

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
ім. А.С.Макаренка

## **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Збірник наукових праць

*Видається щорічно*

**Суми**  
**СумДПУ ім. А.С.Макаренка**  
**2004**

УДК 371  
ББК 74.00  
П24

Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

**Редакційна колегія:**

**Лазарев М.О.** к. пед. н., проф. (відп. ред.); **Іванченко А.В.** д. пед. н., проф.;  
**Лещенко М.П.** д. пед. н., проф., **Лозова В.І.** д. пед. н., проф., член-кореспондент АПН України; **Олексюк О.М.** д. пед. н., проф.; **Стахевич О.Г.** д. мист., проф.;  
**Цикін В.О.** д. філос. н., проф.; **Чайченко Н.Н.** д. пед. н., проф.; **Щолокова О.П.** д. пед. н., проф.; **Каменська Н.П.** к. пед. н., доц.; **Кречківський А.Ф.** к. пед. н., доц.;  
**Лобова О.В.** к. пед. н., доц.; **Лоза Т.О.** к. пед. н., доц.; **Ніколаї Г.Ю.** к. пед. н., доц.;  
**Полякова О.М.** к. пед. н., доц.; **Сбруєва А.А.** к. пед. н., доц. (відп. секретар);  
**Тарапата-Більченко Л.Г.** к. філос. н.; **Тарасова Т.Б.** к. псих. н., доц.

П24 **Педагогічні науки.** Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – Ч.ІI. – 224 с. Фахове видання з педагогічних наук (Бюлєтень ВАК України, 1999 р., №4)

ISBN

**Рецензенти:**

**В.І.Євдокимов** – доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН України (Харківський державний педагогічний університет);

**Л.С.Нечепоренко** – доктор педагогічних наук (Харківський національний університет)

У збірнику наукових статей відображені результати дослідницької роботи з теоретичних та методологічних питань розвитку сучасної освіти, історії вітчизняного шкільництва, з проблем професійної підготовки творчої особистості та оптимізації педагогічного процесу на основі інноваційних освітніх технологій.

ISBN

УДК 371

ББК 74.00

СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004

## **РОЗДІЛ І. УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

УДК 43–3

**I.В. Волобуєв**

Гімназія Краснопільської районної  
ради Сумської області

### **УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ У СУЧАСНОМУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ**

*Розглядається педагогічна система як об'єднання компонентів, що залишаються стійкими при змінах, які не перевищують допустиму межу. На основі даних автора багаторічних досліджень автора пропонується модель створення нової педагогічної системи. На думку автора, поява нової системи можлива за рахунок використання як внутрішніх, так і додаткових її резервів. Актуальним залишається реалізація ідей диференціації та індивідуалізації у побудові педагогічної системи.*

Освіта ХХІ століття характеризується постійним пошуком шляхів її модернізації. Характерною ознакою сучасного періоду розвитку вітчизняної освіти є масове впровадження інноваційних ідей у практику виховання підростаючого покоління. Як ми знаємо, інновації в педагогіці – це нововведення в педагогічній системі, які поліпшують протікання і результативність навчально-виховного процесу. Зазвичай, інновації – це зміни всередині самої **педагогічної системи**.

Сьогодні суспільство висуває високі вимоги до управління освітнім процесом. Одним із принципів, яким повинен керуватися в своїй діяльності керівник навчального закладу, є **принцип науковості**. Будь-який адміністратор повинен володіти інформацією про найновіші досягнення педагогічної і психологічної наук. Ефективне керівництво навчально-виховним процесом неможливе без глибокого проникнення в його суть. Тому завданням виступає з'ясування змісту поняття “педагогічна система” та її елементів з метою визначення напрямків інноваційних перетворень в межах цієї системи.

За І.П. Підласим, педагогічна система – це об'єднання компонентів, яке залишається стійким при змінах, що не перевищують допустимих меж [3, 181]. Структурними елементами будь-якої педагогічної системи автор називає: 1) учнів; 2) цілі виховання; 3) зміст виховання; 4) процеси виховання; 5) вчителя (або ТЗН); 6) організаційні форми виховної роботи.

Незаперечним є той факт, що при переході суспільства з одного етапу свого розвитку на інший, більш прогресивний, змінюються **цілі виховання**. Це в свою чергу забезпечує зміни в структурі інших елементів. Нові підходи до визначення цілей зафіксовані у Концепції загальної середньої освіти. Освіта ХХІ століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінантна, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати

різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни [1, 3].

Визначені цілі допомагають встановити пріоритетні напрями модернізації **змісту загальної середньої освіти** (елемент 3). Методологічною основою визначення змісту шкільної освіти є загальнолюдські та національні цінності, зосередженість на актуальних і перспективних інтересах дитини [1, 10]. Отже, основні директивні документи освіти підтверджують факт зміщення вектора педагогічної уваги із завдання озброєння учня міцними знаннями в напрямку процесу становлення і розвитку життєво активної і гуманістично спрямованої особистості, яка у своїй діяльності керуватиметься культурно-національними цінностями.

Яким сьогодні суспільство нині хоче бачити підростаюче покоління? У період розвитку інформаційно-технологічного суспільства проблема інформованості учня не є актуальну. Сьогодні з альтернативних джерел будь-яка дитина може самостійно отримати корисну для себе інформацію, тому традиційні методи навчання, в основі яких лежить монолог учителя, не зможуть забезпечити прогресивних змін у структурі особистості учня. Нині життя вимагає сформованості в нього таких умінь, як: оцінити виконану навчальну роботу, визначити її важливість для себе, виробити позитивне ставлення до навчання, сформувати внутрішню позитивну мотивацію, вміти не переступити межу дозволеного, здійснити самостійний вибір форми і методу навчання, контролю і оцінки своєї діяльності, виробити емпатійність і толерантність до оточуючих тощо [2].

Не викликає сумніву той факт, що з метою реформування освіти існує необхідність перегляду підходів не лише до визначення мети і завдань шкільної освіти, формування її змісту, а й організаційних форм навчально-виховного процесу. Необхідна переорієнтація на людину, на те, щоб створити можливості кожному стати самим собою. Основи цих значимих змін закладаються в освітньому закладі безпосередньо на уроці. Отже, представлений матеріал – це спроба дати відповідь на запитання, серед яких виокремлюємо такі: яким же повинен бути сучасний урок? Як на уроках закладаються підвиалини майбутніх змін?

Аналіз сучасної педагогічної літератури свідчить, що зміни неможливі без застосування на уроках інтерактивних технологій, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільного обміну думками, авансуванні успіху [4, 5].

Сьогодні дійсно створені різноманітні навчальні заклади нового типу, що працюють у новому режимі. У традиційній школі також нікого не здивуєш різними наборами інтеракцій. На нашу думку, навіть найфундаментальніших змін елементів 1, 2, 3, 6 недостатньо для реалізації

завдань, які стоять перед сучасною школою. Генеральні фактори розвитку існуючої педагогічної системи не лежать на поверхні. Щоб визначити першопричини в реформуванні освіти, зробимо спробу детального аналізу – процесу виховання (відповідно і навчання).

Аналіз основних етапів навчально-виховного процесу (мета – зміст – форми і методи – засоби – результат) приводить до міркувань за попередньою схемою, а значить, знову може привести до глухого кута. Але, якщо розрізнати поняття **навчальний процес і процес навчання**, то вийде, що вирішення проблеми варто шукати саме тут. Адже процес навчання – це **взаємодія вчителя і учня**, яка і веде до досягнення поставленої мети. Процес навчання включається в навчально-виховний процес, і якщо його виокремити та детально проаналізувати умови ефективності його протікання, то це наведе на думку, що першочергових змін потребують саме учасники навчально-виховного процесу – вчитель і учень. Іншими словами, серед основних компонентів педагогічної системи (цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний) радикальних змін потребує діяльнісний.

Якщо реформування освіти екстенсивним шляхом потребує додаткових витрат (випуск нових підручників, дидактичних посібників, комп'ютеризація навчального процесу, моніторингові дослідження, розробка різноманітних вимірювачів навчально-виховного процесу тощо), то зміни в структурі „вчитель-учень” можна здійснити інтенсивним шляхом, без залучення додаткових засобів.

Ще один аргумент на захист останньої ідеї криється в одній із закономірностей педагогічного процесу. Не можна нехтувати закономірностями обумовленості педагогічного процесу: а)потребами суспільства і особистості; б)можливостями суспільства (матеріальними, економічними); в) умовами протікання процесу (**морально-психологічними**, санітарно-гігієнічними тощо). Очевидно, що створити у будь-якому закладі санітарно-гігієнічні, матеріальні чи інші умови набагато простіше, ніж водночас змінити тип стосунків у системі „вчитель-учень”.

Чому розв’язання цієї проблеми може стати поштовхом до розв’язання інших завдань? Дидактику можна уявити, як суму деяких прийомів, суму технологій. Але існує зворотна сторона дидактики – це сама людина. Ми її вчимо, а вона живе. Який він, вчитель традиційної школи? Як ми знаємо, будь-яка професія деформаційна. Серед професійних педагогічних деформацій, породжених традиційною школою, можна виділити головні:

- 1) стереотипізація мислення; 2) агресивність; 3) авторитаризм;
- 4) інертність; 5) комунікативна замкненість; 6) неадекватна самооцінка.

Нами проводилося емпіричне дослідження, так під час анкетування освітян на прохання охарактеризувати гарного вчителя були виділені такі ознаки: компетентність, працелюбність, порядність, урівноваженість,

чесність, пунктуальність, відповіальність, допитливість, емоційна стабільність, азартність, толерантність, почуття гумору, здатність до співпереживання, розкутість, любов до дітей, демократичність. Аналіз результатів цього дослідження підтверджує висновки щодо актуальності зазначененої проблеми. Причини гальмування реформ визначаються типом організаційної культури школи (органі управління – адміністрація – вчитель – учень).

Що відбувається з учнем у той момент, коли ми пропонуємо йому певний матеріал, а він не може його зрозуміти? Нас цікавить лише формальна сторона, тобто результат, а не процес, тому й створюються різні вимірювачі ефективності навчально-виховного процесу (тести, зрізи, моніторинги тощо). Можливо і не треба ніяких вимірювачів? Вимірювати варто умови, в яких протікає навчальний процес. Нині дійсно розпочався процес долання стереотипів у шкільній практиці, процес переоцінки цінностей. Визначальним поняттям освіти ХХІ століття оголошено ЛЮДИНОУ. Гуманізм у педагогіці – це ставлення до людини (вчителя та учня) як до найвищої цінності.

З чого розпочати створення школи, що працює на засадах гуманізму? Говорять, що школу будуєть дівчі: спочатку – будівельники, а потім – вчителі й учні. А ще говорять, що спочатку змінюється вчитель, а потім він змінює методологію, що викличе прагнення до **самозміни** і в самих учнів. Перш ніж змінити психологію вчителя, необхідно сформувати в нього позитивні внутрішні мотиви до реформаторської діяльності. Успіх буде гарантований, якщо кожен педагог зможе поставити перед собою і знайти відповіді на такі питання: Чому я хочу змінити стару традиційну систему? Чого я хочу досягти? Що саме я буду змінювати? Яким шляхом мені вдасться це зробити? Яких змін я зможу досягти?

Одним із стимулюючих факторів мотивації педагога є цікава робота. Вона дає людині відчуття того, що вона також вчиться і може розвиватися. Вчитель повинен зрозуміти, що той, хто має певний інтерес до праці, досягає кращих результатів, ніж люди незацікавлені. Очевидно, що ніякими нормативними документами, інструкціями і наказами досягти цього не вдасться. Багато що залежить від особистого прикладу керівника закладу, його вміння створити атмосферу довіри між адміністрацією і вчительським колективом, що в свою чергу трансформується на стосунки між вчителями й учнями.

Дуже важко переконати пересічного вчителя в тому, що найголовнішими показниками ефективності його роботи є не виконання програми, не кількість відмінників, медалістів, переможців олімпіад тощо, а його вміння створити для учнів середовище, в якому б їх здібності розвивалися максимально, що в свою чергу і забезпечить вказані вище показники.

Практика свідчить, що в основі інноваційної управлінської діяльності повинно лежати дослідження. Тобто адміністратор, відвідуючи уроки в

навчальному закладі, веде спостереження за навчальною взаємодією вчителя і учня з метою виявлення: ознак нової організації; стилю поведінки вчителя і учня; нестандартності розв'язання звичайних проблем; поваги до гідності учня; переважання людських стосунків над формальними; рівності суб'єктів спілкування; емоційної відкритості, довіри один до одного; моментів спільноти діяльності, під час якої вчитель і учень самореалізуються як творчі особистості.

За таких умов вчитель дійде висновку, що він може бути успішним, бути визнаним, стати творчою особистістю. А це буде означати, що він матиме свою **педагогічну філософію**, яка дозволить йому визначити власну місію в організації навчально-виховної взаємодії.

Бути філософом сьогодні – обов'язок вчителя. Ця філософія допоможе піддавати сумніву будь-яку думку, виробити критичні погляди. Вчитель буде розуміти, що він робить і для чого. Педагог знаходиться між учнем і програмою. Без спеціальної філософії не можна визначити, що саме потрібно учню. Відсутність власної педагогічної філософії незаперечно призведе до маніпуляції вчителя учнем. Найголовніше призначення вчительської філософії – не заважати учню йти до самого себе.

Якщо кінцевим продуктом функціонування освітнього закладу вважати особистість учня як соціалізованого індивіда, істоту, що включається в суспільні стосунки, то процес її соціалізації повинен протікати в максимально сприятливих для цього умовах. Створити їх неважко. Наведемо приклади деяких нововведень, які успішно прижилися в шкільній практиці: 1) педагогіка вимог перетворюється у педагогіку порад (замість слів „ти повинен”, вживаються слова „ти маєш можливість”); 2) вчитель як єдине джерело інформації перетворюється на людину, яка має одну з рівноправних думок; 3) вчитель і учень – рівноправні партнери, наділені однаковою мірою свободи вибору форм діяльності; 4) вчитель і учень вчаться один в одного, учень не забуває подякувати вчителю за мудру пораду, вчитель учню – за цінну ідею; 5) в основі стосунків – повна довіра; 6) спілкування – необхідна умова для самовдосконалення, найефективніша форма роботи: учитель вчить учня, сприяє розвитку його вербальних здібностей, емоційної та вольової сфери; 7) учні здатні до корекції вчительської діяльності, можуть оцінити ефективність методів і форм роботи, внести свої пропозиції до організації наступних етапів діяльності.

Могутній потенціал містить у собі ідея **педагогізації** навчально-виховного процесу. На кожному етапі може й повинна відбуватися передача учням функцій, що традиційно виконуються вчителем. Якщо організувати навчальний процес згідно основних закономірностей його протікання, то учні будь-якого рівня успішності без проблем зможуть визначати мету діяльності, мотивувати її, визначати об'єкт вивчення, виділяти для себе активний словник

теми, структурувати навчальний матеріал, складати плани його вивчення, розрізняти типи навчальних завдань, здійснювати контроль і самоконтроль.

Це один руйнівний фактор будь-якого інноваційного процесу лежить на поверхні. Вчитель повинен боятися **однозначності**. „Добре – погано” – це ризикована сфера. У нашому житті багато чого змінюється. Коли ми запитуємо учня, чим саме йому сподобався той чи інший літературний герой, то в результаті ми позбавляємо його права мати свою думку. Те, що для вчителя виглядає як позитивне, насправді може бути чимось іншим.

Процес навчання набуде особистісного спрямування, якщо під час засвоєння загальнолюдського досвіду учні перетворяться в **дослідників власних самозмін**. Практика показує, що кожна дитина здатна фіксувати будь-які зрушення в особистісній сфері – емоційно-чуттєвій, інтелектуальній, вольовій тощо. Ось як, наприклад, учні 7-11 класів гімназії узагальнили свої спостереження про самозміни:

*«Чим доросліша людина, тим більше вона прогресує. А що за цей навчальний рік змінилося в мені? У попередніх класах були такі випадки, коли я знатав відповідь до задачі, але не міг пояснити, як я її знайшов. Втішає те, що в 7 класі таких проблем я не маю. Отож, мій висновок – я навчився висловлювати свою думку» (Саша, 7 кл.);*

*«Мені дуже подобається така форма роботи, як робота з консультантами, якби не вона, я б ніколи не навчився пояснювати тему іншим» (Андрій, 7 кл.);*

*«Після довготривалих мук я все-таки навчився розміщувати записи на дощці. Ще я навчився групувати завдання за типами ... Але я ще маю проблеми з організацією своєї діяльності на уроці» (Святослав, 7 кл.);*

*«Я зрозуміла, що без труднощів до «фінішу» не дійдеши. Я вже закінчила 3-й клас гімназії. Що саме змінилося в мені? По-перше, я навчилася виступати перед аудиторією. По-друге, перед кожним уроком я навчилася ставити перед собою певну мету, визначати, що я не зрозуміла і що хочу дізнатися. А ще, я країще стала розуміти інших людей» (Іра, 7 кл.);*

*«Цей рік пройшов для мене не без змін. Більшість з них, сподіваюсь, на краще. Я навчилася знаходити потрібну інформацію в тексті, поліпшився мій темп читання мовчки та вголос, вивчila багато незнайомих мені назв і понять ...» (Алла, 8 кл.);*

*«... Я навчився говорити чітко і лаконічно, як це колись вміли робити спартанці. А ще я навчився міркувати, як стародавні філософи у Греції, хоч, звичайно, з ними зрівнятися не можна» (Паша, 7 кл.);*

*«Я нарешті звикла до швидкого сприйняття інформації на уроці. Перестала „гнатися” за оцінками, “йду” лише до гарних знань ...» (Наташа, 8 кл.);*

*«Я підійшла ближче до питання про подальший вибір майбутньої професії, навчилася планувати свою роботу, збагатила свій словниковий запас з англійської, російської, української та німецької мов. Для мене це дуже важливо. А ще я навчилася дивитися на проблеми з різних боків – і позитивних, і негативних» (Алла, 8 кл.).*

Як бачимо, учні можуть спостерігати за собою, робити висновки про вміння контролювати свої дії, сприймати погляди інших, вміють відстоювати свою позицію, усвідомлювати самих себе, досліджувати зміни у функціонуванні власних вищих психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення, уява, мовлення).

Знаючи свої індивідуальні особливості, учень з часом навчиться здійснювати психологічну саморегуляцію: визначати мету діяльності, складати програму виконавських дій, визначати критерії успішності, оцінювати результати діяльності, приймати відповідні рішення про корекцію та її форму. Забезпечити розвиток учнів як суб'єктів творчої праці може лише вчитель, який сам досягнув відповідного рівня особистісного розвитку та рівня усвідомлення суті навчального процесу. Такий вчитель здатний зрозуміти, що інновації створюють не лише фактори ризику, а й перетворюють ці фактори ризику у фактори розвитку. Наприклад, цінним виявляється те, що надання достатньої свободи учням обертається підвищенням їх особистої відповідальності. Спрацьовує принцип: я обираю – я відповідаю.

Як відомо, ефективність навчання кожного учня залежить від його престижу в класі, який визначається: а)позицією, яку він займає; б) роллю, яку він виконує; в) академічними успіхами; г) індивідуальними якостями. Тому, якщо в основу стосунків покласти гуманістичні положення, а саме: сприймати кожного учня лише з позитивного боку, довіряти учню, не виконувати за нього його роботу, результати навчальних досягнень вважати його особистою власністю, постійно створювати умови для самодослідження, вивчення власних можливостей, то сам навчальний процес перетвориться у низку **ситуацій успіху** для кожної дитини. І тоді саме навчання дійсно стане особистісно орієнтованим.

Україною проголошено курс на інноваційний розвиток освіти, що передбачає перехід на нові освітні технології. Як ми знаємо, педагогічна технологія – це продумана в деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектуванням організації і проведенням навчального процесу з безумовним забезпеченням **комфортних умов для вчителя і учня** (В. Монахов). Ось чому саме відповідний тип стосунків у цій суб'єкт-суб'єктній взаємодії і забезпечує сам інноваційний процес. Розвиток освіти – це шлях до процвітання суспільства і прокладати його необхідно вже сьогодні.

Отже, можна стверджувати, що управління розвитком педагогічної системи у загальноосвітньому навчальному закладі потребує конкретизації

її мети, завдань, оновлення форм, методів і прийомів педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Перспективним бачиться подальше поглиблення розгляду викримлених структурних складових педагогічної системи.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 2.
2. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
3. Подласій И.П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
4. Сиротинко Г. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – Х.: Основа, 2003. – 77 с.

**В.И. Волобуев.** Управление развитием педагогической системы в современном общеобразовательном заведении.

*Рассматривается педагогическая система как объединение компонентов, которые остаются устойчивыми при изменениях, не превышающих допустимую грань. На основе данных многолетних исследований автора предлагается модель образования новой педагогической системы. По мнению автора, появление новой системы возможно за счет использования как внутренних, так и дополнительных ее резервов. Актуальной остается реализация идей дифференциации и индивидуализации в построении педагогической системы.*

**V. Volobuev.** Management of development of pedagogical system in a modern general educational institution.

*The article deals with the pedagogical system as a unity of components that remain constant even under moderate changes that don't exceed reasonable limits. On the basis of long - time investigations the author suggests a new model of pedagogical system. The author states that the new system is possible on the basis of its inner as well as additional reserves. In the course of building the new pedagogical system the ideas of differentiation and individual approach remain extremely vital.*

УДК 371.11

**I.I. Гавриленко**  
Сумський державний  
педагогічний університет

#### **СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗДІЙСНЕННЯ КОНТРОЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті подається теоретичне обґрунтування ролі та місця контролально-аналітичної функції керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі управління, а також визначаються сучасні технології здійснення контролю та педагогічного аналізу результатів навчальної діяльності школи.*

Процеси державотворення, що відбувалися в останні десятиріччя, спричинили істотні зміни в системі освіти. Okрім завдання школи дати учням

якісну освіту, що ґрунтуються на фундаментальних базових знаннях, необхідних для майбутнього життя і професійної діяльності випускників, перед загальноосвітнім навчальним закладом постало ще одне, не менш важливе завдання. Воно полягає у тому, що школа повинна розвивати здібності учнів та навчати їх діяти в оточуючому середовищі. Тому виникла потреба перебудови процесу навчання й підвищення його ефективності. Це поставило перед усіма учасниками навчальної діяльності нові вимоги.

Неабияку роль у процесі вдосконалення навчальної діяльності загальноосвітнього закладу відіграє його керівник, від якого вимагається висока компетентність у здійсненні управлінських функцій. Проте це – не єдина вимога. Сучасні перетворення в освіті вимагають зміни стратегії управління процесом навчання, за якою акценти переносяться на особистість як на суб'єкт навчальної діяльності.

Розглядаючи навчальний процес як цілісну динамічну систему, зазначимо, що наукове управління ним сьогодні потребує цілеспрямованої взаємодії керівника, вчителя та учня, яка здійснюється через реалізацію контрольно-аналітичної функції. Значення контролю й педагогічного аналізу навчального процесу полягає у співставленні отриманих результатів із запланованими шляхом своєчасного надходження до адміністрації школи інформації про рівень викладання навчальних предметів, рівень знань, умінь і навичок учнів, рівень їх творчої реалізації. Ця інформація потребує наукового обґрунтування й узагальнення та оперативного регулювання в процесі управління навчальною діяльністю з урахуванням перспектив. При цьому реалізація контрольно-аналітичної функції керівника в системі управління процесом навчання дає можливість всебічно вивчити педагогічну діяльність вчителів, впливає на зростання їх творчої активності і, як зазначав В.О. Сухомлинський, „стає найважливішим спонукальним засобом процесу самовиховання та самоосвіти педагога” [3].

Проблема контрольно-аналітичної діяльності керівника навчального закладу повсякчас привертала увагу науковців. Їй присвячені роботи М.М. Поташника, Є.С. Березняка, П.В. Худоминського, Г.В. Єльникової, Н.М. Островерхової, Ю.А. Конаржевського, В.І. Бондаря, Т.І. Шамової та інших. Проте їх роботи є лише фундаментальними при вивченії даної управлінської функції, адже постійні зміни вимагають нового бачення, нових розробок, які б відповідали вимогам сучасної освітньої діяльності.

Вивчення науково-педагогічної літератури та стану проблеми на практиці показало, що хоча контрольно-аналітична функція є провідною серед інших функцій управління процесом навчання та є основним засобом збирання, вивчення, оброблення, узагальнення інформації про стан перебігу навчального процесу, науковий підхід у здійсненні контролю та педагогічного аналізу спостерігається досить рідко. Це пояснюється тим, що у педагогічній

науці недостатньо розроблено проблеми теоретичного обґрунтування й апробації на практиці технології контролю і аналізу навчального процесу керівником загальноосвітнього закладу, зокрема проблеми оцінки ефективності навчальної діяльності школи та педагогічної діяльності вчителя.

Мета даної статті полягає у дослідженні технології науково обґрунтованої реалізації керівником закладу освіти контрольно-аналітичної функції в умовах системного підходу до управління.

Нині роль контролю в удосконаленні процесу управління навчальним закладом, зокрема процесу навчання, загальновизнана. Контроль дає можливість систематично одержувати інформацію про рівень викладання, рівень знань, умінь, навичок учнів. Іншими словами, він є головним джерелом інформації. Але сам по собі контроль без аналізу даних малоекективний. Підсумки контролю, як правило, фіксують ті чи інші факти і явища, не виявляючи їх причин. Для цього необхідно проводити аналітичну обробку фактичного матеріалу, оскільки нерідко за загальними задовільними показниками діяльності школи, класу криються суттєві недоліки. Аналіз дає можливість їх виявити, визначити вплив на загальний результат. Там, де контроль не взаємодіє з педагогічним аналізом, він є формальним, поверховим, неефективним.

Здійснення управління на основі педагогічного аналізу інформації, отриманої в результаті контролювання, дозволяє керівникам шкіл бачити і оцінювати зміни, які проходять у шкільному організмі, і прогнозуючи дальший шлях його розвитку, ліквідувати причини виявлених недоліків. У цьому якраз і полягає зміст управління. Завдяки контрольно-аналітичній функції управління в кожній конкретній ситуації розвитку навчального процесу можуть своєчасно прийматись найбільш ефективні рішення тих чи інших завдань, що стоять перед навчальним закладом.

Процес здійснення контрольно-аналітичної функції, як і будь-який інший процес, потребує раціонального, науково виваженого підходу. Ефективність його залежить від знань про те, як і коли необхідно здійснювати контроль, якими чинниками керуватись при проведенні контролю, тобто, залежить від технології (технологія – слово грецького походження, яке в оригіналі означає „знання про майстерність”).

Створення технології контролю за навчальним процесом ґрунтується на методологічних підходах, а саме: на системно-діяльнісному підході, який дає змогу встановити рівень цілісності педагогічної системи, ступінь взаємозв'язку та взаємодії її елементів, супідядність цільових орієнтирів у діяльності підсистем різного рівня, на діалогічному підході, який полягає у взаємодії усіх суб'єктів, що потребують відкритих і рівноправних взаємовідносин для досягнення спланованих кінцевих результатів; на особистісно орієнтованому підході, який означає врахування природо-відповідних особливостей кожної

особистості, створення необхідних умов для найбільш повного розкриття здібностей і можливостей з урахуванням зони найближчого розвитку. Такі методологічні підходи дають можливість керівникам оптимально спланувати контроль за навчальною діяльністю учнів та педагогів з урахуванням процесу гуманізації і демократизації сучасної освіти.

До основних *характеристик технології контролю навчального процесу* можна віднести: 1) визначення функцій контролю; 2) визначення принципів проведення контролю та принципів надходження інформації до керівника закладу; 3) визначення видів, форм та методів контролю знань, їх диференціація та систематизація; 4) наявність певного порядку дій; 5) встановлення часових обмежень залежно від етапів навчання.

До функцій контролю за навчальною діяльністю закладу освіти належать: *діагностична функція*: контроль діагностує знання, вміння та навички учнів за певними критеріями, виявляючи як успіхи, так і недоліки роботи усіх учасників навчального процесу; *інформаційна функція*: контроль є джерелом отримання інформації, необхідної для аналізу результатів діяльності при співвіднесені йх із запланованими результатами навчання, при здійсненні корегування роботи адміністрації, педагогічного та учнівського колективів, при визначенні подальшої тактики дій відповідно до обраної стратегії; *стимулюючо-мотиваційна функція*: контроль стимулює учнів до поліпшення результатів свого навчання, вчителів – до вдосконалення форм і методів викладання матеріалу; контроль знань мотивує спільне прагнення вчителів і учнів до отримання кращих показників у навчанні; *комунікативна функція*: контроль є однією з комунікативних ланок у взаємовідносинах учнів і вчителів, вчителів і керівника закладу, учнів, вчителів та керівника; систематизований контроль забезпечує безперервний процес взаємодії всіх учасників навчального процесу; *інтегративна функція*: контроль об'єднує зусилля усіх учасників навчально-пізнавальної діяльності в процесі усунення недоліків роботи з метою досягнення спільної мети.

Усі зазначені функції контролю виконуються на підґрунті комплексу певних принципів, що забезпечують оптимальність проведення контролю ефективності навчання. До основних із них належать принципи науковості, гуманності, демократизації, об'єктивності, доцільності та принцип системності здійснення контролю навчальної діяльності закладу у процесі досягнення запланованого результату процесу навчання усього закладу.

Види, форми і методи контролю знань, умінь і навичок учнів мають неабиякий вплив на ефективність технології. Вони застосовуються у певній залежності від дидактичних цілей та задач, етапів перевірки навчально-пізнавальної діяльності учнів, а тому правильний їх вибір є гарантією вдалого, доцільного й науково обґрунтованого контролю.

Узагальнення літературних даних та врахування досвіду роботи сучасної школи дозволяють виділити такі види, методи, форми контролю: *види контролю* знань, умінь, навичок учнів: попередній, поточний, періодичний (тематичний, четвертний, семестровий), підсумковий; *методи контролю* знань, умінь, навичок учнів: спостереження, виконання завдань контрольної чи самостійної роботи, розв'язування задач, написання твору, реферату, науково-дослідницької роботи тощо, методи графічного контролю (складання учнями графіків, таблиць, схем, діаграм, опорних конспектів теоретичного матеріалу тощо), методи програмованого контролю, методи практичного контролю (лабораторні, практичні, демонстраційні досліди); *форми контролю* знань, умінь, навичок учнів: індивідуальна, групова, фронтальна, комбінована (ущільнена), самоконтроль, взаємоконтроль, усна, письмова, експериментальна, програмована.

До основних характеристик технології контролю належить також наявність певної послідовності дій. Сучасний педагог А. Литвин у процесі проведення контролю за навчанням виділяє три основних етапи [2].

На першому етапі необхідно проводити підготовчу роботу, що полягає в ознайомленні зі станом виконання програми, динамікою успішності учнів, вивчення самостійних робіт, які проводить учитель, його методики поточного і тематичного оцінювання, роботи з учнями, котрі мають початковий рівень навчальних досягнень.

На другому етапі слід ознайомитися з тим, як учитель допомагає учням засвоювати знання, як дбає про перетворення знань на стійкі навички. Тому важливим є контроль за виконанням основних тематичних навчальних програм, оскільки процес навчання має не лінійний, а поетапний характер. Із теми або великої підтеми необхідно, на думку А. Литвина, відвідати 3-4 уроки, крім цього, один урок присвятити контролю знань учнів.

Останній етап – підсумкова бесіда з вчителем, протягом якої слід проаналізувати структуру його уроків залежно від змісту навчального матеріалу і поставлених дидактичних завдань, форм, методів та засобів навчання, досягнення результатів. Підсумками такої бесіди мають бути конкретні пропозиції, виконання яких необхідно перевірити на наступних уроках.

До основних характеристик технології педагогічного аналізу належать:

- 1) наявність системи принципів здійснення педагогічного аналізу;
- 2) визначення функції педагогічного аналізу; 3) визначення певної послідовності дій, виконання яких необхідне для досягнення поставленої мети; 4) наявність оперативного зворотного зв'язку, засобу оцінки поточних та підсумкових результатів.

Принцип педагогічного аналізу є обов'язковим елементом як при розробці певної стратегії дій, так і при їх виконанні. Вони, визначаючи не очевидні, а

більш глибокі закономірності, є вихідними, фундаментальними положеннями, що випливають із стійких тенденцій існування й розвитку конкретної системи. Проте принципи не є домінуючими в управлінській діяльності, вони вказують на більш логічний шлях в управлінні будь-яким процесом тієї чи іншої системи, допомагають передбачити ситуацію, реакцію тощо.

Оскільки ми розглядаємо педагогічний аналіз як функцію керівника закладу освіти в системі навчального процесу, спираючись на вивчення літературних джерел та концептуальні засади створення технології, можна виділити такі принципи педагогічного аналізу: *принцип соціальної детермінації* – узгодження завдань школи з боку соціальних вимог, державної ідеології освіти на конкретному етапі ідеологічного розвитку держави. Оскільки розвиток держави неможливий без розвитку людини, то основне завдання школи детермінується державними вимогами, потребами, інтересами, домаганнями людини та реальними обставинами; *принцип гуманізації* – врахування потреб самої людини, повага до кожної особистості, з якою керівник вступає у ділове спілкування, *принцип демократизації* – сучасні умови переходу до ринкової економіки вимагають від людини умінь проаналізувати й оцінити ситуацію, знайти шляхи вирішення проблеми і прийняття відповідні рішення. Формуванню таких умінь сприяє заочення виконавців до здійснення педагогічного аналізу. Це в свою чергу підвищує самостійність і мотивацію, поширяє ініціативу, праця стає бажаною і результативною, призводить до власного розвитку, *принцип цілеспрямованості* – встановлення мети і спрямування діяльності на досягнення кінцевого результату. Встановлення мети відбувається шляхом узгодження цілей усіх виконавців, врахування реальних умов і потреб. Спрамування діяльності на досягнення кінцевого результату здійснюється шляхом періодичного встановлення зворотного зв'язку; *принцип науковості* – орієнтація на оволодіння керівником технологіями педагогічного аналізу, психологічними аспектами управління, професійними методиками, теоретичними питаннями педагогічного процесу, науковими основами взаємодії учасників навчального процесу; *принцип об'єктивності* – уникнення змішування причинно-наслідкових зв'язків із випадковими, яке веде до серйозних хиб у навчальному процесі. Цей принцип зумовлює виконання об'єктивних вимог, об'єктивізацію отримуваної й аналізованої інформації.

Аналіз педагогічної теорії та практики дозволяє визначити такі функції педагогічного аналізу: *інформаційна* – накопичення даних про функціонування системи взаємодії у процесі досягнення мети навчальної діяльності освітнього закладу. Вона сприяє збору і зберіганню інформації щодо просування системи в заданому напрямку: забезпечує керівника, вчителя й учня інформацією про відхилення у навчальному процесі від запланованого результату, зберігає інформацію про потреби учнів і потреби вчителя; упорядковує дані про ефективне функціонування

системи; сприяє появі нової інформації; *навчальна функція* регулює суб'єкт-об'єктні взаємовідносини між учасниками навчального процесу, регулює процес викладання та засвоєння навчального матеріалу; *регулююча функція* забезпечує регулювання взаємодії між учасниками навчального процесу (регулювання виконується як за процесом, так і за результатом). Для цього проводиться збір даних під час здійснення контролю за навчальним процесом або здійснюється контроль за результатом діяльності. Регулювання за результатом відбувається шляхом встановлення нової мети, перспектив розвитку системи. Регулююча функція передбачає три рівні реалізації: спрямованість на досягнення запланованого результату; регулювання процесу взаємодії між керівником та учасниками навчального процесу; створення оптимальних умов функціонування системи; *оцінна функція* представляє, наскільки ефективно відбувається процес взаємодії. В основі функції лежить певна система критеріїв, норм оцінки та оперативність застосування цієї системи. Оцінна функція передбачає: можливість спостерігати, оцінювати ці спостереження; наявність критеріїв, засобів оцінювання; *адаптивна функція* пов'язана з кооперацією дій керівника, вчителя й учня, з їх взаємодією, яка спрямована на досягнення спільної мети. Така взаємодія характеризується спільним моделюванням діяльності і сприяє розвитку учасників кооперативного процесу; *функція зворотного зв'язку* допомагає отримати інформацію про якість та результати виконання учнями усіх функцій самоуправління навчальною діяльністю, створити механізм делегування повноважень, надати будь-якій діяльності цілеспрямований характер, регулювати навчальний процес.

Для здійснення педагогічного аналізу обов'язковим є визначення мети його проведення, послідовності етапів досягнення мети, технології замірів та обробки результатів на кожному етапі, а також кінцевих результатів проведення педагогічного аналізу. Можна погодитися з думкою О.М. Касянової [1], котра у процесі безпосереднього проведення педагогічного аналізу пропонує виділити чотири основних етапи: *підготовчий етап*, на якому здійснюється визначення проблеми (теми) аналізу, постановка конкретних завдань, планування; *етап збору інформації*; *етап безпосереднього аналізу*, що передбачає розкриття змісту предмета, який підлягає аналізу (розділення об'єкта на частини, характерні для нього), оцінку кожної частини, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між частинами, визначення місця і ролі кожної частини в цілій системі, а також з'ясування причин, які забезпечили отриманий результат; *підсумковий етап*, що полягає в обробці фактичного матеріалу й складанні аналітичних таблиць, графіків, здійсненні порівнянь, формулюванні висновків та визначенні шляхів подальшого розвитку аналізованого об'єкта.

Таким чином, процес здійснення керівником освітнього закладу контролю й аналізу результатів навчальної діяльності потребує грунтовної підготовки, що полягає у вивченні технології контролю та педагогічного аналізу. Ефективність, своєчасність, оперативність, доцільність, конкретність і т.д. неможливі без наукового підходу до виконання даної функції. Ігнорування цього факту призведе до занедбання як контролю й аналізу результатів навчання, так і навчальної діяльності закладу освіти в цілому. У зв'язку з цим перспективною була б розробка чітких критеріїв якості управлінської діяльності керівників навчальних закладів.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Касьянова О.М. Педагогічний аналіз навчального процесу в загальноосвітній школі як засіб підвищення його ефективності: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2000. – 200 с.
2. Литвин А. Контроль за рівнем навчальних досягнень учнів // Директор школи. – 2003. – № 47, грудень. – С. 7-10.
3. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – М.: Просвещение, 1973. – 112 с.

**И.И. Гавриленко.** Современные технологии осуществления контрольно-аналитической функции руководителя общеобразовательного учебного заведения.

*В статье подается теоретическое объяснение роли и места контрольно-аналитической функции руководителя общеобразовательного учебного заведения в процессе управления, а также определяются современные технологии осуществления контроля и педагогического анализа результатов учебной деятельности школы.*

**I. Gavrilenko.** Modern technologies of realization of control-analytical function of director of general educational establishment.

*Theoretical explanation of role and place of control-analytical function of director of general educational establishment in the process of managements given in the article, as modern technologies of control realization and pedagogical analysis of school educational activity results are determined.*

УДК 43-3

**А.С. Димитрієв**

Луганський національний педагогічний  
університет ім. Тараса Шевченка

**ВНЕСОК В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В РОЗВИТОК  
ТЕОРІЇ ВНУТРІШКІЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ В  
УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті аналізується внесок В.О. Сухомлинського в розвиток теорії внутрішкільного управління в Україні у другій половині ХХ ст., концептуальні положення, які вперше обґрунтував видатний педагог у 60-ті роки минулого століття.*

Зростання самосвідомості й почуття власної гідності радянських людей після відомих подій ХХ з'їзду КПРС у другій половині 50-х – 60-ті роки (хрущовська відлига) викликав інтерес педагогів до особистості учня, до формування його індивідуальних якостей, здібностей та нахилів. Особливо ця спрямованість пошуків педагогів отримала відображення в діяльності В.О. Сухомлинського. Він поєднував у своїй особі педагога-практика та вдумливого і самостійного дослідника. Саме з досвіду керованій ним Павлицькою середньою школи, більш, ніж будь-якої іншої, виявилось прагнення різноманітними засобами, в тому числі і внутрішкільного управління, стимулювати духовний розвиток особистості школяра. Він писав: “Уміння керувати колективом залежить від того, наскільки глибоко розуміє керівник найтонші деталі педагогічного процесу, його глибинні процеси – духовний світ школяра, особливості його розумової праці, процес оволодіння знаннями, формування переконань. Директор школи повинен бути знаючим, досвідченим педагогом і психологом” [13, 4].

Погляди В.О. Сухомлинського на внутрішкільне управління значно відрізнялися від пануючих у радянські часи [4; 5; 6; 7; 11; 14 та ін.]. Дисертація В.О. Сухомлинського була написана в період, коли в школознавчій літературі панував дорматичний підхід. Порівняльний аналіз досліджень управлінської тематики сучасників В.О. Сухомлинського та його дисертаційної роботи, проведений І.І. Бусевом [1], показує різку відмінність останньої у відборі змісту, широті висвітлених питань, глибині аналізу, виявленні причин та взаємозв’язків педагогічних явищ, розумінні закономірностей праці керівника. Процес управління школою В.О. Сухомлинський подає як систему діяльності директора школи. У цьому системному баченні він випередив сучасників, у роботах яких висвітлювалися лише окремі частини цього процесу, – види управлінської діяльності, які, як правило, гіперболізувалися; процес управління розумівся спрощено.

Мета даної статті – провести аналіз ідей В.О. Сухомлинського, щодо здійснення внутрішкільного управління.

Спрямованість наукового пошуку В.О. Сухомлинського яскраво характеризує система управлінських понять, яку він застосовує у своїх роботах. Це: керівництво навчально-виховним процесом, навчально-виховна робота, педагогічний колектив, педагогічна культура, педагогічна майстерність, відвідування уроків, аналіз педагогічного процесу, зворотній зв’язок. Він вводить термін „педагогічне керівництво”.

Педагогізація управління припускає, за В.О. Сухомлинським, гуманізацію мислення керівника, зміну його погляду на педагогічний процес, що розкривається через такі позиції:

1. Зміна погляду на учня. Дитина – мета будь-якої педагогічної діяльності, в тому числі й управлінської, головна фігура в школі, заради якої працює весь педагогічний колектив.

2. Зміна погляду на вчителя. Вчитель – це особистість, тобто мета управлінської діяльності.

3. Зміна погляду на педагогічний процес. Дитина в системі поглядів В.О. Сухомлинського – активний учасник педагогічного процесу, вчитель же – не передавач знань, а організатор процесу розвитку учня, що створює необхідні умови для його самовиховання.

4. Зміна поглядів на характер відносин у школі між учасниками педагогічного процесу: між вчителем і учнем, між вчителями, між учнями, між адміністрацією і вчителем, гуманізація цих відносин.

5. Зміна поглядів на характер управління. Управління школою – це управління не об'єктами, не процесами, а в першу чергу – людьми, які здійснюють ці процеси; тільки через діяльність вчителів досягаються цілі управлінської діяльності.

6. Зміна погляду на здійснення процесу управління: посилення його психолого-педагогічної спрямованості, гуманізація функцій [1].

Аналіз понятійного апарату та змісту наукових праць В.О. Сухомлинського свідчить, що у розробці проблем внутрішкільного управління він йшов від дитини, від конкретних педагогічних проблем до пошуку засобів управління, які б дозволяли їх вирішувати. Наукове дослідження особистості дитини було однією з головних умов гуманного управління школою в його педагогічній концепції. “Щоб бути гуманним, – писав В.О. Сухомлинський, – потрібно знати душу дитини” [6, 496]. Головним засобом управління він вважав залучення вчителів до пошуку найбільш ефективних шляхів розвитку учнів, формування з педагогів колективу однодумців, підвищення педагогічної культури та майстерності працівників школи, тому вивчення дитини було поставлено на грунтовну наукову основу. “Піклування керівника школи про педагогічну культуру вчителів, – підкресловав В.О. Сухомлинський, – один із стимулів розвитку колективної думки, колективної творчості” [6, 464]. Двічі на місяць по понеділках у школі проводилися засідання науково-педагогічної ради або психологічного семінару. План роботи педагоги знали заздалегідь і старанно готувалися до нього.

Першу частину ”педагогічного понеділка” становила доповідь когось із класних керівників на тему ”Педагогічна характеристика такого-то учня”. У ній велика увага приділялася стану здоров’я, особливостям розумового розвитку, аналізу інтелектуального життя сім’ї. Другою частиною були теоретичні доповіді, в яких висвітлювались питання взаємозв’язку навчання і всебічного розвитку особистості. Їх готували сам Василь Олександрович, завуч і найбільш досвідченні вчителі.

Керівник школи для В.О. Сухомлинського – це, перш за все, гарний вчитель, посередник між наукою та практикою. “Директор школи – не тільки керівник, а й учитель, на роботу якого рівняються інші вчителі. Отже, йому треба особливо старанно готуватись до власних уроків” – писав Василь Олександрович [4, 42]. І ще: “Добре керувати школою – означає добре знати науку виховання, яка повинна стати основою наукового керівництва вихованням, освітою, організацією роботи колективу школи – вчителів і учнів; бути майстром навчально-виховного процесу, володіти мистецтвом впливу на дитину, підлітка, юнака, дівчину” [15, 36]. Суть керівництва сучасною школою В.О. Сухомлинський вбачав у тому, “щоб у найважчий справі виховання на очах учителів створювався, визрівав і утверджувався кращий досвід, що втілює в собі передові педагогічні ідеї. І той, хто є творцем цього досвіду, чия праця стає зразком для інших вихователів, – той і повинен бути директором школи” [12, 9].

Багато уваги він приділяв відвідуванню уроків, яке дає керівнику необхідну інформацію, дозволяє зрозуміти закономірності розвитку дитини. У своїй книзі «Разговор с молодым директором школы» у спеціальному розділі «Советы о посещении и анализе уроков» він вказував, що “директор відвідує і аналізує уроки не тільки для того, щоб учити учителів, давати їм поради. Педагогічна лабораторія школи – це творча єдність всіх учителів, повсякденне інтелектуальне спілкування, взаємний обмін духовними цінностями… Аналіз системи уроків необхідний для того, щоб побачити і усвідомити саму суть педагогічних явищ і їх причинно-наслідкові зв’язки. У процесі відвідування і аналізу системи уроків найкраще розкриваються основні залежності педагогічного процесу – умови місцях, глибоких знань і причини поверхових знань” [13, 162-163]. Якщо ж уроки відвідуються нерегулярно, якщо за нарадами та іншими організаційними турботами директор ніяк не дійде до класів, до учителів і учнів, усі інші ділянки в роботі втрачають будь-який сенс, гріш ціна і нарадам, і всьому іншому, вважав Василь Олександрович [6, 577]. Інформацію, отриману під час відвідування уроків, він використовував у доповідях на педагогічних радах. Ці доповіді мали скоріше не констатуючий, а проективний, моделюючий нові засоби діяльності, характер. Важливим для керівника він вважав вивчення засобів виховання, які застосовували вчителі, та надання їм допомоги. Ця допомога повинна здійснюватися шляхом організації спільногого з учителем пошуку ефективних засобів педагогічної діяльності, формування вміння самостійно аналізувати свої успіхи та недоліки [14, 465-470].

