновацій, зокрема інноваційних технологій навчання.

Якісне підвищення рівня вищої педагогічної освіти, її перманентність та оновленість значною мірою залежатиме від застосування педагогічних нововведень, що зумовить поступовий відхід від авторитарного стилю викладання.

Здійснення історико-ретроспективного аналізу наукових педагогічних джерел дозволяє констатувати різносторонні досить вагомні аспекти проблеми використання інноваційних технологій навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, що слугують предметом наукових інтересів та публікацій українських та зарубіжних учених, зокрема: шляхи оптимізації навчального процесу (Ю. Бабанський), проблеми загальних засад педагогічної інноватики, що постають перспективними для еволюції освітньої галузі та мають позитивний вплив на її розвиток (К. Вазіна, О. Савченко, Т. Сорочан, О. Чернявська), готовність до інноваційної діяльності викладацького складу та абітурієнтів (І. Бех, І. Дичківська, І. Гавриш), інноваційні технології, що є нововведенням у педагогічну діяльність та передбачають зміни в змісті навчання й виховання,



мають за мету підвищення її ефективності (Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Бондар, С. Гончаренко, З. Курлянд, О. Падалка, О. Пехота, К. Платонов, Г. Селевко, С. Сисоєва, М. Сорокін та ін.).

Наукові пошуки в напрямі визначення сутності ключових дефініцій «інновація» та «інноваційні технології навчання» дали змогу нам дійти висновку про те, що ці поняття трактуються по-різному, зокрема в педагогіці *інновацію* розглядають як реалізоване нововведення в освіті – в завданні, змісті, методах, прийомах та засобах, методиках та технологіях, формах навчання та виховання.

У сучасних наукових дослідженнях поняття «інновація» (англ. «innovation») з'явилося спочатку в зарубіжних дослідників XIX ст. У перекладі з англійської мови інновація означає «оновлення, зміна; привнесення нових ідей; новоутворення як відносно нове явище» [4, с. 306].

Інновація (лат. *innovatio* – оновлення, зміна) – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [1, с. 400].

С. Гончаренко зазначає, що інновації в сучасному вимірі виражаються в тенденціях нагромадження і видозміни різноманітних ініціатив і нововведень в освітньому просторі, які в сукупності приводять до більш чи менш глобальних змін у сфері освіти і трансформації її змісту і якості. Ініціативи виникають у ході природної еволюції сфери освіти, в пошуку більш перспективних форм і засобів педагогічної діяльності, апробації нових методик і прийомів навчання [2, с. 195].

І. М. Дичківська визначає інноваційну педагогічну технологію як цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження у практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [3].

На думку Л. І. Даниленко, інноваційна освітня технологія – це якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни до результату освітнього процесу і розглядається як багатокомпонентна модель – така, що включає в себе: навчальну, виховну та управлінську інноваційні технології.

У статті висвітлено основні проблеми широкого впровадження інноваційного навчання в усіх сферах освітнього процесу вищої школи, що в свою чергу сприяють створенню комфортних умов для навчання студента педагогічного закладу, та його застосування у студентській педагогічній практиці.

Серед таких проблем доцільно відзначити такі:

- *формування мотивації студента та педагога щодо використання інноваційних технологій навчання;*

- відсутність нової дієвої моделі та технології підготовки викладацького складу до інноваційної діяльності;
- варіативність видів, форм та методів роботи із застосування інноваційних технологій навчання;
- формалізм у використанні інноваційної діяльності викладачів під час проведення навчальних занять та студентів у ході відвідування педагогічної практики;
- визначення ефективних шляхів інтенсифікації та модернізації вищої освіти за рахунок впровадження інноваційних освітніх технологій;
- визначення педагогічних умов використання інноваційних технологій навчання у навчальному процесі вищих педагогічних закладів;
- визначення перспективних напрямів інноваційної діяльності викладача педагогічного закладу;
- поверхове уявлення та недостатній рівень знань щодо інноваційних освітніх технологій, передумов та сучасних ознак інноваційних процесів в освіті, неготовність викладачів до їх використання у власній професійній діяльності;
- недостатня організація методичної роботи з викладачами;
- незнання та не усвідомлення переваг та недоліків інноваційного навчання;
- відсутність ґрунтовних методичних рекомендацій щодо використання інноваційних технологій навчання та ін.