Значущим для обґрунтування змісту управлінської діяльності є положення В.О. Сухомлинського про те, що якість окремого уроку вчителя залежить не тільки від підготовки до цього уроку, а від педагогічної культури вчителя, його кругозору, інтелектуального багатства. Тому Василь

Олександрович вважав, що важливим є не тільки обговорення проведеного уроку з учителем, а й узагальнення педагогічних закономірностей у доповідях на засіданнях педагогічної ради [14, 627].

Таким чином, В.О. Сухомлинський у роки, коли центральною науковою проблемою був внутрішкільний контроль, мав обґрунтований особистісний погляд на цю проблему. Він навіть не використовував поняття “внутрішкільний контроль”, а писав про відвідування та аналіз уроків. Такі відвідування він вважав засобом допомоги вчителю, включення його в пошукув творчу діяльність. Василь Олександрович радив директорам шкіл відвідувати не менш як 2-3 уроки на день. Крім того, дуже важливим він вважав аналіз системи уроків, тобто ряд уроків у межах закінченої теми, розділу. Як директор він мав можливість щорічно аналізувати систему уроків 6-8 вчителів. [9]. Сухомлинський був переконаний, що в керівництві роботою вчителів не може бути шаблону. До кожного вчителя він намагався підходити з урахуванням його індивідуальних особливостей, сил і можливостей [8].

Уміння аналізувати, узагальнювати він вважав сутністю педагогічного керівництва. Особливо важливим воно є під час завершення циклів навчально-виховного процесу – навчального року, навчання дітей у початковій школі, періоду роботи вчителя-предметника, періоду роботи класного керівника, періоду навчання та виховання від 1 до 10 класу. Актуальною є його думка про аналіз у межах десятирічного циклу. Сутність цього аналізу полягає у порівнянні випускника школи з випускниками попередніх років [14, 633]. В.О. Сухомлинський стояв на позиціях особистісно орієнтованого управління, доказом чого є розробка ним моделі учня, що складалася з інваріантного (соціального) і варіативного (індивідуального) компонентів. Така модель розглядалася як стратегічна ціль діяльності педагогічного колективу. під неї розроблялися програми морального, фізичного розвитку дитини, оволодіння трудовими навичками, загальнонавчальними уміннями тощо.

Отже, В.О. Сухомлинський розглядав управлінську діяльність як науково-практичну. До завдання контролю він підходив як до наукової проблеми, вивчення педагогічних явищ проводив з урахуванням досягнень психолого-педагогічної науки. Першим він детально обґрунтував необхідність управління кінцевими результатами навчально-виховного процесу у межах великих управлінських циклів – десятирічного, восьмирічного, чотирьохрічного [10, 6-8]. Погляди В.О. Сухомлинського на управління школою були глибоко демократичними та прогресивними. Наприклад, виняткового значення він надавав вмінню учителя досягти самостійності учнів у навчальному процесі, формування у них вміння самостійно здобувати знання. Тому при аналізі відвіданих уроків він звертав увагу перш за все на те, чи володіють учні прийомами самоконтролю та самоперевірки [9].

Принципи, якими Сухомлинський керувався як директор у своїй роботі, були нестандартними для того часу: ініціативність, демократичність, колегіальність прийняття управлінських рішень, відкритість для критики, врахування особистої думки підлеглого, творчий підхід [4].

Таким чином, можна зробити висновки, що використання системного підходу у внутрішньому управлінні, вченому забезпечило злагодженість, координацію та інтеграцію спільних зусиль усього педагогічного колективу. Базисом гуманного управління В.О. Сухомлинський вважав наявність у суб'єктів управління віри в дитину, поєднання в навчально-виховному процесі виховання поваги до людини і вимогливості до неї; забезпечення логічного аналізу педагогічних ідей колективом школи; створення та формування передового педагогічного досвіду з питань гуманного управління школою; дотримання керівником школи та підпорядкованим йому колективом інтелектуальної культури; поєднання педагогічної, навчально-виховної та методичної роботи з адміністративно-господарською [3]. Ми погоджуємося з твердженням, що В.О. Сухомлинський у своїй управлінській діяльності здійснював проблемно-функціональний підхід, де полем проблем, що вирішувались, був учень і вчитель. У цьому Василь Олександрович випереджає свій і навіть наш час, коли превалює функціональна модель управління, затеоретизована в науці і вихолощена на практиці [1, 140-141]. Такої ж самої думки сучасні українські дослідники його педагогічної спадщини: М. Легкий та І. Остаповський. Незаперечним є факт, що ідеї В.О. Сухомлинського, обґрунтовані в 60-х роках, актуальні і співзвучні з проблемами, що їх вирішують нині усі ланки народної освіти в Україні [2, 27-28].

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Буева И.И. Идеи гуманизации внутришкольного управления в наследии В.А. Сухомлинского и их значение для современной школы. Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1996. – 170 с.
2. Легкий М., Остаповский И. "...Потребно знати душу дитини" (Проблемы гуманного управління школою в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського) // Рідна школа. – 1996. – № 2. – С. 27-28.
3. Остаповский И.Є. Проблема гуманізації управління школою у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: Автoreф. ... канд. пед. наук. – К., 1993. – 23 с.
4. Сухомлинський В.О. Директор школи – керівник навчально-виховної роботи // Рад. школа. – 1953. – № 1. – С. 38-42.
5. Сухомлинський В.О. Система роботи директора школи [З лекції про досвід роботи педагогічного колективу Павлівської середньої школи Кіровоградської обл.] – К.: Рад. школа, 1959. – 119 с.
6. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори: В 5 т. – К., 1976-1977, Т. 4. – С. 394-625.
7. Сухомлинський В.О. Етика взаємовідносин у підколективі школи // Рад. школа. – 1977. – № 11. – С. 77-89.
8. Сухомлинський В.О. Вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду вчителів // З досвіду роботи директора школи. – К.: Рад. школа, 1955. – С. 5-19.
9. Сухомлинський В.О. Найважливіша ділянка роботи керівника школи // Рад. школа. – 1965. – № 7. – С. 70-77.

10. Сухомлинский В.А. Система работы директора школы. – К.: Рад. школа, 1959. – 118 с.
11. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.
12. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Мн.: Нар. асвета, 1981. – 288 с.
13. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – М.: Просвещение, 1973. – 204 с.
14. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором. Избр. произведения в 5-ти томах. Т.4. – К.: Радянська школа, 1980. – С. 413-656.
15. Сухомлинский В.А. Павловская средняя школа. М.: Просвещение, 1979. – 393 с.

**A.C. Димитриев.** Вклад В.А. Сухомлинского в теорию развития внутришкольного управления в Украине во второй половине XX века.

*В статье анализируется вклад В.А. Сухомлинского в развитие теории внутришкольного управления в Украине во второй половине XX в., концептуальные положения, впервые обоснованные выдающимся педагогом в 60-е годы прошлого столетия.*

**A. Dimitriev.** The developing of V.A. Syhomlinsky in the theory of within the school control in Ukraine during the second part of XX century.

*In article is analyzing valuable contribution by Syhomlinsky in developing the theory of within the school control in Ukraine during the second part of XX century.*

УДК 371.11

**О.Г. Козлова**

Сумський державний  
педагогічний університет

## **СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР В УПРАВЛІННІ СУЧASNIM ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ**

*Приділяється увага розгляду управління навчальним закладом як складової динамічної системи, головним призначенням якої є попередження процесів руйнування та забезпечення стабілізації і розвитку всіх компонентів системи. Аналізується використання системного підходу в керівництві сучасним загальноосвітнім навчальним закладом.*

Незаперечним є той факт, що нині всі сфери життя українського суспільства знаходяться у процесі реформування. Соціально-економічні зміни, які об'єктивно відбуваються у суспільстві, висувають високі вимоги до системи освіти. Процеси модернізації навчальних закладів, поява їх нових типів різних форм власності потребують створення адекватних моделей управління, які ґрунтуються на засадах сучасного наукового менеджменту.

Розробці проблем загальних механізмів управління освітою присвячені дослідження В. Бегея, Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Сльникової, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В Кричевського, О. Лебедєва, М. Поташника, П. Третьякова, Т. Шамової, Р. Шакурова та ін. У роботах Г. Бордовського, Л. Карамушки, О. Коберника, Є. Хрикова та ін. простежено різні аспекти управління навчальними закладами.

Розкриття сутності проблеми професійної діяльності управління та становлення спеціаліста представлено у дослідженнях С.Вершловського, І. Гришиної, Є. Заїр-Бек, В. Зверевої, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, В. Сластьоніна, Г. Сухобської та ін.

Методологічні проблеми управління навчальними закладами розкрито у працях Ю. Конаржевського, В. Кричевського, В. Маслова, М. Никандрова, Є. Тонконогої, Т. Шамової та ін.

Незаперечним є твердження щодо актуальності дослідження і вирішення проблем розвитку теорії та вдосконалення практики управління загальноосвітнім навчальним закладом з врахуванням процесів виходу України на високі рівні міжнародних освітніх стандартів, інтегрування з країнами Європейської та світової співдружності.

Однак, нині існують та вимагають вирішення протиріччя між суспільними потребами, об'єктивною необхідністю закладів освіти у компетентному керівництві та науковими і практичними реаліями в управлінні. Можна стверджувати, що саме такий стан пояснює негативи у здобутті високоякісної освіти й підготовки конкурентоспроможної особистості. Відтак існує нагальна потреба в проведенні подальших досліджень у галузі соціального управління щодо розробки теоретичних основ керівництва загальноосвітнім закладом та окреслення змісту структурних компонентів методології управління таким закладом.

Метою даної статті є подальше осмислення й теоретичне обґрунтування особливостей реалізації системного підходу до управління навчальним закладом.

Поділяючи думки В. Кричевського [5] щодо трактування в сучасних джерелах поняття „управління”, виокремлено такі три позиції.

Перша позиція: управління визначається як діяльність (Й. Кхол, В. Лазарев, Л. Суворов, Г. Попов, М. Поташник, А. Файоль та ін.). Управління постає як один з видів соціальної діяльності, що має за мету отримання, перш за все, предметного результату. Однак, при такому підході не акцентується увага на зміні суб'єктивного досвіду учасників освітнього процесу.

Друга думка: управління є впливом однієї системи на іншу, однієї людини на іншу або на групу (В. Афанасьев, Л. Ітельсон, М. Марков, М. Сунцов та ін). При такому підході управління є цілеспрямованим впливом суб'єкта на об'єкт і зміна останнього в результаті взаємодії або процесу цілеспрямованих впливів на інший суб'єкт, що також приводить до його зміни.

Т. Давиденко підкреслює [2, 68], що така трактовка „управління” недостатньо повно враховує його „суб'єкт – суб'єктну природу” через те, що активність визначається за керуючим, а керований, у даному розумінні, сприймається як пасивний виконавець, що ретельно виконує нав'язану йому норму.

Відповідно до третьої позиції, управління – це взаємодія суб'єктів (елементів) (В. Афанасьев, І. Гришина, В. Маслов, В. Пікельна, М. Поташник, П. Третьяков, Т. Чекмарова, Т. Шамова, Д. Юдин та ін.). Їх суть полягає у нерозривності прямого і зворотного впливів, органічного поєднання змін суб'єктів, що взаємодіють один з одним. Г. Балл, Н. Жбанкова, Б. Кедров, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін., розглядаючи природу взаємодії, що є суттю управління, єдині в думці щодо взаємної зміни керуючих і керованих систем та акцентують увагу на самому процесі взаємодії як результату зміни його станів.

На основі аналізу робіт провідних спеціалістів у галузі управління спробуємо виокремити ряд ознак, якими можна охарактеризувати діяльність сучасного керівника закладу освіти.

1. Перетворення «виходного матеріалу» для отримання заданих властивостей.
2. Вибудова логічної послідовності операцій і дій у створенні живого соціально-педагогічного організму, яким є заклад освіти.
3. Послідовність та циклічність управлінських дій.
4. Законовідповідність реалізації управлінської діяльності, тобто приведення її у відповідність із закономірностями розвитку особистості, педагогічного процесу та організації в цілому.
5. Можливість та нормативність способів взаємодії керівника з учасниками навчально-виховного процесу.
6. Обов'язковість інтеграції теоретичних знань та практичного досвіду, як основа результативності управлінського впливу.
7. Виклик опозиції „суб'єкт – об'єкт”, яка будується на уявленні про пасивність чи надмірне перебільшення властивостей матеріалу до „опору” у ході взаємодії, які слід керівникові здолати.
8. Визнання та використання керівником сутності самоорганізації, не лінійності, неперервності й відкритої взаємодії закладу освіти з іншими дисипативними системами.
9. Відтворюваність професійних дій, яка забезпечує можливість управляти педагогічними процесами на основі програмування, алгоритмізації, теорії інформації, кібернетики, системології.

Цікавою, на наш погляд, є думка В. Пікельної про те, що „управління навчально-виховною діяльністю (на будь-якому структурному ступені та в будь-який управлінській ланці) пов'язане з технологією вирішення конкретних завдань через (технологічний) функціонал” [7, 49].

У зв'язку з цим доречно пригадати ідеї Платона стосовно того, що будь-яка досконало виконана діяльність, окрім вміння і натхнення, передбачає наявність знань про те, як і чому робиться те, що діється. Отже, несуперечливою є думка, що управлінець мусить мати чітке уявлення про

те, як і чому забезпечується взаємодія в управлінській системі, тобто він має „справу вже не лише з know how (ексклюзивним, герметизованим знанням про те, як зробити), але з більш високим, методологізованим рівнем діяльності, що передбачає плюс до цього наявність know why (усвідомлення того, чому слід робити саме так). Коли людина здатна свідомо слідувати цьому знанню, її діяльність набуває якості, технологічності. Це породжує можливість послідовного втілення у „продукті праці” отримувати прогнозований, передбачуваний результат” [3, 13].

Узагальнення ідей системного підходу у дослідженнях процесів управління закладами освіти (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльникова, Л. Карамушка, О. Коберник, В. Маслов, В. Олійник, Є. Хриков та ін.) дозволяє стверджувати, що технологічні резерви управління закладом освіти криються у зосередженні уваги керівника на виокремленні таких складових системи управління: структурні та функціональні підсистеми, об'єктивна залежність аналізу системи від цілей її функціонування, відносність системи та узгодженість дій в ній. Однак, ефективне управління має бути пов'язане із впливом не лише „на підсистеми, а на зв'язки між ними, оскільки саме „зв'язки-відношення” – це ті „кровоносні судини”, які забезпечують життєдіяльність кожного „органу системи” [7, 64].

Поділяючи думку В. Пікельної, робимо висновок про те, що резерви керівництва та технологізація процесу управління знаходяться в актуалізації поняття «відносини». Аналізуючи існуючий стан управлінської діяльності керівників шкіл на основі цих позицій, можна стверджувати, що в практиці управління закладами освіти „абсолютна більшість зв'язків у структурі функціонує або стихійно, або зовсім не функціонує (статична структура, „застій”)” [7, 79].

Спробуємо на основі системного підходу подати виокремлення та встановлення в управлінні навчальним закладом суттєвих зв'язків між усіма системами й підсистемами, які відображають необхідні для якісного управління відносини.

Сутність системного підходу (І. Блауберг, В. Богданов, В. Садовський, Е. Юдин та ін.) полягає в тому, що об'єкт дослідження розглядається як керуюча система, що функціонує з зовнішнім середовищем – більш складною системою. Об'єкт дослідження, який має відображатися у сукупності його зв'язків та опосередковань, підлягає членуванню. Це дозволяє виокремити специфічні підсистеми й віднайти характерні зв'язки між ними. Структурно-функціональний аналіз об'єкта здійснюється дедуктивним шляхом: від цілого до конкретних завдань, але з наступним поверненням до цілісного уявлення, до визначення характеру організації об'єкта, регулюючих впливів, інформаційних стосунків. Головне – здійснити аналіз поведінки об'єкта як елемента більш складної системи.

Зазначимо, що ідея системного підходу не є новою. Як відомо, основи системного підходу стосовно суспільних явищ були розроблені К. Марксом, у галузі біології – Ч. Дарвіном, у галузі хімії – Д. Менделеєвим. Значний вплив на розвиток системного підходу спричинила кібернетика (Н. Вінер). Нині системний підхід претендує на виокремлення його в теоретичну науку, яка має різні назви – „системологія” або „загальна теорія систем” (А. Авер’янова, В. Афанасьев, І. Блауберг, В. Ганзен, В. Садовський, Е. Юдин та ін.)

Системний підхід у широкому розумінні – це методологія наукового пізнання, що займає проміжне місце між філософською методологією та методами природничо-наукового дослідження (В. Богословський, І.Блауберг, Е.Юдин). Такий підхід виник як реакція на панування аналітичних способів дослідження, які виявили свою неспроможність у співвіднесені між собою частин об'єкту або частини й цілого, у встановленні взаємозв'язків між зовнішніми неспівставлюваними фактами та в ситуації виникнення необхідності у здійсненні пошуку аналогії і встановленні єдності у явищах рідної природи.

Існують різноманітні оцінки масштабу наукової цінності системного підходу, при цьому простежуються такі тенденції:

- розгляд системного підходу як універсального принципу і підняття його на рівень світогляду (А.Рапопорт);
- трактування системного підходу як методології пізнання (І. Блауберг, Е. Юдин);
- використання системного підходу як технології дослідження.

Таким чином, системний підхід не дає безпосередньо нового знання, головне – це особливе бачення об'єкта, своєрідна „технологія” дослідження, орієнтація на такі уявлення як цілісність, динамічність, організація, стосунки, рівновага, регулювання, самоорганізація, зв'язки, середовище, становлення, структура, управління, стійкість, функція, мета тощо. Системний підхід є сукупністю положень, що дозволяє здійснити загальну орієнтацію стосовно досліджуваного об'єкта, визначити шляхи, методи та засоби вирішення проблеми. Саме системний підхід, як спосіб орієнтації, включає принципи передбачення, тлумачення і теоретичної корекції отриманих результатів.

Центральним поняттям системного підходу є, безперечно, система, як диференційована цілісність взаємопов'язаних компонентів, яка становить особливу єдність із середовищем та є частиною системи більш високого рівня [6]. Система визначається через взаємодію елементів і завдяки їй (П. Анохін, Н. Абрамова, Л. Заде, М. Сетров). Однак, не кожна взаємодія елементів може привести до їх об'єднання у систему, для цього необхідні певні системоутворюючі стосунки:

- множинність взаємодіючих елементів (О. Ланге);

- сумісність елементів один з одним (М.Сетров);
- спрямованість, взаємопроникаючий характер (П.Сейфуллаєв).

Ці особливості систем для управління закладом освіти мають значення у тому розумінні, що:

- з одного боку, вже первісно задані певні параметри, які є необхідними для функціонування системи;
- з іншого, управління загальноосвітнім навчальним закладом здійснюється залежно від поставленої мети та існуючої соціальної ситуації, при цьому можуть формуватися (замінюватися) ті чи інші цільові структурні блоки системи з урахуванням перспектив розвитку та існуючих потреб.

Складовою частиною системного підходу є системний аналіз, що розглядається як „... сукупність методів, процедур, методик, що використовуються для вивчення складних об'єктів і процесів, які є цілісними системами” [4, 54].

З огляду згаданих загальних системних властивостей і ознак у межах даного розгляду проблеми слід підійти до більш детального опису загальноосвітнього навчального закладу як соціальної системи.

Ознаками соціальних систем поряд із загальними ознаками (В. Афанасьев) для всіх систем (наявність інтегративних якостей, складових елементів, структури, функціональних характеристик, комунікативних властивостей, наступності) є особливі ознаки – це наявність мети та управління.

Як і інші соціальні системи, загальноосвітній заклад є відкритим, оскільки між ним і зовнішнім світом відбувається постійний обмін людьми й інформацією. Заклад освіти є складовою системою тому, що він включає в себе множину підсистем (класи, ступені, учнівський, вчительський, батьківський колективи тощо) і одночасно сам входить у якості складової частини або підсистеми в системі більш високого порядку (система початкової освіти, загальної середньої освіти тощо). Такий заклад є динамічною системою через те, що він функціонує в умовах змінності різних факторів оточуючого середовища, а також зміни внутрішніх складових, які спричинюються цими факторами. Так, у закладі освіти процес виховання і навчання проходить в умовах зміни педагогічних цілей і виникнення нових завдань у реалізації навчально-виховного процесу відповідно до розвитку і прогресу суспільства, постійного оновлення інформації, на основі якої формуються навчальні предмети, вдосконалюються педагогічні технології тощо.

Загальноосвітній заклад є цілеспрямованим, характеризується активною поведінкою, яка передбачає перетворення оточення відповідно до наявних потреб і цілей. Такий заклад є багатофункціональним. Це означає, що в однакових або різних оточеннях сама система в цілому, або її підсистеми і елементи можуть змінюватися й виконувати різні способи дій для досягнення поставлених результатів. Завдяки варіативності у своїх діях і створюваних

ними результатів, загальноосвітній навчальний заклад отримує відносну незалежність від зовнішнього середовища та оточення. У межах цілеспрямованих та динамічних систем загальноосвітні навчальні заклади є такими, що розвиваються. Це зумовлюється постійною зміною соціального оточення, уточненням і зміною соціального замовлення, вдосконаленням самої системи середньої освіти на змістовому, структурному та функціональному рівнях. Зазначимо, що загальноосвітні заклади не можуть бути вільними у виборі глобальних завдань, які ставить перед ними суспільство, але у межах цих завдань кожен з них, як соціальна система, має певну самостійність у виборі своїх цільових орієнтирів та пріоритетів.

Технологія визначення мети і відповідних завдань, від вирішення яких залежить її досягнення, постійно виникає в навчальних закладах у різних напрямках їх діяльності. Складністю чіткого і об'єктивного визначення цілей і завдань у діяльності навчального закладу останнє десятиліття привернуло особливу увагу дослідників. Нині в управлінні навчальним закладом виникла необхідність у розробці наукового підходу до програмно-цільового керівництва, декомпозиції або побудови „дерева цілей”, тобто конкретизації мети, що стоїть перед головною системою, та завдань, які стають метою діяльності компонентів (підсистем) навчального закладу.

Однак, як застерігають І. Гришина [1], Т. Давиденко [2], В. Маслов [6], В. Пікельна [7] та ін., науково визначена, актуальна і конкретна головна мета навчального закладу – запорука ефективної його діяльності, але не єдина гарантія ефективного управління. Для цього потрібен ще комплекс заходів, адже загальноосвітній навчальний заклад функціонує і розвивається не стихійно. Усі зміни, які відбуваються в ньому, взаємна узгодженість та інтеграція елементів, а також комунікативні властивості системи, її будова, впорядкованість забезпечуються завдяки управлінню. Однак, досягнення поставленої мети забезпечується комплексом управлінських заходів, який дістав назву „цільового управління” або „управління за цілями і результатами” (В. Пікельна, М. Поташник, П. Третьяков). Він передбачає використання мети як вихідної позиції на основі усіх керівних дій директора та педагогічної колективу, декомпозицію мети та завдань усіх ланок діяльності закладу в цілому та педагогів зокрема для надання системі цілеспрямованості, забезпечення доцільної, правильної поведінки на всіх рівнях управління та виконання, вимірювання результатів досягнення мети на підтримку і розвиток мотивації, самореалізації, творчості педагогів і вихованців (В. Маслов). Таким чином, у загальній структурі системи закладу освіти, що є комбінацією, а не арифметичною сумою структури її взаємодіючих складових, має бути забезпечена провідна роль цілого (мети, завдання, загальних інтересів колективу, існуючих традицій тощо) до утворюючих його елементів (підсистем).

Для того, щоб управлінський вплив керівника на заданий окремо взятий елемент був ефективним, необхідно діяти передусім на спосіб його зв'язку з іншими елементами як через загальну структуру системи, так і через структуру окремої її складової. Однак, „аналіз управлінської діяльності шкіл, – вказує В. Пікельна, – дозволяє стверджувати, що „зв'язки-відносини” не є основним об'єктом управлінського впливу. Традиційний стереотип управлінського впливу на суб'єкт управління (в будь-якій підструктурі), а не на його „відносини”, не дозволить побачити „систему в розвитку” і перевести її на якісно інший етап” [7, 84]. Водночас зазначимо, що елементи і підсистеми самі по собі, без певної організації, не здатні постійно, без збоїв дотримуватися порядку. Засоби їх впорядкування та організації є різноманітні.

Ієрархічна будова, яка закладається на рівні проектування та створювання системи, відбиває офіційно встановлену підпорядкованість нижніх рівнів системи верхнім і утворює її формальну структуру. Від керівника вимагається забезпечення ефективного способу втручання у взаємодію рівневих структур, йдеться про координацію їх діяльності. Можливими способами координації можуть бути:

- регулювання та взаємодія підсистем;
- делегування відповідальності;
- створення коаліції [4].

Вважаємо за доречне зупинитися на розгляді взаємодії системи і оточуючого її середовища. Навколоїше середовище знаходиться у стані постійних змін як позитивних, так і негативних. Отже, зовнішнє середовище завжди несе в собі дезорганізуюче начало для системи. Таким чином, виникає проблема збереження цілісності системи. Джерелом цілісності системи є чітка взаємодія та способи зв'язку елементів у ній, а умовою цілісності – характер взаємодії системи із зовнішнім середовищем. Цілісність – це наявність у системі комплексу інтегративних властивостей, які забезпечують її ефективне функціонування. Однак, практика свідчить про те, що наявний певний рівень цілісності у зкладі освіти природно не є стабільним. Причиною тому є неперервна взаємодія елементів у системі та зв'язки системи із зовнішнім середовищем. Якісні характеристики цього процесу постійно змінюються, отже, відповідно й коливається її рівень цілісності. З'являється протилежне явище цілісності – хаос, руйнування цілісності, виникнення безпорядку. Проблеми виникнення порядку з хаосу, можливість появи нової якості досліджує і пояснює синергетика (В. Аршинов, В. Буданов, І. Добронравова, С. Курдюмов, І. Пригожин, В. Цикін та ін.).

Таким чином, враховуючи те, що заклад освіти є відкритою саморегульованою системою, управлінцю для збереження цілісності системи слід дбати про узгодження як керуючих, так і регулюючих процесів.

Попередження руйнування, збереження цілісності навчального закладу потребує постійної стабілізуючої організації. Цей процес потребує підтримки і здійснюється завдяки управлінню.

Отже, актуальною є думка І. Гришної [1, 35] про те, що системний підхід до управління закладом освіти дозволяє:

1. Чітко сформулювати цілі та виявити їх ієрархію з урахуванням всієї сукупності умов.

2. Конкретизувати завдання кожної ланки та рівня управління, виходячи із запланованого внеску в досягнення загальної мети відповідно до узгоджених потреб та наявних ресурсів розвитку освітньої системи.

3. Оцінити управлінський потенціал системи та виявити можливості делегування повноважень на рівнях ієрархії управління, а також можливості системи управління щодо розвитку особистості всіх суб'єктів освітньої системи.

Отже, робимо висновки про те, що саме системний підхід в управлінні школою дозволяє здійснювати своєчасне корегування цілей, мати чітке уявлення про масштаби вирішуваних завдань розвитку організації, встановлювати ієрархічний порядок підпорядковування і відповідальності в межах освітньої системи та визначати законність і доцільність прийняття управлінських рішень.

Дотримання системного підходу дозволяє управлінцю мати цілісне уявлення про систему взагалі, зокрема про її керуючу та керовані підсистеми. Управління як складова загальної системи „загальноосвітній навчальний заклад” є його підсистемою, що забезпечує організацію, спрямування і розвиток усіх інших компонентів, та відіграє вирішальну роль у забезпеченні життєспроможності закладу та збереженні його цілісності. Управління містить всі ознаки і властивості, які притаманні системам. Тому системний підхід в управлінні закладом освіти може розглядатися як сучасна ефективна технологічна процедура у забезпеченні та встановленні зв’язків між усіма системами та підсистемами, які відображають необхідні відносини щодо функціонування й розвитку сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз теоретичного стану розробки наукових основ управління освітою свідчить про те, що останнім часом спостерігається тенденція на активізацію досліджень у цьому напрямку. Однак, поки що загальні підходи, підвалини щодо здіснення управління загальноосвітніми навчальними закладами знаходяться у стадії розвитку. Зазначимо, що представлений матеріал не претендує на повноту і завершеність у розробці проблеми методології управління навчальним закладом. Перспективним бачиться подальший розвиток теорії і практики управління навчальним закладом у частині поглиблення методологічних проблем управління як єдності філософських і теоретичних позицій та перетворюючої технології керівника в процесі досягнення чітко сформованої і визначеної мети.

Разом з тим, „існує необхідність постійного узагальнення прийомів управлінського впливу з метою оцінки їх ефективності” [7, 37].

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гришина И.В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: Монография . – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 232 с.
2. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика. – М. – Белгород, 1995. – 251 с.
3. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога: Научно-метод. пос. для системы повышения квалификации работников образования. – СПб.: Изд-во «Дрофа» Санкт-Петербург», 2003. – 285 с.
4. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М.: БН, 1992. – 139 с.
5. Кричевский В.Ю Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как объект междисциплинарного исследования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 1993. – 65 с.
6. Маслов В.І., Драгун В.Н., Шаркунова В.В. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: Навч. пос. для працівників освіти. – К., 1996. – 87 с.
7. Пікельна В.С. Управління школою. У 2-х ч. – Х.: Вид. пр. „Основа”, 2004. – Ч.І. – 112 с.

**Е.Г. Козлова.** Системный подход как методологический ориентир в управлении современным учебным заведением.

*Уделяется внимание рассмотрению управления как составляющей динамической системы, главным назначением которой является предупреждение процессов разрушения, обеспечение стабилизации и развития всех компонентов системы. Анализируется использование системного подхода в управлении современным общеобразовательным учебным заведением.*

**E. Kozlova.** System Approach as a Methodological Reference Point in Managing a Modern School.

*Management is examined as a complex dynamic system with the major role to prevent destruction processes, to ensure stabilization and development of all components of the system. Using system approach in management of a modern secondary school is analyzed.*

УДК 371.111.351.851

#### **С.В. Королюк**

Полтавський обласний інститут  
післядипломної педагогічної  
освіти ім. М.В. Остроградського

### **ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ШКОЛИ**

*У статті проаналізовано загальний рівень, складові та показники розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Представлено результати дослідження управлінської культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів Полтавської області.*

Глобальні зміни, що відбуваються у системі загальної середньої освіти України на сучасному етапі, вимагають нових підходів до управління закладами освіти. Зокрема, сучасні вимоги до школи потребують високої

професійної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу, а особливо – керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Діяльність керівника орієнтована на постійну взаємодію з іншими людьми і намагається досягнути управлінської мети, зростання ефективності діяльності кожного учасника та закладу в цілому. І тому кожен керівник, який прагне досягти успіху в управлінській діяльності, повинен бути високо інтелектуальним, з розвиненими організаторськими та творчими здібностями, толерантним, гуманним, чесним, уважним, комунікативним, принциповим, відповідальним, тактовним, здатним до ризику і повинен володіти собою та співпрацювати з колегами. Щоб відповісти цим та іншим вимогам, керівнику потрібно розвивати власну управлінську культуру.

Проблема управлінської культури знайшла відображення у працях В.І. Новоселова – як сукупність вимог до управління; М.М. Заренка – як показник рівня інтеграції духовної культури і управління; Б.А. Гаєвського, Ю.І. Палехи – як віра, цінності та стиль керівника; Ю.І. Палехи, В.О. Кудіна, М.І. Кабушкіна – як сукупність положень, принципів, норм та знань керівника; С.С. Березняка – як рівень розвитку творчих сил і здібностей керівника; В.О. Стівака – як культура праці; О.М. Яркового – як творча самореалізація етично-моральних переконань та ідеалів; О.І. Мармазі – як сукупність елементів управління; Л.Е. Орбан-Лембрік – як система знань, умінь та навичок. Окремі складові управлінської культури розглядали: В.М. Бегей, Ф. Генов, М.В. Гриньова, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльникова, Л.М. Калініна, Л.М. Карамушка, В.І. Маслов, В.К. Мельник, Л.А. Пермінова, М.Л. Портнов, Т. Сорочан, Ф.І. Хміль та інші дослідники. Однак залишаються нерозв'язаними ще багато питань.

Саме тому *об'єктом* нашого дослідження є управлінська культура керівника як вид професійної культури, *предметом* – зміст та технологія розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації.

Мета нашої статті полягає у розкритті особливостей управлінської культури керівників шкіл та аналізів рівня їх готовності до ефективного управління шляхом розвитку їхньої управлінської культури під час підвищення кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Вивчити загальний рівень управлінської культури керівників освітніх закладів.

2. Дослідити складові та показники розвитку управлінської культури.

Результати теоретичного дослідження показали, що управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу – це система знань, умінь та навичок, особистісних якостей, мотивів та цінностей, які забезпечують якісне виконання керівником управлінської діяльності,

успішну взаємодію з учасниками управлінського процесу та ефективність управління в цілому. Зазначимо, що від рівня управлінської культури керівника ЗНЗ залежить задоволеність працівників своєю працею, ефективність роботи кожного працівника та закладу в цілому.

Для дослідження змісту та структури управлінської культури керівників ЗНЗ, а також для виявлення тенденцій її розвитку та засобів, які впливають на ефективність цього процесу, ми провели емпіричне дослідження. Під час його проведення використовувались такі методи: анкетування, тестування, бесіда, а також методики дослідження ціннісних орієнтацій (М. Рокича), мотивів та рівня знань керівників.

У дослідженні брали участь вчителі, заступники директорів з навчально-виховної роботи, директори загальноосвітніх навчальних закладів – слухачі курсів підвищення кваліфікації Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В.Остроградського.

Отримані дані показали, що більшість опитаних директорів шкіл вважають, що їхній культурний рівень відповідає статусу керівника школи (79,6%), як належний оцінюють свій культурний рівень лише 8,4% опитаних, а таких, які вважають за потрібне покращити свій культурний рівень, – 12% опитаних.

50,9% опитаних заступників директорів з навчально-виховної роботи засвідчили, що культурний рівень керівника школи в цілому відповідає його статусу. Крім того, 21,8% респондентів наголошують на належному культурному рівні керівника школи та 27,3% опитаних вважають, що культурний рівень керівника їхньої школи потребує покращання. Дещо іншими виявилися результати опитування учителів шкіл Полтавської області: 31% опитаних вважають, що культурний рівень керівника школи є належним; 35,5% наголошують, що „в цілому відповідає”, а 33,5% вважають, що його треба покращити.

Як бачимо, більшість опитаних вважають, що у керівника школи культурний рівень в цілому відповідає його статусу, але третина респондентів зазначає, що його потрібно покращити (табл.1).

Таблиця 1  
**Відповідність культурного рівня керівника школи його статусу**

№ п/п	Варіанти відповідей	Респонденти		
		Учителі, %	Заступники директорів, %	Директори, %
1.	Належний рівень	31	21,8	8,4
2.	В цілому відповідає	35,5	50,9	79,6
3.	Треба покращити	33,5	27,3	12

Проведене анкетування респондентів на предмет оцінки якостей, які притаманні сучасному керівнику школи, показало, що більшості керівників

притаманні такі якості, як: відповідальність (83,3%); охайність (78,3%); ввічливість (78,3%); чесність (78,3%); гуманність (78,3%); повага та довіра до людей (73,3%); тактовність (70%); співпраця (65%); демократичність (63,3%); толерантність (61,7%); професіоналізм (55%). Проте частково притаманними виявилися: здатність до ризику (71,7%); ерудиція (70%); висока культура (63,3%); володіння собою (60%); творчість (60%); принциповість (57,6%); уважність (55%); комунікативність (51,7%) та організованість (51,7%). А також частина опитаних вважає, що їм не притаманні такі якості, як: здатність до ризику (10%); комунікативність (3,3%); організованість (3,3%); принциповість (3,3%); володіння собою (3,3%); висока культура (1,7%); уважність (1,7%); творчість (1,7%); відповідальність (1,7%); співпраця (1,7%).

Отже, можемо зазначити, що особливу увагу під час розвитку управлінської культури керівника загальноосвітньої школи необхідно звернути на розвиток особистісних та ділових якостей, а саме: здатності до ризику, високої загальної культури, володіння собою, творчості, принциповості, уважності, комунікативності, організованості, а також професійної – ерудованості.

З метою виявлення рівня знань як показника управлінської культури ми склали анкету управлінських знань. Результати виявилися такими (табл. 2):

Таблиця 2

**Показники рівня сформованості управлінських знань керівників загальноосвітніх шкіл**

№ п/п	Види управлінської культури	№ запитання	Позитивні відповіді, %	Негативні відповіді, %
1.	Політична	1	20	80
2.	Правова	2	33,3	66,7
3.	Правова	3	80	20
4.	Адміністративна	4	6,7	93,3
5.	Адміністративна	5	33,3	66,7
6.	Менеджерська	6	86,7	13,3
7.	Менеджерська	7	26,7	73,3
8.	Організаційна	8	1,7	98,3
9.	Організаційна	9	56,7	43,3
10.	Соціально-психологічна	10	3,3	96,7
11.	Соціально-психологічна	11	88,3	11,7
12.	Інформаційна	12	73,3	26,7
13.	Інформаційна	13	48,3	51,7
14.	Економічна	14	70	30
15.	Економічна	15	18,3	81,7
16.	Комунікативна	16	31,7	68,3
<b>В середньому:</b>			<b>42,4</b>	<b>57,6</b>

Отже, виявляється, що питання організаційної, соціально-психологічної, адміністративної, економічної, політичної, менеджерської, правової, комунікативної та інформаційної культури потребують покращання та вдосконалення у процесі підвищення кваліфікації.

Керівникам було запропоновано виявити власні цінності, якими вони керуються під час керівництва школою. Важливими цінностями, на думку керівників школи, є: фізичне та психічне здоров'я (78,6%); цікава робота (71,4%); активне, діяльнісне життя (64,3%); щасливе сімейне життя (64,3%); матеріально забезпечене життя (57,1%). На останньому місці знаходяться такі цінності: насолода (100%); розвага (92,9%); творчість (85,7%); краса природи та мистецтва (78,6%); продуктивне життя (78,6%); щастя інших (78,6%); впевненість у собі (64,3%); свобода (64,3%); розвиток (57,1%); пізнання (50%). На жаль, такі важливі цінності, як творчість, краса природи та мистецтва, розвиток, пізнання, щастя інших виявилися на останніх місцях, тому їх необхідно розвивати у процесі підвищення кваліфікації.

У результаті вивчення мотивів, якими керуються керівники у своїй діяльності, виявилося, що переважна більшість керується соціальними та пізнавальними мотивами, частково моральними. Викликають сумнів у респондентів престижні мотиви, а також творчі та естетичні. На останньому місці знаходяться матеріальні мотиви (табл.3).

**Таблиця 3**  
**Мотиви, що переважають в управлінській діяльності керівників загальноосвітніх шкіл**

№ п/п	Судження про управлінську діяльність:	Тип мотивів	Переважають, %	Викликані сумнів, %	Не сприяють, %
1.	Приносить користь нашому суспільству	соціальні	68,3		
2.	Сприяє розвитку та становленню особистості	соціальні	65		
3.	Дозволяє бути завжди у колективі, брати участь у його діяльності	моральні	73,3		
5.	Сприяє усвідомленню краси праці	естетичні		21,7	
6.	Дозволяє використати власні здібності	пізнавальні	63,3		
7.	Дозволяє постійно самовдосконалуватися	пізнавальні	65		
8.	Дає змогу йти на ризик заради успіху	творчі		30	
9.	Добре оплачується	матеріальні			48,3
10.	Забезпечує стабільне майбутнє	матеріальні		25	36,7
11.	Має високий престиж серед друзів, знайомих	престижні		25	
12.	Забезпечує швидке підвищення кваліфікації та професійне зростання	престижні		26,7	
Середнє арифметичне			67	25,7	42,5

Аналіз відповідей на питання анкет засвідчив нашу думку про те, що проблема розвитку управлінської культури керівника школи є актуальною. Тому їй необхідно приділяти увагу на сучасному етапі розвитку освіти в

Україні, в епоху реформувань та змін в освіті, більш повно використовувати можливості післядипломної освіти, а також визначити організаційно-педагогічні умови й засоби для забезпечення цього процесу.

Отримані дані дозаоляють зробити висновки про те, що рівень управлінської культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів потребує розвитку в таких напрямках: розвиток необхідних для управління школою якостей (ділових, професійних, особистих), мотивів (престижних, творчих та естетичних), цінностей (творчість, краса природи та мистецтва, розвиток, пізнання, щастя), професійної компетентності (знань, умінь та навичок). А тому необхідними умовами розвитку управлінської культури керівників ЗНЗ повинні стати: набуття спеціальної освіти, а саме: навчання, проходження курсів підвищення кваліфікації, участь у семінарах, конференціях, педагогічних читаннях, нарадах тощо; самоосвіта; обмін досвідом, спілкування з колегами; методичне забезпечення; а також немаловажним є мотивованість керівника до розвитку власної управлінської культури. Підкреслимо, що основними формами та методами розвитку управлінської культури керівників на курсах підвищення кваліфікації повинні стати: лекції, семінарські та практичні заняття, круглі столи з обміну досвідом, ділові та рольові ігри, тренінги, дискусії, дебати, а також самостійна робота слухачів. Надалі ми плануємо дослідження, які стосуються розробки технології розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Березняк Є.С. Культура управлінської праці // Освіта України. – №38, (20 вересня). – 2000. – С. 6.
2. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи. Монографія. – К.: Логос, 1998. – 140 с.
3. Олійник В., Даниленко Л. Концептуальні засади підготовки педагогічних та керівників кадрів освіти України в сучасних умовах / Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Випуск 4: Збірник наукових праць // Ред.кол.: Л.І. Даниленко (гол.ред) та ін. – К.: Логос, 2001. – С. 69-78.
4. Палеха Ю.І., Кудін В.О. Культура управління та підприємництва: Навч.-метод. посіб. – К.: МАУП, 1998. – 96 с.
5. Маслов В.І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів // Післядипломна освіта в Україні. – № 2. – 2002. – С. 63-66.

**С.В. Королюк.** Особенности управленческой культуры руководителя школы.

*В статье проанализированы общий уровень, составляющие и показатели развития управленческой культуры руководителей общеобразовательных учебных заведений. Представлены результаты исследования управленческой культуры руководителей общеобразовательных учебных заведений Полтавской области.*

**S. Koroluk.** The Peculiarities of Headmasters' Management Culture.

*In the article the general level, components and exponents of headmasters' management culture development are analysed. The Poltava region headmasters' management culture investigation results are represented.*

УДК 374.71

**О.І. Мармаза**

Інститут післядипломної освіти  
Харківського державного  
педагогічного університету  
ім. Г.С. Сковороди

## **УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті доведено, що процеси удосконалення організаційної культури повинні бути керованими; визначено роль і ступінь впливу управлінської діяльності на культуру навчального закладу.*

Актуальність проблеми дослідження організаційної культури навчального закладу та управління нею є незаперечною з огляду на такі явища, як: зміни у завданнях та змісті діяльності сучасної школи, необхідність формувати систему цінностей колективу, прагнення створювати позитивний імідж кожного педагога та закладу в цілому. Процеси удосконалення організаційної культури повинні бути керованими. Відтак великого значення набуває роль керівника в інтеграції та координації зусиль персоналу щодо розвитку внутрішкільної культури.

Дослідження організаційної культури проводили російські та українські вчені: В.І. Зверєва, А.І. Пригожин, В.А. Співак, К.М. Ушаков та інші. Проте значну увагу вони приділяли питанням власне культури організації. А культура керівника та управління культурою організації подаються як структурні елементи системи і само собою зрозумілі явища.

Мета нашого дослідження полягає у тому, щоб визначитись із ступенем впливу управлінської діяльності на культуру організації. Завдання творчо-пошукової роботи пов'язані із глибоким аналізом науково-методичної літератури щодо сутності та шляхів формування організаційної культури; уточненням понять „культура”, „культура управління”, „культура організації”, „управління культурою організації”; розробкою та теоретичним обґрунтуванням моделі організаційної культури навчального закладу.

Під час роботи над проблемою ми з'ясували, що культура властива будь-якій формі людського існування, є невід'ємним атрибутом будь-якого суспільства, вона виступає як засіб організації людської життєдіяльності;

культура представлена системою духовних цінностей, соціальними нормами, правилами поведінки, ставленням людей до себе та оточуючих тощо.

Організація – це складний організм, життєвий потенціал якого підтримується саме культурою: культурою норм, традицій, принципів стосунків між людьми. Таким чином, культуру можна вважати душою організації. Основними атрибутами організаційної культури є такі:

1. Загальнолюдські цінності, до яких належать здоров'я, сім'я, дружба тощо.
2. Ціннісні професійні орієнтири, які допомагають людині відповідно поводитись: педагогічна етика, гідність, рівень знань учнів та ін.
3. Символи, що вміщують зовнішні фактори поведінки (мова, оформлення, традиції, легенди організації і т.д.).

На поверхні ми бачимо саме „символи”. Їх зумовлюють професійні орієнтири, але вони породжені базовими цінностями.

Згідно із загальновизнаною типологією організаційної культури за К. Ханді, визначаються чотири її типи:

1. Рольова культура. Орієнтована на виконання процедур і правил, основна її особливість полягає у наявності ролі (владних повноважень, місця в організаційній ієархії) для кожного члена організації. Професіоналізм керівника у такій організації буде полягати у здатності визначити роль кожного та організовувати відповідну систему взаємодії персоналу, створити систему контролю за дотриманням правил та інструкцій.

2. Культура „ордену”. Для цього типу культури характерним є те, що центральною фігурою організації є керівник. Він має не тільки формальну владу, але є так само неформальним лідером. Тому організація орієнтована на його цінності, уявлення, сподівання, бажання. Завдання керівника полягає у тому, щоб скористатись рівнем свого авторитету і забезпечити розвиток культури організації, створити навчальний заклад із інноваційним наповненням.

3. Культура, орієнтована на діяльність. Відсутність чіткої ієархії замінюється групуванням зацікавлених людей навколо спільної проблеми. Носієм влади стає особа, яка бере на себе відповідальність за вирішення задачі та результати сумісної діяльності. Основне завдання керівника – створити умови для роботи, розробити систему стимулів та заохочень, підтримувати командну роботу та інформаційний обмін з іншими групами.

4. Культура індивідуальності. Організація орієнтована на людину, її особисті досягнення, успіх, професіоналізм. Для даної культури характерні нестійкі форми та неформальні стосунки між членами організації. Найвища цінність – автономія людини. Усі самі по собі. Завдання керівника – всіляко сприяти підвищенню особистої компетентності кожного члену організації.

Слід зазначити, що в організації існують елементи різних культур, тому потрібно говорити лише про домінування певної на даний час.

Підвищення компетентності керівника щодо управління культурою організації вимагає як оновлення культурологічних знань, так і удосконалення практичних умінь. Наприклад:

1. Необхідно ввести кожного нового працівника в систему цінностей та пріоритетів організації.
2. Обов'язковим є чітке визначення посади, обов'язків, значення роботи, яку необхідно виконувати.
3. Залучати персонал до визначення перспектив організації.
4. Встановити гнучкі горизонтальні зв'язки та стосунки в колективі.
5. Здійснювати не тільки жорстке „кабінетне” управління, а й ситуаційне на робочих місцях.
6. Підтримувати колективну творчу роботу.
7. Заохочувати співуправління, ініціативу „знизу”.
8. Формувати позитивний імідж кожного працівника та педагогічного колективу закладу тощо.

Керівник організації, маючи владу і лідерські позиції, може впливати на культуру очолюваної ним організації. Але вплив керівника тільки на зовнішні символи не створює умов для удосконалення організаційної культури, тим більш, що культура організації взагалі має дуже низьку динаміку і змінюється повільно.

Управління культурою організації реалізується через систему роботи керівника, що передбачає такі обов'язкові дії, як:

1. Згуртування людей навколо спільноІ цікавої справи.
2. Заохочення до розробки стратегічно важливих рішень.
3. Створення творчого середовища.
4. Приділення уваги мікроклімату, стосункам, традиціям.
5. Відкритість до конструктивної критики, пропозицій щодо удосконалення управління організацією.
6. Проведення обговорень, диспутів.
7. Створення умов для кар'єри, посадового зростання, підвищення професіоналізму.
8. Моніторинг якості роботи персоналу.
9. Створення надійної системи мотивації та стимулювання тощо.

Сучасного керівника іноді називають “соціальним архітектором”, підкреслюючи його призначення – будівництво культури організації. Відтак його основними інструментами управління будуть культурно-етичні, а не адміністративно-командні методи керівництва. Для порівняння їх представлено в таблиці 1.

Таким чином, особливості сучасного керівника закладу освіти пов'язуються із демократичними способами організації стосунків у колективі, здатністю до оновлення власної діяльності та управлінням культурою організації.

Таблиця 1

### **Методи керівництва**

<b>Адміністративно-командні методи керівництва</b>	<b>Культурно-етичні методи керівництва</b>
Наказовий стиль під час спілкування	Доброзичливий стиль спілкування
Одноосібне кабінетне управління	Робота разом з персоналом
Самостійне прийняття рішень	Обговорення рішень із безпосередніми виконавцями
Не припускається вільне висловлювання думок	Повага до думок інших, прихильне ставлення до конструктивної критики
Розпорядження, накази	Переконання, мотивація
Епізодичні доручення персоналу	Робота командою
Режим інструкцій, правил, норм, стандартів	Відкритість для нових ідей, пошуку, творчості
Удосконалення формальної структурні колективу	Розвиток неформальної структури колективу

Лідерство передбачає несиловий вплив на персонал, як правило, воно будується на стосунках “лідер-послідовники.” Відомі психологічні теорії лідерства ґрунтуються на взаємозумовленості трьох чинників: лідерські якості, лідерська поведінка та ситуація лідерства. Проте досить довгий час звертали увагу винятково на перші два елементи, а ситуація, умови, поведінка людей і колективів не враховувались. За умови уваги до моделі ситуаційного управління поширюються теорії лідерської поведінки, серед яких цікавою є концепція Херсея та Бланшарда. Автори доводять, що стиль керівництва в значній мірі обумовлюється зрілістю послідовників. Вони виокремлюють чотири рівні зрілості персоналу та чотири відповідних стилі керівництва, які представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

### **Рівні зрілості персоналу та відповідні стилі керівництва**

<b>№</b>	<b>Зрілість послідовників</b>	<b>Стилі керівництва</b>
1	Здатні до роботи в незначній мірі. Працювати бажають рідко.	Вказівний: даю завдання та перевіряю виконання.
2	У певній мірі здатні до роботи. Іноді бажають працювати.	Переконуючий: пояснюю та переконую.
3	Здатні до роботи. Часто бажають працювати.	Партнерський: допомагаю в роботі, виступаю як партнер.
4	У значній мірі здатні до роботи. Як правило, бажають працювати.	Делегуючий: делегую повноваження, переключаючись із задачі на людину та розвиток організації.

Вивчення та аналіз культурологічних проблем за допомогою методики американських вчених з проекту „Лідер ХХІ століття” під час управлінської практики студентів магістратури зі спеціальності „Управління навчальним закладом” дало змогу побудувати графічні профілі існуючого та бажаних станів організаційної культури. Накладання цих профілів один на одний дало змогу побудувати профілі невідповідності між рівнем реальної культури у закладах освіти та очікуваної педагогами у майбутньому. Це створило можливості розробити комплексно-цільові програми з управління організаційною культурою, які повинні сприяти зростанню культури управління, культури організації, поліпшенню соціально-психологічного клімату у педагогічних колективах, підвищенню продуктивності навчально-виховного процесу.

Основний висновок дослідження проблеми культури організації та управління нею полягає у формулюванні положення, що цілеспрямована та планомірна робота керівника з формування організаційної культури навчального закладу, яка ґрунтується на знаннях культурологічних аспектів діяльності та поведінки людини, удосконаленні культури управління, сприятиме створенню гарного соціально-психологічного мікроклімату, результативності роботи педагогічного колективу та позитивного іміджу закладу, керівника та кожного вчителя.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Камерон К., Куин Р. Диагностика и изменение организационной культуры. – СПб: Питер, 2001.
2. Ньюстром Дж.В., Дэвис К. Организационное поведение. – СПб: Питер, 2000.
3. Ушаков К.М. Ресурсы управления школьной организацией. – М.: Сентябрь, 2000.
4. Ушаков К.М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. – М.: Сентябрь, 1995.

**А.И. Мармаза.** Управление учебным заведением: культурологический аспект

*В статье доказано, что процессы усовершенствования организационной культуры должны быть управляемыми; определена роль и степень влияния управленческой деятельности на культуру учебного заведения.*

**O. Marmaza.** Management of the educational establishment: cultural aspect.

*The article proves that the processes of perfecting the organizational culture must be guided; the role and the extent of the controlling activity influence on the of an educational establishment are determined.*

**I.B. Охріменко**

Полтавський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти  
ім. М.В. Остроградського

## **ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ**

*У статті аналізуються проблеми взаємодії керівника навчального закладу з громадськими організаціями, необхідність пошуку шляхів впровадження державно-громадського управління у закладах системи середньої освіти. Автор намагається теоретично обґрунтувати й запропонувати практичні рекомендації щодо оптимальних варіантів взаємодії керівників кадрів школи та громадських організацій, представити модель впровадження державно-громадського управління у практику роботи школи.*

Проблема реформування управлінської діяльності під час посилення впливу громадського управління тісно пов'язана із зростанням ролі індивідуальної спрямованості процесів навчання і виховання, спрямовує школу та її керівників не лише брати до уваги громадську думку, але ретельно корегувати свою діяльність з її урахуванням, особливо у найближчому соціумі [3, 3].

Правомірність такого звернення до громадськості об'єктивна вже тому, що в умовах ринкових відносин, в умовах споживацького суспільства школа, як і чимало підприємств обслуговування, надає населенню послугу, яка покликана задовольняти освітні потреби найрізноманітніших верств суспільства.

Проблема взаємодії керівника навчального закладу з громадськими організаціями має стільки аспектів, точок зору, що їх висвітлення є предметом багатьох спеціальних досліджень.

У наукових дослідженнях Н.П. Піщуліна проаналізована еволюція даної взаємодії та значення реклами освітнього закладу у створенні й відтворенні його іміджу. У навчальному посібнику провідних російських вчених, присвяченому дослідженню сучасного етапу реформування управлінської діяльності, розглядаються стереотипи взаємодії керівників кадрів з громадськими організаціями. У праці В.С. Юхимова охарактеризовано складові чинники процесу взаємодії школи з макросередовищем, за якими простежується управлінська вертикаль. У наукових статтях Г.В. Єльнікової, Л.І. Даниленко розглядається еволюція управлінської орієнтації української школи у зв'язку зі змінами у структурі суспільства. У дослідженні Р.Л. Тангалишева дається загальна характеристика етапів реформування управлінської діяльності та причинно-наслідкових зв'язків у становленні й розвитку державно-громадського управління і маркетингових процесів у освіті.

Пошукам розв'язання даної проблеми були присвячені науково-практичні конференції і семінари, як регіональні так і всеукраїнські.

Тому автор статті має на меті показати перспективи взаємодії навчального закладу з громадськими організаціями, їх взаємозв'язок з розвитком та змінами структур у суспільстві, спираючись на вітчизняний досвід і досвід західної школи, де дані питання настільки увійшли в управлінську практику, що сприймаються сьогодні як належне.

Демократичне, соціальне, правове суспільство, яким заявлена світові Україна у своїй Конституції, базуючись на соціально-ринкових відносинах, визначає якісно іншу спрямованість соціального замовлення системі освіти, її головний ланцюг – школі.

У зв'язку з цим під час пошуку шляхів вирішення проблеми зв'язку школи з громадськими організаціями важливо звернутися до досвіду західних колег, пов'язаного зі сферами ринку, бізнесу, підприємництва і освіти.

Сьогодні можна проаналізувати ознаки кризи в управлінні вітчизняною освітою:

- 1) у країні недостатньо факультетів, що готують керівників ЗНЗ;
- 2) немає нормативних документів, у яких відображені права і обов'язки директорів шкіл, немає нормативних документів, які б регулювали відносини “директор – інспектор”;
- 3) немає науково-методичного забезпечення практики управління з проблемами освіти (таких, як у Росії та Білорусії).

Не треба відкидати минулих досягнень нашої школи, вони змістовніші західних, не можна втрачати надбання і традиції, а необхідно піднести їх на якісно новий рівень. Західна школа пропагує навіть найнезначніші нововведення та інновації як найвище досягнення, а у вітчизняній практиці педагогічні надбання часто розбиваються через нерозуміння і відсутність фінансування. Багато, що залежить від управлінських здібностей керівників. Директори повинні вміти презентувати і продавати свої інновації громадськості. Керувати – не означає заважати талановитим людям робити свою справу (“вичікуваній синдром примушенння” в управлінні), а вміти підтримувати нововведення і використовувати бюджети різних рівнів – ось чому сьогодні повинна навчитися школа [5, 17].

Одним із завдань сучасної школи є створення позитивного іміджу навчального закладу в цілому, який приверне увагу громадських організацій, що в свою чергу забезпечить між ними тривалу співпрацю. Недарма в класичному менеджменті таке популярне аксіоматичне положення: “Хороша організація – найвигідніше вкладення капіталу”.

На сучасному етапі керівникам школи важливо чітко сприймати для практичної взаємодії школи з громадськими організаціями такі принципи:

- 1) забезпечення взаємовигідних оптимальних відносин школи і громадськості, що полягає у задоволенні освітнього запиту суспільства;
- 2) абсолютної чесності й правдивості тих, хто займається корекцією взаємодії школи і громадськості.

Також існує ряд практичних напрямів реалізації взаємодії керівних кадрів школи з громадськими організаціями, а саме:

- 1) відкритість інформації про життедіяльність школи;
- 2) опора всієї управлінської діяльності на об'ективні закономірності масової свідомості, довірчі відносини між людьми в школі та за її межами;
- 3) відмова від нав'язливого суб'ективізму („я бачу цю проблему тільки так і не інакше“) як з боку школи, так і з боку громадськості;
- 4) відмова від чисто ідеологічного підходу (ідеологія пануючої партії визначає для школи принципи виховання);
- 5) відмова від спроб видавати бажане за дійсне;
- 6) відмова від методів тиску на громадськість.

Проаналізуємо фактори, що роблять необхідною взаємодію керівників шкіл з громадськими організаціями, яка є актуальною для сучасної школи України.

Це, насамперед, фактор державної значущості модернізації системи освіти України в умовах переходу до якісно іншої системи соціально економічних та політичних відносин.

Значущість ця зафікована й у першій статті Конституції України, де йдеться про демократичний, соціальний, правовий характер нашої держави, і в Національній доктрині розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті, яка зафіксувала найважливіший принцип модернізації нашої освітньої системи: “Створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства”, і в Законі України “Про освіту” з його установкою на доступність одержання освіти відповідно до особистісних потреб та інтересів кожного громадянина України, і в Програмі “Діти України” з її спрямованістю на формування покоління, здатного вижити в сучасних передбовчих процесах, покоління того “третього стану”, на яке розраховує держава у своєму найближчому розвитку [3, 22].

Наступні фактори в умовах соціально-ринкових відносин рішуче вимагають активної взаємодії громадських організацій і управлінської діяльності керівника освітнього закладу, бо найтісніше пов'язані з повсякденним життям сучасної школи:

- зміна структури органів державного управління (особливо після прийняття Верховною Радою України Закону “Про місцеве самоврядування”);

– зміна схеми господарювання: в економіці України все менше залишається державних підприємств малого та середнього масштабів, які нещодавно були основою матеріального благополуччя значної кількості шкіл нашої держави, виступаючи в ролі їх шефів. Переход іх до галузі приватного підприємництва означає для школи пошук спонсорів та суб'єктів господарської діяльності, які готові розділити зусилля школи для її переходу на якісно вищий рівень [2, 131].

Громадські організації можуть популяризувати досягнення, форми і методи діяльності навчального закладу і таким чином забезпечувати йому рекламу на ринку освітніх послуг.

Для цього необхідно враховувати і узгоджувати такі чинники:

- потреби споживачів, які базуються на швидкоплинності суспільно-економічних і політичних процесів та пов'язаних із ними освітніх процесів;
- життєво важливі інтереси споживачів, що передбачають майбутню професію та існування молодої людини у найближчому мікросоціумі, де вона відчуватиме себе впевнено завдяки знанням, вмінням і навичкам, що отримані у середньому навчальному закладі;
- інтереси навчального закладу, з одного боку, пов'язані з інтересами ринку і запитами цільової групи, а з іншого – із власним іміджем і дійсною питомою вагою змістового компоненту всієї суми знань, яку може надати навчальний заклад своїм потенційним клієнтам;
- інтереси суспільства, які формують філософію освіти, визначають престижні спеціальності і дають навчальним закладам на них запит (у вищій школі – це держзамовлення), профілізація й спеціалізація середньої ланки освіти, які тісно пов'язані з інтересами суспільства, є найактивнішими в цьому сегменті ринку [4, 97].

Для успішного функціонування на сучасному етапі та для налагодження партнерських стосунків з громадськими організаціями навчальний заклад повинен виконувати такі функції:

- аналітичну, що включає в себе вивчення ринку й прогнозування найближчого стратегічного розвитку і варіативності освіти: вивчення особливостей різних груп споживачів освіти та вибір свого сегменту ринку або поєднання інтересів кількох цільових груп при логічному підході до структури навчально-виховного процесу; аналіз освітніх програм та конкурентні можливості закладу даного району, регіону, країни; аналіз невикористаних можливостей, при застосуванні яких заклад міг би зайняти провідне місце серед інших шкіл району, області, держави;
- освітню, яка містить в собі розробку та впровадження освітніх програм, економічних та рентабельних для сучасного етапу розвитку освіти і відмову від застарілих, нерентабельних програм; розробку науково-методичного забезпечення, що допоможе тривалий час успішно

функціонувати навчальному закладу й бути конкурентноспроможним на ринку освітніх послуг;

– збутову, що заохочує до професійної діяльності педагогів (конкурси “Вчитель року”, матеріальні винагороди та інше), вироблення політики надання освітніх послуг; стимулювання цільових груп на попит відповідних освітніх послуг; реалізація цілеспрямованої цінової політики (як приклад – досвід ВНЗ);

– функції управління та контролю, що містять організацію стратегічного оперативного планування, спираючись на попередні функції (аналітичну, освітню, збутову); інформаційне забезпечення, завдяки чому керівництво освітнього закладу завжди матиме оперативні відомості щодо запиту освітніх послуг на ринку, а також надання інформації про послуги навчального закладу через рекламу; організація системи комунікацій навчального закладу з громадськими організаціями, спонсорами, вищими державними інстанціями, що забезпечать навчальному закладу успішне функціонування; організація контролю зворотного зв’язку (наскільки найближчий соціум не може функціонувати без діяльності даного навчального закладу); організація ситуаційного аналізу, за яким жодна ситуація не випадає з-під контролю.

Розвиток ринкової економіки неминуче почав вимагати розвитку сфери ділових комунікацій, одним з видів яких є взаємодія керівників шкіл з громадськими організаціями, що в сучасних умовах перетворюється на невід’ємний атрибут ділового життя. Особливо, якщо врахувати, що їх сумісний комплекс заходів спрямований на те, щоб створити і підтримати позитивний корпоративний образ на основі зв’язку школи з громадськістю [3, 32].

Сучасний діловий світ нашої держави має усвідомлювати: вкладання коштів у вітчизняну освіту сьогодні у найближчому майбутньому обернеться піднесенням наукового потенціалу, що позитивно вплине на імідж України у європейській спільноті [6, 37].

Таким чином, проблема взаємодії керівників навчальних закладів з громадськими організаціями є надзвичайно актуальну на етапі реформування української школи і потребує подальшого дослідження та аналітичного прогнозування.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Державно-громадське управління: пошуки шляхів впровадження // Управління школою, 2003. – № 8. – С. 3-5.
2. Пищулін Н.П. Образование и управление. – М., 1999. – 325 с.
3. Служба “Паблік рілейшнз” на Україні. – Харків: Основа, 2003. – 56 с.
4. Тангалышев Р.Л. Ученик и учитель: социологический-маркетинговый анализ // Комитет по телекоммуникациям и средствам массовой информации Правительства Москвы. – М., 2002. – С. 96-113.
5. Школа личностного роста и самосовершенствования // Методический вестник. – Вып. 1.2. – Н.Новгород, 1999. – С. 13-18.
6. Юхимов В.С. Календарь как инструмент маркетинга // Офис. – 2003. – № 1-2. – С. 36-40.

**І.В. Охріменко.** Проблеми взаємодействия руководителя учебного заведения с общественными организациями.

*В статье анализируются проблемы взаимодействия руководителя учебного заведения с общественными организациями, необходимость поиска путей внедрения государственно-общественного управления в заведениях системы среднего образования. Автор пытается теоретически обосновать и предложить практические рекомендации в отношении оптимальных вариантов взаимодействия руководящих кабров школы и общественных организаций, представить модель внедрения государственно-общественного управления в практику работы школ.*

**I. Ohrimenko.** Problems of interaction of the head of an educational institution with public organizations.

*In the article the problems of coordination of a school headmaster with public organizations, the necessity of the implementation ways search of govern & public management in the system of secondary education are analysed. The author tries to prove and propose practical recommendations concerning effective variants of school headmasters and public organizations management implementation relevant to school practice.*

УДК 371.83 (073)

**Л.С. Пісоцька**  
Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут

## **АСПЕКТИ ЗМІН У ПІДХОДАХ ДО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*Визначено концептуальні аспекти змін у підходах до управління розвитком дошкільної освіти: методологічний, теоретичний, стратегії розвитку, технології управління, управлінських впливів, інноватики. Розкривається зміст кожного аспекту в традиційних та інноваційних підходах до управління.*

Розвиток українського суспільства на сучасному етапі характеризується інтенсивними процесами національної системи законодавства, в тому числі, законодавства у галузі економіки, освіти, виховання та управління цими процесами.

Цей період приніс для дошкільної освіти як позитивні, так і негативні тенденції у процес розвитку. Позитивним передусім є те, що у Законі України «Про освіту» дошкільна освіта закріплена як первинна основоположна ланка у структурі системи всієї освіти людини [2]. Вперше вищим законодавчим органом держави – Верховною Радою України – прийнято стосовно галузі дошкільної освіти Закон прямої дії, а саме – Закон України «Про дошкільну освіту» (2001 р.). У ньому вперше дошкільна освіта визначена обов’язковою складовою частиною системи безперервної освіти України [3]. Ця норма є домінуючою для освітянського законодавства багатьох соціально-економічних розвинених країн.

Під розвитком розуміємо ті позитивні зміни, які призводять до появи нових якостей у самій системі (закладі), що дає їй (йому) можливість ефективніше виконувати свої функції або набувати нових [4, 208]. Розвиток дошкільної освіти багато у чому залежить від управління цим процесом. Під управлінням розуміється реалізація цілеспрямованості у взаємодії учасників освітнього процесу при вирішенні проблем, що виникають, і яка відбувається з опорою на певні концептуальні положення [1, 118]. Аспекти управління освітою і навчальним закладом розроблялись К.Д. Ушинським, А.В. Луначарським, А.С. Бубновим, В.О. Сухомлинським, Ю.А. Конаржевським, А.А. Орловим, М.С. Синцовим та ін.

Виходячи із теоретичних основ поняття управління, ми розуміємо управління дошкільною освітою як цілеспрямовану діяльність усіх ієрархічних ланок управління, яка забезпечує становлення, збереження, стабілізацію функціонування та розвиток дошкільної освіти у різних формах охоплення нею дітей дошкільного віку. До управління дошкільною освітою ми відносимо управління різними типами дошкільних навчальних закладів та різними формами охоплення дітей дошкільною освітою на рівні компетенції кожного суб'єкта управління, внутрішнє управління у ДНЗ, усі види самоврядування з даного питання.

Регіональні недоліки управління розвитком дошкільної освіти мають об'єктивний соціально-економічний та суб'єктивний характер, що є показником, у першу чергу, недосконалості управлінського підходу до забезпечення, збереження та розвитку освіти. З метою підготуватися до розробки та обґрунтування функціональної структури забезпечення розвитку регіональної дошкільної освіти ми здійснили зміни соціально-економічних умов цього процесу та визначили аспекти концептуальних змін у підходах до розвитку дошкільної освіти і впливові чинники на цей процес в умовах трансформаційних переходів економіки України від планово-адміністративної до ринково-орієнтованої моделі: методологічний, теоретичний, стратегії розвитку, технології управління, управлінських впливів, стилі управління, інноватики.

Метою даної статті є розкриття змісту концептуальних аспектів управління розвитком дошкільної освіти.

Характеризуючи представлені аспекти, ми констатуємо той факт, що перед вирішенням конкретних проблем управління розвитком дошкільного навчального закладу зокрема та розвитком дошкільної освіти загалом, органам державного управління в регіоні та регіональним органам управління освітою потрібно усвідомити процеси змін загального характеру в усіх напрямках управління системою дошкільної освіти.

Обґрунтуємо кожен аспект.

Стосовно розкриття *методологічних підходів* до управління, слід зазначити, що в умовах командно-адміністративної системи керівництво

дошкільною освітою носило характер моністичний і всезагальний. Людина в системі дошкільної освіти розглядалася як об'єкт управління і мусила виконувати визначені для кожного однотипні завдання. У перехідний період створені умови для того, щоб ДНЗ став системою саморегулюючою (це визначено нами як впливовий чинник на зміну в підходах до управління). Тому тут виникають нові як зовнішні, так і внутрішні ситуації, що вимагають свого неординарного вирішення. Система дошкільної освіти в нових умовах має багатоканальний характер свого фінансування, в якому активну участь беруть батьки як учасники навчально-виховного процесу. Відповідно, на нашу думку, вони і виступають активними суб'єктами цього процесу. В даному випадку спостерігається не управлінський, а методологічний монізм, який виступає на перший план в системі управління розвитком дошкільної освіти. До методологічних аспектів організації діяльності дошкільної освіти відноситься також її мета, основні завдання та організація форми її здобуття. Ці принципово нові положення визначені в Законі України «Про дошкільну освіту» (2001 р.).

Одним із шляхів забезпечення виконання вимог Закону України «Про дошкільну освіту» є методологічне використання можливостей варіативних форм її здобуття, котрі визначені в Законі. На відміну від однієї форми здобуття дошкільної освіти через систему суспільного дошкільного виховання, що мала місце у традиційних підходах, дошкільну освіту можна здобути у дошкільних навчальних закладах, у сім'ї та за допомогою фізичних осіб, які мають відповідну вищу педагогічну освіту, ліцензію на право надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти, високі моральні якості та міцне здоров'я, яке дозволяє виконувати обов'язки педагога [3].

У збереженні та розвитку системи дошкільної освіти в регіоні важливим є усвідомлення *теоретичних аспектів змін у підходах до управління* нею та базових положень її організації. В умовах командно-адміністративної системи, в умовах монополії однієї ідеї, управління освітньою системою, в тому числі дошкільною, носило абсолютно первинний характер. Не можна сказати, що цей факт є повністю негативним. Жорстоко керована система дошкільного виховання зробила значні кроки в розвитку навчально-матеріальної бази дошкільного виховання у той час і дала досить солідний відсоток (блія 80%) охоплення дітей суспільним дошкільним вихованням в цілому по Україні. Але в перехідному періоді до ринково орієнтованої системи в економіці управління освітньою системою здало домінуючі позиції. Система дошкільної освіти зазнала, мабуть, найбільших втрат за ці роки, порівняно з іншими сферами освіти. Водночас під впливом ситуації, що склалася, в ній з'явились саморегулюючі ринкові фактори. Система здобула багаторіативність шляхів розвитку. Показник кількості дошкільних навчальних закладів зазвичай був при попередніх традиційних підходах основним оцінним показником системи дошкільного

виховання. Визнання Законом України «Про дошкільну освіту» сім'ї як рівноправного суб'єкта у справі дошкільної освіти, призвело до того, що кількість дітей, які відвідували ДНЗ, не є характерним показником рівня функціонування дошкільної освіти в регіоні. До цих показників долучаються різні форми надання дітям дошкільної освіти, у тому числі і в сім'ї. Напрям роботи ДНЗ у нових умовах визначається рівнем відповідності дошкільної освіти попиту дошкільних освітніх послуг.

Як бачимо, в нових умовах докорінно змінилася роль дошкільної освіти в системі безперервної освіти людини. Раніше вона була просто педагогічно доцільним чинником в усій системі освіти, зараз же стала законодавчо закріпленою обов'язковою ланкою, первинною складовою частиною в системі безперервної освіти в Україні.

В умовах концептуального плюралізму і багатоваріантності форм можливого здобуття дошкільної освіти з'явилася необхідність вироблення для учасників освітньо-виховного процесу стандарту, який би характеризував мінімально необхідний освітній рівень дитини в результаті дошкільної освіти. Таким стандартом став Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, зміст якого розроблено Міністерством освіти і науки України та затверджено Кабінетом Міністрів України.

У Законі «Про дошкільну освіту» Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначено як державний стандарт, що містить норми і положення, які визначають державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті [3]. У його розробці активну участь узяли такі науковці: Н. Баглаєва, Е. Бєлкіна, Н. Гаврик, Н. Глухова, А. Гончаренко, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Т. Піроженко, Т. Поніманська. В його основу покладено якість розвитку вихованості та навченості дитини перших семи років життя. На зміст закону повинні орієнтуватись дошкільні навчальні заклади усіх форм власності, сім'я та соціально-патронатні педагоги.

Розглядаючи аспекти стратегії і тактики регіонального розвитку системи дошкільної освіти, доцільно врахувати те, що управління у старому розумінні відображало тоталітарний характер колишньої системи дошкільної освіти. Характерною рисою тієї системи було панування одноманітної мережі дошкільних навчальних закладів та управлінських структур. Дитячі садки одержували від партійно-державних органів чітко сформульоване і однакове для всіх ідеологізоване замовлення на виховання «нової людини». Управління відбувалось, головним чином, на широкому використанні позаекономічних, адміністративних методів.

У новому розумінні базовими для системи дошкільної освіти стали конституційні та законодавчо визначені принципи її розвитку. Дошкільна освіта є незалежна від ідеології будь-яких партій. У нових умовах значно

підвищився рівень самостійної відповідальності ДНЗ за результативність своєї діяльності. На відміну від минулой ситуації сьогодні законодавець значною мірою сконцентрував права прийняття рішення на нижчому ієрархічному рівні управління – рівні ДНЗ.

Визначеною відмінністю директивної адміністративної команди від ринково орієнтованої є те, що у першому випадку не мав місце дефіцит коштів при відносно задовільному забезпеченні товарами. У другому – є можливість придбання будь-яких необхідних товарів при дефіциті коштів. Тому в традиційних підходах визначальним фактором функціонування мережі ДНЗ був рівень їх бюджетного фінансування. У нових соціально-економічних умовах змінились принципи бюджетного фінансування. ДНЗ фінансиється сьогодні за рахунок бюджетів територіальних громад, а також за рахунок тих коштів, які він заробляє сам, надаючи освітні послуги, котрих потребує населення регіону. Тому фінансова спроможність органів місцевого самоврядування та сімей, що складають населення даного конкретного регіону, на сьогодні стали визначальним фактором забезпечення дошкільної освіти.

Статистичні дані переконують у тому, що така спроможність характерна для великої кількості сімей. Законодавчо закріплено, що дошкільну освіту діти здобувають завдяки різним формам. Однією з таких форм, що допомагає малозабезпеченим сім'ям надавати дітям дошкільного віку освіту, є соціально-педагогічний патронат. Окрім того, малозабезпеченим сім'ям допомагатиме створення груп короткотривалого перебування дітей у ДНЗ та створення груп підготовки дітей до навчання у школі.

В умовах безальтернативних варіантів здійснення дошкільного виховання основним кадровим завданням було забезпечення дитячих садків підготовленими вихователями дошкільних закладів. Сьогодні, крім фахівців дошкільної галузі, в ДНЗ працюють педагоги, котрі мають достатній рівень освіти і підготовки та якісно надають освітні послуги всього спектру, якого вимагає ринок у регіоні. Значно змінилася фінансово-економічна ситуація як у середині ДНЗ, так і в соціумі його функціонування і розвитку. Промислові підприємства сьогодні у багатьох випадках відмовляються від підтримки об'єктів соціальної сфери, у тому числі й дошкільних навчальних закладів. Відбувається процес їх передачі у комунальну власність. У нашому регіоні протягом 1996-2000 рр. передано на баланс місцевих рад 74 дошкільні установи.

Внаслідок ліквідації колгоспно-кооперативної форми господарювання і введення приватної власності на землю та заходів аграрної реформи на селі з'явився дестабілізуючий фактор розвитку дошкільної освіти. Сільські ДНЗ у багатьох випадках закриваються через фінансову неспроможність сільських рад, як органів місцевого самоврядування, прийняти їх на свій баланс і здійснювати фінансування їхньої діяльності. Негативний вплив на функціонування органів, кожен з яких вносить свої приписи і заборони,

вимагає виконання того чи іншого виду робіт при відсутності можливості їх фінансового забезпечення. Негативний вплив також має наявна система роздрібнених податків при постійній варіативності їхньої структури.

Держава з метою надання можливостей альтернативного розвитку системи дошкільної освіти та виконання нею основної функції – забезпечення її обов'язковості, законодавчо закріпила нові суб'екти системи дошкільної освіти, якими є: приватний ДНЗ, сім'я та дошкільний навчальний заклад.

В аспекті технології управлінської системи дошкільної освіти в першу чергу слід враховувати той факт, що сьогодні стратегію управління ДНЗ визначає не цільова настанова зверху, а його трудовий колектив та піклувальна рада. Визначальним фактором напрямку діяльності ДНЗ в регіоні є ринок освітніх послуг. Кінцеві результати його діяльності визначаються в процесі систематичної атестації, яка, насамперед, враховує відповідність напрямків діяльності ДНЗ потребам жителів регіону. Сьогодні особливо актуальними стали проблеми фінансово-економічного обґрунтування управлінських рішень. Керівник ДНЗ повинен мати відповідний рівень фінансово-економічної підготовки, уміти здійснювати фінансово-економічний аналіз діяльності освітньої установи. На основі його результатів слід формувати фінансову стратегію розвитку, виробляти заходи щодо її реалізації. Стосовно ДНЗ, оцінки результативності їхньої діяльності, вказуємо на необхідність розробки системи стимулів як моральних, так і економічних у поєднанні з гласністю щодо кінцевого результату перевірки виконання ними службових обов'язків.

У нинішніх умовах керівнику ДНЗ особливо принципово потрібно ставитись у плані дієвості *аспекти власних управлінських впливів* на ситуацію в колективі, який йому доручено очолювати. Сьогодні, очевидь, не принесе бажаних результатів стиль, який базується на командах, заборонах, обмеженнях, на постійному експонуванні керівника та його власних думок. При одночасному зростанні залежності результатів роботи ДНЗ від змін, що зумовлюють зовнішні і внутрішні чинники соціуму, підвищиться рівень самостійності керівника у прийнятті управлінських рішень. Тому його управлінські впливи повинні носити рефлексивний характер, а зміни організації результатів діяльності – характер латентності.

У демократичному суспільстві *управлінський стиль діяльності керівника* освітньої установи має відповідати основним вимогам цього суспільства. Тому на зміну тоталітарному управлінню, надмірному централізму, одноосібному рішенню, регламентуванню у дрібницях, контролю заради контролю повинні прийти саморегуляція, управління лише ключовими процесами, колегіальні рішення, обговорення рішень до їх прийняття, звітність керівників перед колективом та піклувальною радою, самостійність у свободі дій працівників ДНЗ, відповідальність за кінцеві результати, самоконтроль. Керівники усіх ієрархічних рівнів управління

дошкільною освітою повинні мати високий рівень педагогічної, фінансової та управлінської підготовки.

Нова соціальна ситуація вимагає пошукувів шляхів виживання, збереження та розвитку як в цілому дошкільної освіти, так і конкретних її закладів. У цьому аспекті особливу роль відіграють *інноваційні процеси* в системі дошкільної освіти. Раніше інновації як ідеї у більшості випадків запроваджувались у командному порядку директивними документами зверху. Сьогодні диктує необхідність інноваційних нововведень ринок освітніх дошкільних послуг. Власники ДНЗ повинні бути зацікавленими в ефективності нововведення, яке розроблене на основі глибокого наукового діагностиування та вивчення ринкової ситуації. Сьогодні цінними є такі інновації, котрі на першому етапі свого запровадження використовують особистісно-орієнтований підхід до дітей, а також ті, які вимагають деякої фінансової дотації, що у перспективі принесе позитивні як фінансово-економічні, так і педагогічні результати.

Таким чином, розглянуті нами аспекти концептуальних змін та впливові чинники в сучасних підходах до управління розвитком дошкільної освіти у регіоні можуть бути теоретичною основою для подальшої розробки функціональної структури забезпечення управління розвитком дошкільної освіти у регіоні.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Агапова Т.П. Системний підхід до дослідження теорії управління професійною освітою у вищому навчальному закладі // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2001. – № 3 (4).
2. Закон України «Про освіту». – К., 1996.
3. Закон України «Про дошкільну освіту». – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2001.
4. Поташник М., Моисеев А. Управление современной школой (в вопросах и ответах). – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

**Л.С. Песоцкая.** Аспекты изменений в подходах к управлению развитием дошкольного образования в регионе.

*Определены аспекты концептуальных изменений в подходах к управлению развития дошкольного образования: методологический, теоретический, стратегии и развития, технологии управления, управленических влияний, инноватики. Раскрывается содержание каждого аспекта в традиционных и инновационных подходах к управлению.*

**L. Pisots'ka.** Aspects of changes in the approaches to management of the development of pre-school education in the region.

*The aspects of conceptual changes in the approaches to management of the development of pre-school education: methodological, theoretical, strategies and development, technologies of management, managin influences, innovations are determined. The context of each aspect in the traditional and innovational approaches to the management is revealed.*

**Ж.О. Сенчук**

Хмельницький обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти

## **ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

*Розглядається проблема інформаційної діяльності керівника щодо управління інноваційними процесами в закладах освіти. Пропонується модель системи інформаційного забезпечення керівництва впровадженням нововведень у діяльність педагогічного колективу.*

Школа ХХІ століття набуває нового статусу інноваційного закладу, перед яким постають завдання: системно впроваджувати оновлений зміст освіти, новації у навчально-виховний та управлінський процеси, передбачати методологічну переорієнтацію школи й управління нею на особистість учня, формувати покоління, здатне навчатися впродовж життя.

У Національній доктрині розвитку освіти України зазначається, що поєднання освіти і науки є умовою модернізації системи освіти, головним чинником її подальшого розвитку, що забезпечується цілим рядом факторів [1, 4].

Імідж сучасної школи значною мірою залежить від інноваційного потенціалу закладу, рівня інноваційної культури, що передбачає глибоке вивчення керівниками загальноосвітніх навчальних закладів, вчителями суті педагогічної інноватики, оволодіння інноваційними механізмами розвитку. Система освіти перебуває у тісному взаємозв'язку із соціальним середовищем, характерною рисою сучасного розвитку якого є перехід до інформаційної епохи. Інформація стає головним ресурсом суспільства, а робота з інформацією складає основний зміст діяльності у будь-якій сфері. Проблема інформаційного забезпечення управління впровадженням інновацій, формування інноваційної культури навчального закладу, його керівника, педагогів потребує подальшого всебічного вивчення.

Процеси інформування педагогів стали об'єктом особливої уваги та предметом спеціальних досліджень і в педагогічній науці. Проте на сьогодні в українській педагогічній науковій літературі питання інформаційного забезпечення управління загальноосвітніми навчальними закладами вивчалися ще недостатньо. У дослідженні даної проблеми особливо значущими є наукові роботи В. Бондаря, В. Васильєва, В. Гуменюк, Г. Дмитренка, Г. Єльникової, Ю. Конаржевського, Л. Калініної, М. Кириченко, Є. Чернишової, Н. Островерхової, Л. Даниленко, Б. Набоки та ін.

Мета даної статті – проаналізувати сутність і особливості інформаційної діяльності керівника щодо управління інноваційними процесами в освітніх закладах.

Для вдосконалення управління інноваційною діяльністю закладу потрібно поглиблене вивчення змісту, особливостей інформації, розуміння сутності внутрішніх та зовнішніх інформаційних потоків, функцій інформації, вимог до її відбору та аналізу. Інформаційному забезпеченню процесів управління притаманна своя специфіка, обумовлена тим, що першим завданням є інформування керівника загальноосвітнього навчального закладу. Інформація для нього є предметом пізнання, об'єктом діяльності, оскільки керівник виробляє, споживає, опрацьовує, аналізує, класифікує, синтезує, накопичує, передає інформацію за допомогою засобів зв'язку та мереж; основою і засобом зворотного зв'язку при досягненні мети і завдань; продуктом праці та інтелектуальною діяльністю (ідея, нова інформація, знання) [6, 10].

Керівникам загальноосвітніх навчальних закладів для вироблення і прийняття рішень необхідно проаналізувати та узагальнити велику кількість інформації, що відображає процес впровадження інновацій у школі та умови, в яких він відбувається. Спочатку інформацію потрібно отримати і зберегти. Це можливо за умов наявності чіткої організації інформаційного забезпечення діяльності керівника. Недосконалість інформаційного забезпечення призводить до розкоординованості усієї управлінської системи, негативно впливає на кожен етап управлінської діяльності керівника навчального закладу, призводить до нераціонального використання часу. Як зазначає Л.Калініна, директор освітнього закладу щоденно витрачає 1,5 години на збирання, обробку, аналіз, трансформацію внутрішньої та зовнішньої інформації та видачу командної інформації, що становить близько 10 годин на тиждень [5, 4].

Серед проблем удосконалення управління впровадженням інновацій педагогічними працівниками важливим залишається питання раціональної організації інформаційної системи з метою підвищення ефективності та якості діяльності керівників. Відсутність системи інформаційного забезпечення управління впровадженням нововведень призводить до неупорядкованості інноваційної діяльності педагогічних працівників, знижує ефективність наукового керівництва інноваційними процесами у загальноосвітньому навчальному закладі.

При безпосередньому вивчені стану інформаційного забезпечення управлінської діяльності щодо впровадження інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах Хмельницької області головну увагу звернено на наявність у керівників чітко визначеного комплексу інформації, необхідної для управління, визначеність джерел інформації, наявність форм її збору та збереження. В результаті виявлено, що нестачі зовнішньої інформації немає, хоча керівники зазначають необхідність її подальшого впорядкування. Труднощі виникають при розробці системи внутрішньошкільної інформації, зручних форм її збору та збереження.

Незважаючи на величезну кількість різноманітної інформації, отримання та аналіз цих даних часто носить елементи випадковості, неорганізованості, стихійності, адже не зрозуміло, кому і для чого надходить ця інформація, хто і коли повинен її обробляти, використовувати результати аналізу.

Складність побудови системи внутрішньошкільної інформації визначається багатоструктурністю інформаційних потоків, динамічністю та швидкою змінністю інформації про хід і результати інноваційної діяльності педагогічних працівників.

Це відбувається з тієї причини, що керівники не працюють над створенням організованих інформаційних зв'язків та залежностей, не завжди впорядковують строки збору даних, не визначають джерела інформації та її користувачів. Як вказує В.В. Васильєв, справа не стільки у відсутності джерел, “скільки у невмінні користуватися “інформацією про інформацію” – неефективному використанні існуючих джерел” [3, 33].

В.І. Бондар у своєму дослідженні зазначає, що існують труднощі для керівників у визначенні цілей управління і що вивчення дієвості інформації, яка знайшла відображення в управлінських рішеннях, показало, що частина членів колективу не сприймає її повністю, в результаті чого настає розрив інформаційного зв'язку. Колектив, не скріплений інформаційним зв'язком, не може нормально функціонувати [2, 125].

Самі керівники шкіл, аналізуючи стан інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогічних працівників, говорять про відсутність у них достатніх теоретичних та практичних знань щодо роботи з інформацією й відзначають стихійність у цій діяльності.

Вирішення проблеми інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогічних працівників керівники загальноосвітніх навчальних закладів вбачають: 1) вдосконаленні способів збору інформації та її обробки шляхом використання комп’ютерної техніки; 2) цілеспрямованому проведенні наукових досліджень впливу інформаційного забезпечення на ефективність управління школою.

Науково обґрунтованої системи інформаційного забезпечення управління саме інноваційної діяльності поки що не розроблено, хоча творчий потенціал, інноваційний потенціал вчителів, їх готовність до творчого пошуку і впровадження нововведень велика.

Оптимальне інформаційне забезпечення – це досягнення спеціалістом максимальної поінформованості при мінімальних витратах завдяки максимальному використанню досягнень інформаційної науки і практики. В результаті багатоаспектної та кропіткої роботи отримується інформація, що здатна забезпечити активну, цілеспрямовану діяльність педагогів, інформація, котра є певною сумаю накопичених суспільством знань, відомостей, що

висвітлюють досліджувану проблему, її структуру, склад елементів, характеристику середовища та зв'язків, можливостей її перетворення.

Інформація для педагогічних працівників – це сума відібраних, оброблених і представлених у відповідних видах і формах відомостей, при використанні яких спеціаліст із його психічними можливостями та особливостями здатний з максимальним успіхом вирішувати проблему, яка перед ним постала.

На сучасному етапі існує декілька підходів до створення системи інформаційного забезпечення. Так, В. Татьянченко у схемі найпростішої системи внутрішньошкільної інформації виділяє такі розділи: періодична інформація (щоденна, щотижнева, щомісячна, чвертьова, річна), зміст інформації, відповідальність за збір інформації та засоби її збору [7, 14-15].

Т. Шамова, Т. Чекмарсьова розробили систему інформаційного забезпечення на основі банку інформаційних даних: інформація про всеообуч; інформація про якість знань, умінь і навичок та якість викладання; інформація про якість виховної роботи і рівень вихованості учнів; інформація про роботу з кадрами; інформація про роботу з батьками.

Для створення банку інформаційних даних зміст інформації об'єднується у систему блоків, що відповідають основним напрямам діяльності директора щодо організації та управління навчально-виховним процесом. Крім того, визначаються:

- джерела інформації (нормативні, директивні документи, науково-методична література, навчально-виховний процес);
- методи збору інформації (анкетування, бесіда, спостереження, вивчення документації та ін.);
- відповідальні за збір, обробку інформації, наповнення блоків (директор, заступники директора, керівники методичних об'єднань, методична рада, рада школи) [9, 117].

На кафедрі наукових основ управління школою Харківського педагогічного інституту під керівництвом Г. Сльникової було розроблено зміст інформаційних блоків як варіант створення системи інформаційного забезпечення управління школою відповідно до роботи Т. Шамової, Т. Чекмарсьової. Інформація згрупована у такі блоки: інформація про створення умов навчання і виховання; інформація про організацію навчально-виховного процесу, контроль якості навчання і внутрішньошкільний контроль; інформація про виховну роботу; інформація про роботу з кадрами; інформація про роботу з батьками та громадськістю; діловодство і статзвітність; інформація про адміністративно-господарську і фінансову діяльність [8, 30-50].

В.Гуменюк наголошує на тому, що саме поділ діяльності на окремі операції та процедури за умови глибокого розуміння природи і специфіки

інформаційних процесів в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами дозволили створити технологію системи цільового інформаційного забезпечення, яка окреслює певний порядок, логічність і послідовність дій щодо її впровадження з їх наступною координацією, синхронізацією і вибором оптимальних засобів та методів виконання [4, 10].

Перевагами програмно-цільового підходу вважають баланс між прогнозованими результатами та кадрами, наявними ресурсами, невикористаними резервами; спрямованість на прогнозоване оновлення діяльності школи; системність розвитку та впровадження інновацій; етапність у розв'язуванні актуальних проблем закладу; згуртованість шкільного колективу; зростання рівня компетентності й професіоналізму педагогів; підвищення статусу школи в мікрорайоні [9, 77].

Отже, відпрацьований та перевірений на ефективність у педагогічному менеджменті програмно-цільовий підхід ми беремо за основу створення системи цільового інформаційного забезпечення управління впровадженням нововведень.

Систему інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю закладу освіти ми подаємо у таких блоках:

*Блок 1.* Пропаганда інноваційного пошуку:

- банк нових педагогічних технологій;
- банк проблем у стосунках, педагогічному процесі, управлінні;
- особистий банк пропозицій;
- дані про ставлення педагогів до нововведень (кількість прихильників, ентузіастів, нейтралів, скептиків, противників).

*Блок 2.* Мотивація та стимулювання педагогів до інноваційної діяльності:

- інформація про готовність педагогів до творчої діяльності;
- дані про мотиваційне середовище колективу (професійна і соціальна мотивація кожного педагога);
- дані про резерви росту вчителів.

*Блок 3.* Стан навчально-виховного процесу, комплексна оцінка ситуації:

- рівень навчальних досягнень учнів, рівень вихованості, розвитку;
- стан матеріально-методичної бази, фінансування;
- резерви, можливості учнівського і педагогічного колективу;
- традиції навчального закладу;
- особливості соціуму;

*Блок 4.* База даних проблем та шляхи їх розв'язання:

- можливості локальних змін;
- можливості системних змін;
- програма, концепція розвитку навчального закладу;
- план впровадження інновацій;

- дані про зв'язки з науково-методичними центрами, ВНЗ.