Отже, створення інновацій – творчий процес, що відповідає умовам пошуку нового та оригінального. Реалізація інноваційного підходу до навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів дозволяє підняти на якісно новий рівень навчальний педагогічний процес, підвищити рівень навчальних досягнень майбутніх педагогів та можливостей використання елементів інтерактивного навчання у власній професійній діяльності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклад.: О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.

*Черешенська М. В.,*

студентка 2 курсу спеціальності «Науки про освіту» (педагогіка вищої школи)  
кафедри педагогіки та управління освітою  
*Донецький національний університет  
імені Василя Стуса м. Вінниця, Україна*

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**

На сьогодні в українському суспільстві актуальним залишається питання про спеціалістів, які в умовах ринкової економіки, глобалізації суспільства і технологічних змін були б конкурентоспроможними. Успіх вирішення означеної проблеми, на нашу думку, перш за все залежить від працівників освіти, бо саме від професійної компетентності викладачів залежить сформованість компетентностей студентів, формування конкурентоздатності і їхня спроможність увійти у глобальний світовий простір.

Результатом сучасної освіти «повинне бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для іншого погляду й несподіваної думки» [14, с. 51].

Удосконалення рівня професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації є одним із напрямів реформування сучасної системи освіти. Головний нормативно-правовий документ Міністерства освіти і науки України свідчить: «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [11, п. 1 ст. 56]. Слід зауважити, що в теперішніх умовах реформування освіти статус викладача радикально змінюється, змінюються його освітні функції, тому відповідно зростають вимоги до його професіоналізму, його педагогічної компетентності. Показниками значущості професійної компетентності є зміни, які відбувалися у свідомості суспільства в різні періоди. Саме педагогічній культурі і професійній компетентності притаманні великі можливості стабільності і розвитку суспільства. оскільки вони сприяють ефективному процесу соціалізації особистості, адаптації до нових умов, є запорукою для вирішення питань між старшим і молодшим поколінням.

Отже, сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність всебічного вивчення такого феномену, як «професійна компетентність вчителя».

На сьогоднішній день в науці немає однозначного підходу до визначення понять «компетентність», «професійна компетентність». Вчені визначають професійну компетентність так: як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова); як професійну готовність та здатність суб'єкта праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова); як наявність спеціальної освіти, глибокої загальної і спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін та А. Чернишова); як потенційну готовність розв'язувати задачі зі знанням справи (П. Симонов). Як вважають науковці, показниками професійної компетентності є сукупність необхідних знань, умінь, навичок, вміння правильно їх застосовувати, виконуючи свої функції; знання і вміння прогнозувати можливі наслідки певних дій; практичний досвід; критичність мислення; індивідуально-психологічні якості.

У процесі опрацювання наукових досліджень з проблеми професійної компетентності було виявлено, що автори розглядають професійну компетентність: як сукупність професійних властивостей (Л. Анциферова); як ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта (Ю. Ємельянов); як професійну самоосвіту (А. Маркова); як стійку здатність до діяльності зі «знанням справи» (В. Огарьов); як здатність до актуального виконання діяльності (М. Чошанов). Загалом проблема професійної компетентності на основі наукового аналізу представляється як багатоаспектна. Потрібно зазначити, що дослідники уявляють професійну компетентність: як високий рівень володіння знаннями, уміннями, навичками (В. Безрукова, О. Дубасенюк, О. Шахматова та ін.); як реалізацію потреб фахівця, як вирішення завдань професійної діяльності (С. Дружиллов, С. Каплун, С. Молчанов, В. Ягупов та ін.); як властивість особистості, особистісне новоутворення, особистісну характеристику (Л. Анциферова, Д. Завалишина, Є. Рибалко, Н. Яковлева та ін.); як готовність до здійснення професійної діяльності (Р. Ваврик, М. Варій, В. Косарев та ін.).

Найбільш детальне, на нашу думку, визначення професійної компетентності фахівця представлено у праці В. Андрущенко, де поняття професійної компетентності розглядається як складне утворення, основним елементом якого є професійні знання, що логічно і системно продають інформацію про навколишній і внутрішній світ людини; професійні уміння як психічні утворення, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; професійні навички – дії, що сформовані у процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; професійні позиції як сукупності сформованих

установок і орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього та навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; індивідуально-психологічні особливості фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; внутрішні збудники, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [1].

Спираючись на проведений аналіз розробок вчених можна констатувати, що професійна компетентність викладача знайшла відображення у великій кількості психологічних і педагогічних досліджень, проте проблема професійної компетентності не має однозначного розв'язання в сучасній психолого-педагогічній науці. Різні трактування обумовлені особливостями структури діяльності фахівців різних професійних галузей, проте базовою характеристикою цього поняття залишається ступінь сформованості у педагогічних працівників єдиного комплексу знань, умінь, навиків, досвіду, що забезпечують виконання професійної діяльності (Н. Тализіна, Р. Шакуров, А. Щербаков та ін.).