*Блок 5.* Експертиза програми впровадження інновацій:

- висновки, пропозиції, зауваження, рекомендації експертів.

*Блок 6.* Теоретична, науково-методична підготовка педагогів до роботи в інноваційному режимі, створення сприятливого мікроклімату:

- дані про забезпеченість науково-методичною літературою з питань педагогічної інноватики, посібниками, дидактичним матеріалом;

- дані про стан методичної роботи з проблемами, що вирішується;

- дані про психологічний клімат у колективі;

- стан інноваційної роботи.

*Блок 7.* Ступінь ефективності інновації та результативність діяльності колективу:

- кількісні показники результатів навчально-виховного процесу;

- якісні показники результатів навчально-виховного процесу.

*Блок 8.* Дані про доцільність подальшого впровадження інновації:

- результати експертизи інноваційного процесу в умовах інноваційного режиму.

*Блок 9.* Організація роботи загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням впровадженої інновації, нової технології:

- дані про досвід вчителів щодо впровадження нововведень, їхзагальнення;

- дані про результативність навчально-виховного процесу.

Отже, можемо зробити висновок про те, що від здатності створювати, використовувати, вдосконалювати систему інформаційного забезпечення управління впровадженням нововведень залежить можливість визначити справжній стан функціонування школи як педагогічної системи, цілісність та якісну специфіку навчально-виховного процесу; можливість свідомо управляти розвитком загальноосвітнього навчального закладу.

Використання запропонованої у даній статті моделі системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогічних працівників, на нашу думку, буде сприяти ефективності роботи педагогічного колективу, удосконаленню навчально-виховного процесу.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта від 24 квітня – 1 травня 2002 р.
2. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. – К.: Радянська школа, 1987. – 154 с.
3. Васильев В.В. Информационное обеспечение управления общеобразовательной школой. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1990. – 139 с.
4. Гуменюк В.В. Інформаційне забезпечення управління школою: Науково-методичний посібник. – Хмельницький, 2003. – 51 с.
5. Калініна Л. Соціально-педагогічна інформація як основа ефективного управління навчальним закладом // Директор школи. – 2001. – № 39 (183). – С. 4-5.
6. Калініна Л. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом // Директор школи. – 2004. – № 11 (299). – С. 6-10.

7. Конаржевский Ю.А. Совершенствование функций внутришкольного управления. – Челябинск: ЧППИ, 1988. – 133 с.
8. Наукові основи управління школою. Під редакцією Г.В. Єльнікової. – Харків: ХДПІ, 1991. – 169 с.
9. Управління навчальним закладом: Навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч.1. Абетка менеджера освіти / О.І. Мармаза, О.М. Касьянова, В.В. Григораш та ін. – Харків: Ранок, 2003. – 160 с. – (серія “Управління школою”).

**Ж.А. Сенчук.** Информационное обеспечение управления инновационной деятельностью педагогических работников.

*Рассматривается вопрос информационной деятельности руководителя по управлению инновационными педагогическими процессами в образовательных учреждениях. Предлагается модель системы информационного обеспечения руководства внедрением нововведений в деятельность педагогического коллектива.*

**Zh. Senchuk.** The information provision of the management of innovation activity of pedagogical staff.

*This article deals with the issue of the information activity of a manager in administration of innovation pedagogical process in education establishments. We suggest the system of information provision of management by introducing innovations in pedagogical staff' activity.*

УДК 371.14

**О.В. Темченко**

Харківський державний  
педагогічний університет

## **ОНОВЛЕННЯ ПІДХОДІВ ДО ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ**

*Розглядається питання оновлення підходів до підвищення компетентності педагогів через організацію цієї роботи на діагностичній основі. Пропонується діагностична карта педагогічної майстерності вчителя.*

Розв’язання завдань, що нині стоять перед сучасною школою, під силу лише творчим учителям, людям з високим загальнокультурним та професійним рівнем.

Кадрове забезпечення навчально-виховного процесу – це одна з найважливіших ланок системи управління школою. Одним із напрямків у діяльності адміністрації школи є процес вивчення і оцінки результатів роботи вчителя, підтримки його діяльності. Без цього неможливо спрогнозувати подальший розвиток закладу освіти.

Завдання підтримки вчителів, підвищення компетентності педагогічних кадрів, оцінки їх діяльності вирішується в закладах освіти через організацію науково-методичної роботи. Зрозуміло, що на сьогоднішній день актуальним є питання оновлення підходів до організації методичної роботи з учителями, модернізації уже існуючої системи роботи,

створення умов для професійного зростання у межах окремо взятого закладу освіти.

Дане питання розглядається у педагогічній науці багатьма науковцями у різних аспектах, як от: удосконалення змісту методичної роботи, управління процесом підвищення кваліфікації вчителів, розвиток творчої активності педагогів, удосконалення адміністративно-методичної функції керівника школи тощо.

Основними завданнями, що стоять перед внутрішньою науково-методичною роботою, є:

- інформаційне забезпечення педагогів щодо досягнень у системі передового педагогічного досвіду, психолого-педагогічній науці та теорії і практиці предмету викладання;

- методичне забезпечення процесу викладання предмету, доцільне поєднання прийомів і методів навчання й виховання;

- практична допомога вчителям;

- системне управління процесом вдосконалення компетентності педагогів.

Для успішного розв'язання цих завдань керівник школи повинен налагодити систему цілеспрямованих, взаємопов'язаних заходів, що забезпечили б управління науково-методичною роботою. Одним із шляхів оновлення науково-методичної роботи в школі є діагностичний підхід до її організації.

Мета даної статті – проаналізувати ефективність організації науково-методичної роботи в закладі освіти на діагностичній основі.

Базою для вдосконалення роботи навчального закладу є, перш за все, науково обґрунтований аналіз діяльності учасників навчально-виховного процесу. Часто в школах, вдаючись до найрізноманітніших нововведень, не забезпечують їх дієвість, не вимірюють результати їх застосування, не аналізують дію старих форм і методів, традиційних методик, які, до речі, теж позитивно чи негативно впливають на результати роботи педагога.

В останні роки зміст методичної роботи в закладах освіти якісно змінюється в сторону надання педагогам конкретної допомоги в підвищенні їх професійної майстерності. Але, не вивчивши рівня підготовки вчителя, його професійних якостей, організувати індивідуальну роботу з ним, здійснювати диференційований підхід неможливо. Тому виникає необхідність будувати роботу з педагогами на діагностичній основі.

Діагностика і є тим засобом, який дозволяє повною мірою визначити доцільність поєднання старого й нового в роботі вчителя. Проведення діагностики педагогічної діяльності та її оцінка – це частина управління. Головним завданням такої роботи є не експертна оцінка діяльності вчителя, а

встановлення рівня його професійної компетентності, стимулювання до самостійного осмислення і розв'язання його професійних проблем.

Основними вимогами до аналізу роботи вчителя є:

- одержана при аналізі різних видів діяльності вчителя інформація повинна бути систематизована, осмислена, повинна містити певні рекомендації;
- встановлення співвідношення між затраченими педагогічними зусиллями та результатами роботи вчителя;
- вивчення виховного впливу вчителя;
- виявлення здібності вчителя до самооцінки й самоаналізу своєї роботи;
- виявлення утруднень у роботі вчителя.

Отже, діагностика роботи вчителя проводиться за напрямами:

- робота вчителя з предмету, який він викладає;
- позакласна робота з предмету;
- методична діяльність;
- підвищення педагогічної компетентності.

Діагностичний підхід дає можливість:

а) адміністрації школи:

- організувати процес підвищення компетентності вчителів на індивідуальній та диференційованій основі;
- удосконалювати систему стимулювання вчителів відповідно до реальних результатів;

б) вчителеві:

- реально оцінювати результати своєї роботи;
- бачити резерви діяльності;
- намічати шляхи самовдосконалення, професійного росту.

Діагностична карта, а їх сучасними науковцями розроблено немало [2; 3], характеризує реальні професійні можливості кожного вчителя на основі його власних здібностей, особистих якостей (Додаток №1).

Таким чином, можна зробити висновки про те, що такий підхід до роботи з педагогами передбачає врахування індивідуальних запитів вчителів, погодження з педагогічним колективом форм і методів методичної роботи, шляхів і напрямів підвищення педагогічної компетентності. Інші засоби діагностики роботи вчителя ми плануємо розглянути у наступних наукових публікаціях.

Додаток №1

**Діагностична карта педагогічної майстерності вчителя**

1. Прізвище, ім'я, по батькові вчителя \_\_\_\_\_
2. Стаж роботи \_\_\_\_\_
3. Предмет, який викладає \_\_\_\_\_

4. За якими напрямами діяльності хотіли б підвищувати компетентність \_\_\_\_\_  
 5. Професійні інтереси і діяльність \_\_\_\_\_

Тема	Зміст діяльності	Заплановані результати

6. Які труднощі в роботі відчуваєте? \_\_\_\_\_  
 7. Оцініть ступінь виявлення своїх знань: 0 – показник не виражений; 1 – показник, виражений слабо; 2 – показник, виражений недостатньо; 3 – показник яскраво виражений.

№	Якісні характеристики	Показники	Бали
1.	Науково-теоретична підготовка	Знання теоретичних основ науки, що викладає	
		Знання методів науки	
		Знання історії розвитку науки	
2.	Методична підготовка	Знання змісту освіти з предмету	
		Знання методів і прийомів навчання	
		Знання форм організації навчання	
		Знання засобів навчання	
3.	Психолого-педагогічна підготовка	Знання основ вікової психології	
		Знання психологічних закономірностей навчання	
		Знання теоретичних основ педагогіки	

8. Чиеї допомоги потребуєте? \_\_\_\_\_  
 9. У якій формі необхідна допомога? \_\_\_\_\_

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Жерносек І.П. Науково-методична робота відділу освіти. Із досвіду Києво-Святошинського районного відділу освіти Київської області: Посібник з проблем управління // Рідна школа. – 1997. – №7-8. – С. 31-50.
2. Зверєва В.И. Самоаутестация школы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
3. Лизинский В.М. Идеи к проектам и практике управления школою. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
4. Рабченюк Т.С. Підвищення професійної майстерності вчителя: Організаційно-управлінський аспект: Навч. пос. – К.: ІЗМН, 1997. – 132 с.
5. Сидоренко О.Л. Зміст та організація науково-методичної роботи в школах нового типу // Освіта і управління. – 1998. – т. 2, №4. – С. 21-30.

**О.В. Темченко.** Обновление подходов к повышению компетентности педагогов.

*Рассматривается вопрос обновления подходов к повышению компетентности педагогов через организацию этой работы на диагностической основе. Предполагается диагностическая карта педагогического мастерства учителя.*

**O. Temchenko.** New directions of teachers' competence.

*The new directions of the improving of the teachers' competence are pointed out through the way of the work at the diagnostic base. The diagnostic map of the pedagogical skills is suggested.*

**Є.М. Хриков**

Луганський національний  
педагогічний університет

## **СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

*Пропонується трактування сутності системного підходу до управління навчальним закладом. Розкривається структура та зміст діяльності щодо забезпечення системного підходу до управління навчальним закладом.*

Проблему системного підходу досліджували: В.Г. Афанасьев, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, В.О. Якунін та ін. У наш час існують три точки зору на його сутність. Прибічники першої розглядають його як універсальний принцип світоглядного значення. Представники другої точки зору вважають системний підхід єдиним принципом або методологією пізнання для багатьох наук. Представники третьої точки зору вважають, що системний підхід – це технологія дослідження.

Узагальнення всіх існуючих точок зору на системний підхід дозволяє зазначити, що недоцільно пов’язувати його тільки з процесом пізнання. Системний підхід має більш широкі можливості. Його можна розглядати як методологічну основу не тільки пізнавальної, а й перетворюальної діяльності. Цей висновок стосується управлінських систем, яким притаманна цілеспрямованість.

Систему можна визначити як множину взаємопов’язаних елементів, які утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, мають інтегративні якості та закономірності взаємодії.

Мета нашої статті – розкрити сутність системного підходу до управління навчальним закладом.

Використання існуючих класифікацій систем дозволяє зазначити, що навчальний заклад – це реальна, складна, динамічна, відкрита, ймовірно з елементами детермінованості, цілеспрямована система, яка функціонує за допомогою внутрішнього управління (самоуправління) та зовнішнього – державного управління.

Осмислення перелічених характеристик навчального закладу та сутності поняття „система” дозволяє визначити основні складові системного підходу до управління (див. рис. 1).

Глобалізація суспільних процесів, інформатизація багатьох сфер суспільного життя обумовлюють посилення впливу на освіту чинників макросередовища. Макросередовищем навчального закладу є і весь світ, і держава. Але ці об’єкти є дуже складними та багатокомпонентними. Тому системний підхід передбачає визначення таких чинників середовища, які впливають або потенційно можуть впливати на навчальний заклад. Саме

від управління навчальним закладом залежить, чи будуть складати ці чинники середовища єдину з навчальним закладом систему.

Розгляд макросередовища навчального закладу як системи

Розгляд мікросередовища навчального закладу як системи

Розгляд навчального закладу як системи

Розгляд діяльності як системи

Розгляд особи (керівника, працівника, учня) як системи

Розгляд моделей як відбитків системних об'єктів

Рис. 1. Складові системного підходу до управління навчальним закладом

Головними чинниками середовища, що впливають на навчальний заклад, є: світові тенденції розвитку освіти; стан розвитку науки (зміни в науковій картині світу); філософія освіти; особливості соціально-економічного розвитку країни; особливості політичного розвитку країни; особливості культурного розвитку країни; традиції в галузі освітньої діяльності; освітня політика; рівень розвитку психолого-педагогічної науки.

Урахування в процесі управління перелічених складових середовища дозволяє зробити діяльність навчального закладу культуроідповідною.

Чинники макросередовища є загальними для всіх навчальних закладів, чинники мікросередовища є специфічними для окремих навчальних закладів або груп навчальних закладів.

До чинників мікросередовища в першу чергу треба віднести: особливості соціально-економічного розвитку регіону; культурний рівень населення регіону; національний склад мешканців; особливості мережі навчальних закладів; інфраструктуру організації дозвілля молоді; потребу народного господарства у фахівцях; політику місцевих органів управління освітою; особливості потенційного контингенту учнів; можливості формування контингенту викладачів відповідно до завдань навчального закладу; можливості організації підвищення кваліфікації працівників навчального закладу; фінансові можливості мешканців регіону; культурний рівень населення регіону.

Системний підхід передбачає розгляд навчального закладу як складної багатокомпонентної системи, головною підсистемою якої є педагогічна

система. Її функціонуванню підпорядковані всі інші підсистеми – матеріально-технічна, фінансова, управлінська.

Н. Кузьміна в структурі педагогічної системи виділяє п'ять компонентів:

1. Мету, для реалізації якої створюється система.
2. Навчальну інформацію, завдяки якій повинна бути реалізована мета.
3. Засоби комунікації, тобто засоби, форми, методи впливу на учнів.
4. Учнів, для котрих створюється педагогічна система, в особистості і діяльності яких повинні відбуватися за час навчання певні зміни.
5. Педагогів, які є носіями знань про мету, навчальну інформацію, засоби комунікації, учнів та себе [3].

Цілісність структурних компонентів педагогічної системи забезпечує така підсистема навчального закладу, як управлінська, которую можна розглядати як самостійну складну систему. Її структурними компонентами є:

1. Мета управління – створення умов для реалізації мети навчального закладу.
2. Управлінська інформація, яку містять концепції діяльності, плани роботи, накази, розпорядження, положення, пам'ятки, інструкції, розклади занять, рішення колегіальних органів тощо.
3. Засоби управлінської комунікації, тобто засоби, форми, методи управління.
4. Управлінська підсистема, яку складають органи адміністративного та колегіального керівництва навчальним закладом.
5. Підсистема, якою управлюють, – педагогічна система, матеріально-технічна, фінансова системи.

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

Для того, щоб забезпечити цілісність структурних компонентів управлінської підсистеми, треба забезпечити системний характер змісту управлінської діяльності. Цю систему складає діяльність щодо створення прогнозичних, педагогічних, психологічних, організаційних, правових, кадрових, матеріально-фінансових, санітарно-гігієнічних, медичних умов для забезпечення реалізації мети навчального закладу. Орієнтація змісту управлінської діяльності на концепцію “створення умов” є методологічною засадою системного підходу до управління навчальним закладом [7].

Матеріально-технічну систему навчального закладу складають споруди, системи опалення, водопостачання, освітлення, харчування, меблі, навчальне обладнання. Від відповідності кожної з цих підсистем завданням

навчального закладу значною мірою залежить ефективність його функціонування.

Фінансову систему навчального закладу складають: система засобів формування бюджету, система бухгалтерського обліку, система розподілу коштів та оплати праці. Важливим завданням керівника навчального закладу є забезпечення якісного функціонування кожного структурного компонента фінансової системи. У сучасній ситуації тільки за таких умов навчальний заклад може стабільно функціонувати та розвиватися.

Завдання виховання та управління вирішуються за допомогою діяльності людини. Ця діяльність є системним явищем, тому врахування та реалізація всіх її структурних елементів є запорукою ефективного управління.

Психологи в структурі діяльності виділяють наступні етапи: 1) усвідомлення мети та бажання її досягти; 2) усвідомлення можливостей досягнення мети; 3) появі мотивів, які підтверджують або заперечують ці можливості; 4) боротьба мотивів та вибір; 5) прийняття однієї з можливостей як варіанта рішення; 6) здійснення прийнятого рішення; 7) подолання зовнішніх перешкод під час здійснення прийнятого рішення та досягнення поставленої мети [6].

Керівнику треба враховувати те, що авторитарний стиль управління обумовлює згортання багатьох етапів діяльності підлеглих. Ця діяльність стає переважно репродуктивною, менш усвідомленою та не ефективною. Творчій сутності педагогічної діяльності більшою мірою відповідає демократичний стиль управління. Саме він створює умови для більш повного прояву структури діяльності працівників навчального закладу, її самоорганізації.

У психолого-педагогічній літературі виділяють наступні компоненти педагогічної діяльності: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаційний, комунікативний. Усвідомлення керівником навчального закладу структури педагогічної діяльності дозволяє ефективно її аналізувати, моделювати, приймати обґрунтовані управлінські рішення.

Як до системного явища керівник повинен підходити і до своєї діяльності. Ретельний аналіз управлінської ситуації, визначення мети, змісту, засобів впливу на цю ситуацію та підсумковий аналіз отриманих результатів – головні складові повсякденної діяльності керівника. Системоутворючу роль у цій діяльності відіграє мета. Чітке усвідомлення її на кожному етапі діяльності є запорукою цілісності та ефективності керування навчальним закладом.

Системний підхід до управління передбачає розгляд особистості учня, працівника, керівника як системних явищ. У психологічній науці існує велика кількість теорій особистості. Так, С. Рубінштейн у структурі особистості виділяв три блоки: спрямованість; знання, вміння, навички; індивідуально-типологічні особливості [5].

Урахування наведеної структури дозволяє керівнику з наукових зasad аналізувати особистість учнів та підлеглих, визначати засоби впливу на них. Знання особистісних якостей людини дозволяє керівнику прогнозувати їх поведінку, враховувати тенденції їх розвитку. В свою чергу, врахування тенденції розвитку особистості створює сприятливі умови для демократизації управління тому, що робить впливи на підлеглого відповідними його природі. Це позбавляє керівника від необхідності тиску на педагогів.

Узагальнення рівня знань та вмінь членів колективу педагогів дозволяє керівнику визначати зміст методичної роботи з ними.

Значні потенційні можливості для використання в управлінській діяльності має теорія особистості, розроблена К. Юнгом. Ця теорія знайшла подальший розвиток у поглядах представників соціоніки. Найважливішими характеристиками особистості вони, як і К.Юнг, вважають екстраверсію-інтраверсію, раціональність-ірраціональність, етику-логіку, сенсорику-інтуїцію. У людини з кожної із цих пар краще розвиненою буває одна складова.

За даними американських психологів, серед керівників – 42% сенсорно-логічних та 37% інтуїтивно-логічних. Інтуїтивно-логічні керівники краще очолюють ті установи, які інтенсивно розвиваються, вирішують творчі завдання.

У кожного типу людини є свої переваги та недоліки. Так, сенсорно-логічні ірраціональні екстраверти відрізняються сильною волею, цілеспрямованістю, наполегливістю, але, у той же час, у них сильно є склонність до авторитарного стилю управління.

Системний підхід до управління навчальним закладом передбачає розгляд моделей, що створюються під час управління, як відбитків реальних систем.

Ефективність діяльності навчального закладу значною мірою залежить від якості таких моделей, як плани роботи, концепції, накази, навчальні плани й програми, положення, посадові обов'язки, пам'ятки, кваліфікаційні характеристики, моделі випускників. Так, наприклад, навчальний план, навчальні програми тієї чи іншої спеціальності повинні відбивати теоретичні й практичні основи існуючого та потенційного змісту професійної діяльності фахівця. Кваліфікаційна характеристика має відбивати особистісні якості, знання та вміння фахівця з тієї чи іншої спеціальності. У зв'язку з цим є необхідність періодично доопрацювати ці документи.

У наш час у більшості навчальних закладів складають концепції діяльності, концепції освітньої діяльності, концепції виховної роботи, концепції управління навчальним закладом. Чітких вимог до структури та змісту цих концепцій не існує, але під час їх розробки треба ураховувати, що вони є теоретичним обґрунтуванням функціонування педагогічних систем. Тому в концепції треба обов'язково обґрунтовувати мету навчального

закладу, зміст навчально-виховного процесу, його організаційні форми, особливості діяльності учнів та викладачів. У зв'язку з тим, що цілісність усіх структурних компонентів педагогічної системи навчального закладу забезпечує управління, то бажано, щоб концепція мала розділ, в якому обґрутовується система управління навчальним закладом.

Останнім часом деякі науковці висловлюють думку про обмеженість системного підходу та зазначають, що більш ефективним є ситуативний підхід. Вважаємо, що нема необхідності протиставляти системний та ситуативний підходи. Перший відбиває загальну логіку управлінської діяльності, другий – технологію вирішення поточних завдань. Крім того, будь-яка управлінська ситуація є системою з певними компонентами. Системою є і діяльність з вирішення проблеми, яка привела до виникнення управлінської ситуації. Таким чином, системний та ситуативний підходи не суперечать, а доповнюють один одного.

Таким чином, матеріал, представлений у даній статті, є спробою розкриття сутності системного підходу до управління навчальним закладом, що, на нашу думку, може бути використано у процесі обрання стратегії управління для досягнення ефективної діяльності освітнього закладу.

Актуальним для подальшої розробки є обґрутування алгоритмів використання системного підходу для вирішення управлінських завдань різного типу.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища, М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
4. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой (В вопросах и ответах). – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 672 с.
7. Хрыков Е.Н. Теоретические основы внутришкольного управления, Луганск: Альма матер, 1999. – 118 с.
8. Якунин В.А. Педагогическая психология. – Санкт-Петербург: издательство Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

**Е.М. Хриков.** Системный подход к управлению учебным заведением.

*Предлагается трактовка сущности системного подхода к управлению учебным заведением. Раскрывается структура и содержание деятельности по обеспечению системного подхода к управлению учебным заведением.*

**E. Khrykov.** System approach to the management of an educational institution.

*The treatment of essence of the system approach to the management of an educational institution is offered in this article. The author describes the structure and contents of activity, which provides the system approach to management of an educational institution.*

## **ІІ. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА**

УДК 373+378.14

**М. В. Гадецький, Т. М. Хлебнікова**

Харківський державний педагогічний  
університет ім. Г.С. Сковороди

### **ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

*У роботі розглядається кваліметричний підхід до вивчення ефективності підготовки магістрів, визначені фактор і критерії, розроблено факторно-критеріальна модель.*

Сучасне суспільство, ринок праці формулюють для навчальних закладів складні завдання з підготовки фахівців. Оновлення вищої освіти, на думку відомих науковців, повинно здійснюватись на принципах демократизації, особистісного підходу, гуманізації, гуманітаризації, а в післядипломній освіті ще й з урахуванням основних принципів андрогогіки. Під впливом нових технологій у суспільстві принципово змінюється зміст і характер діяльності. Це вимагає від суб'єкта праці компетентності, ініціативності, здатності приймати самостійні рішення, мобільності (змінити професію, опанувати нові соціальні ролі і функції). Система післядипломної освіти повинна враховувати зміни на ринку праці для коригування обсягів і напрямів професійної підготовки і здатна відреагувати на умови, що змінюються. Реформування сучасної системи освіти, передбачене Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) [2], мало спирається на основні тенденції світового менеджменту в управлінні соціальними системами стосовно “цілей і результатів”. Невизначеними залишаються кінцеві результати функціонування навчальних закладів, які відповідно відображали б кінцеві цілі навчально-виховної діяльності слухачів (магістрів) та викладачів.

Якість управління, його ефективність значною мірою визначається можливостями “кількісної школи” наукового управління, тобто можливостями вимірювати результати (як рівень досягнення цілей) кількісно [5]. Ряд учених вважає, що саме з цієї причини сьогодні неможливо оцінити ефективність управління навчальним закладом. Кількісну оцінку якості дати неможливо, оскільки немає показників, які вимірюють цю якість. Однак дослідження, які проводились протягом останніх років [1, 6] у народному господарстві (Г.А. Дмитренко, А.А. Гошко, В.В. Якимчук), у системі освіти (Г.А. Дмитренко, Г.С. Данилова, Г.В. Єльнікова, О.М. Касьянова), дозволили наблизитись до оцінки якості освіти кількісною мірою.

Післядипломна освіта забезпечує розвиток особистості, який виражається якісними параметрами кінцевого результату, заміряти які необхідно, спираючись на закони або принципи кваліметрії, що об'єднує кількісні методи оцінки якості продукту. Цей метод у літературі отримав назву “факторно-критеріального моделювання” [3].

Метою представленої статті є визначення ефективності якості підготовки магістрів в інституті післядипломної освіти (ІПО) Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Завдання: на основі кваліметричного підходу розробити факторно-критеріальну модель оцінки якості підготовки магістрів.

При розробці факторно-критеріальної моделі були визначені параметри, фактори, критерії першого порядку відповідно до державних стандартів, вимог, що містяться у Законах України “Про освіту” та “Вищій освіті”, “Національній доктрині розвитку освіти у ХХІ столітті”, “Державній програмі “Вчитель”, постанові кабінету Міністрів “Про ступеневу освіту”, Міністерства освіти і науки “Про вимоги і критерії відповідності при ліцензуванні та акредитації спеціальності” тощо. Критерії другого порядку, які пов’язані з діяльністю ІПО, були розроблені експертною групою, до складу якої входили викладачі інституту, представники установ та закладів освіти. Такими параметрами стали: рівень організації підготовки магістрів та рівень результативності підготовки.

Під час розробки моделі спиралися на основні принципи кваліметрії [4]:

1. Якість повинна розглядатись як складна, інтегрована властивість об’єкту. Якість – це сукупність властивостей об’єкту, яка зумовлює його придатність задовольняти потреби суспільства (в нашій моделі – параметри та фактори). Фактори першого параметру в нашому дослідженні – це: створення нормативно-правового забезпечення та системи управління підготовкою магістрів (1, 2), організація навчально-виховного процесу (3, 4, 5, 6, 7, 8,), кадрове забезпечення (9, 10, 11, 12), матеріально-технічне забезпечення (13, 14), навчально-методичне забезпечення (15, 16, 17, 18, 19), організація взаємодії інституту з виробничими установами та закладами (20, 21, 22), інформаційне забезпечення (23, 24). Факторами оцінки результативності були визначені: стан успішності з гуманітарних, фундаментальних дисциплін та фахової підготовки (25, 26, 27); стан працевлаштування, соціальної та фахової адаптації випускників (28, 29); ступінь впливу ІПО на розвиток випускників-магістрів, їх рівень управлінської діяльності (30, 31, 32). (У дужках після кожного фактору означені номера критеріїв першого порядку, які відображені в таблиці № 1.).

2. Взаємозв’язок між якістю і складними та простими властивостями, що її визначають, можна представити у вигляді ієрархічної структури, на

найнижчому рівні якої знаходяться прості властивості. У факторно-критеріальній моделі кожен фактор представлений набором простих властивостей – критеріями. У нашій моделі це критерії першого та другого порядку (див. таблицю №1).

Таблиця №1

<b>Критерій 1-го порядку</b>	<b>Критерій другого порядку (показники проявлення критеріїв 1-го порядку)</b>
1. Концептуальне забезпечення функціонування та розвитку спеціальності.	1. Наявність положення про ППО. 2. Наявність концепції та положення про підготовку магістрів, концепції культурно-виховної роботи зі слухачами та відповідність їх Законам України: “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Національний доктринарний розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті”. 3. Наявність положення про індивідуальні плани магістранта та організація його розробки і виконання. 4. Результати ліцензування та акредитації спеціальності.
2. Створення системи управління підготовкою магістрів.	5. Наявність системи управління підготовкою магістрів. 6. Розробка інформаційного забезпечення управління в системі “Адміністрація ППО – кафедра управління навчальними закладом – кафедри університету” та документація ППО.
3. Моделювання процесу підготовки магістрів.	7. Система профорієнтації та відбору слухачів на навчання. 8. Розробка структурно-логічної схеми підготовки магістрів (графіку навчального процесу). 9. Запровадження державної атестації відповідно до нормативних вимог.
4. Організація теоретичних занять.	10. Дотримання принципів андрогогіки при організації теоретичних (аудиторних) занять. 11. Запровадження інноваційних педагогічних технологій та нестандартних форм заняття.
5. Організація практичної підготовки.	12. Дотримання практичної спрямованості усіх форм заняття. 13. Дотримання вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики щодо формування практичних умінь. 14. Якість виконання програми стажування.
6. Організація розвитку творчого потенціалу магістрів.	15. Наявність і якість планування науково-дослідницької (творчої) діяльності магістрів. 16. Дотримання особистісно-орієнтованого підходу до визначення творчих завдань слухачам в індивідуальних планах. 17. Наявність публікацій слухачів та виконаних спільно з викладачами. 18. Залучення слухачів до складання кандидатських екзаменів та написання дисертацій.

7. Рівень організації педагогічної підтримки самостійної роботи.	19. Забезпечення наявності умов для самостійної роботи. 20. Раціональне використання індивідуальних занять в організації самостійної роботи. 21. Дотримання нормативних вимог щодо часового та змістового співвідношення між аудиторними і самостійними заняттями.
8. Контроль якості підготовки магістрів.	22. Наявність моніторингу процесу та результатів навчання. 23. Наявність критеріїв оцінки навчальних досягнень слухачів у всіх видах і формах занять та виконання творчих завдань і відповідність їх вимогам. 24. Якість організації контролю підготовки магістрів.
9. Комплектування ППО науково-педагогічними кадрами, їх якісний склад.	25. Відповідність кадрового складу критеріям та вимогам щодо акредитації спеціальності. 26. Наявність плану розвитку кадрового забезпечення та його якість.
10. Заходи адміністрації ППО щодо зміцнення якісного складу науково-педагогічних кадрів.	27. Запрошення до роботи з магістрантами провідних університету. 28. Залучення до роботи в ППО (на засадах сумісництва) перспективних випускників та освітянських працівників з науковими ступенями. 29. Підготовка кандидатів, докторів наук через аспірантуру, докторантuru, через інститут пошукачів.
11. Підвищення кваліфікації та професійної майстерності викладачів.	30. Наявність на кафедрі "Управління навчальним закладом" плану підвищення кваліфікації та стажування, безперервної освіти та його якість. 31. Відповідність змісту, форм і методів науково-методичного семінару кафедри вимогам підвищення професійної майстерності викладачів. 32. Наявність системи вивчення якості роботи викладачів та надання їм професійної допомоги, в тому числі анкетування "Викладач очима слухачів".
12. Організація атестації науково-педагогічних кадрів.	33. Наявність системи вивчення роботи викладачів при їх атестації. 34. Відповідність організації атестації науково-педагогічних кадрів державним вимогам. 35. Використання системи оцінки рівня науково-педагогічної діяльності шляхом атестації морального та матеріального стимулювання для розвитку творчого потенціалу викладачів.
13. Навчально-матеріальна база.	36. Відповідність матеріально-технічної бази вимогам щодо акредитації спеціальності. 37. Наявність навчальних кабінетів, лабораторій та інших приміщень, визначення їх відповідності нормативним вимогам. 38. Визначення якості роботи кабінетів відповідно до нормативних вимог. 39. Наявність умов для оптимального комп'ютерного забезпечення навчання магістрів, використання аудіо та відеотехніки.

14. Збереження університетського майна.	40. Раціональне використання університетських приміщень. 41. Стан забезпечення університетських приміщень, меблів, обладнання тощо.
15. Наявність базового навчально-методичного забезпечення.	42. Наявність ОКХ і її якість (наявність зауважень). 43. Наявність ОПП і її якість (наявність зауважень). 44. Навчальний план і його якість (наявність зауважень).
16. Наявність навчально-методичного забезпечення для кожної дисципліни.	45. Наявність і якість робочих програм дисциплін. 46. Наявність і якість планів семінарських, практичних занять, завдань для лабораторних робіт і самостійної роботи слухачів.
17. Забезпеченість написання курсових та магістерських робіт.	47. Наявність тематик курсових і магістерських робіт, їх відповідність напряму підготовки спеціалістів. 48. Забезпечення кадрових і магістерських робіт методичними рекомендаціями (вказівками).
18. Програмно-методичне забезпечення управлінської практики (стажування).	49. Наявність і якість Програми управлінської практики (стажування). 50. Забезпечення проходження практики методичними рекомендаціями.
19. Методичне забезпечення контрольно-аналітичної діяльності.	51. Наявність методичних вказівок і тематики кандидатських робіт. 52. Наявність пакетів контрольних завдань для комплексної перевірки знань з дисциплін фахової підготовки.
20 .Система взаємодії ППО з освітніми установами та середніми і вищими навчальними закладами	53. Рівень функціонування системи взаємодії ППО з установами і закладами освіти. 54. Оптимальність структурних елементів системи, видів і форм роботи і відповідність їх завданням підготовки фахівців. Наявність базових районів, шкіл та школ-майстерень для підготовки управлінців. 55. Рівень надання ППО науково-методичної допомоги освітнім закладам і установам.
21 .Організація науково-дослідницької роботи в середніх школах і ВНЗ.	56. Наявність інститутських експериментальних майданчиків, наукових лабораторій при установах і закладах освіти та їх результативність. 57. Наявність аспірантів, співпошукувачів із числа практичних працівників шкіл, ВНЗ, які проводять дослідження під керівництвом викладачів інституту.
22. Робота щодо набору слухачів ППО.	58. Профорієнтаційна робота в закладах освіти. 59. Рівень зворотного зв'язку "Школа - ППО".
23. Забезпеченість слухачів навчальною та навчально-методичною літературою.	60. Забезпеченість слухачів ППО підручниками, навчальними посібниками, що знаходяться в бібліотеці університету. 61. Робота кафедри "Управління навчальним закладом та психології", факультетських кафедр, які беруть участь у підготовці магістрів до створення власних підручників, навчальних посібників для магістрантів. 62. Якість інформаційного забезпечення кабінетом "Управління навчальним закладом". 63. Рівень стимулування та мотивування викладачами ППО роботи слухачів у читальнích залах університету. 64. Наявність в ППО необхідної періодичної фахової літератури.

24. Використання нових інформаційних технологій.	65. Ступінь використання нових інформаційних технологій при підготовці магістрів. 66. Використання можливості доступу викладачів і слухачів до Інтернету як джерела інформації. 67. Рівень підготовки викладачами кафедри навчально-методичних матеріалів для слухачів на електронних носіях, матеріалів для роботи в мультимедійних аудиторіях.
25. Рівень гуманітарних знань.	68. Успішно виконані контрольні завдання. 69. Якісно виконані контрольні завдання.
26. Рівень фундаментальних знань.	70. Успішно виконані контрольні завдання. 71. Якісно виконані контрольні завдання.
27. Рівень фахової підготовки.	72. Успішно виконані завдання. 73. Якісно виконані контрольні завдання. 74. Розбіжності між оцінками ППО і експертів дипломних, курсових робіт, звітів про практику.
28. Рівень працевлаштування випускників керівниками навчальних закладів.	75. Працевлаштування за цільовими напрямленнями. 76. Працевлаштування керівниками шкіл випускників ППО, що прийшли на навчання за власним бажанням.
29. Характер поведінки випускників і орієнтації їх в оточуючому освітньому середовищі як управлінців.	77. Сформованість умінь вирішувати проблеми (задачі) соціальної діяльності. 78. Рівень сформованості умінь подолання управлінських труднощів.
30. Рівень готовності випускників до управлінської діяльності.	79. Позитивні відгуки Головного, міського, районних управлінь освіти про роботу керівників шкіл – випускників ППО. 80. Наявність випускників – керівників шкіл, які стали переможцями в різних номінаціях на районному рівні.
31. Рівень впливу ППО на загальний розвиток магістрів.	81. Наявність випускників – керівників шкіл, які працюють в режимі розвитку шкіл. 82. Наявність директорів шкіл, які рекомендовані ППО до науково-дослідницької роботи і беруть участь у ній.
32. Творчі досягнення випускників на виробництві.	83. Наявність випускників ППО – переможців республіканських, обласних та міських конкурсів “Директор року”, “Школа року”, керівників громадських освітніх організацій (керівників рад, асоціацій директорів шкіл тощо). 84. Динаміка росту шкіл-майстерень, базових шкіл ППО, які очолюють випускники інституту.

3. Придатність до використання продукту враховується з точки зору ступеня задоволення конкретних потреб суспільства та особистісних потреб. Поняття “ступінь” Г.А. Дмитренко ідентифікує з поняттям “рівень” і тому постійне порівняння досягнутих успіхів з “верхньою планкою” – стандартом якості – розглядає як ступінь задоволення конкретними потребами [4, 49].

4. Окремі властивості, як складні так і прості, замірюються специфічними для кожної властивості одиницями виміру. В результаті

замірів визначаються значення абсолютних показників властивостей  $P_i$ ,  $i=1,2,\dots,n$ . У нашій моделі в якості абсолютних показників використовувались бали по кожному критерію.

5. Абсолютні показники визначаються за допомогою методів метрології, методами експериментальної психології, методами визначення ефективності та ін. У нашій моделі ми визначали показники методом експертних оцінок.

6. Крім абсолютного показника  $P_i$  кожна проста чи складна властивість може характеризуватися і відносним показником  $K_i$ , який визначається співставленням абсолютноого показника з еталонним ( $P_{i}^{et}$ ), його значення вибирається не довільно, а з урахуванням потреб суспільства. У представлений моделі критерії отримали шляхом приведення всіх оцінок до еталону – 5 балів.

7. Поряд із абсолютном показником ( $P_i$ ) і відносним показником ( $K_i$ ) кожна властивість (фактор чи критерій) характеризується певною вагомістю серед інших властивостей – коефіцієнтом вагомості показника властивості  $M_i$ . У факторно-критеріальній моделі оцінки якості підготовки магістрів кожний компонент (фактор та критерій 1-го порядку) має вагомість в межах одиниці, тобто в її долях, для критеріїв другого порядку встановлювалась та розраховувалась середня експертна оцінка рівня їх реалізації також в долях одиниці ( $V_i$ ).

Комплексна кількісна оцінка якості  $K$  може бути представлена як функція відносних показників  $K_i$ , коефіцієнтів вагомості  $M_i$  та рівнів реалізації  $V_i$ .

Загальний рівень підготовки магістрів буде виражатися сумою двох параметрів:  $P_{zar} = P_1 + P_2$ .

Якщо  $0 < P_{zar} \leq 0,5$  – недостатній (критичний) рівень,

$0,5 < P_{zar} \leq 0,75$  – достатній (допустимий) рівень, то

$0,75 < P_{zar} \leq 1$  – оптимальний рівень.

Таким чином, на основі даної моделі було визначено рівень підготовки магістрів в ПО Харківського державного педагогічного університету, що становить  $P_{zar} = 0,825$  та відповідає оптимальному рівню, і розроблена комплексно-цільова програма подальшого підвищення рівня підготовки слухачів в умовах післядипломної освіти, намічені етапи впровадження особистісно-орієнтованого підходу в навчально-виховний процес. Ці питання ми плануємо розкрити у наступних наукових публікаціях.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Азгольдов Г. Г., Райхман Э. П. О квалиметрии. – М., 1973.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994.
3. Дмитренко Г. А., Якимчук В. В. Перестройка в строительстве: оценка управленческого и инженерного труда. – К.: Будівельник, 1989.
4. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент в системе образования: Учебное пособие. – К.: МАУП, 1999.

5. Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення: Навчально-методичний посібник /За ред. Г. С. Данилової, Г. А. Дмитренка. К.: ІЗМН, 2000.
6. Измерения качества продукции. Вопросы квалиметрии / Под ред. А. В. Гличева. – М., 1971.

**Н.В. Гадецкий, Т.Н. Хлебникова.** Оценка эффективности подготовки магистров в условиях последипломного образования.

*В статье рассматривается квалиметрический подход к изучению эффективности подготовки магистров, определены факторы и критерии, разработана факторно-критериальная модель.*

**N. Gadetsky, T. Khlebnikova** Studies of Effective Masters' Training in Post-Graduate Education.

*The article considers qualimetric approach to studying effective Masters' Training, determines corresponding factors and criteria; a factor-criterion model is worked out.*

УДК 37.01:378.2(477)

**В.В.Гуменюк**

Хмельницький обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти

## **ЦІЛЬОВЕ ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ КЕРІВНИХ КАДРІВ**

*Розглядається проектування як ефективна технологія модернізації науково-методичної роботи з керівними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти. Розкрито систему роботи з керівниками закладів та установ освіти, в основі якої лежать цільові проекти.*

Проблема модернізації управління навчальними закладами є актуальною і важливою для розвитку освітньої галузі. Серед ефективних технологій, які реально можуть сприяти оновленню управлінської діяльності, важливу роль відіграє проектування. Проектування виступає сьогодні як нова методологія управління, як особливий вид творчої діяльності, тісно пов'язаний з науковим дослідженням, прогнозуванням, плануванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням.

Теоретичне обґрунтування технології проектування розкривають у своїх працях В.І. Зверева, А.М. Мойсеєв, М.М. Поташник, В.С. Лазарев. У роботах В.С. Безрукова, Е.С. Заір-Бек, В.С. Радіонова, Н.А. Селезньової, Ю.Г. Татур сформульовані завдання, принципи, логіка педагогічного проектування. Питання проектування управління розвитком навчального закладу та системи управління інноваційною діяльністю розглядають В.І. Лізинський, О.І. Мармаза, І.Г. Осадчий, та ін. Поряд з цим, проблема використання цільового проектування як ефективної технології модернізації

науково-методичної роботи з керівними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти ще не була предметом цілеспрямованого дослідження.

Наукова та практична актуальність даної проблеми обумовлена недостатнім вивченням загальних тенденцій зміни систем управління, досвіду розробки і реалізації цільових проектів розвитку післядипломної педагогічної освіти, нерозробленістю комплексу умов підвищення ефективності інноваційних процесів в управлінні, необхідністю продовження теоретичних розробок модернізації управління науково – методичною роботою з керівними кадрами освіти і доведення їх результатів до масової управлінської практики.

Відтак, метою даної статті є виявлення можливостей використання педагогічного проєктування в системі післядипломної освіти та розкриття системи роботи з керівниками освітніх закладів і установ щодо їх безперервного навчання, в основі якої лежать цільові проекти як способи організації інтегративної діяльності, узгодження ідей, поглядів, засобів досягнення загальної мети.

Проєктування науковці тлумачать як спеціальну, концептуально обумовлену та технологічно забезпечену діяльність, спрямовану на створення образу бажаної у майбутньому системи [3, 8]. Проєктування в педагогічному управлінні розглядають як розробку основних ознак, напрямків, способів, умов педагогічної та управлінської діяльності [3, 9].

Педагогічне проєктування передбачає цілеспрямоване створення нових, доцільних засобів діяльності, свідомості та мислення людей за допомогою випереджаючої уяві практичних дій шляхом реалізації відповідного проєкту. Для побудови нової процедури практичної діяльності потрібно осмислити вид і характер вихідного матеріалу перетворень, необхідного оснащення і засобів, характер окремих дій, які треба здійснити, їх порядок.

Тенденції розвитку України в руслі демократизації та гуманізації держави, суттєві зміни змісту, структури, форм, методів, засобів навчання, виховання й управління, розгортання інноваційних процесів у системі освіти, які характеризуються розробкою і здійсненням нових концепцій, наукових принципів, підходів до освіти, модернізованого змісту, форм та методів їх реалізації вимагають якісної високотехнічної підготовки керівних кадрів, підвищення продуктивності їхньої праці. Педагогічне цільове проєктування ми розглядаємо як продуктивний шлях якісної зміни системи управління постійним професійним зростанням керівників освітніх закладів та установ.

Для реалізації цих завдань відділом управління освітою інституту відповідно до Концепції цілеспрямованого фахового зростання педагогічних працівників, розробленої Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти [6, 7-15], створено систему роботи з керівниками освітніх закладів та установ, в основу якої покладено цільові проекти. Під системою роботи з керівними кадрами ми розуміємо сукупність цільових

проектів, реалізація яких буде здійснюватись шляхом діяльності різноманітних організаційно-методичних структур, професійних курсів, спецкурсів, програм, спрямованих на процес постійного підвищення рівня професійної майстерності керівника та його кваліфікації.

Метою створення і функціонування системи цілеспрямованого фахового зростання керівних кадрів освіти в області є задоволення їх потреб у формуванні професійної кар'єри, постійного професійного вдосконалення, забезпечення потреб суспільства у кваліфікованих управлінцях усіх рівнів, здатних: усвідомлювати значення реформування освіти; творчо осмислювати мету і завдання функціонування закладів та установ освіти і управління ними, перспективи їх розвитку, сутність інноваційних теорій, ідей, сучасних технологій, оволодівати знаннями з теорії управління соціальними системами, філософії освіти, соціології та психології управління, педагогіки, економіки, фінансів і права, комп'ютерної грамотності тощо.

Пріоритетними принципами створення і функціонування системи цілеспрямованого фахового зростання керівних кадрів стали принципи науковості, андрагогіки, послідовності, неперервності, інтеграції, індивідуалізації, диференціації, технологізації, інформатизації, соціалізації, демократизації, зв'язку з життям. Проектуючи спільну діяльність, ми обирали такі напрями, які покликані забезпечити найбільший ефект в цілісному розвитку системи.

**Перший проект:** диференціація змісту навчання на курсах підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до їх професійних рівнів та оптимізація самоосвіти.

*Мета проекту:* забезпечення індивідуального підходу до професійного вдосконалення, соціально-педагогічної адаптації, професійної стабілізації, підвищення кваліфікації керівників, стимулювання самоосвіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

#### *Шляхи реалізації проекту:*

- розробка індивідуальних творчих докурсових, курсових, післякурсовых завдань, надання їм творчого, дослідного, системно-прикладного характеру;
- удосконалення системи діагностування керівних кадрів, виявлення проблем та розробка шляхів їх подолання;
- оновлення технологій навчання, тематики лекцій та практичних занять відповідно до основних положень Національної доктрини розвитку освіти в Україні та Концепції загальної середньої освіти;
- урізноманітнення тематики спецкурсів;
- ознайомлення з перспективним досвідом управління закладами освіти;
- відповідність змісту усіх форм роботи індивідуальним можливостям та потребам слухачів;

– вільний вибір форм та методів навчання на курсах підвищення кваліфікації;

– диференціація навчальних планів: соціально-педагогічної адаптації (резерв, новопризначенні керівники); соціально-професійної стабілізації (до 5-ти років роботи); підвищення соціально-професійної кваліфікації (після 5-ти років роботи); соціально-професійного вдосконалення (після 10-ти років роботи та для дипломованих менеджерів); підготовка навчально-методичного, дидактичного забезпечення навчального процесу курсів.

*Очікуваний результат:* забезпечення системи освіти області кваліфікованими конкурентноспроможними керівними кадрами; задоволення потреб керівників у фаховому зростанні, у побудові професійної кар'єри.

**Другий проект:** розвиток інноваційного освітнього середовища в системі загальної середньої освіти області.

*Мета:* забезпечення наукового рівня організаційно-процесуального простору інноваційної діяльності в системі освіти області, розвиток інноваційної ініціативи.

*Шляхи реалізації проекту:*

– налагодження діяльності лабораторії інноваційних закладів при секторі школознавства;

– створення інформаційного банку освітніх управлінських інновацій та технологій;

– моніторинг інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та їх керівників;

– презентації нових освітніх моделей навчальних закладів області;

– створення творчої лабораторії заступників директорів з наукової роботи загальноосвітніх навчальних закладів;

– розробка та видання методичних рекомендацій щодо формування дослідницької культури керівників шкіл;

– за участі керівників загальноосвітніх навчальних закладів до наукової роботи, до участі у Всеукраїнських, регіональних конференціях, семінарах;

– вивчення та поширення перспективного досвіду інноваційної діяльності;

– курси керівників шкіл нового типу з питань управління інноваційною діяльністю.

*Очікуваний результат:* накопичення і використання ефективних форм, методів, засобів впровадження нових освітніх моделей, технологій, кращих здобутків досвіду, сформованість мотиваційно-орієнтаційних, змістово-операцийних та оцінювально-рефлексивних якостей керівників щодо інноваційної діяльності та управління нею.

**Третій проект:** розвиток інформаційної культури керівників освітніх закладів.

*Мета:* удосконалення інформаційної діяльності керівних кадрів.

*Шляхи реалізації:*

- теоретичні, навчально-практичні семінари з питань інформаційного забезпечення управління;
- введення в навчально-тематичні плани модуля з питань інформаційної культури керівників;
- розробка та проведення відповідних спецкурсів;
- підготовка пакету матеріалів з питань освітнього моніторингу; впровадження моніторингових досліджень в управлінську діяльність керівників;
- вивчення та популяризація кращого досвіду управлінської діяльності з даної проблеми;
- творчий клуб директорів сільських “пілотних” шкіл “Інформатик”.

*Очікуваний результат:* сформованість готовності керівника до створення систем інформаційного забезпечення управління школою і до користування ними.

**Четвертий проект:** підготовка резерву керівних кадрів освіти.

*Мета:* відбір та підготовка талановитих педагогів, спроможних і бажаючих побудувати професійну кар'єру.

*Шляхи реалізації:*

- психолого-педагогічний моніторинг з метою відбору педагогічних працівників для резерву керівних кадрів;
- розробка навчального плану і програми курсів підготовки резерву;
- організація щорічних курсів підготовки резерву керівних кадрів освіти;
- проведення тижневого стажування слухачів курсів резерву;
- заохочення педагогічних працівників до навчання в магістратурі та аспірантурі, сприяння цьому;
- координація зусиль у цій роботі з рай(міськ) методкабінетами та ВНЗ;
- підготовка методичних рекомендацій для рай(міськ) методкабінетів щодо роботи з резервом.

*Очікуваний результат:* оволодіння педагогічними працівниками основами теорії та практики управління закладом (установовою) освіти.

**П'ятий проект:** розвиток сільської загальноосвітньої школи.

*Мета:* модернізація змісту управління сільською загальноосвітньою школою.

*Шляхи реалізації:*

- творча група директорів малокомплектних шкіл з питань управлінської діяльності в умовах класів з малою наповненістю;
- творча лабораторія з проблеми розвитку сільської школи;
- творчий клуб сільських “пілотних” шкіл “Інформатик”;
- постійно діючий семінар директорів малокомплектних шкіл;
- методичні рекомендації з проблем створення альтернативного змісту освіти для сільського школяра.

*Очікуваний результат:* удосконалення управлінської діяльності керівників сільських шкіл в нових умовах.

**Шостий проект:** оптимізація роботи з працівниками районних(міських) методичних кабінетів.

*Мета:* підвищення якості теоретичної та практичної підготовки організаторів методичної роботи в районах (містах) для забезпечення неперервності освіти педагогічних кадрів.

*Шляхи реалізації:*

- постійно діючий семінар завідуючих рай (міськ) методкабінетами;
- постійно діючий семінар методистів;
- огляди методичних кабінетів;
- видання методичного посібника “Службова документація працівників рай (міськ) методкабінетів”;
- розробка орієнтовної тематики проблемних семінарів для керівників загальноосвітніх навчальних закладів;
- стажування новопризначених завідуючих рай (міськ) методкабінетами;
- вивчення та поширення перспективного досвіду роботи працівників методичних кабінетів.

*Очікуваний результат:* трансформація сучасних технологій управління методичною роботою на практичну діяльність працівників системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

**Сьомий проект:** створення інформаційно-ресурсного центру.

*Мета:* акумуляція інформаційних ресурсів та поширення позитивного досвіду використання сучасних стратегій управління.

*Шляхи реалізації:*

- створення банку даних освітніх управлінських інновацій, адреси їх успішного впровадження;
- створення відеотеки передового досвіду управлінської діяльності;
- підготовка ановованих переліків літературних джерел з різних аспектів управління та педагогічного менеджменту;
- створення консалтингової служби;
- складення пакетів матеріалів з актуальних питань управління освітою;
- створення банку даних моніторингу управлінської діяльності керівників.

*Очікуваний результат:* забезпечення інформаційних потреб керівників кадрів освіти.

Отже, представлений матеріал – це спроба розкриття технології цільового педагогічного проектування в системі післядипломної освіти керівників кадрів. Вважаємо, що реалізація зазначених цільових проектів сприятиме здійсненню повноцінних результативних змін у діяльності загальноосвітньої школи, що неможливо без високого рівня науково-методичного забезпечення діяльності її керівників.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Занір-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995. – 276 с.
2. Лизинский В.И. Идеи к проектам и практика управления школой. – М.: Обр. центр “Пед. Поиск”, 1999. – 145 с.
3. Мармаза О.І. Проектний підхід до управління навчальним закладом. – Х.: “Основа”, 2003. – 80 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посібн./О.М.Пехота, ін. За заг. Ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – С. 148 –162.
5. Осадчий І.Г. Проектно-цільове планування //Школа молодого директора. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 42-49.
6. Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник /За ред. Л.І.Даниленко. – К.: Мілениум, 2004. – С. 7-15.
7. Проектирование систем внутришкольного управления /Под ред. А.М.Мойсеева. – М.: Пед. Общество России, 1999. – 186 с.
8. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. – СПб.: СПбГТУ, 1996. – 140 с.

**В.В.Гуменюк.** Целевое педагогическое проектирование в системе последипломного образования руководящих кадров.

*Рассматривается проектирование как эффективная технология модернизации научно-методической работы с руководящими кадрами в системе последипломного педагогического образования. Раскрыта система работы с руководителями, в основе которой лежат целевые проекты.*

**V. Gumenyuk.** Special purpose pedagogical projecting the system of post-graduate managing personnel's training.

*Projecting is considered as an effective technology for modernizing research and methodological work with managing personnel in the system of post-graduate training. Detailed coverage is given to the system of work with managing personnel, the basis of which are special purpose projects.*

УДК 378.2 (045)

**О.М. Касьянова**

Інститут післядипломної освіти  
ХДПУ ім. Г.С. Сковороди

## **ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЩОДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ В ІНСТИТУТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглядається проблема експертного оцінювання якості підготовки магістрів на основі кваліметричного підходу. Для його проведення запропоновано кваліметричну модель, яка вміщує основні унормовані орієнтири щодо підготовки магістрів у вигляді параметрів і показників. Значущість показників, що включені у кваліметричну модель, визначено на підтримці принципів кваліметрії.*

Модернізація системи освіти органічно пов'язана із вирішенням завдань підготовки нової генерації управлінських кадрів та оптимізації

системи підвищення їх кваліфікації. Отже, провідною стала проблема підготовки керівників з високим рівнем професійної компетентності, інтелектуальним потенціалом світового рівня, інноваційним творчим стилем науково-педагогічного та управлінського мислення. Це вимагає істотної перебудови існуючої системи перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У зв'язку з цим виникають потреби виокремлення і визначення ступеня значущості чинників, що впливають на процес підготовки і підвищення кваліфікації управлінців, труднощі, пов'язані з необхідністю правильної постановки проблеми, вибором оптимальних шляхів їх вирішення і оцінкою отриманих результатів.

Одним із підходів, що допомагає отримати інформацію про процес, зробити обґрунтовані висновки щодо вирішення актуальних проблем, є експертне оцінювання.

Використання методу експертних оцінок перебуває нині на стадії дослідження й привертає увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних учених та практиків.

Проблеми експертного оцінювання в педагогіці знайшли відображення у дослідженнях М.С. Архангельського, Л.В. Буркової, В.А. Бухвалова, Г.В. Воробйова, Л.І. Даниленко, Г.С. Данилової, А.М. Єрмоли, В.І. Зверевої, П.І. Піскунова, Я.Г. Плінера, В.С. Черепанова та інших науковців. Так, сучасні методологічні підходи до педагогічної та психологічної експертіз розробляють: М.Г. Алексеєв, Ю.М. Швалб, Г.О. Штомпель. Експертіза освітніх інновацій, освітніх систем стала об'єктом уваги у дослідженнях Л.В. Буркової, Л.І. Даниленко. Наукові роботи Г.Г. Азгальдова, В.С. Черепанова присвячені експертізі результатів діяльності. М.М. Князєвою розроблено експертізу освітніх проектів. Експертізу на засадах діагностики вивчають А.Г. Підласій, В.Н. Шамардін. А.Г. Підласим, Г.П. Підласим розроблено експертні комп'ютерні програми.

Проте аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що недостатньо висвітлено питання експертного оцінювання якості процесу, можливості застосування експертізи у системі післядипломної освіти.

Відтак, мета даної публікації – розкритизміст і технологію оцінювання якості підготовки магістрів з управління навчальним закладом в інституті післядипломної освіти.

Для вимірювання якості підготовки магістрів ми використовуємо кваліметричний підхід, який забезпечує комплексне кількісне оцінювання якості предметів або процесів. Цей метод широко використовується у зарубіжних країнах ще з 80-х років ХХ ст. В останні роки українські вчені Г.А. Дмитренко [2], Г.В. Єльнікова [3], Л.Одерій [5] та інші названий метод активно впроваджують у галузі освіти.

Кваліметрія – наука про методи кількісного оцінювання якості продукції. Розрізняють теоретичну і прикладну кваліметрію. Теоретична кваліметрія абстрагується від конкретних об'єктів і вивчає загальні закономірності та математичні моделі, що пов'язані з оцінюванням якості. Теоретична кваліметрія підвищує точність і зменшує трудомісткість кількісних оцінювань якості та обґрунтування сфер найбільш раціонального використання кожного з кваліметричних методів.

Прикладна кваліметрія розробляє методи кількісного оцінювання якості. Сьогодні розвивається педагогічна кваліметрія, яка вивчає можливості використання методів загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісного оцінювання психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів. Педагогічна кваліметрія – міждисциплінарна наука, яка поєднує в собі педагогіку, математику, загальну кваліметрію, соціологію, кібернетику тощо.

Основним методом педагогічної кваліметрії є метод групового експертного оцінювання, відомий як метод Дельфі. Метод Дельфі – це група методів, які об'єднані загальними вимогами до організації експертних процедур і формою отримання експертних оцінок. Цей метод передбачає створення умов, які забезпечують продуктивну роботу експертної комісії, а саме: анонімність процедури і можливість доповнити інформацію про предмет експертизи; зворотній зв'язок, який дозволяє експертам коригувати свої міркування.

Методологія та інструментарій кваліметрії дає змогу плідно формалізувати якісні характеристики відповідних явищ і процесів через їх розподіл на простіші, визначити нормативний чи стандартний їх перебіг через систему критеріїв – показників діяльності (розвитку). Технологія кваліметрії забезпечує вимірювання результатів, що фіксують досягнення мети на певний момент часу.

Для проведення експертного оцінювання групою кваліфікованих професіоналів-експертів створюється кваліметрична модель (табл.1).

Кваліметрична модель – норма-зразок об'єкта з якісно-кількісними характеристиками, що дає змогу в математизованій формі відбити ступінь його (об'єкта) реального розвитку [3].

Кваліметрична модель визначається на основі принципів кваліметрії [2].

*Принцип перший.* Якість повинна розглядатись як складна властивість об'єкта, як сукупність властивостей продукції, що зумовлюють її придатність задовольнити певні потреби. Ми використали цей принцип, розкладаючи процес підготовки магістрів на складові першого, другого рівня. З табл.1 видно, що якість підготовки магістрів, як складне соціальне явище, характеризується такими окремими параметрами (кол.1) як: нормативно-правове забезпечення підготовки магістрів; кадрове забезпечення підготовки магістрів; зміст навчання; форми і методи організації навчального процесу; навчально-методичне забезпечення підготовки магістрів; матеріально-технічне забезпечення. Далі, наприклад,

навчально-методичне забезпечення характеризується чотирма компонентами: наявність методичного кабінету бібліотеки; наявність і своєчасне поновлення банку нормативної та наукової інформації щодо стратегій розвитку освіти; забезпечення слухачів підручниками, навчальними посібниками, методичними рекомендаціями; забезпечення психолого-педагогічною, управлінською, методичною літературою.

**Принцип другий.** Взаємозв'язок між якістю, складними й простими властивостями, що її визначають, можна подати у вигляді ієрархічної структури, на нижньому рівні якої – прості властивості. Цей принцип наочно виявляється у кваліметрічній моделі. Кожний параметр подано рядом простих властивостей-показників (кол.3). Наприклад, параметр „Зміст навчання” розкривається такими показниками: зміст навчання відповідає освітнім кваліфікаційним характеристикам та освітнім професійним програмам; навчальний матеріал структурований, виділені головні закономірності, алгоритми використання тощо; зміст навчання професійно-практично спрямований, характерне врахування теоретичної і практичної підготовленості слухачів при визначені обсягу навчального матеріалу. Ці показники далі характеризуються показниками другого порядку.

Таблиця 1

**Кваліметрична модель оцінки якості підготовки магістрів  
в інституті післядипломної освіти (згорнутий варіант)**

Параметр	Вага	Показники параметрів I порядку	Вага	Само- оцінка	Експертна оцінка
1. Нормативно-правове забезпечення підготовки магістрів	0,179	1.1. Наявність концепції діяльності навчально-го закладу та її відповідність Закону України „Про освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні в ХХІ ст. 1.2. Наявність ліцензій. 1.3. Наявність свідоцтва про акредитацію. 1.4. Наявність програми розвитку навчального закладу. 1.5. Наявність навчальних планів, програм.	0,215  0,205 0,208 0,158 0,214		1  1 1 0,75 0,75
2. Кадрове забезпечення підготовки магістрів	0,173	2.1. Укомплектованість кадрами з відповідною кваліфікацією. 2.2. Систематичне підвищення кваліфікації викладачів. 2.3. Здобуття викладачами наукового ступеня або звання 2.4. Виконання викладачами та слухачами дослідно-експериментальної роботи. 2.5. Наявність достатньої кількості публікацій. 2.6. Високий ступінь мотивованості персоналу.	0,197  0,173 0,179 0,155 0,135 0,161		

3. Зміст навчання	0,165	3.1. Зміст навчання відповідає освітнім кваліфікаційним характеристикам та освітнім професійним програмам. 3.2. Навчальний матеріал структурований, виділені головні закономірності, алгоритми використання тощо. 3.3. Зміст навчання професійно-практично спрямований. 3.4. Брахування теоретичної і практичної підготовленості слухачів при визначенні обсягу навчального матеріалу.	0,299 0,213 0,298 0,190		
4. Форми і методи організації навчального процесу	0,163	4.1. Проблемне викладання, аудиторія за-лучається до прийняття рішень. 4.2. Використання засобів дистанційного навчання. 4.3. Використання різноманітних форм і методів організації навчальних занять, що забезпечують активність і самостійність діяльності слухачів. 4.4. Використання рольових та організаційно-діяльнісних ігор. 4.5. Оптимальне стійвідношення лекційних, практичних, лабораторних і семінарських занять. 4.6. Запровадження інноваційних технологій та прийомів проведення навчальних занять.	0,199 0,187 0,158 0,151 0,162 0,143		
5. Навчально-методичне забезпечення підготовки магістрів	0,161	5.1. Наявність методичного кабінету та бібліотеки. 5.2. Наявність і своєчасне поновлення банку нормативної та наукової інформації щодо стратегій розвитку освіти. 5.3. Забезпечення слухачів підручниками, навчальними посібниками, методичними рекомендаціями. 5.4. Забезпечення психолого-педагогічною, управлінською, методичною літературою.	0,119 0,339 0,218 0,324		
6. Матеріально-технічне забезпечення	0,159	6.1. Технічне оснащення навчального процесу. 6.2. Наявність відповідного аудиторного фонду. 6.3. Наявність власної бібліотеки. 6.4. Можливість доступу до Internet.	0,269 0,213 0,247 0,271		

*Принцип третій.* Придатність до використання продукції визначається згідно ступеня задоволення конкретних суспільних та особистих потреб. Цей принцип наголошує на тому, що оцінювання продукту діяльності будь-якого виконавця в освіті треба проводити як самооцінювання (задоволення особистих потреб) і зовнішнє оцінювання кваліфікованими фахівцями (експертами).

**Принцип четвертий.** Окремі властивості (прості й складні) можуть бути виміряні у специфічних для кожної властивості одиницях вимірювання. Внаслідок такого вимірювання встановлюються значення абсолютних показників властивостей  $P_i$  ( $i=1,2,3,\dots,n$ ). Для всіх властивостей як абсолютний показник ми виділили ранг (бал). В основі ранжування покладені інтервальна та порівняльна шкали.

**Принцип п'ятий.** Значення абсолютних показників можна знаходити на основі: фізичних експериментів (методами метрології: вимірювання геометричних розмірів, ваги, твердості тощо); експериментів (методами експериментальної психології – експертне вимірювання); побудова аналітичних моделей функціонування об'єктів – методами визначення ефективності, розробленими технічними та економічними науками.

У формуванні кваліметричної моделі для знаходження абсолютних показників використовувалося експертне вимірювання, де експертами виступали керівники, викладачі, слухачі.

**Принцип шостий.** Крім абсолютноного показника  $P_i$  кожна проста або складна властивість може характеризуватися і відносним показником  $K_i$ . Відносний показник  $K_i$  визначається зіставленням абсолютноого показника  $P_i$  з еталонним (базовим) абсолютноним показником  $P_{i}^{er}$ , що відображає змінюваний у часі рівень суспільної потреби:  $K_i = f(P_i, P_{i}^{er})$ . Оцінка відносна: „не задовольняє” - 0; „задовольняє на 50%” - 0,5; „задовольняє вище, ніж на 50%” - 0,75; „задовольняє на 100%” - 1.

**Принцип сьомий.** Поряд з  $P_i$  (абсолютний показник) та  $K_i$  (відносний показник) кожна складна або проста властивість характеризується також своєю вагою серед усіх інших властивостей – коефіцієнтом ваги показника властивості  $M_i$ . У даній кваліметрічній моделі кожний компонент має свою вагу в межах одиниці (кол. 2, 4).

**Принцип восьмий.** Комплексну кількісну оцінку якості  $K$  можна подати як деяку функцію відносних показників  $K_i$  та коефіцієнтів ваги  $M_i$ :  $K_i = f(K_i, M_i)$ . Функція  $f$  може виражати різні залежності – середньозважені (арифметичну, геометричну та ін.) величини, лінійну функцію, поліном тощо.

У розглядуваній кваліметричній моделі комплексна кількісна оцінка якості виражає середньозважену арифметичну залежність такого вигляду:

$$K = M_1 K_1 + M_2 K_2 + M_3 K_3 + M_4 K_4 + M_5 K_5 + M_6 K_6, \text{де}$$

$M_i$  – вага параметрів у частках одиниці;

$K_i$  – середньоарифметичні величини експертних оцінок (самооцінок) (відмічені у кол. 5,6).

Таким чином, можна стверджувати, що кваліметричне моделювання дає змогу успішно розв'язати як часткові завдання вимірювального характеру, так і стратегічне завдання вимірювання рівня якості освіти порівняно зі стандартом.

Якість – філософська категорія, що виражає невід'ємну від буття об'єкта його суттєву визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість віддзеркалює стійке взаємовідношення складових елементів об'єкта, яке характеризує його специфіку, що дає можливість відрізняти один об'єкт від інших [4].

На думку науковців [6], якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності закладу освіти: зміст, форми й методи навчання, матеріально-технічну базу, кадровий склад тощо, які забезпечують розвиток компетенцій тих, хто навчається.

Гарантія якості або управління якістю означає поетапне спостереження за процесом отримання продукту, щоб упевнитися в оптимальному виконанні кожного із виробничих етапів, що, у свою чергу, теоретично попереджує вихід неякісної продукції. При контролі якості параметри продукції співвідносяться з певними стандартами; при гарантії якості, на відмінну від контролю якості, попереджується отримання неякісної продукції, а не констатується факт браку, включаючи продукцію і послуги. Управління якістю гарантує якість через управління відповідними процесами та операціями.

Отже, використовуючи кваліметричну модель оцінки якості підготовки магістрів з управління навчальним закладом, можна керувати цим процесом, спрямовуючи його на бажаний результат.

Розглянемо приклад використання кваліметричного підходу до оцінки якості підготовки магістрів з управління навчальним закладом в ПІО. У таблиці 1 названо п'ять параметрів оцінки (кол.1), вагу кожного параметру (кол.2), опис параметрів задопомогою показників (кол.3), вагу показників (кол.4). Кількісне значення кожного показника визначалось експертною групою (кол.6). Комплексна оцінка якості підготовки магістрів визначалася таким чином:

1. Враховуючи значення ваги кожного показника, яке приймаємо за еталонну оцінку, підраховуємо відносну оцінку  $K_i$  для кожного показника:

$$K_1 = 0,215 \times 1 = 0,215;$$

$$K_2 = 0,205 \times 1 = 0,205;$$

$$K_3 = 0,208 \times 1 = 0,208;$$

$$K_4 = 0,158 \times 0,75 = 0,119;$$

$$K_5 = 0,214 \times 0,75 = 0,161.$$

2. Знаходимо сумарну оцінку для всього параметра:

$$P_1 = K_1 + K_2 + K_3 + K_4 + K_5 = 0,215 + 0,205 + 0,208 + 0,119 + 0,161 = 0,908.$$

3. Для оцінки якості за першим параметром необхідно вагу ( $V_1$ ) параметра 1 помножити на  $P_1$ :

$$P_1 = 0,179 \times 0,908 = 0,163.$$

4. Аналогічно знаходимо оцінки якості за параметрами 2, 3, 4, 5, 6.

5. Загальна оцінка якості підготовки магістрів відповідає середньозважений арифметичній залежності:

$$K_a = M_1 K_1 + M_2 K_2 + M_3 K_3 + M_4 K_4 + M_5 K_5 + M_6 K_6;$$

$$K_a = 0,163 + 0,141 + 0,139 + 0,132 + 0,135 + 0,115 = 0,825.$$

Отже, якість підготовки магістрів з управління навчальним закладом в ПО складає 0,825.

Якщо прийняти таку шкалу оцінок: 1,00 – 0,75 – рівень підготовки оптимальний; 0,74–0,50 – рівень підготовки допустимий; 0,49–0,25 – рівень підготовки критичний; 0,25–0,00 – рівень недостатній, то можна стверджувати, що в інституті післядипломної освіти якість підготовки магістрів відповідає оптимальному рівню.

Зазначене вище дає підстави для висновків:

- опанування описаною технологією допоможе ефективно використовувати кваліметричний підхід для вимірювання рівня досягнення поставленої мети чи реалізації окремого напряму діяльності;

- використовуючи кваліметричну модель, можна всебічно проаналізувати, оцінити результати і змоделювати проект цілеспрямованого розвитку закладу освіти;

- кваліметричний підхід у системі післядипломної освіти уможливлює підвищення ефективності становлення й професійного розвитку майбутнього керівника, а це, в свою чергу, зміцнює престиж закладів післядипломної освіти і сприяє вирішенню завдань модернізації системи освіти.

У подальшому досліджені проблеми якості підготовки магістрів доцільним вважаємо вивчення й інших сфер застосування методу експертного оцінювання, представленого у даній статті.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Данилова Г. Оцінювання рівня професіоналізму методиста системи післядипломної освіти на основі кваліметричного підходу // Освіта і управління. – 2002. – Т.5. – № 2. – С. 187 -198.
2. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 140 с.
3. Єльникова Г.В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). – Х.: Видав.гр. „Основа”, 2004. – 128 с.
4. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – // Школьные технологии. 1999. – № 1-2. – 252 с.
5. Одєрій Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти: Методологія та інструментарій: Монографія. – К.: ІСДО, 1995. – 196 с.
6. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

**Е.Н. Касьянова.** Экспертное оценивание качества подготовки магистров по управлению учебным заведением в институте последипломного образования.

*В статье рассматривается проблема экспертного оценивания качества подготовки магистров по управлению учебным заведением в институте последипломного образования на основе квалитетического подхода. Для проведения экспертного оценивания предложена квалитетическая модель, которая включает основные нормированные ориентиры по подготовке магистров в виде параметров и показателей. Значимость показателей, включенных в квалитетическую модель, определена на основе принципов квалитетии.*

**E. Kasyanova.** „The expert evaluation problem of quality of training the holders of a master's degree in managing an educational establishment in the Institute of Post-graduate Education”.

*The expert evaluation problem of quality of training the holders of a master's degree in managing an educational establishment in the Institute of Post-graduate Education on basis of quality control approach is considered in the article. To carry out the expert evaluation it is suggested the model of quality control, which includes the main standardized checkpoints in training the holders of a master's degree in the form of rating and figures. The consequence of the figures included in the model is determined on basis of quality control standards.*

УДК 371.133: [378:371.11]

**Л.А. Машкіна**  
Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут

### **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА У СИСТЕМІ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У публікації розкрито зміст педагогічної практики слухачів магістратури за спеціальністю “Управління навчальним закладом”. Пропонуються методичні підходи щодо організації різних видів практики. Описано шляхи формування управлінської компетентності майбутнього керівника.*

В умовах розбудови національної системи освіти України на сучасному етапі її розвитку важливого значення набуває підготовка керівника загальноосвітнього навчального закладу як професіонала, спроможного створити творче освітнє середовище в закладі освіти та навколо нього.

Підготовка менеджерів освіти як спеціалістів з управління, котрі створюють особливий вид продукції – управлінське рішення, структуру організації праці підлеглих, модель управління, є новою для вітчизняної системи освіти і тому – актуальною. Сьогодні в Україні налічується понад 22 тисячі загальноосвітніх навчальних закладів, керівники яких у своїй більшості не мають фахової управлінської підготовки. Лише останнім часом у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, зокрема у Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті, здійснюється підготовка магістрів за спеціальністю “Управління навчальним закладом”.

Сьогодні виникає нагальна потреба у спеціальній підготовці управлінців у зв'язку з тим, що практика призначення на посаду керівника навчального закладу одного із вчителів не забезпечує ефективності управлінської діяльності. Саме тому метою магістратури є підготовка фахівців у галузі управління освіти, професіоналів, менеджерів.

Навчальний план магістратури спрямований на поглиблена вивчення системи освіти, особливостей функціонування і розвитку закладів різних

типів, соціально-педагогічних та психологічних основ процесу управління; фінансово-економічного, юридично-правового аспектів діяльності керівника.

Нові концептуальні основи сучасної парадигми освіти визначили пріоритетним особистісно орієнтоване навчання і виховання, що ґрунтуються на глибоких знаннях психолого-фізіологічних особливостей дитини, природних законів її розвитку та становлення. Це зобов'язує керівників закладів керуватися у своїй управлінській діяльності науковими знаннями з педагогіки й психології, законами розвитку людини, колективу, філософії та соціології освіти, менеджменту, гігієни тощо.

Методологічні засади управлінської діяльності розкриті у наукових дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких значне місце посідають праці Є.С. Березняка, В.І. Бондаря, В.М. Мадзіона, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, О.В. Киричука, П. Карстан'є, В.І. Маслова, М.Петрі та ін. Вагомим внеском у розвиток теорії управління загальноосвітніми навчальними закладами стали праці В.С. Піkelньої, Н.М. Островерхової, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльникової, Л.М. Калініної та ін. У них розкрито пріоритетні принципи, сучасні форми і методи управління, модернізовані управлінські функції керівника школи тощо [3].

Значимим у підготовці майбутнього управлінця є рівень вивчення слухачем магістратури того чи іншого предмету, але не менш головним вважається вміння застосовувати отримані знання на практиці, приймати самостійні рішення, аналізувати ситуацію, бачити шляхи подолання проблем, прогнозувати роботу навчального закладу, його розвиток. Саме тому складовою частиною навчального плану магістратури є педагогічна практика та стажування майбутніх фахівців.

Програма практики у системі ступеневої підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів передбачає практичне втілення засвоєних теоретичних знань з основ управління в діяльності цих закладів. При цьому забезпечується стажування магістрантів у якості директора школи та його заступника, що дозволяє сформувати у майбутніх фахівців цілісну систему знань про закономірності, принципи, концепції, зміст, форми, методи, технології управління закладом, про роботу з педагогічними кадрами, учнівським колективом, батьківською громадськістю.

Концептуальні та теоретичні основи практичної підготовки магістрантів розкриті в наукових працях Л.І. Даниленко, Л.М. Калініної, Н.М. Островерхової, де виокремлено пріоритетні форми і методи їх навчальної діяльності; розроблено технологію здійснення системно-функціонального підходу при відборі змісту практики щодо конкретних видів управлінської діяльності, таких як: інноваційна, проектно-моделююча, організаційно-регулююча, аналітико-оціночна, фінансово-економічна, правова тощо [2].

Дані дослідження більше стосуються практичної підготовки магістрів у системі післядипломної педагогічної освіти. У науковій літературі також є інформація щодо магістерської практики у вищих навчальних закладах з провідних спеціальностей (Л.В. Артемова, В.Ф. Мішкурова, М.І. Пащенко та ін.).

Актуальні проблеми педагогічної практики магістрантів у вищих навчальних закладах ступеневої освіти за спеціальністю “Управління навчальним закладом” у наукових публікаціях відображені недостатньо.

Основне завдання статті – висвітлити організаційно-змістові аспекти педагогічної практики слухачів магістратури як майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Педагогічна практика магістрантів має на меті формування системи управлінських знань і вмінь майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу. Основні завдання педагогічної практики спрямовані на:

- формування у слухачів магістратури професійних знань, кваліфікаційних обов'язків керівників загальноосвітніх навчальних закладів і умінь щодо їх реалізації;

- формування навичок спостереження та аналізу стану навчально-виховного процесу в навчальному закладі, вміння прогнозувати перспективи його розвитку і власної управлінської діяльності;

- формування вмінь використовувати інноваційні технології в управлінні, передовий педагогічний досвід;

- вироблення прагнення до пошуку найбільш ефективних форм та методів роботи з педагогічним колективом;

- формування навичок моделювання, аналізу, прогнозування і прийняття управлінських рішень;

- розвиток професійних, управлінських здібностей майбутніх фахівців та ін.

У системі підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті передбачено такі види педагогічної практики:

1. Стажування з організації навчально-виховного процесу в новому навчальному році у якості директора та заступника директора з навчально-виховної роботи.

2. Практика з процесу атестації педагогічних кадрів.

3. Стажування з організації роботи щодо завершення поточного та підготовки до нового навчального року.

4. Переддипломна педагогічна практика.

Усі види практики спрямовані на формування у майбутніх фахівців управлінської компетентності. На думку професора В.І. Маслова, управлінська компетентність керівника школи – це сукупність знань і вмінь,

необхідних для виконання конкретних функцій, що відображають основні напрями, види і форми управлінської діяльності і в цілому складають базову основу моделі посадової компетентності [1].

Розробка такої моделі, її основних конструктивних елементів потребує обґрунтованого визначення функцій, яких мають набути майбутні керівники. Вітчизняні і зарубіжні вчені трактують та класифікують ці функції по-різному. Зокрема, їх розглядають з позицій структури циклу управління, на основі аналізу окремих напрямів змістової сторони діяльності директора школи й аналізу соціально-психологічного аспекту управління [3].

На основі визначених підходів у магістрантів в процесі практики формується ряд функцій. По-перше, цільові, тобто завдання, які стоять перед ними; по-друге, організаційно-професійні, що забезпечують виконання пріоритетних і поточних завдань; по-третє, соціально-психологічні й правові. Усі ці функції, на думку вчених, становлять основу управлінської діяльності майбутнього керівника, а їх знання і вміння реалізувати – управлінську компетентність.

Під час педагогічної практики магістранти знайомляться з основними напрямками діяльності керівника школи. Це:

- 1) педагогічне керівництво суспільним вихованням учнів;
- 2) управління навчально-виховним процесом;
- 3) загально-адміністративна і фінансово-господарська робота (менеджмент);
- 4) фахове викладання;
- 5) громадська, культурно-просвітницька, пропагандистська діяльність.

У процесі вивчення теорії і практики управління навчальним закладом магістранти знайомляться з науковими підходами до цієї проблеми, принципами, функціями управління та їх реалізацією на практиці. Зокрема, з такими пріоритетними підходами як синергетичний, глобалістичний, гуманістичний, системний. Також усвідомлюють такі принципи управління як: соціальної детермінації, гуманізації, науковості, інформаційної достатності та інші. Вивчають та реалізують на практиці основний зміст управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, який розглядається нами через сукупність класичних, діяльнісних і модернізованих функцій, розроблених Л.І. Даниленко [2]. Зокрема, класичні: прийняття управлінського рішення; організація і планування; координація і регулювання; облік і контроль. Знайомляться вони також з модернізованими функціями, зокрема це прогностична, політико-дипломатична, менеджерська та консультаційна.

Усі види практики спрямовані на розвиток, в першу чергу, класичних функцій. Так, під час стажування з організації навчально-виховного процесу в новому навчальному році (у якості заступника директора з навчально-

виховної роботи та директора школи) майбутні керівники вивчають нормативні документи щодо підготовки до нового навчального року, приймають участь у роботі міських методичних об'єднань, педагогічних рад, свята 1 дзвоника, а також в організації першого навчального дня та уроку в школі, працюють у методичному кабінеті з питання навчально-методичного забезпечення, опрацьовують навчальні програми та методичні листи, відвідують і аналізують уроки учителів та ін.

У процесі практики з атестації педагогічних кадрів магістранті ознайомлюються з Типовим Положенням про атестацію педагогічних працівників України, вивчають діяльність директора школи з питань її організації, шкільну документацію щодо атестації (накази, аналізи відвідувань уроків тощо), приймають участь у роботі атестаційної комісії в школі та комісії міського управління освіти.

У процесі практики із стажування щодо організації роботи по закінченню поточного та підготовки до нового навчального року слухачі магістратури працюють за таким планом:

1. Організаційні заняття в міському управлінні освіти.
2. Підготовка до підсумкової педради.
3. Складання розкладу проведення державної атестації закладу.
4. Підготовка до свята останнього дзвоника.
5. Перевірка журналів, виконання державних програм.
6. Участь у святі останнього дзвоника та дня захисту дітей.
7. Присутність на державних екзаменах.
8. Вивчення документації з підсумків атестації.
9. Вивчення нормативної документації щодо нагородження учнів.
10. Спостереження за проведенням атестації в 9-х та 11-х класах.
11. Ознайомлення з технологією підготовки матеріалів щодо отримання атестатів та свідоцтв.
12. Підготовка до проведення випуску учнів 9-х класів та ін.

Переддипломну педагогічну практику студенти проходять як майбутні керівники навчальних закладів у четвертому семестрі протягом шести тижнів у кількості 180 годин. Вона базується на професійних уміннях і навичках, набутих студентами на IV освітньо-кваліфікаційному рівні.

Під час цієї практики, перш за все, розробляється програма та методика експериментального дослідження відповідно до теми магістерської роботи, де студенти оформлюють власну концепцію професійного зростання. Ця робота повинна мати структуру, зміст, відображати внутрішню єдність, хід та результати розробки обраної теми і відповідати сучасному рівню розвитку науки управління, а її тема – бути актуальною.

Перша частина цієї практики спрямована на проектування методів дослідження та використання спеціальних діагностичних методик,

здійснення творчої дослідницької діяльності. Магістерська робота, над якою працюють слухачі під час цієї практики, є відображенням упорядкованих на власний розсуд студента накопичених фактів і визначення наукової цінності або практичної значимості тих чи інших положень.

Для вирішення цих проблем майбутні магістри повинні використовувати вже відомі ім методи науково-педагогічного дослідження, враховуючи психолого-педагогічну діагностику, всебічний аналіз фактів фіксації наукової інформації.

Підсумком цього виду практики можуть бути наукові статті у фахових журналах і збірках наукових праць, web-сторінки в Інтернеті, участь у науково-практичних конференціях та успішний захист магістерської роботи.

У процесі переддипломної практики магістранти оволодівають комплексом функцій керівника. Зокрема, це прийняття управлінського рішення – складного за свою структурою поетапного процесу певних логічно виважених дій, які забезпечують просування мети до її практичного втілення – результату. Розробляючи і приймаючи рішення, практиканти вчаться його обґрунтовувати, показувати достовірність, повноту інформації, а його ефективність та оптимальність – з урахуванням необхідних затрат на його розробку і реалізацію.

Важливим для майбутніх керівників є конкретність рішення, а саме: чітко вказати час та місце його виконання, коло виконавців й ін. Вони визначають, що обов'язковими елементами змісту будь-якого розглянутого рішення є знання назрілої практичної потреби, реальних засобів її задоволення, обставин, умов оточуючого середовища, шляхів та способів дій.

У процесі практики магістранти оволодівають такою важливою функцією управління, як планування та прогнозування. Вони усвідомлюють, що план роботи школи складається з урахуванням перспективного і річного плану роботи районного (міського) відділу (управління) освіти держадміністрації, рішень і рекомендацій серпневих нарад вчителів району, кращого досвіду роботи закладів освіти. Він має бути коротким, чітким документом.

Керівники практики навчають магістрантів основним принципам планування: цілепокладання, науковості, перспективності, конкретності та ін. Ці принципи, як свідчить досвід роботи шкіл, є надійною програмою планування дій педагогічного колективу. На практиці магістранти опановують системою планування, до якої входять: перспективний та річний план роботи школи, календарні й поурочні плани роботи вчителів, плани роботи класних керівників та вихователів ГПД, план роботи педагога-організатора й ін.

Магістранти складають річний план школи за такою структурою:

1. Вступ.

- 
2. Забезпечення реалізації права на освіту.
  3. Організаційно-педагогічні заходи.
  4. Робота з педагогічними кадрами.
  5. Внутрішньошкільний контроль і керівництво.
  6. Охорона праці та безпека життєдіяльності.
  7. Робота з батьками та громадськістю, їх участь в управлінні.
  8. Збереження та поповнення навчально-матеріальної бази, фінансово-господарська діяльність.

По закінченні практики ми визначили рівень управлінської компетентності майбутніх керівників за основними напрямами управлінської діяльності. При цьому було проведено анкетування магістрантів, вивчено звіти про практику, відгуки керівників шкіл, магістерські роботи. Крім того, були проаналізовані виступи майбутніх керівників на науково-практичних конференціях, захистах практики та інше. Також ми використовували критерії професійної компетентності, в основі яких є відповідні знання і уміння, розроблені Г.В. Сльниковою [3].

За вище запропонованими критеріями оптимальний рівень професійної компетентності простежувався у 10% магістрантів, достатній рівень – у 45%, критичний – у 34%, недостатній – у 11%, тоді, як на початку практики у переважної її більшості був недостатній рівень і лише в 10% – критичний.

Таким чином, добре продумана організація педагогічної практики, поступове ускладнення її змісту, форм має велике значення у професійній підготовці магістрантів, формуванні у них управлінської компетентності. Однак робота щодо вдосконалення практики як складової навчально-виховного процесу у педагогічному закладі не повинна припинятися.

Необхідно проводити подальшу роботу щодо збагачення змісту практики, враховувати сучасні тенденції розвитку загальноосвітньої школи, зокрема вимоги її державних стандартів.

Отже, педагогічна практика займає важливе місце у системі ступеневої підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх закладів, закріплює їх теоретичні знання, розвиває творчу активність і самостійність, формує управлінську компетентність.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Маслов Л.І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту. – К.: Школяр, 1996. – 87 с.
2. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. – К.: Школяр, 1996. – 302 с.
3. Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навч. посібник / За ред. Л.І. Даниленко. – К.: Мілениум, 2004. – 272 с.
4. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затверджене наказом Міносвіти від 8.04.1993 р. № 93 // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – К., 1994. – С. 139-193.
5. Програма курсу “Управління загальноосвітніми навчальними закладами” / Л.М. Калініна, Н.М. Островерхова, О.С. Падалка. – К.: ПП “Компанія “Актуальна освіта”, 1999. – 56 с.

**Л.А.Машкина.** Педагогическая практика в системе многоуровневой подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений.

*В публикации раскрыто содержание педагогической практики слушателей магистратуры по специальности «Управление учебным заведением». Предлагаются методические подходы к организации разных видов практики. Описываются пути формирования управленческой компетентности будущего руководителя.*

**L. Maskina.** Pedagogical practice in the system of level education of directors of secondary school establishments.

*This article offers the content of pedagogical practice of students of magister level in specialization "Direction of educational establishment". This article offers methodical approach to the organization of different kinds of practice. Ways of development of direction competence future director are described.*

УДК 371.11 : 371.14

**Т.М. Сорочан**

Луганський інститут післядипломної педагогічної освіти

## **СУЧASNІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розкриваються науково-методичні засади використання сучасних технологій розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти. Подані рекомендації щодо застосування інформаційних технологій, ділових ігор, науково-методичного супроводу на курсах підвищення кваліфікації у міжкурсовий період.*

У педагогічній науці та практиці поширюється застосування відносно нової категорії професіоналізму, яка інтегрує уявлення про високий рівень професійної компетентності та діяльності фахівців. Особливої значущості набуває проблема розвитку професіоналізму управлінців, зокрема, керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

У системі післядипломної педагогічної освіти склалися традиційні форми та напрями роботи щодо розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Згідно з усталеними поглядами, основною формою роботи з керівниками є курси підвищення кваліфікації. Проте курси проводяться один раз у п'ять років, а темпи соціальних змін і обігу інформації зумовлюють необхідність створення та використання у системі післядипломної освіти більш гнучких технологій, які б дозволяли працювати з керівниками систематично в міжкурсовий період. На нашу думку, ці нові технології повинні спонукати керівника до саморозвитку і самореалізації, робити його суб'єктом розвитку власного професіоналізму,

створювати передумови для вільного вибору самими керівниками форм та методів розвитку професіоналізму, для активної участі їх у цьому процесі, для співтворчості, а також сприяти вирішенню проблем, які виникають у практичній діяльності.

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – системний метод створення і застосування всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти. Суттєві ознаки педагогічної технології наведені у визначенні О. Савченко: «Педагогічна технологія – науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв’язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат» [2, 243]. У цьому визначенні підкреслюється, що педагогічна технологія має завжди розглядатися як система. На відміну від попереднього прикладу, автор наводить певні етапи створення та застосування педагогічної технології, а саме: визначення кінцевого результату, проміжних цілей, послідовності дій, що є дуже важливим для практичного опрацювання будь-якої технології.

Відповідно до цих вимог ми розробили та апробували нову технологію розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти – науково-методичний супровід. Це і стало метою даної статті.

Науково-методичний супровід може бути представлений як процес безперервної професійної взаємодії суб’єктів щодо пошуку, обґрунтування, практичного впровадження, апробації нових підходів до вирішення проблем освітньої практики. У системі післядипломної освіти до такої взаємодії залучаються вчителі, керівники освіти, керівники загальноосвітніх навчальних закладів, науковці, викладачі вищої школи, методисти, громадські діячі. У процесі такої взаємодії керівники загальноосвітніх навчальних закладів не тільки набувають нових знань і умінь, а й висловлюють власне бачення стосовно оновлення освітньої практики. Отже, можна виокремити безпосередні та опосередковані кінцеві результати науково-методичного супроводу. До перших належить саме підвищення рівня професіоналізму керівників, а другі виявляються в розвитку педагогічних систем загальноосвітніх навчальних закладів, які вони очолюють.

Охарактеризуємо більш детально технологію науково-методичного супроводу. Оскільки технологія розкриває наступність операцій у наближенні до кінцевого результату, ми визначили етапи науково-методичного супроводу, а для кожного етапу – проміжні цілі та провідні методи.

Перший етап технології науково-методичного супроводу ми умовно назвали пошуковим, на якому керівник школи повинен виокремити та

осмислити важливу для нього проблему. Для цього він з'ясовує, які конкретні завдання модернізації освіти вирішуються, яку нову освітню практику він хоче створити, чим відрізняється вона від традиційного досвіду, як оновлюється при цьому зміст навчання та виховання, якими новими формами та методами роботи збагатяться педагоги, як це позначиться на рівні розвитку учнів. Коротко можна сказати, що це етап визначення проблеми, мета його – зібрати якомога більшу повну інформацію щодо змісту цієї проблеми, а методи та форми цього етапу – самоосвіта, курси підвищення кваліфікації, участь у конференціях, семінарах тощо. Досвід роботи з керівниками шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти переконує у їх самостійності при визначенні проблем. Враховуючи умови своєї школи, вони вже приходять на курси або науково-методичні заходи з конкретними запитами, тому частіше виявляють інтерес до теоретичних знань. Проте керівники шкіл досить часто відзначають, що саме курси підвищення кваліфікації або участь у науково-методичній роботі дали поштовх до роздумів над впровадженням нових моделей освітніх практик.