Останнім часом увагу науковців зосереджено на дослідженні професійної компетентності викладача відповідно до підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів та профілів: студентів медичного (С. Бухальська [5]), фахівців у сфері туризму (С. Кожушко [13]); вищих технічних закладів (С. Демченко [7], Е. Лузік [17]), автотранспортного (В. Деміденко [6]), економічного (Т. Крассікова [16]) коледжів; професійно-технічного навчального закладу (М. Бирка [2], І. Матійків [19], С. Ящук [24]) вчителя загальноосвітньої школи (Л. Карпова [12], О. Спіріна [21], К. Юр'єва, О. Тіщенко [23]).

Проблеми формування професійної компетентності викладачів науковці аналізують з точки зору сучасних суспільних і освітніх вимог [9]. У дослідженні В. Люльчика підкреслюється необхідність формування у викладачів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації професійної компетентності відповідно до державних стандартів вищої освіти, вимог Єврокомісії тощо [18]. Досвід О. Заболоцької орієнтує на важливість володіння сучасним викладачем компетенціями, які включають критерій не лише «знати та уміти», але й «знати, уміти й розуміти», саме цього сьогодні вимагає Болонська система [8]. Зауважуючи на вимогах державного стандарту щодо підготовки молодшого спеціаліста, відповідно до якого викладач вищів I–II рівнів акредитації має бути здатним виконувати необхідні роботи згідно до відповідної спеціальності й уміти донести ці знання до студента, підкреслюємо значущість належної фахової і педагогічної кваліфікації викладацького складу. Особливість профе-

сійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації пов'язана також із неоднорідністю їхньої фахової підготовки. Зокрема, викладачі фундаментальних дисциплін мають відповідну фаху педагогічну підготовку, тоді як викладачі спеціальних дисциплін зазвичай є фахівцями, що прийшли із виробництва, а тому можуть не мати педагогічної освіти. Отже, визначаємо дві тенденції, які мають бути враховані у розвитку професійної компетентності викладача вишу I–II рівнів акредитації: спрямування на самонавчання у галузі педагогічної підготовки викладачів спеціальних дисциплін і акцентування на контекстності викладання фундаментальних дисциплін. Беручи до уваги визначену проблему, актуальним питанням у розвитку професійної компетентності викладача стає організація підвищення його кваліфікації залежно від рівня та якості фахової спроможності. Для викладачів, які не мають професійної педагогічної підготовки, доцільним буде організація можливостей додаткового навчання (за спеціальностями «Педагогіка вищої школи» або «Професійна педагогіка» – у межах отримання другої освіти) або організація педагогічних тренінгів у межах стажування.

Для розвитку професійної компетентності викладача фундаментальних дисциплін позитивним вважаємо ступінь його обізнаності у межах професійних компетенцій, що мають набути студенти, а отже, викладач має бути спрямованим до співпраці із сучасними виробництвами, знати вимоги до кваліфікаційних характеристик майбутнього фахівця означеного профілю підготовки. Результатом високого рівня розвитку професійної компетентності викладача фундаментальних дисциплін має стати його здатність до контекстного навчання, що реалізовується через створення інтегрованих курсів, представлення «свого» предмета у завданнях професійних конкурсів тощо. Отже, основною ціллю виявлення професійної компетентності викладача фундаментальних дисциплін є його уміння «розчинити» зміст дисципліни у загальному середовищі змісту професійної підготовки. Важливим для формування та розвитку професійної компетентності викладача коледжу є визначення та узагальнення вимог (суспільних, нормативно-правових, методико-дидактичних) до рівня його готовності до професійної діяльності. Ці вимоги представлені в документах про забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації, а також у дослідженнях науковців [10, 15, 20], які стосуються аналізу перебігу сучасного процесу організації професійного навчання. Основними функціями викладача, з огляду на низку праць науковців [4, 3, 6, 16], є навчальна, виховна, організаційна, методична, наукова (науково-презентаційна), профорієнтаційна, здоров'язбережувальна. На думку Т. Свириденко, науково обґрунтований комплекс професійних знань, умінь і навичок викладача коледжу, що входить до нормативної моделі його професійної

компетентності відповідно до кваліфікаційної характеристики, включає забезпечення результативності і якості роботи; гармонізацію науково-наочних і світоглядно-методологічних, дидактичних і психологічних знань, уміння організувати навчально-виховний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особи учнів; готовність до творчого пошуку, саморозвитку, засвоєння і впровадження нових інформаційних технологій; високі моральні якості, фізичний і психологічний стан здоров'я, що дають можливість виконувати службові обов'язки [22].