Другий етап науково-методичного супроводу – етап моделювання, отже, він спрямований на те, щоб керівник спроектував власну модель освітньої практики, яку він хоче впровадити у своїй школі. Для цього йому необхідно осмислити теорію та практику за обраною проблемою, а також спроектувати модель майбутньої системи своєї школи. Ми рекомендували керівникам на цьому етапі діяти відповідно до логіки побудови педагогічної системи, а саме: визначити мету, зміст, форми та методи майбутньої освітньої практики, передбачити необхідний рівень підготовки педагогічних кадрів, спрогнозувати результати розвитку учнів, обґрунтувати критерії, за якими можна визначити результат. Другий етап відрізняється тим, що на ньому уявлення керівника про майбутні зміни в освітній практиці школи систематизуються, тоді як на попередньому етапі здійснювався пошук можливих змін у освітній практиці. Таким чином, другий етап – це етап створення власної моделі діяльності, мета якого полягає в осмисленні теорії та практики вирішення проблеми в умовах конкретної школи. У системі післядипломної педагогічної освіти на цьому етапі з керівниками шкіл проводяться консультації, дискусії, використовується метод моделювання.

Третій етап нашої технології – проектувальний, який є підготовкою керівника до нововведень. Мета його – допомогти курівникам передбачити всі необхідні умови оновлення освітньої практики та вжити заходів щодо забезпечення цих умов.

На четвертому етапі відбувається практичне впровадження всіх елементів нової освітньої практики, а також моніторинг результатів. На цьому етапі керівникам потрібна допомога в узагальненні результатів, а також в опануванні кваліметричними методами, конвент-аналізом.

П'ятий етап технології є завершальним. Це етап рефлексії, визначення результативності своєї діяльності. Мета його – порівняти результати з поставленою метою. На цьому етапі важливо допомогти керівникам зробити висновки, всебічно проаналізувати ступінь реалізації ідеї, досягнення та недоліки, віднайти їх причини, за необхідності – внести корективи, запропонувати рекомендації тим, хто вирішує подібні проблеми. Найбільш суттєвою ознакою цього етапу ми вважаємо здатність керівника до самоаналізу власної діяльності. Саме це, на нашу думку, є важливою передумовою мотивації для подальшого розвитку професіоналізму, тобто спонукає керівника до самоосвіти, до подальшої співпраці з інститутом післядипломної педагогічної освіти, а також є важливим проявом професійної самосвідомості.

Технологію науково-методичного супроводу ми розглядаємо у широкому соціальному, професійному і педагогічному контекстах. Ця технологія дозволяє залучити до вирішення педагогічних проблем широке коло фахівців, взаємодія з якими є чинником розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Суб'єкти науково-методичного супроводу не вирішують проблеми один одного, а здійснюють обмін думками, досвідом, інформацією, забезпечують всебічне обговорення проблем та можливих підходів до її вирішення. Розвиток професіоналізму керівника за таких умов відбувається безперервно, у процесі практичної управлінської та педагогічної діяльності, що дозволяє підвищити мотивацію керівника до професійного розвитку та саморозвитку, а також уникнути певної штучності у процесі підвищення кваліфікації, коли всі керівники навчаються за однаковими програмами.

Науково-методичний супровід розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів може здійснюватися засобами ділової гри, професійного тренінгу, модерування, консультування, супервізії.

Ділова гра – це імітація ситуації з моделювання професійної діяльності за попередньо встановленими правилами. У процесі гри важливим є не результат, а процес. Мета гри – визначити власне ставлення до тієї чи іншої проблеми, порівняти різні підходи, спробувати в ігрівій формі застосувати можливі варіанти власної діяльності, відчути реакцію інших людей на ті чи інші обставини або рішення.

У професійних тренінгах переважають мотиви співпраці, прагнення до професійного й особистого зростання, що випливає із парадигми інформаційної взаємодії. Технологія проведення професійного тренінгу ґрунтуються на блочно-модульному принципі. Вона включає поетапне навчання із максимальним використанням активних розвиваючих методів практичного засвоєння конкретних прийомів.

Модерування – діяльність, спрямована на розкриття потенційних можливостей фахівця. В основі модерування лежить використання

спеціальних технологій, які допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, судженнями, що підводять працівника до прийняття професійно грамотного рішення за рахунок реалізації внутрішніх можливостей. Модерування не привносить нового, а лише допомагає потенційне зробити актуальним. При цьому індивідуально значиме стає колективно значимим. Функція модератора – допомогти спеціалісту, який навчається, виявити приховані можливості та нереалізовані вміння.

Консультування є особливим чином організованого взаємодія між консультантом і клієнтом, спрямовано на вирішення проблем і внесення позитивних змін у діяльність певного спеціаліста чи організації в цілому. Мета консультування в менеджменті (консалтингу) – допомогти керівникам більш глибоко усвідомити те, що відбувається в освітньому просторі, чітко визначити мету власної діяльності та мету діяльності освітнього закладу, зробити вибір, обґрунтувати управлінське рішення.

Супервізія інтегрує можливості модерування та консультування. Супервізія – це, по-перше, професійне консультування і супровід спеціаліста більш досвідченим спеціалістом, що виключає формальний контроль і оцінку; по-друге – спосіб створення психологічно комфортних умов для суб'єктів професійної діяльності; по-третє – засіб виправлення професійних помилок.

Отже, до основних характеристик науково-методичного супроводу розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів належать наступні.

По-перше, процес супроводу має неперервний характер. Керівники можуть відчувати потребу в кваліфікованій допомозі на різних етапах професійної біографії. Звичайно, більш за все її потребують керівники, нещодавно призначенні на посаду, які не мають достатнього досвіду для самостійного вирішення складних проблем і стикаються з гострим дефіцитом професійних знань. У той же час допомога консультанта або супервізора може виявиться дуже важливою і для кваліфікованого спеціаліста, що володіє значним досвідом і є справжнім майстром. Досягнувши професійних висот, керівник може зазнавати особливої потреби в тому, щоб побачити і засвоїти нові зразки діяльності модернізувати наявний досвід, який хоча й виправдовує себе, несе загрозу перетворитися на певний штамп, що перешкоджає пошуку нових рішень.

По-друге, науково-методичний супровід орієнтований на надання допомоги керівникам в ситуаціях професійних труднощів. Такі ситуації є складним синтезом об'ективних обставин діяльності керівника і його професійно-особистісних особливостей. У процесі супроводу враховується не тільки характер самої ситуації, але й те, у якій мірі керівник здатен активно і самостійно вирішувати свої професійні труднощі.

По-третє, у процесі науково-методичного супроводу реалізуються різноманітні стратегії і види надання кваліфікованої допомоги, зокрема, поєднуються можливості групової та індивідуальної роботи. У першому випадку виявляються різноманітні ефекти групової взаємодії, наприклад, зворотній зв’язок, саморозкриття в групі, групова міжособистісної взаємодії суб’єктів супроводу. Їх особливі довірливі взаємини, прояви ємпатії, відкритість – умови, необхідні для створення клімату взаємин, який сприяє індивідуальному і особистісному зростанню.

По-четверте, науково-методичний супровід може здійснюватися в межах різноманітних концептуальних шкіл і напрямків. Це дозволяє уникнути одноманітності, догматичності в підготовці керівників загальноосвітніх навчальних закладів і, навпаки, створює передумови для ситуації свідомого вибору і задоволення особистісних запитів.

Таким чином, науково-методичний супровід як нова технологія післядипломної педагогічної освіти є відповідю на виклик часу, адже створює широкі можливості для вільного обігу нових ідей. Науково-методичний супровід є інтерактивною технологією розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки всі суб’єкти його активно взаємодіють, вони є рівноправними, що виключає домінування однієї особи над іншою або однієї думки над іншою. Науково-методичний супровід дозволяє моделювати ту чи іншу ситуацію, ту чи іншу педагогічну систему, що є передумовою спільногого вирішення проблем. Це сприяє затребуваності знань, ефективному формуванню вмінь, виробленню соціально значущих цінностей. Останнє є перспективою подальшого дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия / М.Н. Певзнер и др. – Вел. Новгород, 2002. – 316 с.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
3. Сорочан Т.М. Нові категорії педагогіки: науково-методичний супровід // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 51-54.
4. Сорочан Т.М. Науково-методичний супровід розвитку професіоналізму керівників шкіл // Освіта на Луганщині. – 2002. – № 2. – С. 23-26.

**Т.М. Сорочан.** Современные технологии развития профессионализма руководителей общеобразовательных учебных заведений в системе последипломного образования.

*В статье раскрываются научно-методические основы использования современных технологий развития профессионализма руководителей общеобразовательных учебных заведений в системе последипломного образования. Даются рекомендации по применению информационных технологий, деловых игр научно-методического сопровождения на курсах повышения квалификации и в межкурсовый период.*

**T. Sorochan.** Modern technologies of professional development of secondary educational establishments' managers.

*In the article are presented science methodological basis of modern technologies of professional of secondary educational establishments' managers in the system of In-Service Teaching Training. They are given recommendations of news technologies usage, business playing, science methodological accompaniment at the courses of increase advancement and in between courses period.*

УДК 373+378.14

**Т.М. Хлебнікова**

Харківський державний педагогічний  
університет ім. Г.С. Сковороди

## **ПРОДУКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА**

*У роботі розглянуто форми продуктивного навчання, які дають можливість реалізувати особистісно-орієнтований підхід у післядипломній освіті педагога.*

Соціальні потреби суспільства спонукають до розробки нових напрямів освіти. В Україні, як і в більшості країн світу, процеси гуманізації і демократизації навчання взаємопов'язані з новими завданнями розвитку практичних здібностей людини, здатної оптимально взаємодіяти з соціумом. Освітня галузь повинна кардинально змінити як зміст, так і організаційні форми навчання.

Одним із напрямків, який допомагає особистості вирішувати реальні проблеми, є продуктивне навчання. Продуктивне навчання – це основна складова особистісно орієнтованого навчання. Воно передбачає зростання кожного учасника у формуванні, реалізації й оцінюванні навчальної ініціативи у співпраці з колегами, тісні зв'язки навчання й життя, зміни ролі педагога-викладача знань до наставника, співробітника, за допомогою якого особистість виробляє власний продукт.

Центральним поняттям в продуктивному навчанні є діяльність, яка веде до створення продукту. А це означає, що педагог під час продуктивного навчання повинен сам продуктивно працювати і використовувати досвід своєї діяльності. Педагог надає реальну можливість особистості включитися в соціально значущу діяльність і забезпечує особистісний аспект навчання, в якому учень сам визначає практичну і навчальну діяльність як найбільш значущу для нього [3].

Визначення продуктивного навчання було вироблене учасниками II конгресу INEPS у 1992 в Пеніше (Португалія). “Продуктивне навчання – це такий педагогічний процес, який сприяє розвитку особистості в колективі і розвитку самого колективу за допомогою продуктивно зорієнтованої

діяльності в реальній життєвій ситуації за допомогою групового освітнього досвіду, за підтримкою педагога” [1].

**Метою даної статті** є розгляд можливостей використання продуктивного навчання в реалізації особистісно-орієнтованого підходу в післядипломній освіті педагога.

У літературі виділяють два аспекти при визначені цілей продуктивного навчання – орієнтація на індивідуалізацію навчання і розширення його потенціалу за рахунок інтегративного підходу до питань академічної, загальнокультурної, професіональної освіти, більш широкого використання освітніх ресурсів соціального, економічного і культурного середовища.

Найголовнішим у продуктивному навчанні є “свідоме введення у навчальний процес практичних цілей навчання особистості” [2]. Традиційне навчання зосереджує свою увагу на передачі “засобів” навчання і не зважає на “цілі” практики, усвідомлення яких приходить під час “застосування” здобутих знань, уже після закінчення навчання. Навчання виражає якість індивідуально значимої освіти.

У продуктивному навчанні особистість має діяти в реальних сferах діяльності (різні ситуації професійного життя) і створювати за допомогою педагогів (практиків – фахівців) власну індивідуальну програму навчання, узагальнюючи свій практичний досвід і використовуючи нові професійні, культурні, політичні та інші зв’язки.

Категорії “усвідомлення” і “завдання” У продуктивному навчанні І. Бйом і Й. Шнейдер розглядають як методичні прийоми:

- для створення конкретного індивідуального процесу;
- для подолання негативних емоцій – апатії й пасивності.

Усвідомлення навчання і діяльності як особистісно значимих сприяє пробудженню допитливості, ініціативності. Особистість визначає, формулює нагальну проблему відповідно до власної мети, шукає інформацію, необхідну для її вирішення, а відтак береться за нове завдання.

Форми організації діяльності можуть бути індивідуальні, парні, групові. Продукт навчальної діяльності може бути матеріальним та інтелектуальним.

Матеріальний продукт – все, що зробила людина власними руками (матеріальні речі). Інтелектуальний продукт – проекти, програми, моделі розвитку школи та ін. В інституті післядипломної освіти Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди індивідуальна робота слухача над інтелектуальним продуктом організується за алгоритмом.

Алгоритм роботи слухача ПО над створенням інтелектуального продукту:

1. Визначення слухачем проблеми.
2. Формулювання мети.

3. Декомпозиція мети на задачі.
4. Пошук інформації, необхідної для вирішення проблеми.
5. Визначення етапів роботи над продуктом.
6. Здійснення діяльності щодо виконання етапів роботи над продуктом.
7. Рефлексія діяльності, самооцінка інтелектуального продукту.

**Таблиця 1**  
**Особливості традиційного та продуктивного навчання**

Традиційне навчання	Продуктивне навчання
<b>Особистісний аспект навчання</b>	
Заважає визначити та усвідомити особисту мету навчання. Особистість орієнтується на оцінки, іспити і не сприймає зміст як значущу потребу.	Усвідомлення навчання як індивідуально – значимого. Якщо продуктивне навчання направлене на мету, яку визначила особистість, відбувається уточнення значення діяльності, яка буде вести її до мети. Особистість отримує можливість усвідомити саму себе, реалізувати свою індивідуальність, розвивати власну особистість.
<b>Діяльнісний аспект навчання</b>	
Передача знань переважно у вербальній формі. Учні не беруть участі в практичній діяльності, яка, на їх думку, не має нічого спільного з навчанням.	Базується на принципі, що навчання виникає з досвіду продуктивної діяльності, спрямованої на практику і повертається в практику.
<b>Суспільний аспект навчання</b>	
Недостатня спрямованість на соціальні і суспільні процеси.	Пов’язаний із соціальним значенням діяльності, з осмисленням її ролі для розвитку соціального оточення.
<b>Культурний аспект навчання</b>	
Зміст шкільного викладання нині віддалений від життя сучасної культури.	В умовах продуктивного навчання аспект виявляється у зв’язках із традиціями і цінностями, які реалізуються в різних культурних галузях.
<b>Професійний аспект навчання</b>	
Навчальні предмети викладаються як самостійні галузі і стають самоціллю навчання. Знання ізолюється від мети.	Професійне знання є знаряддям (інструментом). Особистість усвідомлює, які знання і навички потрібні саме їй для продуктивної діяльності. Знання в природний спосіб допомагає досягненню мети продуктивної діяльності.
Трикутник навчання у традиційній освіті	
 Особистість → Знайддя → Предмет	 Особистість → Знайддя "засіб" → Предмет "мета"

Продуктивне навчання створює можливості та забезпечує допомогу і підтримку особистості в реалізації свого самовираження. Як одну із форм продуктивного навчання можна розглянути роботу слухача в “навчальній майстерні”. Від класу, аудиторії, “навчальну майстерню” відрізняє те, що у ній зібрані матеріали, які допоможуть в реалізації тієї мети, яку перед собою ставить особистість. “Навчальна майстерня” є містком між практичним і теоретичним навчанням, між індивідуальними і груповими формами роботи. У певному розумінні – це лабораторія, у якій визначаються питання і теми, які виникають перед слухачем.

У рамках навчальної майстерні можливе:

- структурування теми і вибір методів дослідження;
- одержання поради щодо подолання труднощів, які виникають;
- обмін досвідом, пізнання нового;
- проведення систематичного експерименту.

Досвід і знання слухачів, представлені в “навчальній майстерні”, використовуються групою та індивідом у своїй діяльності. Активне включення слухача до створення того чи іншого продукту дає йому можливість освоювати нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі. Як приклад однієї із форм роботи слухачів у навчальній майстерні наведемо проектну гру “Організація профільного навчання”, яка може проводитись у режимі інтенсивної групової роботи.

**Мета гри:** Спроектувати модель профільного навчання залежно від типу школи.

У ході гри розглядаються основні напрями організації профільного навчання, виявляються суб’єкти, здатні здійснювати профільне навчання, професійно надати допомогу у подоланні перешкод, які виникають у школяра. До результатів гри можна віднести наступне: мотиваційний результат, змістовний результат, організаційно-управлінський результат.

Мотиваційний результат полягає в актуалізації установки на профілізацію навчання. Бажання допомогти дитині самовизначитися підштовхне до переосмислення, переживання власної професійної недостатності, особистої нездоволеності в можливості здійснювати цю діяльність.

Змістовний результат полягає у здійсненні аналізу навчально-виховних, соціальних, емоційно-психологічних перешкод, які заважають організації профільного навчання, і визначені загальних напрямів і задач роботи педагогічних колективів. Увага повинна приділятися суб’єктам педагогічної взаємодії і функціям управлінських кадрів (відділам освіти, директорам шкіл та їх заступникам).

Організаційно-управлінський результат може бути представленим у проектних завданнях, пов’язаних із організацією профільного навчання.

Задання для групи слухачів, які представляють роль методичного центру, передбачають:

1. Створення групи з розвитку системи педагогічної допомоги учням у навчанні, функції якої полягають у створенні програми педагогічної допомоги учням, координації діяльності творчих груп, методичних об'єднань при розробці навчальних курсів профільної та допрофільної освіти.

2. Створення лабораторії, яка буде вивчати ефективність роботи вчителів за профілями та педагогічну допомогу учням.

3. Організація курсової та міжкурсової підготовки вчителів.

Задання групі слухачів, які виконують роль директорів шкіл:

1. Створити творчі групи та розробити програми діяльності шкільного округу, педагогічної допомоги учням при виборі профілю навчання.

2. Продумати можливість накопичення банку даних про індивідуальні особливості школярів.

3. Продумати модель допрофільної системи навчання, виявлення схильностей учнів у навчанні з метою забезпечення більш глибокої підготовки старшокласників у тій галузі знань і діяльності, до яких у них сформувались стійкі інтереси та здібності.

4. Намітити суб'єктів та педагогічні засоби для роботи з різними групами учнів.

5. Якщо пропонується введення нової посади, обґрунтувати її необхідність та джерела фінансування.

Задання для слухачів, які виконують роль психологів, передбачає створення банку методик із вивчення особистісних сфер учня, його потреб, мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій та розробку рекомендацій щодо вибору профілю навчання.

Задання для групи слухачів, які виконують роль вчителя-предметника, полягають у розробці моделі навчального курсу, технологічної карти з виявлення утруднень учнів у навчанні та шляхів їх подолання.

Послідовність виконання проекту:

1. Початок. Визначення теми, уточнення цілей, вихідного положення.

Вибір робочої групи. Діяльність гравців: уточнюють інформацію, обговорюють завдання.

2. Планування. Аналіз проблеми. Визначення джерел інформації. Постановка задач та вибір критеріїв оцінки результатів. Розподіл ролей у команді. Слухачі: формують задачі, уточнюють інформацію (джерела), вибирають та обґрунтують свої критерії успіху.

3. Прийняття рішення. Збір та уточнення інформації. Обговорення альтернатив ("мозковий штурм"). Вибір оптимального варіанту. Уточнення планів діяльності. Слухачі: працюють з інформацією, проводять синтез і аналіз ідей, виконують дослідження.

4. Виконання. Виконання проекту. Діяльність слухачів: виконують дослідження й працюють над проектом. Оформлюють проект.

5. Оцінка результатів. Аналіз виконання проекту, одержаних результатів (успіхів та невдач) й причин цього. Аналіз досягнення поставленої мети. Діяльність слухачів: беруть участь у колективному самоаналізі проекту й самооцінці.

6. Захист проекту. Підготовка доповіді: обґрунтування процесу проектування, пояснення отриманих результатів. Колективний захист проекту. Оцінка.

Діяльність слухачів: захищають проект, беруть участь у колективній оцінці результатів проекту.

Групи протягом двох тижнів напрацьовують проекти, які заслуховуються і обговорюють під час гри. При обговоренні виступу кожної групи гравці задають питання, опонують, а експертна група оцінює напрацювання кожної групи. Оформлення і виконання проекту оцінюється за критеріями:

1. Актуальність запропонованих рішень, реальність, практична спрямованість і значимість роботи.

2. Обсяг і повнота розробок, самостійність, закінченість.

3. Рівень творчості, оригінальність розкриття теми, підходів, запропонованих рішень.

4. Аргументованість запропонованих рішень, підходів, висновків.

5. Якість записки: оформлення, відповідність стандартним вимогам, рубрикація й структура тексту, якість ескізів, схем, малюнків; якість і повнота рецензій.

6. Якість доповіді: композиція, повнота представлення роботи, підходів, результатів, аргументованість, обсяг тезауруса, переконливість і переконаність.

7. Глибина знань з теми (чи предмету), ерудиція, міжпредметні зв'язки.

8. Педагогічна орієнтація: культура мови, манера, використання наочних засобів, почуття часу, імпровізаційний початок, утримання уваги аудиторії.

9. Відповіді на питання: повнота, аргументованість, переконливість і переконаність, дружелюбність, прагнення використовувати відповіді для успішного розкриття теми й сильних сторін роботи.

10. Ділові й вольові якості доповідача: відповідальне рішення, прагнення до досягнення високих результатів, готовність до дискусії, здатність працювати з перевантаженням, доброзичливість, контактність.

У рамках продуктивного навчання інтерпретується і роль педагога. Індивідуальна робота зі слухачем потребує інтенсивного співробітництва.

Педагог моделює особистісний розвиток індивіда, визначає психологічні і соціальні проблеми, можливості особистісного і міжособистісного розвитку.

В умовах продуктивного навчання педагог виконує функції: особистісного порадника, координатора, партнера у плануванні навчання та аналізі й оцінці навчання, керівника групи. Педагоги в умовах продуктивного навчання проводять індивідуальні консультації щодо процесу навчання і проблем, які виникають. Основний сенс продуктивної діяльності полягає в одержанні конкретного результату:

- отриманні нових знань згідно навчального плану;
- освоєні професійних навичок;
- удосконалені професійної кваліфікації;
- роботі над продуктом;
- соціальній адаптації в зовнішньому середовищі;
- у розвитку комунікативних здібностей;
- адаптації до реального професійного середовища.

Отже, запропоновані форми реалізації продуктивного навчання націлені на здобуття життєвих навичок, які забезпечують особистісний та індивідуальний розвиток, критичність мислення, самовизначення учасників процесу навчання. Більш детальна розробка формування цих якостей у перспективі подальших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Башмаков М.И. Что такое продуктивное обучение // Теория и практика продуктивного обучения. – М.: Народное образование, 2000.
2. Бйом І., Шнайдер Й., Вентцке С. Що таке продуктивне навчання // Завуч. – 2000. – № 36.
3. Мадзигон В.М. Крок у майбутнє – продуктивність освіти // Педагогічна газета. – 2000. – № 10.

**Т.Н. Хлебникова.** Продуктивное обучение как средство реализации личностно ориентированного подхода в подготовке педагога.

*В работе рассматриваются формы продуктивного обучения, которые дают возможность реализовывать личностно ориентированный подход в условиях последипломного образования педагога.*

**T. Khlebnikova.** Productive teaching as a means of realization of a personality-oriented approach in teacher training.

*The forms of productive teaching that contribute to the realization of a personality-oriented approach in in-service teacher training are considered in the article.*

**ІІІ. ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

УДК 378.036

**О.М.Галус**Хмельницький гуманітарно-  
педагогічний інститут**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНИХ  
ПЕДАГОГІВ ЯК ЗАСІБ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ**

*Формування творчої активності майбутніх педагогів базується на розвитку їхньої мотиваційної сфери. У процесі професійної адаптації студента до умов навчання у ВНЗ велике значення має розвиток у нового внутрішніх позитивних позитивних мотивів, створення певних зовнішніх умов з боку деканату, викладачів. Це сприяє розвитку вольових зусиль, цілеспрямованості, впевненості у правильному виборі майбутньої професії. Дотримання цього сприяє активній адаптації студента до навчання, подоланню перешкод на шляху оволодіння майбутньою професією.*

У багатогранному процесі підготовки і становлення вчителя одним із найважливіших етапів є його професійна адаптація, яка розглядається нами узв'язку з формуванням соціально активної, творчо самостійної особистості спеціаліста. Ми розглядаємо професійну адаптацію як процес досягнення оптимального співвідношення між вимогами, які пред'являє суспільство до професії вчителя в цілому, і їх реалізацією у власній педагогічній діяльності особистості студента, молодого спеціаліста до конкретних особливостей навчально-виховного процесу у ВНЗ, школі. В умовах радикальних змін (соціальних, економічних, демографічних тощо), переходу до ринку, на професійну адаптацію все більше буде впливати творча активність і самостійність майбутнього вчителя, його конкурентоздатність. Показником творчої активності та самостійності спеціаліста є його особистість, яка проявляється у здатності ставити перед собою мету, знаходити способи і засоби для її досягнення шляхом самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації.

Активність особистості, тобто прагнення розширювати сферу своєї діяльності, є її важливою характеристикою. Активна взаємодія особистості з природою, суспільством та із самою собою є тим методологічним принципом, який дає можливість розкрити специфіку становлення мінливої особистості у світі, який також змінюється. Цей принцип дозволяє врахувати не тільки роль об'єктивних чинників (зокрема психічні властивості, якості, природні особливості тощо) самої особистості, а є формою вираження потреб особистості та її характеристикою як суб'єкта життєдіяльності. Активність сприяє злиттю індивіда із соціумом (механізм ідентифікації) і виробленню, збереженню власного "Я" (механізм автономізації). У цьому випадку активність виступає способом формування, перетворення особистості та подолання

зустрічних детермінант у процесі її становлення. Це досягається різними шляхами: шляхом оптимального використання природних здібностей і можливостей індивіда, шляхом знаходження оптимально-індивідуального темпу життя, визначення своєчасності включення особистості в соціальні процеси.

Важливою функцією вищих навчальних закладів є формування у студентів стійкого пізнавального інтересу до майбутньої професії. Пізнавальний інтерес як емоційно-пізнавальне переживання (ставлення, спрямованість, переконання) можна розглядати з позиції *пізнавальної активності*. Серед вчених, які досліджують пізнавальний інтерес, немає однотакої думки про пізнавальну активність. Одні автори розглядають її як діяльність. У розумінні М.О. Данилова, пізнавальна активність – це “жива, енергійна діяльність, спрямована на виконання одержаного завдання” [3, 34]. Г.І. Щукіна розглядає пізнавальну активність як якість особистості [11].

З.А. Абасов розглядає пізнавальну активність як психічний стан суб’єкта, який пізнає, як його особистісну освіту, що виражає ставлення до процесу пізнання. Пізнавальна активність як властивість особистості проявляється і формується в діяльності [1, 40]. Т.І. Шамова [10, 48], Г.І. Щукіна [11] серед критеріїв пізнавальної активності виділяють пізнавальний інтерес.

Проблема активності вивчається у різноманітних аспектах: біологічному, психологічному, соціологічному, педагогічному тощо. На основі аналізу літератури можна зробити такі висновки: а) поняття “активність” розглядається через поняття “діяльність”, а “діяльність” через поняття “активність”; б) активна діяльність визначається як діяльність посилена, енергійна; в) це поняття включає в себе і ставлення людини до навколошнього світу, його стану.

Деякі дослідники виділяють наступні критерії розумової активності, які викладачам необхідно враховувати в педагогічній діяльності: а) запитання студентів до викладача (В.Н. Пушкін, Т.І. Шамова, В.І. Антипов, Г.А. Бокарєва); б) склонність до аналізу помилок, критичність (В.Ф. Сибірякова); в) здатність до переносу знань (В.Н. Пушкін); г) оперування одержаними знаннями і вміннями, прагнення поділитись з іншими інформацією (Г.І. Щукіна); д) ступінь участі в колективній роботі групи (Л.М. Зюбін); е) прагнення дізнатись про причину явищ (Т.І. Шамова); е) заняття з предметів у вільний час: читання журналів, газет, додаткової літератури (В.І. Антипов, Г.А. Бокарєва, В.С. Ільїн); ж) прояв підвищеного інтересу до предмета, прагнення глибоко зрозуміти зміст навчального матеріалу, захоплення новим матеріалом, використання у відповідях додаткової інформації,

вибір складного варіанту завдання, участь у роботі наукових гуртків, відсутність необхідності в постійному контролі, прагнення при будь-яких утрудненнях виконати завдання тощо (А.П. Каніщенко) [4].

Активність характеризує особистість студента з боку готовності, прагнення до діяльності. В.І. Лозова, А.В. Троцко [6, 25-30] називають таку активність потенціальною. А.П. Прядеїн, О.І. Крупнов також розрізняють активність актуальну (дійсну) і потенційну (можливу) [7, 10].

Залежно від ставлення до виконуваної діяльності необхідно говорити про репродуктивну (відтворювальну) і продуктивну (творчу) активність. “Перша спрямована на сприйняття і розуміння, на збереження в пам’яті і практичне використання. Друга має справу з питаннями і завданнями, які потребують розв’язання та виникають у студента або ставляться викладачем. Обидва види активності взаємопов’язані між собою” (І.І. Родак [8, 14]).

З’ясування рівнів активності та способів їх формування – мета даної статті.

Можна визначити такі рівні інтелектуальної активності студентів залежно від характеру пізнавальної активності суб’єкта:

а) *репродуктивний*: нижня межа його характеризується пасивністю, інертністю, відсутністю інтелектуальної ініціативи; це репродуктивно-відтворювальна активність, за допомогою якої досвід діяльності студента нагромаджується через досвід інших і немає стійких інтересів до вивчення дисциплін (це приблизно 50% студентів, що встановлено в процесі дослідження з використанням спеціальної методики на виявлення рівнів інтелектуальної активності);

б) *евристичний*, який характеризується прагненням студента удосконалити дану діяльність, готовністю до пошуку нових способів розв’язання; це пошуково-виконавська активність, більш високий рівень, ніж репродуктивний, оскільки тут має місце великий ступінь самостійності студентів; на цьому рівні необхідно зрозуміти завдання і відшукати засоби його виконання; за нашими даними, це студенти (35%), які відповідально ставляться до вивчення навчальних дисциплін;

в) *креативний* (найвищий) рівень інтелектуальної активності характеризується ініціативою в постановці завдань, у прагненні з’ясувати причинно-наслідкові зв’язки і залежності, перейти до теоретичних узагальнень; емпіричні закономірності стають самостійною проблемою, об’єктом теоретичного дослідження; це творча активність, оскільки і саме завдання може ставитись студентом, і шляхи його розв’язання вибираються нові, нешаблонні, оригінальні; це студенти з яскраво вираженими пізнавальними інтересами, вони виявляють активність у студентських олімпіадах, конкурсах, конференціях, гуртках, фокультативах, систематично

читають науково-популярну літературу з навчальних дисциплін, активно розв'язують пізнавальні завдання, поглиблюючи і розвиваючи свій кругозір (15% студентів).

Пізнавальна активність може носити ситуативний, епізодичний характер, а може підніматися до стійкої, особистісної якості, тобто залежно від системи відносин потрібно говорити про ситуативну активність в окремих видах діяльності, а в певних умовах – про інтегральну (як перетворююча якість, що проявляється в умовах перешкод) як спрямованість особистості. Пізнавальна активність на рівні спрямованості особистості означає глибоку впевненість студента в необхідності пізнання, творчого застосування системи наукових знань, що знаходить прояв в усвідомленні мети діяльності, готовності до енергійних дій і безпосередньо в пізнавальній діяльності.

Тобто активність, в тому числі пізнавальна активність, яка характерна для студентства, є багатомірною категорією, яка реалізується в системі цільових установок, ціннісних відносин, ціннісних орієнтацій, які визначають *мотиваційну сферу особистості*, спрямованість її інтересів, нахилів, вибір способів діяльності та спілкування.

Розвиток активності полягає в прийнятті й засвоєнні *цінностей* особистістю. В основі особистості лежать ті цінності, які нею прийняті, забезпечують власну соціально-моральну активність. Вплив на особистість відбувся в тому випадку, якщо його результатом є зміна в діяльності. Однак не в кожному випадку вплив завершується прийняттям цінностей, а тільки тоді, коли: зовнішні цінності не суперечать вже існуючим в особистісній структурі цінностям; нова орієнтація, яка виникла в результаті прийняття цінностей, дозволяє особистості задоволити які-небудь власні потреби; не виникає внутрішнього дискомфорту, когнітивного дисонансу. Ось чому так важливо з перших днів навчання студента у ВНЗ цілеспрямовано формувати цільові установки на активне пізнання навчальних дисциплін, розвивати вольові зусилля на подолання перешкод, утверджувати впевненість у правильності вибору майбутньої професії.

Вольове подолання перешкод у навчанні дозволить студентові, який отримав недостатню підготовку у загальноосвітній школі, ліквідувати прогалини у знаннях. У формуванні вольових зусиль важливо для студента створити умови для усвідомлення мети навчання, пошуку мотивів (намагання задоволити пізнавальну потребу), інтелектуального обдумування та прийняття власного рішення.

Зараз дослідникам вже не приходиться сумніватися в тому, що успішність студентів залежить в основному від розвитку навчальної мотивації, а не тільки від природних здібностей. Між цими двома чинниками існує складна система взаємозв'язків. Так, при певних умовах,

зокрема, при високому інтересі студента до навчання, нестача природних здібностей при цьому “компенсується” розвитком мотиваційної сфери і студент досягає великих успіхів. Це спостерігається особливо на перших курсах, студенти із сільської місцевості, які отримали слабшу шкільну підготовку із загальноосвітніх предметів, ніж студенти – випускники міських шкіл, досягають вищих результатів у навчанні, ніж міські студенти, саме за рахунок розвитку мотиваційної сфери, в основі якої лежать розвинуті вольові зусилля до подолання перешкод, позитивне ставлення до навчальної діяльності, відповіальність перед батьками тощо.

Дослідження показали, що сильні і слабкі студенти відрізняються зовсім не за інтелектуальними показниками, а за тим, якою мірою в них розвинута *професійна мотивація*. Звичайно, з цього не слідує, що здібності не є значимим чинником навчальної діяльності. Подібні факти можна пояснити тим, що існуюча система конкурсного відбору у ВНЗ так або інакше проводить селекцію абітурієнтів на рівні загальних інтелектуальних здібностей, які визначаються сформованими теоретичними знаннями, практичними уміннями і навичками з певних предметів. Ті, хто витримує відбір і потрапляє до числа першокурсників, в цілому володіють приблизно однаковими здібностями. Тому на перше місце виступає чинник професійної мотивації. Одну з провідних ролей у неоднаковому рівні успішності студентів відіграє система внутрішніх спонукань особистості до навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ.

Конкретні суспільно-історичні, соціально-психологічні умови, соціальне середовище, навчання, виховання, відіграючи важливу роль у розвитку психіки людини, детермінують процес формування особистісної активності. Володіючи певною психологічною самопрезентацією і вступаючи в реальну взаємодію з навколошнім середовищем, де індивід виступає як активний суб'єкт, особистість реалізує себе і прагне до *самоактуалізації*. Психічні процеси і властивості особистості при цьому формуються в умовах дійових зв'язків людини із соціумом.

Рушійною силою психічного розвитку як саморуху, як активного просування до вершин, до акме виступають *суперечності* (певні протиріччя), що виникають у житті людини і знаходять своє розв'язання завдяки її активності та зустрічної активності з боку соціального середовища. Самореалізація студента в процесі навчання у ВНЗ дозволить йому розвинути здібності та нахили, утвердитись у колективі, що у перспективі сприятиме успішній адаптації у шкільному вчительському колективі. Безумовно, нам потрібні педагоги, які глибоко знають свій предмет, володіють різноманітними методичними засобами, мають ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку. Але цього мало. Потрібна ерудиція, культура, жага до знань, прагнення до творчості. Учитель із

наставника, ментора повинен стати вченим особливого типу, керівником досліджуваного колективу, витонченим психологом-вихователем, фасілітатором.

Творча особистість у процесі самоактуалізації зуміє творчо ставитись до свого життя взагалі і до всього, що їй доведеться виконувати. Творчий студент, що самореалізувався в процесі навчання у ВНЗ, зможе перенести свій творчий потенціал на вчительську працю.

Однак для розвитку творчої особистості студента необхідна спеціальна організація навчально-виховного процесу, що орієнтує на самостійність, ініціативу, інтерес. Формуванню у студентів потреби до самостійної творчої діяльності сприяє ідея колективної творчої діяльності. Ця діяльність дозволяє майбутнім педагогам уже в стінах ВНЗ багато разі пережити почуття задоволеності працею вчителя, виховати в собі потребу будувати роботу з дітьми на основі щоденного впливу педагога на вихованців. Ланцюг виховних заходів, які організовуються вчителями для дітей має бути зорієнтований на товариствські стосунки між ними. Колективна творча діяльність забезпечує подолання того формалізму у вихованні, який гасить вогонь сердець, що особливо негативно впливає на процес виховання майбутніх учителів.

У сучасних дослідженнях, присвячених проблемам творчої активності, називаються конкретні здібності, необхідні для творчої діяльності в різних сферах, в тому числі і педагогічній: прагнення до пізнання нового або удосконалення існуючого, нестандартність мислення, дар передбачення, орієнтація на майбутнє, невгамовність у пошуках, готовність приймати рішення, наполегливість тощо. Все частіше почали підкреслюватися такі якості, як здатність до самовираження, незалежність у судженнях, самоконтроль, самоорганізація. Усе це необхідно враховувати при визначенні змісту освіти і технологій навчання, спрямованих на підготовку майбутнього вчителя, життєдіяльність якого буде проходити на початку ХХІ століття.

Проектування змісту освітніх програм, орієнтованих на розвиток творчої активності та самостійність спеціаліста, повинно бути спрямовано на: а) формування мінімуму фундаментальних предметних знань, ознайомлення зі способами і засобами здійснення діяльності, здатними забезпечити їм перехід від засвоєння знань абстрактного характеру до конкретної різноманітності форм прояву (умінь, навиків); б) створення умов для розвитку професійної творчої активності і досвіду самостійної діяльності із засвоєння змісту вищої освіти, передбачених в Законі України “Про вищу освіту”; в) формування якостей особистості, які відображають найбільш суттєві людські риси, що стосуються творчої активності і самостійності: мотиваційна активність, професійна спрямованість,

відповідальність, працелюбність, любов до національної культури і прагнення до її збереження і розвитку, емоційно-ціннісне ставлення до природи тощо.

Для досягнення вказаних цілей необхідний перегляд змісту загальнонаукової, загальнопрофесійної і спеціальної підготовки студентів, заснованої на фундаменталізації знань зі всіх дисциплін, включаючи і професійно орієнтовані (спеціальні). Аналіз різноманітних матеріалів із проблем змісту освіти показує, що головними показниками фундаментальності предметних знань у змісті освіти повинна бути їх спрямованість на забезпечення: а) цілісності сприйняття наукової картини світу; б) системності наукового пізнання; в) неперервності освіти; г) гнучкості у підготовці майбутніх спеціалістів.

Обґрунтування змісту вищої педагогічної освіти, орієнтованого на розв'язання поставлених завдань, передбачає формування у майбутніх спеціалістів таких умінь, як:

1) уміння творчої активної діяльності: а) формулювання гіпотези і перевірка її у майбутньому; б) формулювання основних цілей виконуваної роботи; в) аналіз ситуації і висновки; в) постановка нових питань і бачення проблеми у традиційних ситуаціях; г) володіння основними методиками розв'язання навчально-дослідницьких задач; д) ведення пошуку альтернативних засобів і способів розв'язання; е) абстрагування змісту і виділення суттєвого; є) стимулювання фантазії; ж) систематизування результатів спостережень та експериментів; з) визначення характеристики результату і його надійність; и) оформлення результатів у вигляді реферату, доповіді або статті;

2) уміння самоосвітньої діяльності: а) планування самостійної роботи; б) використання сучасного довідково-бібліотечного апарату, бібліографічних і джерелознавчих довідників, у тому числі комп'ютерних банків даних; в) готовання рефератів і оглядів з різноманітних інформаційних матеріалів; г) складання планів, конспектів і текстів привселюдних виступів; д) здійснення самоконтролю за роботою, об'ективна оцінка результату; е) користування основами гігієни розумової праці, необхідної для підвищення ефективності самоосвітньої діяльності.

Однак проектування провідних напрямків змісту вищої педагогічної освіти, що сприяють розвитку професійно-творчої активності і самостійності спеціалістів, – необхідна, але недостатня умова для розв'язання даної проблеми. Багато залежить від технологій навчання (методів, засобів та організаційних форм).

Найбільш ефективними у підготовці майбутнього спеціаліста є методи проблемного та дослідницького навчання, які дозволяють залучати майбутніх спеціалістів до відкриття для себе нових знань на основі

конструювання і розв'язання реальних педагогічних проблем. У системі вищої освіти застосування цих методів пов'язують із проблемним викладом, тобто ознайомленням майбутніх спеціалістів з проблемами навчання, виховання, формування особистості в сучасних умовах, станом розробленості і можливими шляхами їх розв'язання.

Такі методи реалізуються через різноманітні організаційні *форми* навчання: а) проблемні лекції, основою яких може слугувати моделювання педагогічних ситуацій, що дозволяє студентам побачити предметні і соціальні аспекти процесів їх майбутньої професійної діяльності; б) лабораторно-практичні заняття проблемного характеру, в основу проведення яких може бути закладена методика організації творчої самостійної роботи студентів на основі поступового нарощання труднощів і проблемності завдань, виконуваних під керівництвом викладача; в) творчі самостійні роботи в позааудиторний час, організовані на основі того ж принципу, що і лабораторно-практичні заняття проблемного характеру.

Таким чином, необхідно передумовою освоєння майбутніми вчителями творчих дослідницьких умінь є привчання їх до наукового стилю мислення, яке може бути досягнуте шляхом включення у систему завдань для самостійних занять, підготовку аналітичних матеріалів, виконання експериментально-пошукових робіт. Інтенсивність розвитку професійно-творчої самостійності спеціалістів підвищується завдяки впровадженням різноманітних засобів навчання, в тому числі нових інформаційних технологій.

Орієнтація у ВНЗ на розвиток творчої активності та самостійності студентів – майбутніх учителів – сприятиме більш успішній професійній їх адаптації. Останнє може стати перспективним завданням нашої дослідницької роботи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абасов З.А. Познавательная активность школьников // Советская педагогика. – 1989. – № 7. – С. 40.
2. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. – М., 1988.
3. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Советская педагогика. – 1961. – № 8. – С. 34.
4. Канищенко А.П. Развитие познавательной активности младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 22 с.
5. Корнеев В.П. Основи розвитку пізнавальних інтересів // Рідна школа. – 1993. – № 5. – С. 37.
6. Лозовая В.И., Троцко А.В. Познавательная активность как педагогическая проблема // Советская педагогика. – 1989. – № 11. – С. 25-30.
7. Прядеин А.П., Крупнов А.И. К понятию активность // Вопросы психологии активности: Науч. тр. Свердловского пединст. Сб. 281. – Вып. 2, 1976. – С. 10.
8. Родак И.И. Творческая активность учащихся в процессе обучения. – М., 1969. – С. 14.
9. Топузов О.М. Поняття розвитку самостійного творчого мислення в дидактиці географії // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2.

10. Шамова Т.И. Активизация учения школьника. – М.: Педагогика, 1982. – С. 48.  
 11. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1989.

**А.М. Галус.** Формирование творческой активности будущих педагогов как средство их профессиональной адаптации.

*Формирование творческой активности будущих педагогов основывается на развитии их мотивационной сферы. В процессе профессиональной адаптации студента к условиям обучения в вузе большое значение имеет развитие у него внутренних положительных профессиональных мотивов, создание определенных внешних условий со стороны деканата, преподавателей. Это способствует развитию волевых усилий, целенаправленности, убежденности в правильном выборе будущей профессии. Следование этому способствует активной адаптации студента к обучению, преодолению препятствий на пути овладения будущей профессией.*

**O. Galus.** Formation of creative activity of the future teachers as means of their professional adaptation.

*The formation of creative activity of the future teachers is grounded on the development of their motivation sphere. During professional adaptation of a student to conditions of training in high school the large value has the development of his internal positive professional motives, creation of a certain environmental conditions on the part of the dean's office, and teachers. It promotes the development of strong-willed efforts, purposiveness, conviction in exact choice of the future trade. The following of this promotes fissile adaptation of a student to training, overcoming of obstacles on their way of mastering the future trade.*

УДК 37.017:364.442.2

**Т.В. Гребеник**  
Конотопський інститут СумДУ

## ВОЛОНТЕРСЬКИЙ РУХ: ДОСЯГНЕННЯ, ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ

*Пропонується систематизація волонтерської роботи навчального закладу. Волонтерський рух розкривається як окремий напрямок виховної роботи, основа громадянського виховання. Описаніться досвід роботи.*

Необхідність вирішення глобальних проблем, що постають перед народом України протягом третього тисячоліття, вимагає високого рівня освіти, зростання інтелектуального та духовного потенціалу нації, покоління свідомих і глибоко переконаних патріотів України. Тому нині йде пошук нових можливостей, руйнуються колишні норми, настав час змін і в організації роботи навчальних закладів. Освітяни завжди повинні пам'ятати слова видатного педагога В.О. Сухомлинського, який писав: “Лише той може стати справжньою людиною, хто дивиться вперед, знає, що йому необхідно зробити за своє життя” [1, 17]. Виховним ідеалом є формування такої особистості, яка сповідує як загальнолюдські, так і національні цінності.

Працівники навчального закладу є ядром усієї колективної роботи. Від їх вміння організувати діяльність студентів залежить реалізація гуманістичних принципів, притаманних українцям. Волонтерський рух є, по суті, частиною кожного суспільства та будь-якого студентського колективу. У загальному розумінні – це той внесок, який здійснюються і учасниками навчально-виховного процесу закладу у виховання і соціальну допомогу на засадах неприбуткової діяльності. Відповідно до Загальної Декларації прав людини 1948 р. та Міжнародної Конвенції про права дитини 1989 р. волонтери розглядають свою діяльність як інструмент соціального, культурного, економічного та екологічного розвитку.

Концептуальне волонтерство:

- добровільний вибір, що виявляє особисті погляди і позиції;
- активна участь громадянина у житті людського колективу;
- сприяння покращенню якості життя, особистому росту та поглибленню відчуття солідарності;
- спільна діяльність у рамках різного роду асоціацій;
- сприяння реалізації основних людських потреб.