Аналіз наукових джерел, здійснений з метою визначення теоретичних аспектів проблеми професійної компетентності фахівця, зокрема викладачів вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації, дає підстави для певних узагальнень.

По-перше, спираючись на аналіз наукових праць було визначено поняття «професійна компетентність» як здатність фахівця здійснювати професійну діяльність, відповідати за результати своєї діяльності, вміння аргументувати й пояснювати вибір способу діяльності, а також обирати найбільш ергономічне рішення.

По-друге, більшість дослідників виділяють, що структура професійної компетентності має базові, спеціальні та ключові компетентності, стан сформованості яких залежить від мотивації особистості щодо саморозвитку, виявлення вольових якостей, професійного досвіду, що обумовлений активністю комунікації.

По-третє, були визначені особливості професійної компетентності викладача вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації, які виявляються у поєднанні в діяльності педагогічного та професійного аспекту. При цьому для викладачів фундаментальних дисциплін в аспекті підвищення рівня професійної компетентності важливим стає уміння організувати процес викладання на основі контекстного підходу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1 – С. 5–9.
2. Бирка М. Ф. Розвиток професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ [Електронний ресурс] / М. Ф. Бирка. – Режим доступу: [http://iprobuk.cv.ua/images/mbyrka\\_article\\_010.pdf](http://iprobuk.cv.ua/images/mbyrka_article_010.pdf)
3. Бойчук І. Д. Моделювання професійної підготовки студентів фармацевтичного коледжу / І. Д. Бойчук // Проблеми педагогічних технологій: [Зб. наук. праць]. – Луцьк, 2006. – Вип. 2–4 (31–33). – С. 198–208.

4. Бухальська С. Є. Розвиток педагогічної компетентності у системі методичної роботи медичного коледжу / С. Є. Бухальська, О. Д. Мельничук // Нова педагогічна думка. – Рівне, 2014. – № 3. – С. 21–24.
5. Бухальська С. Є. Компетентнісно зорієнтований розвиток студента в системі навчально-виховної та методичної роботи медичного коледжу як умова модернізації вищої медичної освіти / С. Є. Бухальська, О. Д. Мельничук // Нова педагогічна думка. – Рівне, 2014. – № 3. – С. 21–24.
6. Деміденко В. В. Середовищний підхід до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу [Електронний ресурс] / В. В. Деміденко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2014. – Вип. 42. – С. 51–59. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_zntndr\\_2014\\_42\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2014_42_8)
7. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. О. Демченко; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т імені В. Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
8. Заболоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентності парадигми вищої освіти / О. С. Заболоцька // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Вип. 39. – С. 52–56.
9. Завалевський Ю. І. Розвиток професійної компетентності викладача у процесі методичної роботи / Ю. І. Завалевський // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотухіної. – Харків : Видавець Рожко С. Г., 2016. – Вип. 55. – С. 148–154.
10. Закон України «Про вищу освіту» 01.07.2014 № 1556-VII, із змінами [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. Офіц. вид. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
11. Закон України «Про освіту» № 1060-XII, із змінами від 11 червня 2008 р. [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. Офіц. вид. – Режим доступу: [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_00/](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/)
12. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2004. – 21 с.
13. Кожушко С. П. Формування компетентності майбутніх фахівців у сфері туризму до професійної взаємодії (педагогічні умови) / С. П. Кожушко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2015. – № 2 (10). – С. 136–140.
14. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов и аспирантов педагогических вузов / В. В. Краевский – М., Волгоград : Перемена 2002 – 163 с.



15. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи галузевих стандартів вищої освіти / Уклад. Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, В. Л. Гуло та ін.; за заг. ред. В. Д. Шинкарука. – К. : МОН України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2008. – 71 с.
16. Красікова Т. І. Організація навчального процесу у коледжі економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. І. Красікова. – Х. : ХДПУ імені Г. С. Сковороди, 2002. – 230 с.
17. Лузік Е. В. Професійна компетентність викладача вищого технічного навчального закладу як домінуюча умова ефективності підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності / Е. В. Лузік, А. В. Полухін // Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис / За ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Київ–Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2010. – № 1. – Додаток 1. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта в Україні: технології взаємодії». – С. 160–170.
18. Люльчик В. О. Пріоритетні напрями формування професійної компетентності викладача коледжу / В. О. Люльчик // Нова педагогічна думка. – Рівне, 2012. – № 1. – С. 276–279.
19. Матійків І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. – 2006. – № 3. – С. 44–53.
20. Проценко О. С. Формування життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Олена Сергіївна Проценко. – Харків, 2015. – 198 с.
21. Спирін О. Компетентнісний підхід у проектуванні професійної підготовки вчителя інформатики / О. Спирін // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. – 2008. – № 1 (28). – С. 110–116.
22. Свириденко Т. І. Модель моніторингу професійної компетентності викладача ВНЗ I–II рівнів акредитації [Електронний ресурс] / Т. І. Свириденко. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs /2/09svirctm.pdf>
23. Юр'єва К. А. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст / К. А. Юр'єва, О. М. Тіщенко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць. – Вип. 42. – Харків, 2014. – С. 169–182.
24. Ящук С. М. Професійна підготовка викладача загальнотехнічних дисциплін: теоретичний аспект: навчальний посібник / С. М. Ящук. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 133 с.

## ЗМІСТ

### ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

<i>Важова О. Й.</i>	Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу .....	3
<i>Євтухова О. В.</i>	Система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні .....	11
<i>Іванічкіна Н. П.</i>	До проблеми теоретичних засад управління розвитком конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу .....	13
<i>Ірлянова О. Я.</i>	Управління інноваційним розвитком дошкільного навчального закладу .....	17
<i>Литвиненко О. І.</i>	Імідж сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу .....	22
<i>Мартинець Л. А.</i>	Діяльнісний підхід в управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителів .....	26
<i>Московчук Т. В.</i>	Якість дошкільної освіти в Україні .....	28
<i>Павлюк Я. С.</i>	Самоменеджмент керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти .....	33
<i>Петрик Н. О.</i>	Формування психологічної готовності персоналу загальноосвітніх навчальних закладів до роботи в конкурентоздатній управлінській команді .....	38
<i>Рибалка Н. Є.</i>	Управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі .....	43
<i>Севастьянова Н. В.</i>	Управління процесом виховання в дошкільному навчальному закладі в сучасних умовах .....	49
<i>Тарасюк Я. В.</i>	Адаптування системи підтримки прийняття рішень до умов вищого закладу освіти .....	55
<i>Терещенко М. І.</i>	Управління методичною роботою з педпрацівниками ДНЗ .....	59
<i>Цісар О. Л.</i>	Управління педагогічними конфліктами .....	63
<i>Шилко А. О.</i>	Управлінські вміння керівника дошкільного навчального закладу .....	65

### ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ІСТОРІЯ

<i>Бейліс Н. В.</i>	Становлення і розвиток дидактичних засад навчання німецької мови в Україні у другій половині ХХ ст. ....	68
<i>Брітікова К. В.</i>	Типові мовностилістичні помилки в магістерських роботах .....	75

<b>Войтович Л. В.</b>	Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі магістерської підготовки .....	79
<b>Завальнюк Т. І.</b>	Контроль і оцінка результатів навчання студентів у магістратурі на основі компетентнісного підходу .....	84
<b>Зарішняк І. М.</b>	Роль та місце Тьюторського заняття в системі навчальних занять у ВНЗ України .....	91
<b>Карпенко І. О.</b>	Студентське самоврядування в Україні .....	94
<b>Кипоренко І. А.</b>	Ціннісний компонент професійного самовизначення студентів .....	101
<b>Коса А. С.</b>	Професійне самовиховання майбутніх викладачів .....	107
<b>Кирч Л. К.</b>	Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх бакалаврів-педагогів .....	111
<b>Саркісова І. О.</b>	Формування професійної мобільності майбутніх викладачів вищої школи .....	124
<b>Сторожук Н. А.</b>	Використання інноваційних технологій навчання у навчально-виховному процесі як науково-педагогічна проблема .....	128
<b>Черешенська М. В.</b>	Розвиток професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації .....	131

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ  
І НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ**

Випуск 1  
Частина 2

Редактор  
Технічний редактор

І. М. Колесникова  
Т. О. Важеніна

Підписано до друку 25.07.2018  
Формат 60 x 84/16. Папір офсетний.  
Друк – цифровий. Умовн. друк. арк. 8,13  
Тираж 30 прим. Зам. 52

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