На сьогодні за приналежністю до певної організаційної структури волонтерів України можна розділити на дві умовні групи:

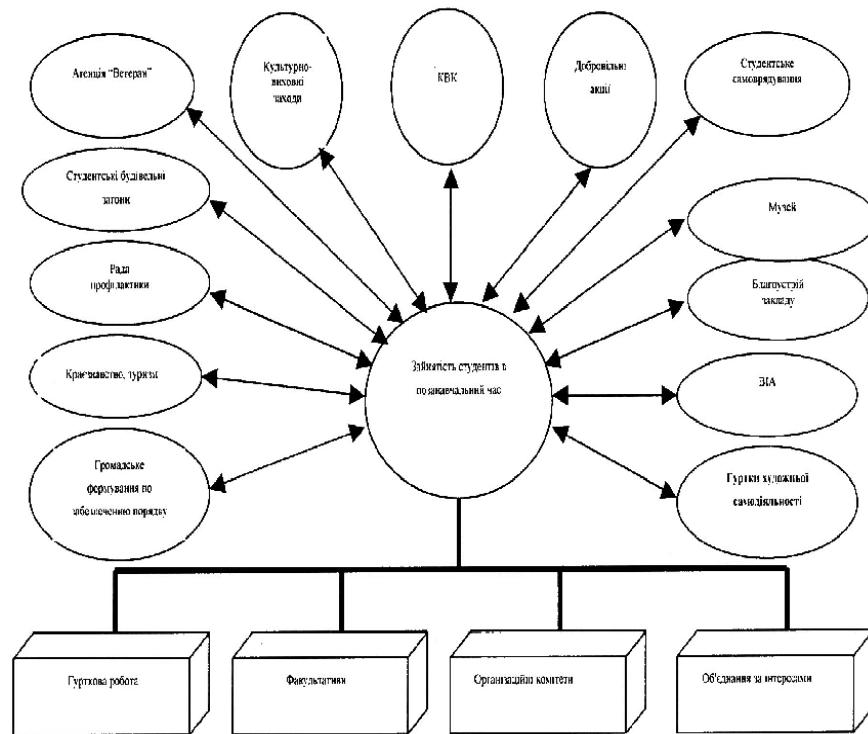
- I – волонтери, які працюють у центрах соціальних служб для молоді;
- II – волонтери, які є членами різних громадських організацій [3, 9].

Даний розподіл, на жаль, не охоплює студентів, учнів, працівників навчальних закладів, які не є членами громадських організацій і не працюють у центрах соціальних служб, але завдяки своїй активній життєвій позиції своєю діяльністю сприяють розвитку волонтерського руху.

Мета даної статті – розкрити значення волонтерського руху, як напрямку виховної роботи, а також представити аналіз роботи волонтерів у КІСумДУ.

Серед людських якостей випускників вищих навчальних закладів мають домінувати порядність і увага, співчуття і терпіння, комунікабельність і розуміння проблем іншої людини, безкорисливість та відвертість, грамотність, ерудиція, відповідальність. Планова робота кожного працівника і взірцеве виконання посадових обов'язків, на жаль, не гарантують бажаного результату. Тому в закладі створена мережа **волонтерської роботи працівників** (див. рис. 1).

Важливо не випустити з поля зору своїх вихованців у позанавчальний час. Це можливо при належній організації гурткової роботи, факультативів, об'єднань за інтересами, організаційних комітетів. Вихователь, зібравши біля себе однодумців, має можливість скористатись перевагами спільногого інтересу групи підлітків.



Студентів спонукає до участі у волонтерській діяльності можливість самоствердження в очах однолітків, батьків, викладачів, бажання знайти нових друзів, можливість спілкування з однолітками, можливість набути нових навичок і знань в організації дозвілля.

Подаємо результати дослідження, проведеного Українським інститутом соціальних досліджень серед волонтерів:

№ п/п	Запитання	Від % опитаних
1.	Волонтер – це людина, яка любить допомагати людям безкорисно.	64
2.	Для того, щоб бути волонтером, треба мати такі людські якості, як любов до людей, доброта, милосердя.	65
3.	Яку конкретно соціальну роботу Ви виконуєте як волонтер?	44
	- організую дозвілля;	5
	- працюю зі студентами;	5
	- працюю з неблагополучними сім'ями;	4
	- допомагаю з дітьми-інвалідами;	4

Одержані результати є визначені Загальною Декларацією волонтерів зміст та мета волонтерського руху окреслюють завдання ряду напрямів виховної роботи навчальних закладів.

Аналогічне дослідження було проведено радою волонтерів КІСумДУ серед освітян ВНЗу та студентів.

№	Запитання	% освітян	% студентів
1.	Виконую громадську роботу	72	60
2.	Щоб бути вихователем, повинні домінувати такі людські якості, як любов до людей, доброта, милосердя.	65	50
3.	Яку конкретно громадську роботу ви виконуєте: а) організовую дозвілля; б) веду гурток; в) працею зі студентами, що потребують посиленого контролю; г) робота зі соціально незахищеними студентами (сироти, інваліди, малозабезпеченні).	35 25 12 8	37 1 8 5

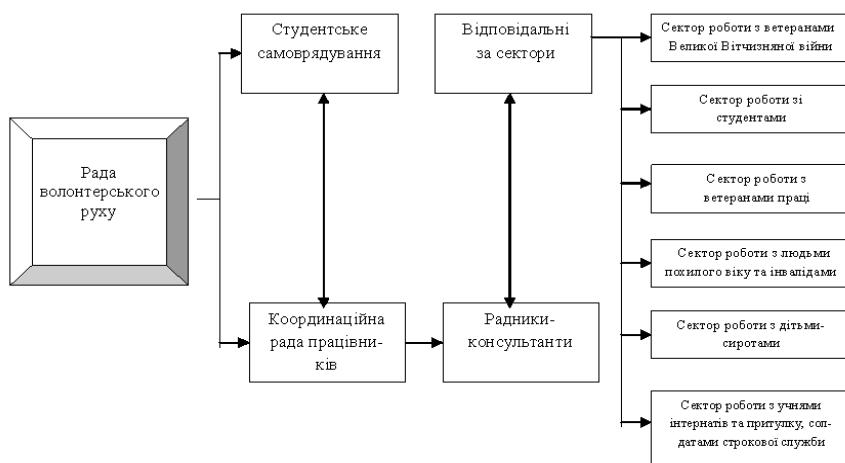
Проаналізуємо одержані у вищезазначених дослідженнях результати.

Серед освітян громадською роботою займаються 72% опитаних, що перевищує показник серед волонтерів з даного питання на 8%. Щодо людських якостей волонтерів та вихователів, розбіжність відповідей менше 10%. Ряд студентів, як бачимо з дослідження, займаються теж громадською роботою. Отже, саме волонтерський рух у системі виховання передбачає активність і реалізацію прагнень, умінь і знань на громадській основі, за яку не передбачено грошової винагороди. У цьому аспекті волонтерський рух – це опора системи освіти, це формування гуманізму, моральності і громадянства.

Географія волонтерського руху студентів Політехнічного технікуму та Конотопського інституту СумДУ щорічно розширяється, заходи стають більш змістовними, а група волонтерів більш чисельною. Даний напрямок виховної роботи є невід'ємною частиною громадського виховання.

Одним із головних завдань викладачів та працівників закладу, що співпрацюють з активом студентського самоврядування, є створення умов, сприятливих для росту, самоствердження та самовдосконалення особистості. Кожен студент зможе знайти себе, під час безпосередньої особистості участі у різноманітних заходах поза навчальним процесом закладу.

Роботу студентів очолює **Рада волонтерського руху:**



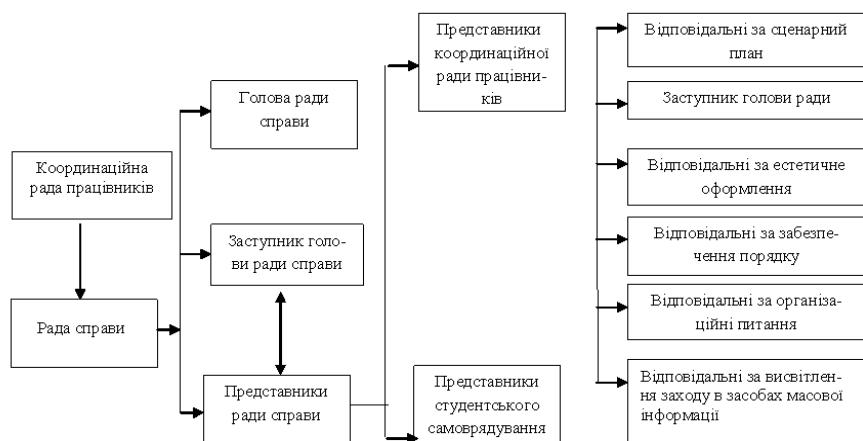
До складу Ради входять представники студентських груп різних відділень, які співпрацюють з координаційною радою працівників.

Рада волонтерського руху є вищим органом молодіжної спілки студентів КІ СумДУ, що працює за річним планом роботи згідно з Положенням про волонтерську організацію закладу.

Уже традиційними стали заходи:

- засідання ради волонтерів (планування роботи, розподіл обов'язків);
- організація зустрічей з ветеранами війни та праці;
- різдвяні зустрічі з учнями шкіл-інтернатів та дитячого притулку;
- святкові концерти для солдатів строкової служби;
- вогники-зустрічі для ветеранів праці технікуму ;
- участь у благодійних акціях;
- тиждень вшанування пам'яті ветеранів до Дня Перемоги;
- урочистості до Дня захисту дітей;
- організація туристично-оздоровчої зміни влітку;
- організація екскурсій, вогників, вечорів відпочинку для студентів-сиріт та студентів з малозабезпечених сімей;
- допомога студентським сім'ям;
- співпраця з громадськими організаціями;
- аналіз проведеної роботи та планування.

Належна організація підготовки та проведення трудових десантів, розважальних програм, акцій та інших заходів неможлива без алгоритмізації роботи ради волонтерського руху:



Для більш плідної роботи волонтерська рада має співпрацювати з міським центром соціальних служб для молоді, адміністраціями шкіл-інтернатів та дитячих притулків, громадських організацій міста. Забезпечити власну допомогу людям похилого віку можливо лише завдяки „телефону допомоги”. Контактні телефони волонтерів вищих навчальних закладів повинні мати територіальні комітети міста, організація Червоного Хреста, ради ветеранів, садівничі товариства. Це дозволить вчасно допомогти, відгукнутись на прохання.

Спостерігаючи за стурбованими поглядами студентів під час проведення акцій, ще раз впевнююємося, що душі підлітків – це майже завжди сприятливий ґрунт для посівів „мудрого, доброго, вічного...”

Ініціатива студентського самоврядування, бажання потурбуватись про себе, своє дозвілля – це сходинка, на якій підлітки мають відчути підтримку наставників. І чим серйознішу справу доручають працівники студентам, тим з більшою відповідальністю вони до неї ставляться. Під час літнього оздоровлення доцільно організувати базу відпочинку в наметовому містечку за містом, приділивши увагу туристичному напрямку навчально-виховної роботи. Знайдеться можливість оздоровити якомога більше студентів.

„Практика роботи соціальних служб базується на розумінні того, що соціальний працівник та клієнт виступають рівними партнерами у процесі пошуку найкращого рішення поточних проблем клієнта та в забезпечені розвитку його можливостей щодо вирішення своїх проблем самостійно. Користуючись метафорою, можна сказати, що соціальні служби не дають голодній людині рибу, але дають вудку і навчають ловити рибу. Іншими словами, вони уповноважені давати можливість людям

розвивати необхідні навички та вміння, щоб жити таким життям, якого вони для себе прагнуть” [4, 249].

Завдання та шляхи їх вирішення працівників соціальних служб та навчальних закладів співзвучні. Не обйтись без добровольців у досягненні виховних цілей.

З метою обміну досвідом необхідно проводити ”круглі” столи з актуальної теми сьогодення “Волонтерський рух: досягнення, проблеми, пошуки”. На засідання бажано запрошувати представників управління освіти, адміністрацій навчальних закладів, громадських організацій, учнів та студентів міста. Не існує рецепту виховання Людини. Лише вміле поєднання волонтерської роботи та виконання обов’язків учасниками навчально-виховного процесу створять бажане підґрунтя для становлення особистості вихованців.

Робимо висновок, що поєднуючи активність і творчу ініціативу студентської молоді та досягнення педагогічного колективу, маємо змогу уникнути граней між святами й буднями, створити життєві умови для виховання Людини, справжнього громадянина.

Ми погоджуємось із твердженням В.О. Сухомлинського, що праця стає великим вихователем, коли входить у духовне життя наших вихованців, відкриває нову красу в оточуючому нас світі, пробуджує громадянські почуття [2, 202]. Знаходячись поруч зі студентами, розумієш, що молодь не лише мріє, а й бажає та вміє перетворити мрії на реальність. У студентські роки молодь повинна спробувати свої сили.

Тісна співпраця з міським центром соціальних служб для молоді сприятиме подальшому розвитку даного напрямку виховної роботи та розширенню меж практичного використання даних напрацювань з метою подальшого дослідження. Розвиток волонтерського руху стане належним внеском у виховання патріота нашої держави.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – К.: Радянська школа, 1975.
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1985.
3. Волонтерський рух України: тенденції розвитку. – Український державний центр соціальних служб для молоді. Український інститут соціальних досліджень. – К., 1999.
4. Соціальна робота в Україні. Теорія та практика. – Державний центр соціальних служб для молоді Державного комітету України у справах сім'ї та молоді. Тернопільський державний педагогічний університет ім. В.Гнатюка – К., 2003.

**Т.В. Гребеник.** Волонтерское движение: достижения, проблемы, поиски.

*Предлагается систематизация волонтерской работы учебного заведения. Волонтерское движение раскрывается, как отдельное направление воспитательной работы, фундамент гражданского воспитания. Описывается опыт работы.*

**T. Grebenik.** Volunteer movement: achievements, problems, research.

*We offer you to generalize the volunteer work experience of your educational establishment. Volunteer movement is regarded as a separate trend of the educational work, the base of civil upbringing. The work experience is described.*

УДК 378.147

**М.С. Казанджиєва**

Сумський державний  
педагогічний університет

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті розглядаються можливості підвищення комунікативно-мовленнєвої компетенції студентів педагогічного ВНЗ за рахунок введення у навчальний процес курсу з основ професійного мовлення.*

Однією з головних складових професійної підготовки майбутніх учителів є комунікативно-мовленнєва компетенція. Складність і багатоаспектність професії вчителя передбачає значну варіативність форм мовленнєвої комунікації, а це, у свою чергу, потребує належного рівня теоретичних знань, вільного орієнтування в різноманітних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях, що репрезентують виховний процес у цілому і навчальну взаємодію зокрема. Однак обсяг відповідних знань і рівень їх засвоєння випускниками середньої школи не є достатнім, якщо йдеться про роботу з текстом з огляду на всі види мовленнєвої діяльності. У вищому навчальному закладі, як правило, не приділяється увага питанням комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутнього спеціаліста. Сподівання на міцність шкільних знань себе не виправдовують: студенти педагогічних ВНЗ не володіють необхідними знаннями про текст, про типи і жанри текстів, суттєві ознаки, механізми текстів з різних навчальних дисциплін тощо. Недостатність умінь комунікативно-мовленнєвої діяльності не дозволяє вільно конструювати, створювати тексти, адекватно сприймати текстову інформацію.

Зазначимо, що у практиці шкільного навчання мовленнєзнавчі аспекти не є новими [2; 3; 6]. Психологи і методисти давно помітили залежність результатів навчання від рівня мовленнєвої підготовки учнів. Розв'язання даної проблеми було започатковано у роботах Т.О. Ладиженської, В.М. Мещерякова, В.І. Капінос, Н.О. Іпполітової та ін.

Довгий час поза увагою залишалися питання комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя, окрім публікації [3; 4; 7] і спецкурси (як наприклад, "Культура мовлення вчителя") в цілому проблему не вирішують.

Зважаючи на це, завданням даної публікації є осмислення резервів підвищення комунікативно-мовленневої компетенції студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Нагальною потребою, на нашу думку, стає обов'язкове введення для майбутніх вчителів курсу з основ професійного мовлення, який би забезпечував формування вмінь комунікативно-мовленневої діяльності.

Якщо йдеться про комунікативно-мовленнєві уміння, необхідно зробити деякі зауваження. “Методичних” проблем стосовно мовленнєвих умінь (на рівні словосполучення, речення) набагато менше: з часом ці уміння автоматизуються. Проте комунікативні навички (на рівні висловлювання, тексту) автоматично на уміння не перетворюються: кожного разу ми створюємо новий текст, сприймаємо також новий текст. Як це робити професійно? Які знання і уміння необхідні для цього?

Відповідь на це питання дає мовленнезнавство – сфера суміжних дисциплін (мовознавства, психології, логіки, теорії мовленнєвої комунікації, методики викладання мови), в якій осмислюються й узагальнюються всі види мовленнєвої діяльності – слухання, читання, говоріння, письмо. Зрозуміло, що всі ці види пов’язані з текстом: у процесі слухання та читання текст виступає об’єктом мовленнєвої діяльності, а у процесі говоріння та письма – метою. Текст як готовий результат (у статиці) є предметом теорії тексту. Текст у динаміці належить до теорії текстоутворення.

Аналіз текстів у статиці дозволяє виділити категоріальні ознаки тексту, жанри текстів, набори типових компонентів змісту в кожному конкретному жанрі й на цій основі – моделі текстів.

Ознайомлення майбутніх учителів з інформацією про категоріальні ознаки тексту (інформативність, партитурність, зв’язність тощо) дає можливість ввести в навчальний обіг основні мовленнезнавчі поняття і формувати необхідні текстові уміння.

Так, наприклад, до змісту й обсягу поняття “категорія відокремленості тексту” входять такі складові:

- типи текстових зачинів та кінцівок (фактуальні, тематичні, концептуальні тощо);
- функції текстових зачинів і кінцівок (фонові; такі, що створюють текстове очікування, емоційний настрій, установки на сприйняття і т.ін.);
- елементи і компоненти текстових зачинів і кінцівок;
- прийоми поєднання елементів і компонентів;
- структури текстових зачинів і кінцівок.

Цей перелік визначає методику формування умінь починати і закінчувати текст, спочатку поелементно, а потім – у сукупній єдності.

Категорія інформативності характеризується своїм набором складових. Тут виділяють такі види інформації, як фактуальна, концептуальна, тематична, жанрово специфічна та ін.

Знання змісту цієї категорії стає основою таких умінь, як:

- розмежування фактуальної і нефактуальної інформації;
- тематизація фактуальної інформації;
- виділення тематичного поля тексту;
- визначення ієрархії тем;
- виділення тез (концептів) тексту;
- виділення в кожній структурній частині тексту предметів мовлення (референтів), також тематичної і фактуальної інформації стосовно цих предметів мовлення.

На основі зазначених умінь з'являються передумови для введення у навчальний процес таких жанрів тексту, як анотація, реферативна стаття, різні види огляду літератури тощо. Вміння трансформації навчального матеріалу полягають у складанні простих планів до навчальних текстів (на основі слів-заголовків і предметно-мовленневих слів) та довідкових анотацій (на основі простих планів), у конструюванні речень, які містять інформеми, і т.д.

Важливими для цілей навчання студентів є і динамічні аспекти теорії тексту. Аналіз динаміки текстоутворення робить можливим уведення в навчальний обіг основних понять теорії мовленнєвої комунікації (мотиви, цілі, способи орієнтації на комунікантах), правила і засоби породження зв'язних висловлювань та текстів (етапи текстоутворення – орієнтований, планування, виконавчий, перевірочний), уявлення про одиниці текстоутворення та їх види (речення, абзаци, функціональні єдності) та про пускові механізми текстоутворення.

Так, наприклад, при введенні відомостей про структурно - та текстоутворючу роль понять можна сказати, що у відносно самостійних у структурному та смисловому відношеннях частинах тексту (в абзацах, блоках абзаців – компонентах тексту) виділяються так звані тематичні або концептуальні речення, а в них – інформеми, тобто “тематичні” поняття, які потребують поширення за допомогою прикладів, порівнянь, наведення причин, наслідків тощо. Цей матеріал можна застосовувати у роботі з навчальними текстами з будь-якого предмета – історії, фізики, біології тощо. Досвід переконує, що мовленнезнавчі відомості засвоюються і усвідомлюються лише в контексті різних навчальних предметів.

Введення відомостей про способи поширення тематичних речень (наведення прикладів, деталізація за допомогою опису, визначення тощо) також потребує закріплення на матеріалі навчальних текстів різних предметів і забезпечує свідоме узагальнення знань про структуру та компоненти текстів.

Підсумовуючи, можна зазначити, що ядром цієї сфери знання є, з одного боку, теорія тексту (його категоріальні ознаки, структура і жанри) і текстоутворення (з його мовленнєво-мислительною базою), з іншого –

теорія та закономірності мовленнєвої комунікації (засоби орієнтації на читача або слухача, закономірності сприйняття, правила обробки, фіксації, відтворення і застосування текстової інформації).

На нашу думку, саме в контексті мовленнєвозначих відомостей і умінь можливе свідоме оволодіння основами професійного мовлення. Якщо нашою метою є професійно-комунікативна компетенція, тоді необхідним є запровадження спецкурсу, що містив би систему мовленнезнавчих відомостей і вмінь, а також певний зміст і обсяг мовленнезнавчої роботи. Зміст мовленнезнавчої роботи у вищих навчальних закладах може бути представлений як перелік базових мовленнезнавчих понять та мовленнезнавчих тем, а також умінь аналізу і трансформації навчальних текстів.

До базових мовленнезнавчих понять ми відносимо: 1) поняття про види текстової інформації (тематична, предметно-мовленнєва, інформемна, концептуальна, понятійна, фактуальна) і 2) поняття про одиниці та компоненти тексту. Мовленнезнавчі теми можуть бути представлені в лексичному аспекті (текстові функції та види слів), логічному (поняття, визначення поняття, види понять, логічна структура тексту), синтаксичному (абзац, типи абзаців, способи поширення інформемного речення в абзаці). Вміння аналізу первинних текстів складаються: 1) з виділення в тексті слів-заголовків та предметно-мовленнєвих слів (тобто слів, які називають предмет мовлення), а також речень, у яких знаходяться інформеми; 2) з визначення способів поширення інформем в абзацах та аналізу видів інформації.

Основу пропонованої системи мають становити базові поняття теорії тексту і текстоутворення та теорії мовленнєвої комунікації. Очевидно, такий підхід не лише забезпечить підвищення ефективності навчання студентів, а й сприятиме формуванню комунікативно-мовленнєвої компетенції майбутнього вчителя.

Надалі запропонований курс з основ професійного мовлення може стати, на нашу думку, підґрунтам для формування комунікативних компетенцій творчого рівня.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
2. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М., 1982.
3. Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе. – М., 1992.
4. Мещеряков В.Н. Жанры учительской речи. – М., 2003.
5. Мурzin Л.Н. Текст и его восприятие. – Свердловск, 1991.
6. Основы школьного речеведения. Метод. пособие для учителей языковых и неязыковых предметов. – Москва-Тольятти, 2004.
7. Практическое речеведение / Словарь-справочник. / Под ред. проф. Т.А. Ладыженской и проф. В.Н. Мещерякова. – М., 1993.
8. Солчаник Г.Я. От слова к тексту. – М., 1993.

**М.С. Казанджиева.** Формирование коммуникативно-речевой компетенции будущего учителя.

*В статье рассматриваются возможности повышения коммуникативно-речевой компетенции студентов педагогического ВУЗ за счет введения в учебный процесс курса «Основы профессиональной речи».*

**M. Kazandzhieva.** The Formation of the Communicative-Speech Competence of a Future Teacher.

*The article deals with the possibility of improving the communicative-speech competence of the Pedagogical Higher School students by means of introduction into the learning process the course «Basis of Professional Speech».*

УДК 81'233

**I.В. Ляшенко**

Сумський національний  
агарний університет

## **СОЦІОПСИХОЛОГІЧНІ ТРЕНІНГИ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*Розглядається проблема розвитку комунікативної компетенції. Простежується вплив соціально-психологічних тренінгів на розвиток особистості, формування ефективних комунікативних умінь у процесі спілкування та стійкої мотивації до саморозвитку особистості. Приділено увагу принципам проведення соціально-психологічних тренінгів. Наводяться приклади тренінгів для практики.*

Психологічний фактор має одне з найважливіших місць у підготовці студентів до участі в міжнародних програмах. Одним із компонентів програми підготовки передбачається психологічний тренінг для наближення справжніх умов перебування за кордоном.

Проблемою екстремальних ситуацій присвячені праці О. Васильєвої, Л. Правдіної, П. Єрмакова, Н. Середіної, М. Лисенко та інших.

Соціально-психологічний тренінг розглядають як:

- метод розвитку життєвої компетентності особистості (І. Сигнаївська);
- метод розвитку особистості (Н. Пилипенко);
- як умову діагностики рольового репертуару керівників (М. Кузьміна);
- як метод розвитку психологічної гнучкості (Л. Завалкевич).

Метою даної статті є розгляд тренінгу як одного з методів підготовки студента для участі в міжнародній програмі. оскільки у науковій літературі відсутнє трактування інформації з даної проблеми.

Деякі вчені (П. Єрмаков, Н. Середіна, М. Лісенко та інші) розглядають як екстремальні в основному ситуації загрози для життя в різних умовах: в умовах управління космічним кораблем, літаком або підводним човном; під час проживання у вкрай важких кліматично-метеорологічних умовах і

прискорення темпу життя; в умовах контакту з середовищем, що володіє стресогенними характеристиками (катастрофи, бойові дії, тортури, згвалтування) [3, 25-26].

Н. Пилипенко дає соціально-психологічному тренінгу характеристику як спрямованого на розвиток особистості, формування ефективних комунікативних умінь у процесі спілкування та стійкої мотивації до саморозвитку, оволодіння досвідом особистісних змін [4, 68].

Основними принципами проведення соціально-психологічного тренінгу Н. Пилипенко віділяє такі:

1. Принцип гуманістичного ставлення до особистості, який виражається у повазі, в прийнятті людей такими, які вони є, без намагань їх “перевиховати”. Кожен учасник тренінгової групи має право говорити про те, як він сприймає іншого, які почуття в нього виникають у зв’язку з поведінкою і висловлюванням партнерів. Група і ведучий допомагають учасникам тренінгу усвідомити рівень свого психологічного розвитку. Участь у тренінгу і виконання окремих тренінгових вправ є для учасників СПТ добровільними. Але якщо учасники СПТ дуже часто користуються цим правилом, вони обмежують самих себе. Загальний принцип гуманності передбачає психологічну захищеність особистості, її впевненість у тому, що особистісно конфіденційна інформація не стане предметом обговорення поза групою.

2. Принцип саморозкриття та самоусвідомлення. Розкриття свого “Я” (внутрішнього світу) перед іншими членами групи є ознакою сильної і здорової особистості. Як підкresлює К. Рудестам, “можливість відкрити свою душу іншому сприяє психотерапевтичному ефекту”. В умовах СПТ між учасниками групи встановлюються близькі довірливі відносини.

3. Принцип “тут і тепер”. Учасники групи аналізують не те, що було раніше, а ті події, які є особистісно значущими для людини в даний момент. Це одні з центральних принципів групової психотерапії, який сприяє вивільненню негативних переживань, розвиває психологічну чуттєвість, підвищує усвідомлення самого себе, розвиває більш позитивне „Я“-копіцепцію, допомагає здобути віру в себе.

4. Принцип „зворотнього зв’язку“. Ефективність цього принципу полягає в можливості учасників СПТ інформувати один одного про вплив їхньої поведінки на діяльність групи, допомагає більш адекватно сприймати і розуміти отриману інформацію, більш успішно контролювати неадекватну поведінку. Зворотний зв’язок є більш ефективним тоді, коли він не містить прямих оцінкових суджень; наприклад, доцільніше сказати „ти три рази мене перебив...“ замість „ти нестримана людина“. Сам по собі „зворотний зв’язок“ між людьми має тенденцію до розвитку тісних контактів [4, 68-69].

До основних функцій тренінгу відносять перетворювальну, коригуючу, профілактичну й адаптаційну.

Пошук і розробка активних методів навчання характерні для всієї сучасної психології і суміжних з нею дисциплін. Одним з таких методів є груповий тренінг. У процесі групової взаємодії відбувається прийняття цінностей і потреб інших людей. Спостерігаючи взаємодію, яка відбувається в групі, учасники можуть ідентифікувати себе з іншими членами групи і використовувати зворотний зв'язок, оцінюючи власні почуття і поведінку. Група може також полегшувати процес інтроспекції та самодослідження.

Мета групи – розвиток соціально-психологічної компетентності особистості, тобто здатності індивіда ефективно взаємодіяти з людьми, які його оточують. Виділяють також соціальні цілі:

1) розвиток активної соціально-психологічної позиції учасника тренінгу, тобто здатності людини робити суспільно значущі перетворення у сфері міжособистісних відносин;

2) підвищення психологічної культури як суттєвого аспекту всеобщого розвитку індивіда.

Загальні цілі соціально-психологічного знання конкретизуються в таких психолого-педагогічних завданнях тренінгу:

- опанування певних психолого-педагогічних знань;
- корекція і формування соціально-психологічних умінь та навичок учасників тренінгу;
- усвідомлення цілісності соціально-психологічного буття серед людей;
- розвиток здібності адекватного та повного пізнання себе й інших;
- опанування прийомів декодування психічного повідомлення, яке йде від оточуючих;
- навчання індивідуалізованих прийомів міжособистісного спілкування;
- пізнання груподинамічних феноменів і усвідомлення своєї причетності до міжособистісних ситуацій, які виникають.

Зміни, які відбуваються під час тренінгу, є результатом руху від зовнішнього до внутрішнього, від запропонованих зразків поведінки і діяльності – до їх усвідомлення і введення в пізнавальні і регуляційні структури психіки у вигляді умінь, навичок, настанов. Все це передбачає створення під час тренінгу специфічного середовища, яке враховує вимоги професійної реальності і створює навантаження на властивості й утворення, які підлягають змінам. При цьому враховується, що психічні утворення, сформовані в тренінгу і які виникли внаслідок інтеріоризації зовнішнього професійного контексту, активізують самокорекцію, саморозвиток.

Під час роботи групи тренінгу треба виходити з тези про те, що: людина – цілісна, і будь-який виховний вплив викликає складний ефект, створюючи

зміни у фізичному стані, емоційно-моральному настрої, пізнавальних процесах та інших її характеристиках.

Професійно побудований тренінг має передбачати залучення людини до процесу навчання, в якому задіяні всі три сфери: когнітивна, емоційна, поведінкова. Оскільки у процесі роботи досягається розуміння суб'ектом цілісної структури власних внутрішніх тенденцій, які деструктивно впливають на процес взаємодії з оточуючими людьми, у членів групи з'являються можливості психокорекції власних психічних якостей.

Тренінги комунікативної компетентності, які можна запропонувати для підвищення загальної життєвої компетентності особистості, складаються з двох груп:

1. Тренінги оформлення зворотного зв'язку, які охоплюють:
  - а) тренінг на розвиток активного слухання;
  - б) тренінг на розвиток знання невербальних засобів спілкування.
2. Рольові тренінги:
  - а) тренінг спілкування в різних ситуаціях;
  - б) тренінг розв'язування конфліктів [5, 200-201].

Ми пропонуємо почати з тесту соціальної адаптації К. Роджерса і

Р. Даймонда для визначення місця людини в світі та її зв'язків з іншими особистостями.

Тест дозволяє визначити соціально-психологічну адаптацію, що складається із самосприйняття, сприйняття інших, домінування [1, 47-50].

Для формування досвіду особистісних змін в умовах моделювання ситуації екзистенційної кризи можна порадити наступні вправи.

Вправа 1. „Виявлення життєвих цінностей”. Ця вправа допомагає учасникам виявити цінності, потреби та внутрішні протиріччя, внести корективи в життєві цінності та соціальні проблеми. Учасникам групи пропонується на окремих аркушах паперу записати 10 своїх життєвих цінностей, відповівши на питання: „Що для Вас найбільш важливе в житті?” Далі життєві цінності обговорюються в групі з точки зору того, які з них є домінуючими, як змінювалися вони під час переживання кожним учасником СПТ вікових та екзистенційних криз, які позиції учасник СПТ займав на основі власних життєвих цінностей, як впливають цінності на вчинки людини.

Після групового обговорення життєвих цінностей кожен з учасників СПТ вносить у свій список певні корективи, якщо він бачить у цьому необхідність. Учасники аналізують вплив вправи на виявлення і корекцію їхніх життєвих цінностей, дотримуючись правила „тут і тепер”.

Вправа 2. „Психодрама субособистостей”. Учасникам групи пропонується уявити, що за кожною сферою стоїть ніби самостійна частина їхньої особистості (субособистість), і потрібно дати їй назву. Наприклад, бажано виконати наступні завдання: намалювати на

окремому аркуші паперу коло на всю сторінку, а в середині нього – коло діаметром 1-2 сантиметри, яке і буде Вашим „Я”. Оточуюче коло розбити на сегменти і розмістити у них 5-6 субособистостей, які є виразниками ваших бажань. Після цього учасникам СПТ пропонується розмалювати субособистості в різні кольори, порівняти свої бажання з життевими цінностями, список яких вони уже складали у попередній вправі і виявити, чи немає між ними протиріч.

Учасники кожен по черзі демонструють спілкування субособистостей одна з одною і з своїм „Я”, при цьому субособистості і „Я” розповідають про те, за що вони цінують один одного, чому ображаються і чого хотять.

Учасникам пропонується вибрати із групи тих, хто зможе виконувати ролі їхніх субособистостей. Ведучий для прикладу веде деякі діалоги таким чином, щоб вони дали достатню інформацію для зображення окремої особистості. Один із учасників сідає в центрі приміщення і просить обраних сісти навколо нього; за сигналом ведучого „субособистості” починають говорити з тим, хто в центрі, а він, у свою чергу, звертає увагу на свої відчуття по відношенню до дій і слів кожного з учасників СПТ. На завершальному етапі вправи «головний учасник» розповідає своїй субособистості, яке місце вона буде займати в його подальшому житті.

Вправа 3. „Сліпі та поводир”. Учасники СПТ поділяються на пари, після чого один гравець із пари закриває очі (сліпець), а інший (поводир) бере його за руку і водить за собою, після чого партнери міняються ролями. На завершення вправи учасники обговорюють свої почуття, які в них виникали в процесі роботи.

Вправа 4. Гра „Чарівний магазин”. Кожен із учасників має можливість проаналізувати, що він очікує від свого життя, які цінності для нього найбільш значущі. Один із учасників приходить до „чарівного магазину”, продавець якого – психолог групи. Продавець-чарівник може запропонувати учаснику все: здоров’я, успіх, щастя, кохання, але вимагає, щоб покупець також заплатив за це тим, що він найбільше цінить в житті. Під час „торгівлі” учасник тренінгу починає активно роздумувати про справжні цілі в житті і сенс самого життя. Потім кожен із учасників малює три кола, які символізують минуле, теперішнє і майбутнє. Після виконання завдання група обговорює результати:

- Як співвідносяться між собою минуле, теперішнє і майбутнє?
- Який між ними зв’язок?
- Чим відрізняються малюнки учасників тренінгу?

Після групового аналізу кожному учаснику пропонується уявити своє життя і знайти дві найбільш значущі події в минулому і дві найбільш значущі в майбутньому. При обговоренні акцент робиться на тих подіях, які очікуються в майбутньому. Питання, на які слід звернути увагу:

- Від кого залежить можливість здійснення цих планів?

- На випадок, якщо ці події не відбудуться, що ти будеш відчувати?
- Що може заважати здійсненню твоїх планів?

Бажано, щоб кожен учасник брав участь у цій процедурі. Психолог здійснює рефлексію стосовно того, що відбувалося в групі під час тренінгу.

Вправа „Казка”. Учасникам пропонується скласти казку про себе до і після тренінгу. На матеріалі казок групою виявляються елементи змін в ціннісно-змістовому просторі кожного учасника СПТ, які можна співвідносити з їх проходженням через певні життєві труднощі. Моделювання ситуацій подолання кризи може бути забезпечене актуалізацією процесу „символічної творчості” (К.Г. Юнг). При цьому символічний рівень творчого процесу задається самим жанром казки. Аналіз об'єктивної „кризовості” ціннісно-змістової сфери особистості через конструювання казкових сюжетів дає можливість простежити динаміку значущості ціннісних орієнтацій для кожного учасника групи.

Вправа „Зворотній зв’язок”. Учасникам групи пропонується поділитися своїми враженнями щодо тренінгу в цілому і відповісти на питання:

- Що я відчуваю зараз?
- Які нові цінності я здобув?
- Що дала мені робота в групі?

Закінчується зустріч тим, що група стає в коло і учасники тренінгу разом з потискуванням рук передають один одному свої враження: «Я зрозумів, що ти для мене...», «Я вдячний тобі за те, що...» [4, 70].

Для набування комунікативної компетентності індивіда пропонуємо такі вправи:

Вправа „Вільні думки” допомагає усвідомити якості, необхідні для ефективного спілкування.

Кожний учасник тренінгу висловлює свою думку про те, які якості сприяють чи заважають ефективному спілкуванню. Потім виставляють оцінку свого вміння ефективно спілкуватися (за тією шкалою, яку обере учасник). Іде обговорення у групі.

Вправа „Вітання” розвиває тактовність.

Учасники мають стати у дві шеренги й обмінятися різноманітними вітаннями, наприклад, поплескуваннями одне одного по плечах, рукостисканнями, реверансами. Після обміну висловлюються думки, чиє вітання було найбільш вдалим, оригінальним, а може, навіть і смішним.

Вправа „Невербалне спілкування” навчає вмінню розпізнавати те, що мається на увазі.

Один з учасників має говорити „тарабарською” мовою на будь-яку тему, всі інші намагаються вгадати зміст. Можна використовувати всі звуки, міміку, жести, окрім мови, зрозумілої іншим. Кожний з учасників ділиться з іншим тим, про що саме вони говорили. Група повинна обговорити,

наскільки точно вдалося передати зміст висловлюваного, адекватність і повноту розуміння сказаного.

Вправа „Маєвтика” розвиває вміння чітко висловлювати свою думку.

Слово „маєвтика” означає „відведення вбік”. Уявіть собі певну життєву історію, яка була коли-небудь для вас значущою і спробуйте донести її до співрозмовника. Співрозмовник повинен відвести вас убік від проблеми. Наприклад, один учасник діалогу говорить: „У школі у мене був друг Вася. Ми часто прогулювали уроки, особливо ми не любили географію”. В той час другий учасник запитує: „Що ти найкраще запам’ятав зі шкільної географії?”. Потім з’ясовується, чи вдалося зберегти розпочату тему або, чи зумів співрозмовник маніпулювати вами. А може бути так, що ви говорили кожний про своє?

Вправа „Вихід з контакту” розвиває дипломатичність.

Учасникам групи по черзі треба уявити, що вони зустріли на вулиці далекого знайомого, який набридає і розпитує вас. Видивтесь на годинник і розумієте, що треба поспішати. Як дипломатично сказати про це знайомому? Потім іде обговорення, наскільки тактовним була відмова продовжувати розмову, чи не образили ви співрозмовника?

Це лише деякі вправи, які можна використовувати під час навчання навичкам ефективного спілкування. Вони дають уявлення про природу комунікативної компетентності для того, щоб уміти правильно вести розмову.

Останнім із запропонованих є тренінг розв’язання конфліктів. Думаючи про те, що заважає нормальному спілкуванню, найчастіше згадують про конфлікти і те, що з ними пов’язано: відсутність взаєморозуміння, погрози, ворожість, образи, спроби довести свою правоту тощо.

Можна виділити кілька основних причин конфліктів між учасниками взаємодії:

- 1) розподіл ресурсів;
- 2) взаємозалежність;
- 3) розбіжності в цінностях;
- 4) розбіжності в цілях;
- 5) розбіжності в засобах досягнення цілей;
- 6) незадовільні комунікації;
- 7) розбіжності у психологічних особливостях.

В основі конфліктів завжди лежить відсутність згоди між двома або більше сторонами. Відсутність згоди зумовлена наявністю різних поглядів. Щоб подолати суперечності, люди вступають у відкриту конфліктну взаємодію, у процесі якої отримують можливість виражати різні думки, виявляти більше альтернатив при прийнятті рішення. У цьому полягає важливий позитивний сенс конфлікту.

Як можна прогнозувати конфлікт? Треба звернутися до формули: конфлікт + проблема + конфліктна ситуація + учасники конфлікту + інцидент і проаналізувати кожну складову:

1. Чи є проблема? Проблема виникає там, де є суперечність, відсутня згода між людьми.

2. В якому напрямку розвивається конфліктна ситуація? Треба пам'ятати, що конфліктна ситуація – це ще не конфлікт. Відносини між потенційно конфлікуючими сторонами можуть погіршуватися чи покращуватися.

Для прогнозу конфлікту треба побачити, в якому напрямку розвивається конфліктна ситуація.

3. Хто учасники конфлікту і чи здатні вони його провокувати? Аналізуючи психологічні особливості учасників потенційно можливого конфлікту, треба насамперед звернути увагу на їхні мотиви, ціннісні орієнтації, відмінні особливості характеру і манеру поведінки.

4. Інцидент. Який він? У чому його особливості? Можливо, конфлікт виник тому, що якась людина не виправдала ваших сподівань?

Таким чином, конфлікт отримує розвиток у тому випадку, коли йому передує інцидент – предмет суперечки. Це буває тоді, коли одна зі сторін починає діяти, зачіпаючи інтереси іншої сторони. Тут важливо правильно з'ясувати для себе ситуацію, яка сталася, проаналізувати причину, створити умови для відкритого спілкування і запропонувати іншій стороні розібратися в сутності того, що відбувається:

- уточніть, чи правильно ви зрозуміли думку опонента;
- з'ясуйте, чи правильно він вас зрозумів;
- дайте можливість емоціям охолонути;
- зізнайтесь собі відверто: зіткнення відбулося через конкретний предмет чи міжособові взаємини;
- знайдіть можливість зустрітися з опонентом у спокійній обстановці;
- висловіть сутність своїх переживань у цій ситуації;
- доведіть собі, що відчуваєте повагу до позиції конфліктної сторони.

Для вироблення навичок розв'язання конфліктів пропонуємо вправу „Лікарня”.

Учасникам тренінгу пропонують уявити лікарню, яка спеціалізується на пересадці донорського серця. Несподівано до лікарні надходить донорське серце. У черві на пересадку чотири особи: професор похилого віку, який працює над розробкою вакцин проти раку, його робота близька до завершення; 16-річна вагітна дівчина, сирота; молода симпатична жінка, яка користується виключною симпатією з боку співробітників, лікарів тієї самої лікарні; вчителька, і мати двох дітей, нещодавно поховала чоловіка, який загинув в автомобільній катастрофі. У всіх ситуація критична. Кожному

з них залишилося жити не більше місяця. Треба розв'язати проблему: кому віддати перевагу при пересадці донорського серця.

1. Учасники тренінгу діляться на три-чотири групи. Кожна група може запропонувати і відстоюти свою версію: кому пересадити донорське серце. Група може висловити також нові, оригінальні ідеї. Крім того, створюється група експертів, які мають оцінити:

а) хто в кожній групі був лідером і чому?

б) яка з груп знайшла вагоміший аргумент, найбільш правильний підхід до проблеми?

2. Учасники груп обговорюють реальність нових, оригінальних ідей.

3. Кожний з групи експертів дає незалежну характеристику й оцінку як ходу, так і результату розв'язання конфлікту.

Наприкінці гри ведучий може зробити сенсаційну заяву про те, що в лікарнях з пересадки серця найчастіше, щоб не було конфліктів, використовують єдиний критерій – черговість прибуття пацієнтів до клініки, яку ретельно задокументовують [5, 206-207].

Розглядається проблема розвитку комунікативної компетенції. Простежується вплив соціально-психологічних тренінгів на розвиток особистості, формування ефективних комунікативних умінь у процесі спілкування та стійкої мотивації до саморозвитку особистості. Приділено увагу принципам проведення соціально-психологічних тренінгів. Наводяться приклади тренінгів для практики.

Узагальнюючи вищевикладений матеріал, можна зробити висковки про те, що впровадження соціопсихологічних тренінгів при підготовці студентів до участі в міжнародних програмах за необхідних умов може сприяти підвищенню рівня комунікативної компетенції у різних сферах спілкування, удосконаленню навичок і умінь мовлення, більш швидкої адаптації в незнайомому середовищі, подоланню екзистенційних криз, формуванню „імунітету” на екстремальні ситуації.

Зазначено, що різноманітні види діяльності, такі як: рольові ігри, групова дискусія, ігрові методи – усі вони мають свої особливості, зумовлені умовами і цілями підготовки студентів до участі в міжнародних програмах, практичними комунікативними потребами майбутніх учасників міжнародних програм. Визначення та обґрунтування цих особливостей повинно стати предметом теоретичного дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Булка Н.І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №6. – С. 43-56.
2. Васильєва О.С., Правдина Л.Р. Конструктивное проживание экстремальной ситуации как фактор развития личности // Прикладная психология. – 2002. – № 3. – С. 38-53.
3. Кузьмина М.Ю. Социально-психологический тренинг как условие диагностики ролевого репертуара руководителей // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2003. – № 3. – С. 24-33.

4. Пилипенко Н. М. Соціально-психологічний тренінг формування особистісних змін в умовах моделювання екзистенційної кризи // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 1. – С. 68-70.
5. Тютя О. Комуникативна компетентність особистості // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник; ред. кол. Н. Софій (голова), І. Срмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 200-207.

**І. В. Ляшенко.** Социопсихологические тренинги как метод формирования коммуникативной компетентности студентов.

*Рассматривается проблема развития коммуникативной компетенции. Прослеживается влияние социально-психологических тренингов на развитие личности, формирование эффективных коммуникативных умений в процессе общения и стойкой мотивации к саморазвитию личности. Уделено внимание принципам проведения социально-психологических тренингов. Приводятся примеры тренингов для практики.*

**I. Lyashenko.** Sociopsychological trainings as a method of formation communication competence of students.

*The problem of development of communicative competency is considered. Influence of the social psychological trainings on development of personality, forming of effective communicative abilities in the process of intercourse and proof motivation to self-development of personality is traced. Attention is spared to principles of conducting the social psychological trainings. The samples of trainings for practice are offered.*

УДК 378.147.018.4

**Т.М. Максименко**

Сумський державний  
педагогічний університет

## ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті йде мова про інформаційні ресурси дистанційних курсів як одну із складових дистанційного навчання у системі дистанційної освіти.*

Дистанційна освіта, яка у пострадянських країнах вважається новою, відмінною від традиційних денної, вечірньої та заочної форм навчання, на Заході є цілком логічним і природним утворенням заочної освіти, одним із етапів, що визначається застосуванням комп'ютерних технологій і сучасних телекомунікацій, передусім мережі Інтернет. Цьому етапу передували періоди залучення до освітнього процесу форм подачі навчального матеріалу на аудіо-і віденосіях, організації взаємодії його учасників через радіо і телебачення. Кожен із цих періодів зближував у просторі і часі викладача зі слухачем, наближаючи тим самим за якістними показниками заочну форму навчання до стаціонару. Інтернет у сучасному його вигляді поєднує в одне ціле досягнення попередніх періодів, надаючи в розпорядження учасників освітнього процесу такі могутні засоби, як потокове інтерактивне відео,

насичені мультимедійним матеріалом електронні підручники, можливість спілкування в реальному часі або синхронно. Ідея дистанційного навчання добре вписується в парадигму неперервної освіти в умовах колективної співпраці та збільшення надлишковості корисної інформації.

Мета даної статті полягає у висвітленні призначення інформаційних ресурсів дистанційних технологій у ВНЗ.

Дана проблема висвітлена у працях В.В. Олійника, А.В. Хуторського, А.А. Андреєва, В.М. Кухаренко, І.П. Орищенко, Г.М. Кравцова, А.М. Гудиревої.

Аналіз літератури показав, що у сучасній науково-педагогічній літературі існує велика кількість визначень поняття “дистанційне навчання”, які відображають різноманітність поглядів на його розміщення [1, 5]. Ми зосередимося на розгляді тих складових, на яких базується впровадження дистанційного навчання (далі – ДН) у будь-якому ВНЗ. Їх, на думку О.М. Гудиревої, можна представити у вигляді схеми 1.

Дві складові – система використання дистанційних курсів та система власних курсів різних типів, створених провідними фахівцями, потребують потужної психолого-педагогічної підтримки. Крім того, відбір навчальної інформації та обрання методики її подання у дистанційному курсі має свої специфічні аспекти.



Слід погодитися з тим, що “під інформаційно-ресурсною базою дистанційних технологій навчання, основною метою створення і розвитку якої є реалізація відкритої моделі інформаційних ресурсів для здійснення інформаційного забезпечення дистанційних технологій навчання на базі комп’ютерних телекомунікацій, слід розуміти відкрите середовище, що у деякому формалізованому порядку поєднує безліч ресурсів, у тому числі і ДН, а також організаційні, технологічні та інші ресурси шляхом здійснення комунікацій між ресурсами для створення безперервного процесу збереження і спільнотного використання”[6].

Таке розуміння надає змогу чітко описати призначення інформаційних ресурсів дистанційних технологій навчання як можливість:

- здійснювати інтеграцію інформаційного потенціалу завдяки сукупності взаємопов'язаних інформаційних цифрових джерел та надання його користувачу в певному порядку;
- зберігати інформаційні джерела згідно з нормативними документами України та міжнародними стандартами;
- забезпечувати оперативний доступ до інформації різних груп користувачів відповідно до їх прав доступу.

Усі навчальні курси, які використовуються для ДН, мають свою специфіку і повинні виконувати не тільки функції навчання, але й функції контролю, тестування, вони повинні задовольняти визначенням вимогам, які пред'являються до рівня подолання навчального матеріалу, ступеня доступності матеріалу, адекватності сприйняття навчального матеріалу людьми з різним ступенем підготовки та ін. Таким чином, усі курси, які застосовуються у ДН, повинні пройти своєрідну експертизу. У зв'язку з цим розробку подібних курсів повинні проводити викладачі-практики, що ведуть їх у якому-небудь реальному ВНЗ, за обов'язкової участі у розробці фахівців-програмістів, дизайнерів, психологів і таке інше. До того ж, у процесі створення курсу викладачі оволодівають технологією ДН і стають кваліфікованими тьюторами. (Сьогодні, для того щоб підготувати матеріал для однієї години вивчення за системою ДН, викладач повинен витратити не менше, ніж 18 годин свого часу [2]).

На думку Г.М. Кравцова, однією з найбільших розповсюджених помилок при створенні курсів ДН є виконання їх у вигляді електронної копії стандартних друкованих підручників. Інформаційні технології надають викладачеві потужний набір інструментів, які повинні ефективно використовуватися для досягнення цілей навчального процесу при ДН. З урахуванням вітчизняного досвіду розробки курсів ДН виявляється, що в найбільш повному варіанті навчальний курс повинен включати:

- методичні рекомендації з вивчення курсу;
- теоретичний матеріал;
- практикум для формування вмінь та навичок застосування теоретичних знань з прикладами виконання завдань та аналізом помилок, які найчастіше зустрічаються;
- віртуальний лабораторний практикум;
- довідковий матеріал, глосарій;
- систему тестувань та контролю знань.

Реалізація кожної зі складових навчального курсу може варіювати залежно від предметної області та спеціальності, до яких відноситься курс. Наприклад, для технічних спеціальностей практикум може бути

представлений у вигляді задачника, а для економічних спеціальностей – у вигляді інтерактивних ділових ігор і т. ін.

Серйозною проблемою у використанні мережевих технологій в галузі інженерної освіти є створення віртуальних лабораторних практикумів. Важко уявити собі повноцінну підготовку спеціаліста з більшості інженерних спеціальностей без його ознайомлення з реальними фізичними приладами й установками та отримання навичок роботи з ними. Мова може йти лише про глибоке вивчення студентом відповідних фізичних процесів на базі математичних моделей, які достатньо повно відображають реальні процеси та явища, які вивчаються. Зрозуміло, що віртуальні лабораторії не є адекватною заміною реальної лабораторної установки, але можуть бути дуже корисним інструментом високоякісної підготовки студентів до інтенсивного виконання реальної програми роботи при короткочасному перебуванні студентів у стінах університету.

Таким чином слід зробити висновок: процес інформатизації, як необхідна умова інформаційного забезпечення дистанційних курсів, стає закономірним та об'єктивним процесом. Завдяки йому стала можливою нова форма навчання – дистанційна, яка втілює найкращі риси традиційних форм навчання – очної, заочної, екстернатної і добре з ними інтегрується. Саме тому дистанційну освіту часто називають формою навчання ХХІ століття. Але й у цій системі підготовки спеціалістів є свої недоліки. Одними з головних є трудність організації науково-дослідницької роботи слухачів, яку досить важко виконувати навіть у інтерактивному режимі; неможливість проведення повноцінної виховної роботи, що виступає одним з найважливіших елементів підготовки слухачів; відрив від університетського середовища студентів у системі дистанційної освіти, що також негативно впливає на підготовку висококваліфікованих спеціалістів.

У подальшому бачаться зміни на краще у інформаційному забезпеченні завдяки удосконаленню інформаційних технологій, що приведе до уникнення багатьох вищезазначених труднощів під час дистанційної форми навчання.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение // Учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 1997. – 85 с.
2. Горюнов И. Новые информационные технологии делают высшее образование доступным каждому // Поиск. – 2004. – № 40 (802). – С. 8.
3. Гудирева О.М. Система дистанційного навчання у ВНЗ // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2003. – № 5(29). – С. 38-42.
4. Кравцов Г.М. Педагогічний університет-школа: проблеми та шляхи створення єдиної інформаційно-освітньої мережі // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2001. – № 4 (16). – С. 25-27.
5. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник 3-е вид./ За ред. М.В. Кухаренка. – Харків: НТУ „ХПГ”, „Торсінг”, 2002. – 320 с.

6. Манако А.Ф., Синиця К.М., Войченко О.П., Данилова О.В. Некоторые аспекты построения информационных ресурсов для дистанционного обучения /Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи: Зб. наук. пр./ Херсонський державний педагогічний університет. – Херсон: Айлант, 2001. – С. 82 – 84.

**Т.М. Максименко.** Информационное обеспечение дистанционных курсов в высших учебных заведениях.

*В статье описаны информационные ресурсы дистанционных курсов как одна из составляющих дистанционного обучения в системе дистанционного образования.*

**T. Maksimenko.** The Dataware of remote courses in high educational institutions.

*In this article the information facilities of remote courses are described, as one of the compound of the remote education in system of the remote formation.*

УДК 378:371.84:001.895

**Р.В. Миленкова**  
Українська академія  
банківської справи

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО БАНКІРА У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті висвітлюються особливості управління процесом формування інноваційної культури студентів спеціальності “Банківська справа” у позанавчальній діяльності. Позанавчальну діяльність студентів розглянуто як об'єкт управління, обґрунтовано необхідність урахування чинника мотивації та впливу зовнішнього середовища на формування інноваційної культури особистості, запропоновано принципи управління цим процесом.*

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли у різних сферах життя широко впроваджуються інновації, постає питання про необхідність формування інноваційної культури особистості. Представники науки, культури, освіти, органів державного та громадського управління, ділових кіл вважають, що стійкий розвиток цивілізації можливий лише за умови постійних нововведень (інновацій) у науці, освіті, культурі, економіці та управлінні зі стратегічно вирішальним значенням культури інноваційної діяльності [6, 1]. Саме ситуація прогресивних соціальних змін створює сприятливі умови для її формування. Цей процес має цілеспрямований вплив на особистість, тому він потребує управління.

Питання управління формуванням інноваційної культури особистості майбутнього фахівця з банківської справи у позанавчальній діяльності є на сьогодні важливим.

Актуальність проблеми пояснюється тим, що сучасна наукова думка задекларувала необхідність формування інноваційної культури, але ще не

запропонувала цілісної методики формування культури інноваційної діяльності у процесі здобуття вищої освіти.

З метою з'ясування стану розробки проблеми здійснено аналіз публікацій щодо пошуку шляхів формування інноваційної культури особистості.

У дослідженнях зарубіжних науковців К. Ангеловські, У. Кінгстона, Е.Фон Хіппеля та ін. аналізується питання управління інноваційними процесами у галузі освіти, досліджуються джерела інновацій; Е. Роджерс розглянув соціально-психологічні аспекти розповсюдження нововведень; Н. Лагервей, Є. Ляска та вітчизняні вчені Л. Даниленко, О. Козлова, В. Паламарчук та ін. досліджують фактори, що впливають на прийняття рішення про введення нового, а також фактори здійснення інновацій в освіті.

Процеси оновлення вищої школи України вивчаються у ряді досліджень В. Андрушенка, В. Астахової, Л. Герасіної, В. Городяненка, В. Козакова, В. Кременя, А. Навроцького, О. Савченко, О. Скідіна, В. Франчука, А. Хоронжого, Ю. Чернецького та інших. Вони підтверджують, що впровадження нововведень у сфері освіти потребує високого рівня культури інноваційної діяльності.

Актуальні питання розвитку культури у суспільстві досліджували такі вчені, як А. Арнольдов, Е. Баллер, Е. Боголюбова, В. Давидович, Ю. Жданов, Н. Злобін, Е. Іон, М. Каган, Е. Маркарян, В. Межуев, П. Сорокін, Е. Файнбург. Зв'язок культури та освіти вивчали науковці: В. Буторін, П. Мейтуй, В. Шипілов, В. Латишев, А. Осін.

Нині значна увага приділяється таким поняттям, як професійна культура, корпоративна культура, організаційна культура, інформаційна культура та культура управління. Різні аспекти культури як складові інноваційної культури досліджували: В. Войтко (інноваційна культура), Є. Гармаш (педагогічна культура), Н. Гончаренко, Л. Левкович (духовна культура), В. Кан-Калик (комунікативна культура) та ін. Поняття інноваційної культури та умови її формування вивчали В. Ващенко, В. Кузнецов, А. Ніколаєв, А. Поскряков, В. Фокіна та інші.

Вивчення соціально-психологічного компоненту інноваційної культури передбачає аналіз таких понять, як цінності і мотивації. Значення ціннісних орієнтирів у формуванні нових освітніх систем досліджували: О. Больнов, Е. Гуссерль, Н. Еліас, Ф. Знанецький, І. Зязюн, Н. Луман, М. Шелер, Х. Шельські та ін. Дослідженням мотиваційного компоненту діяльності займалися вітчизняні та зарубіжні вчені: В. Асеев, І. Васильєв, В. Вілюнас, Ю. Гіппенрейтер, О. Овчиннікова, С. Занюк, Є. Ільїн, В. Ковалев, Д. Леонт'єв, В. Магун, В. Мерлін, Ж. Нюттен, Х. Хекхаузен та ін.

Результати вивчення особливостей студентського середовища, в тому числі окремих аспектів інноваційної діяльності студентів, представлені в

роботах В. Арбеніної, В. Бакірова, О. Балакіревої, Є. Головахи, В. Ніколаєвського, С. Оксамитної, Н. Победи, Л. Сокурянської, І. Шеремет, Н. Шуст, О. Якуби, О. Яременка та інших. Позааудиторній діяльності як фактору формування особистості студента приділяли увагу Г.С. Кравченко, І.Г. Мельников, О.М. Семашко, Б.А. Трегубов, К.В. Шульга та ін.

Ми вважаємо, що вивчення проблеми управління процесом формування інноваційної культури студента є невирішеною частиною загальної проблеми формування всеобщно розвинутої особистості, яка могла б успішно діяти у складних соціально-економічних умовах сьогодення та бути готовою до розробки, організації інноваційних процесів, управління такими процесами та активної участі у них.

Мета даної статті полягає у висвітленні деяких аспектів управління формуванням інноваційної культури студентів спеціальності “Банківська справа” у позанавчальній діяльності.

Позанавчальна діяльність майбутнього фахівця з банківської справи є складовою виховного процесу Української академії банківської справи. Під управлінням формування інноваційної культури студентів ми маємо на увазі педагогічний вплив на суб'єктів процесу виховання за допомогою визначення та реалізації методології цього процесу, його мети, змісту, форм і засобів.

Мета формування та розвитку інноваційної культури студента реалізується в контексті Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти. Даною концепцією покликана створити умови для самореалізації особистості з урахуванням її здібностей, суспільних і власних інтересів, засвоєння національних і загальнолюдських цінностей, формування сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самореалізації тощо.

Процес формування інноваційної культури студента скеровується на створення та засвоєння системи загальнолюдських, національних, суспільних, особистісних та інших цінностей, забезпечення готовності до ініціювання та впровадження нововведень як у майбутній професійній діяльності, так і в інших сферах життя з урахуванням культурних традицій країни, певної галузі діяльності та особистості, формування вміння критично оцінювати наслідки інновацій та нести відповідальність за прийняття рішень.

До процесу формування інноваційної культури студента спеціальності “Банківська справа” в Українській академії банківської справи залучені всі ланки управління виховним процесом, а саме: ректорат, вчена та методична ради, сектор громадських зв’язків, а також викладачі кафедр, куратори груп, керівники молодіжних клубів та гуртків, вихователі у гуртожитках, студентські ради самоврядування.

До форм розвитку інноваційної культури студента належать: презентація проекту експерименту, засідання студентських клубів та дискусій, зустрічі з фахівцями банківських установ України, присвячені розгляду інноваційних

процесів у галузі банківської справи, творчі професійно-діяльнісні ігри, під час яких моделюються ситуації майбутньої професійної діяльності, тренінги особистісного зростання, конкурси єсе з проблем соціально-інноваційної діяльності, розробка та захист власних інноваційних проектів, висвітлення поняття і основних принципів формування інноваційної культури та обговорення з цього приводу в комп’ютерній мережі УАБС та пресі, діяльність клубів творчої молоді, культурно-мистецькі заходи, інформаційні виставки, студентські акції, зустрічі з потенційними роботодавцями, стажування студентів у банках України. Розглянемо деякі з них.

Презентація проекту формування інноваційної культури, в якому братимуть участь студенти, є обов’язковим пропедевтичним модулем і вирішує такі завдання: надання інформації щодо проекту та забезпечення “прозорості” процесу, формування мотивації та підвищення рівня рефлексії власного вдосконалення, вмінь самооцінювання та цілепокладання, встановлення довіри між учасниками даного проекту.

Активна дія внутрішньої комп’ютерної мережі УАБС надає як можливість отримання навчальної, освітньої та загальнокультурної інформації, так і створює умови для існування дискусійного клубу. Учасники можуть пропонувати до розгляду певні проблеми, ставити запитання, відповідати на повідомлення та коментувати їх, підводити підсумки опитувань. Ця форма комунікації, між іншим, має перевагу, яка полягає в можливій анонімності, що іноді важливо для деяких учасників, за рахунок чого підвищується ступінь відвертості.

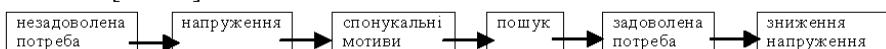
Інноваційна культура характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах. Соціально-психологічний компонент інноваційної культури реалізується за допомогою занять із психологами, диспутів, захисту власних інноваційних проектів та ділових ігор. Зміст професійно-діяльнісних та рольових ігор, що організуються у позанавчальній діяльності, полягає в моделюванні стосунків між людьми в процесі навчальної, громадської чи професійної діяльності. Рольові ігри є важливим засобом удосконалення соціально-психологічної підготовки особистості до створення та впровадження нового. У професійно-діяльнісних іграх більш виражений імітаційний компонент, у той час як рольові ігри надають більше можливостей для імпровізації. Важливо, що суб’єкти таких ігор зацікавлені як у результаті, так і у самому процесі, тобто проявляють високий рівень мотивації.

Чинник мотивації в процесі формування інноваційної культури студента відіграє одну з головних ролей. В умовах позанавчальної діяльності залучення студентів до будь-якого проекту може бути виключно добровільним. Тому одним з перших завдань було підвищення рівня

мотивації до розвитку власної особистості студента. Але, як стверджують дослідники С. Робінс та М. Коултер [3, 614], те, що є мотивацією для одних, може тільки незначною мірою впливати на інших або не впливати взагалі. Отже, постає питання про вивчення цінностей та мотивацій студентів саме даної спеціальності, а також про з'ясування виявлення особливостей впливу довкілля на формування інноваційної культури майбутніх фахівців із банківської справи.

Анкетне опитування студентів-першокурсників засвідчило, що, застосовуючи новий підхід у власній діяльності, абсолютна більшість студентів прагне досягти вищих результатів. На другому місці стоять прагнення підкреслити свою індивідуальність, на третьому – бажання «нового заради нового». Крім того, студентам пропонувалося визначити, які загальнолюдські цінності здаються їм найбільш важливими для сучасної людини. Після обробки анкет постала така ієрархічна модель: добробут – родина – повага – праця – Батьківщина. Результати ж анкетування студентів педагогічного університету показали більше значення сім'ї, ніж добробуту, що свідчить про різні системи цінностей та різні мотиви діяльності студентів ВНЗ різних профілів.

Мотивацію слід розглядати як процес задоволення тих чи інших потреб індивіда [3, 615]:



Процес формування інноваційної культури майбутнього фахівця з банківської справи включає не тільки вплив керівника на формування мотивів удосконалення особистості та створення умов для підвищення мотивації, а також самоконтроль з боку студента, який може мати свої, особистісно-значущі мотиви, та передбачає використання теорії цілепокладання, яка являє собою припущення, що використання конкретних цілей сприяє підвищенню ефективності діяльності [3, 619]. Зацікавленість у результаті та фактор впевненості у собі також значно підвищують активність особистості на шляху самовдосконалення.

Будь-який вищий навчальний заклад є відкритою системою, і управління процесом цілеспрямованого впливу на особистість повинно здійснюватися з урахуванням фактору зовнішнього середовища. Його середовище визначають як зовнішні заклади або сили, які потенційно впливають на роботу організації [3, 125]. Відрізняють загальне (економічні, політичні та соціокультурні умови, проблема глобалізації та технологічні фактори) та специфічне зовнішнє середовище (те, що безпосередньо впливає на досягнення мети, у даному випадку – Міністерство освіти і науки, Національний банк України, самі абітурієнти, заклади, що є потенційними роботодавцями).

Нині склалися досить сприятливі умови для формування інноваційної культури особистості студента, бо існує потреба суспільства у такій культурі. Представники наукової, культурної та управлінської еліти вважають стійкий розвиток цивілізації можливим лише за умови постійних нововведень зі стратегічно вирішальним значенням культури інноваційної діяльності. Автори Хартії Інноваційної Культури [6, 1] наголошують на уважному ставленні до зовнішнього середовища й урахуванні культурних традицій кожної країни та сфери діяльності при впровадженні інновацій. Вміння запозичувати і вдосконалювати ідеї ззовні та впроваджувати їх у власну чи майбутню професійну діяльність значною мірою визначатиме рівень інноваційної активності особистості. Ale варто приділяти особливу увагу тому факту, що нині зовнішнє середовище дуже швидко змінюється, а тому потребує постійного аналізу та оцінки його впливу на особистість.

Очікувані результати процесу формування інноваційної культури майбутніх фахівців у галузі банківської справи полягають у рефлексивному ставленні та підвищенні мотивації до формування інноваційної культури студентів, їх освітнього та загальнокультурного рівня, мотивації до створення та пізнання нового, ціннісного ставлення до майбутньої професії, розвитку ініціативності та креативності, вмінь цілепокладання, критичного мислення та толерантності.

Під час експерименту з формування інноваційної культури здійснюються контроль та самоконтроль за процесом студентської діяльності (аналітико-рефлексивний етап та етап саморегуляції). Рівень сформованості інноваційної культури особистості визначається за сукупністю даних про результати діяльності, анкетуваннями, опитуваннями, співбесідами та ін. Для оцінки власного розвитку студентам пропонується шкала самооцінювання, де виділяються всі компоненти інноваційної культури.

Принципи управління процесом формування інноваційної культури студента породжені новою парадигмою управління ХХІ століття, і основні з них – гуманізм, гармонізація усіх сфер соціальної діяльності, принцип синергії, демократизація, шанобливе ставлення до нових культурних традицій з урахуванням як досвіду минулого, так і нових цінностей та норм. Системність, єдність логічного та історичного у вихованні, співпраця викладача та студента, інтеграція традиційних та нових форм роботи, індивідуалізація виховання нині є обов'язковими принципами виховного процесу у ВНЗ. Ми погоджуємося з думкою М.І. Соловей та В.С. Демчук, які твердять, що “гуманістична спрямованість виховної роботи у ВНЗ є найвиразнішою ознакою її мети на філософському рівні” [4, 24]. Тому будь-який вплив на особистість майбутнього фахівця повинен базуватись на тому, що студент є найвищою педагогічною цінністю.

Підсумовуючи, можна зробити такі висновки:

- позанавчальна діяльність студентів покликана сприяти розвитку інноваційного потенціалу особистості та підвищенню культури її інноваційної діяльності;
- процес формування інноваційної культури майбутнього банківського працівника повинен ґрунтуватися на сучасних принципах управління, таких як системність, гуманність, індивідуальний підхід та ін.;
- з метою підвищення активності студентів у позанавчальній діяльності необхідно підняти рівень мотивації щодо власного вдосконалення;
- довкілля має значний вплив на розвиток особистості, дуже швидко змінюється і тому потребує постійного аналізу.

У подальшому бачиться дослідження соціально-психологічного компоненту інноваційної культури, а також засобів розвитку особистості студента у процесі позанавчальної діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гнатюк В.М. Управління системою національного виховання учнів загальноосвітньої школи: Методичний посібник. – К.: Орієнні, 1998. – 120 с.
2. Луговий В.І. Управління освітою: Навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності “Держ. управління” – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
3. Робінс С.П., Коултер М. Менеджмент. Пер. с англ. 6-е изд. – М.: Іздательский дом “Вильямс”, 2002. – 880 с.
4. Соловей М.І., Демчук В.С. Виховна робота у вищому навчальному закладі. – К.: Вид-во „Ленвіт”, 2003. – 257 с.
5. Федоренко О.І. Сутність, методи та прийоми профілактично-виховної роботи // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2003. – С. 85-93.
6. [www.innov.ety.ru](http://www.innov.ety.ru).

**Р.В. Миленкова.** Некоторые аспекты управления формированием инновационной культуры будущего банкира во внеучебной деятельности.

*Статья посвящена особенностям управления процессом формирования инновационной культуры студентов специальности «Банковское дело» во внеучебной деятельности. Внеучебная деятельность студентов рассматривается как объект управления, обосновывается необходимость учета фактора мотивации и влияния внешней среды на формирование инновационной культуры личности, предлагаются принципы управления этим процессом.*

**R. Milenkova.** Some Aspects of Management of Forming Future Bank Officers Innovative Culture in Non-studying Activity.

*The article enlightens some peculiarities of managing the process of forming students' of banking innovative culture in non-studying activity. The non-studying students' activity is analysed as an object of management, the necessity of taking into account motivation and influence of environment upon forming the innovative culture of a person is based, the principles of managing this process are presented.*

**I.O. Пінчук, Н.М. Ткаченко**Глухівський державний  
педагогічний університет

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкривається поняття педагогічної компетенції, підходи і погляди етнічних та зарубіжних науковців. Пропонуються компоненти професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови. Виділено основні рівні його професійної компетенції.

Динамізм розвитку суспільства потребує нової системи освіти, що характеризується різноманіттям типів шкіл, розвитком альтернативних педагогічних систем, проектів та нових технологій впровадження педагогічних ідей.

Безперервність освіти, її лабільність, здатність відповідати запитам ринку праці – характерні риси сучасної освітньої політики.

Демонополізація освіти привела до необхідності розробки і реалізації нової моделі вчителя іноземної мови. Сьогодні вчителю необхідні: нестандартність мислення, вміння адаптуватися до умов життя, що швидко змінюються. А це можливо лише при високому рівні професійної компетенції, високому рівні творчих здібностей учителя іноземної мови.

У більшості довідкової літератури компетенція розглядається як коло питань, в яких особа має певні знання та вміння, необхідні для своєї діяльності, „фундаментальні здібності, що проявляються за допомогою соціальних факторів”.

Розуміння компетенції в зарубіжній та вітчизняній літературі дещо відрізняється. У зарубіжній літературі компетенція розглядається як сукупність здібностей особистості (разом із знаннями). Разом з компетенцією використовується поняття „ефективність” – фактичне використання здібностей.

У розумінні сучасних соціологів, психологів, педагогів зміст компетенції трактується неоднозначно. Має місце точка зору, згідно з якою поняття „компетенція” включає в себе знання, уміння та навички, а також способи виконання діяльності (А.П. Журавльов, Н.Ф. Тализіна, Р.К. Шакуров, А.І. Щербаков та ін.). Такий підхід відповідає тлумаченню компетенції в зарубіжних джерелах і може вживатися щодо великого кола сфер професійної діяльності, змістом яких є взаємодія з технікою, знаковими системами, художнім образом, природою.

Існує він і в розгляді професійної компетенції педагога. Зокрема, П.В. Симонов під компетенцією розуміє потенційну готовність розв'язувати завдання зі знанням справи. В.І. Слободченко під педагогічною компетенцією в загальному вигляді розуміє можливість побудови систем

освітніх (розвиваючих) ситуацій в рамках певного вікового інтервалу (освітнього ступеня).

Л.М. Мітіна під педагогічною компетенцією вчителя розуміє гармонічне поєднання знань з предмету, методики та дидактики викладання, а також умінь та навичок (культури) педагогічного спілкування. Щодо цього визначення в структурі компетенції представлені дві підструктури: діяльнісна (знання, вміння, навички, способи здійснення діяльності) і комунікативна (знання, вміння, навички, способи здійснення педагогічного спілкування).

Характеризуючи проблеми педагогічної діяльності цей вчений вживає поняття „компетенція”, яке в контексті змісту матеріалу, що викладається, розглядається як педагогічне вміння. Таке розуміння компетенції звужує змістовний бік, зводячи до набору професійних умінь і функцій діяльності. На нашу думку, поняття професійної компетенції вчителя іноземної мови набагато ширше, і вектор його розгляду йде, в даному випадку, від особистості до діяльності. Усвідомлення важливості, соціальної значимості професійної діяльності спонукає людину удосконалювати професійну майстерність, підвищуючи рівень компетенції.

Компетенція в педагогічній діяльності, на нашу думку – поняття багатопланове. Специфіка об'єкту педагогічної діяльності, його мінливість, спонукає педагога удосконалювати не лише знання з іноземної мови, але постійно, цілеспрямовано працювати над собою, удосконалюючи особистісні якості, організаторські, методичні уміння та ін.

Формування професійної компетенції – процес, що триває протягом усього професійного становлення і починається набагато раніше безпосередньої професійної діяльності. Таким чином, однією з характеристик професійної компетенції педагога є її постійний динамізм, незавершеність. Вчитель іноземної мови сам є продуктом того соціального досвіду, в передачі якого повинен брати активну участь.

Зміст професійної компетенції широкий і багатоплановий. А.М. Новиков розглядає поняття „компетенція” як альтернативу поняття „професіоналізм” і підкреслює, що в наш час при оцінюванні ділових якостей все частіше замість поняття „професіоналізм” вживається поняття „компетенція”. Автор поняття „професіоналізм” пов’язує з технологічною підготовкою, а „компетенція” включає зміст надпрофесійного характеру, компоненти якого називають „базовими кваліфікаціями”, такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до улюбленої справи, готовність постійно поновлювати знання, гнучкість розуму, економічне мислення, вміння вести діалог, співпрацювати в колективі, спілкуватися з колегами. А.М. Новиков включає в поняття “компетенції” також знання комп’ютера, технологій, екологічні та економічні знання, маркетинг, захист інтелектуальної власності.

Схожа також думка Б.І. Любимова, який вважає, що педагогічна компетенція викладача іноземної мови не може вичерпуватися лише професійною підготовкою. Вона потребує високої культури самоусвідомлення як об'єктивної духовної форми самовизначення особистості, що опирається на високий рівень соціально-функціональної грамотності. Вона передбачає розвинену здібність педагога до соціального спілкування, „теоретичного мислення, адекватного вибору рішень і дій в конкретних ситуаціях”.

Т.Ю. Базарова виділяє три види компетенції викладача: методичну, професійну та соціальну. На її думку, успіх діяльності викладача залежить від однаково високої компетенції у всіх сферах.

Під керівництвом Д.М. Гришина розроблена кваліфікаційна характеристика вчителя, в пояснівальній записці до якої викладено основні вимоги до програмно-цільової підготовки спеціалістів з вищою освітою. В якості основного поняття кваліфікаційної характеристики вчителя вводиться поняття педагогічної компетенції. На думку автора, педагогічна компетенція представляє собою сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, його вміння практично використовувати це в педагогічній діяльності. Формування професійної компетенції та її вдосконалення пов'язане з вирішенням проблеми навчання, розвитку творчих здібностей педагога, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення.

Проблемою пошуку умов інтеграції найважливіших складових професійної компетенції педагогів займалися: В.А. Адольф, А.К. Маркова, Н.Н. Карнаух, Н.Н. Лобанова та ін.

Розвиток професійної компетенції, пов'язаний з удосконаленням дослідницьких якостей педагога, показано у працях М.Н. Акимової, Г.А. Пахомової, Л.В. Симонової та ін., де підкреслено важливість дослідницької роботи у процесі творчої самореалізації, особистісного розвитку педагога.

Отже, розглянувши точки зору різних науковців щодо цієї проблеми, можна зазначити, що дана стаття переслідує наступні цілі: підкреслити актуальність проблеми педагогічної компетенції вчителя іноземної мови; зробити аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми; розкрити зміст поняття „професійна компетенція вчителя іноземної мови”; обґрунтувати отримані наукові результати.

Як структурно-функціональне поняття професійна компетенція вчителя іноземної мови має свій зміст, будову та рівневу організацію. Зокрема, змістовий аспект професійної компетенції вчителя іноземної мови може бути представлений у вигляді щонайменше восьми груп професійно значущих умінь: проектуючих, адаптуючих, організаторських,

комунікативних, мотиваційних (стимулюючих), контролюючих, дослідницьких і допоміжних.

Відображуючи сучасні наукові розробки з цієї проблеми, Ю.І. Пассов пропонує один із варіантів модуля професійної компетенції вчителя іноземної мови – “культурну модель”. (Модульне уявлення професійної компетенції вчителя пропонує також А.К. Маркова). У межах цього модуля поняття „професійна компетенція” прирівнюється до поняття „культурна модель”. Професійна компетенція діяча сфери іншомовної освіти розглядається Ю.І. Пассовим з позицій соціокультурного підходу до навчання іноземної мови і трактується як частина загальної культури людства. (З позицій цього ж підходу В.В. Сафонова розглядає професійну компетенцію як одну з основних цілей навчання студентів – майбутніх учителів іноземної мови). Професійна компетенція діяча сфери іншомовної освіти базується на міжпредметній координації навчальних дисциплін, які викладаються у закладі освіти. Процеси формування, вдосконалення і підтримки професійної компетенції діячів сфери іншомовної освіти здійснюються в керуючому (через систему безпосереднього і дистантного навчання) та автономному режимах. Подамо склад професійної культури діяча сфери іншомовної освіти за Ю.І. Пассовим у вигляді схеми (див. схему 1).

Схема 1  
**Компоненти професійної культури діяча сфери іншомовної освіти**

Іншомовна культура	Філологічна культура
Методична культура	Духовна культура
Психологічна культура	Соціальна культура
Педагогічна культура	Соматична культура

Укладачі словника методичних термінів зазначають, що професійна компетенція вчителя іноземної мови включає знання з галузей *педагогіки*, психології, мовознавства, методики, психолінгвістики та інших наук, значущих для його професійної діяльності, володіння професійними вміннями (конструктивними, організаторськими, гносеологічними, комунікативними), а також уміннями організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Відповідно якість професійної компетенції вчителя іноземної мови визначається рівнем сформованості складових його знань, навичок і вмінь, що дозволяє говорити про рівневий характер професійної компетенції. Дослідниками виділяються рівні професійної компетенції вчителя іноземної мови (у Ю.І. Пассова це методична грамотність, ремесло і майстерність), які характеризують ступінь його просування у професіоналізмі. Кожний з

цих рівнів містить стандартний набір професійно значущих знань, навичок і вмінь різного рівня сформованості. Зокрема Г.І. Вороніна виділяє чотири рівні професійної компетенції вчителя іноземної мови: *базовий професійний рівень* (рівень учителя-початківця – випускника закладу освіти), який включає базові знання про теорію і методику навчання іноземних мов, знання про форми, методи, технології та засоби навчання; *професійно достатній рівень* (рівень грамотного вчителя); *професійно просунутий рівень* (рівень учителя-методиста) та *професійно високий рівень* (рівень учителя-інноватора чи учителя-дослідника).

Градуйованість професійної компетенції вчителя іноземної мови уможливлює вимірювання та оцінювання рівня її сформованості, зокрема у студентів, а також укладання робочих програм формування, вдосконалення, підтримки чи корекції професійної компетенції вчителя залежно від вихідних результатів.

Таким чином, узагальнюючи вищезазначене можемо зробити висновки. Не применшуючи ні в якому разі значущість наведених вище визначень професійно-педагогічної компетенції учителя іноземної мови, вважаємо, проте, що вони мають певні вади. По-перше, не співпадають види іншомовної комунікативної компетенції, які формуються у студента в закладі освіти і мають бути сформовані ним у майбутній професійній діяльності в учнів, за винятком мовленневої і мовної компетенцій. По-друге, наведені визначення розкривають зміст кожного виду професійно-педагогічної компетенції лише з позицій самого студента, тобто характеризують певний рівень його володіння іноземною мовою і не дають чіткого уявлення про те, що повинен знати і вміти студент, формуючи конкретний вид іншомовної комунікативної компетенції в учнів.

Отже, у визначенні поняття „педагогічна компетенція вчителя іноземної мови” мають бути відображені не лише знання, навички, вміння і здібності студента у володінні ним усіма видами іншомовної комунікативної компетенції, але й методичні знання, навички, вміння і здібності щодо формування в учнів цих же видів іншомовної комунікативної компетенції як на уроках, так і в позакласній роботі з іноземної мовою.

Професійна компетенція вчителя іноземної мови, підґрунтам якої є блок інтегрованих знань, навичок і вмінь з професійно спрямованих навчальних дисциплін, своїм професійним корінням проникає як у культуру країн вивчуваної іноземної мови, так і в культуру рідної країни. Саме тому ряд дослідників вважають за доцільне говорити про білінгвальну професійну компетенцію вчителя іноземної мови, відповідно складником якої є білінгвальна методична компетенція.

Проведене пілотажне дослідження показало, що поняття „професійна компетенція” респондентами було визначено через знання і вміння, що

відповідає загальноприйнятым уявленням про ці категорії. Характеристики професійної компетенції вчителя іноземної мови у більшості випадків (52%) розглядалися через особистісні якості, необхідні для професійної діяльності. Невідповідність визначення категорій, основною ознакою яких є сфера професійної діяльності, на нашу думку, можна пояснити особливим статусом професії педагога. Її вважають гуманною, високоморальною діяльністю, де особистісне та професійне розглядається як єдине ціле.

Узагальнюючи теоретичний аналіз досліджуваної проблеми та результати пілотажного дослідження, ми визначаємо педагогічну компетенцію в сукупності особистісних характеристик та професійних знань і вмінь.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Азимов З.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб: Златоуст, 1999. – С. 264.
2. Бігич О.Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. // Іноземні мови. – 2002. – № 2.
3. Кабардов М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34-50.
4. Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: Изд-о МГУ, 1989. – 216 с.
6. Пассов Е.И. Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация: Материалы к докладу на конференции “Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее”. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 40 с.
7. Попова И.П. Проблемы профессионального и индивидуально-творческого становления учителя // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: Тезисы докладов к конференции. – М.: АПК и ПРО, 2001. – С. 202.
8. Соловьева Н.Д. Формирование у студентов умений и методического творчества на практических занятиях по методике преподавания иностранного языка. // Іноземні мови. – 2002. – № 2.

**І.О. Пинчук, Н.Н. Ткаченко.** К проблеме о профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка.

*В статье раскрывается понятие педагогической компетенции, подходы и взгляды отечественных и зарубежных исследователей. Предлагаются основные компоненты профессиональной культуры будущего учителя иностранного языка. Выделено основные уровни ее профессиональной компетенции.*

**I. Pinchuk, N. Tkachenko.** To the problem of a future foreign language teacher professional competence.

*The article suggests the concept of pedagogical competence and the concepts of Ukrainian and foreign scientists. It offers the main components of professional culture of a future foreign language teacher. His main levels of professional competence are also given.*

**З.П. Сергєєва**

Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут

## **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті автор аналізує проблему формування у майбутніх педагогів-вихователів професійно значущих якостей мовлення. Подає шляхи формування культури мовленнєвого спілкування студентів за спеціальністю "Дошкільне виховання" в умовах ступеневої освіти.*

Для успішної реалізації та зміни професійних функцій майбутньому педагогу потрібні ґрунтовні психолого-педагогічні та методичні знання, розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні вміння. Отже, йдеться не просто про підготовку ерудованого фахівця, який навчає чи виховує, а про фахівця нового рівня, здатного при модернізації педагогічного процесу змінювати свої функції. Одним із прикладних умінь, якими має володіти педагог, є мовленнєві уміння – здатність чітко говорити, виразно розповідати, читати, спілкуватись.

Готовність до володіння майстерністю слова має стати не лише результатом професійної підготовки студентів, але її метою, одним із важливих компонентів у формуванні майбутнього педагога-вихователя в умовах ступеневої освіти.

Практика реального впровадження в Україні ступеневості однопрофільної освітньо-фахової підготовки педагогічних кадрів приносить вагомі результати у справі покращення якості підготовки вихователів дітей дошкільного віку, підвищення рівня науковості в роботі педагогічних училищ, коледжів та рівня практичної підготовки фахівців дошкільної сфери освіти у педагогічних інститутах.

На жаль, у нашому соціумі, а також у педагогічному спілкуванні особливо актуальну постає проблема зниження рівня мовної культури, недостатнього усвідомлення відповідальності за сказане слово. Тому метою нашої статті є проблема формування культури мовленнєвого спілкування як компонент професійно-мовленнєвої готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку. Дуже важливо, щоб діти спостерігали високу культуру мовного спілкування, адже одним із принципів організації мовленнєвого спілкування з дітьми дошкільного віку визначається дотримання мовленнєвого етикету як невід'ємної складової професійної етики. “Етикетне спілкування – це насамперед ввічливість, тактовність, стриманість у різноманітних ситуаціях взаємодії з дітьми” [5, 6]. Ми вважаємо, що значний вплив на здійснення

педагогічного процесу має також рівень культури мовного спілкування педагогів зі своїми колегами, батьками, помічниками вихователя, адміністрацією дошкільного закладу, оточуючими людьми.

Методологічною основою дослідження даної проблеми є системний підхід до організації процесу навчання та формування словесної майстерності майбутніх педагогів у дослідженнях І.А. Зязуна, А.Й. Капської, вчення видатних педагогів з проблеми організації педагогічного спілкування, а саме: Ш.О. Амонашвілі, І.А. Зязуна, О.Л. Кононко, І.О. Луценко, В.О. Сухомлинського.

Про етико-естетичну силу й красу слова педагога, який повинен досконало володіти усіма багатющими ресурсами рідної мови йдеться у працях В.О. Сухомлинського [9].

Цій проблемі приділена велика увага А.Й. Капської, яка визначає структуру професійної підготовки майбутнього педагога до словесної діяльності [3].

І.А. Зязун розробив схему мовленнєвого розвитку майбутніх педагогів, яку ми беремо за основу у підготовці вихователя дітей дошкільного віку [6].

У процесі підготовки вихователя дітей дошкільного віку до здійснення мовленнєвої діяльності ми також керуємося вимогами до культури мовлення, розробленими М.І. Пентилюк [7]. Зазначаємо основні з них: змістовність, правильність і чистота, точність, логічність і послідовність, багатство, доречність, виразність і образність.

На нашу думку, кожен фахівець дошкільного виховання має враховувати ці вимоги, і тому ми вимагаємо дотримання їх студентами в умовах навчального закладу.

До компонентів словесної майстерності педагога ми відносимо також мовленнєвий етикет. За визначенням М. Стельмаховича, український мовленнєвий етикет – це національний кодекс словесної добropристойності, правила ввічливості [8]. Основна вимога мовленнєвого етикету – ввічливість, статечність, уважність і членність співрозмовника.

Важливу роль у мовній культурі педагога відіграє і особистість мовця. Іржі Томан визначив групу факторів, що зумовлюють популярність або непопулярність тієї чи іншої особи [10]. Ці фактори є важливим засобом впливу педагога на дітей у процесі спілкування. Виділено три групи таких факторів: зовнішній вигляд мовця, внутрішні якості особистості, вміння спілкуватися з людьми.

Отже, всесторонній аналіз проблеми дозволяє нам зробити такий висновок: володіти всіма засобами та компонентами мовної культури – професійний обов’язок кожного вихователя дітей дошкільного віку.

Результати окремих досліджень та педагогічних спостережень, опитувань, бесід свідчать, що випускники дошкільних факультетів вищих

навчальних педагогічних закладів мають невисокий рівень мовленнєвої культури та культури спілкування [2].

У нашому експериментальному дослідженні була також поставлена мета – з'ясувати рівень мовленнєвої культури вихователів-випускників Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту за освітньо-кваліфікаційним рівнем “молодший спеціаліст”. У ході експерименту були опитані керівники дошкільних навчальних закладів міста Хмельницького (45 осіб), яким пропонувалось оцінити мовно-професійні якості вихователів дошкільних закладів за системою: “відмінно”, “добре”, “задовільно”.

Із 50 випускників, професійно–мовленнєві якості яких було запропоновано оцінити, 10 осіб отримали оцінку “**відмінно**” (20%), 25 – оцінку “**добре**” (50%), 15 – оцінку “**задовільно**” (30%). Дане дослідження показало, що третина вихователів недостатньо добре володіють майстерністю слова. Наряду з цим було проведено анкетування, бесіди зі студентами, які довели, що опитувані не вважають себе повністю готовими до наступної мовленнєвої діяльності. Серед причин були названі такі: недостатнє практичне володіння українською мовою; недостатність знань з культури мовлення, норм українського мовленнєвого етикету; відсутність практичних умінь і навичок спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Таке положення в цілому підтверджує загальну характеристику стану мовленнєвої культури студентів та вихователів, яка подана в науково-педагогічній літературі.

Наша експериментальна робота передбачала аналіз реальних передумов підготовки студентів до майбутньої словесної діяльності з метою визначення місця та значення формування культури мовлення у навчально-виховному процесі вищого педагогічного закладу, який здійснює підготовку фахівців за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями (Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут). Ми проаналізували зміст ступеневої підготовки фахівців зі спеціальності “Дошкільне виховання” і дійшли висновку, що розробка структурно-логічних схем та узгодження змісту ступеневої професійної підготовки, наукове обґрунтuvання методичного та дидактичного навчального матеріалу, координація різноманітних програм навчальних дисциплін, усіх напрямів, забезпечує підготовку студентів до мовленнєвої діяльності.

На наступному етапі експериментальної роботи ми визначили окремі предмети, які безпосередньо формують знання, уміння та забезпечують словесну майстерність вихователя. Нами виділено “Методику розвитку рідної мови” як навчальну дисципліну, котра є основною у здійсненні завдань формування мовленнєвої майстерності вихователя дітей дошкільного віку, яка викладається на І та ІІ освітньо-кваліфікаційному рівні. Зміст курсу визначає досконале володіння теоретичними положеннями методики, набуття практичних умінь та навичок творчого їх застосування.

Безпосередньо формування культури мовлення відбувається при вивченні теми “Мова вихователя” (І ОКР) та теми “Організація роботи з розвитку мовлення в ДНЗ” (ІІ ОКР).

Важливе значення для формування виразності та культури мовлення має навчальна дисципліна “Практикум з виразного читання” (І-ІІ ОКР), що передбачає формування у студентів навичок володіння усним літературним мовленням, логічно чітким, емоційно-образним способом викладення власних думок та передачі змісту художніх творів, гарною дикцією, гнучким, рухливим голосом широкого діапазону.

У навчальний план на ІІ освітньо-кваліфікаційному рівні введено психотренінг комунікативності, який передбачає озброєння студентів знаннями про суть процесу спілкування, його закономірності та особливості організації, допомагає знайти способи та прийоми спілкування з дорослими та дітьми дошкільного віку, учить керувати своїми діями, почуттями, використовувати засоби й індивідуальні прийоми спілкування.

Таким чином, робимо висновок про те, що вивчення вищезазначених дисциплін сприяє достатній підготовці студентів до мовленнєвої діяльності та формує мовленнєві уміння, необхідні для висококваліфікованого фахівця, готового використати їх у майбутній практичній діяльності на високому професійному рівні.

Ми вважаємо, створення і апробування програм з курсу “Практикум з виразного читання”, “Методика розвитку рідної мови” та психотренінгу комунікативності в умовах ступеневої освіти враховує специфіку професійної діяльності вихователя дітей дошкільного віку, сучасні вимоги до мової майстерності, ґрунтуються на особистісно орієнтованих підходах у навчанні та вихованні, сприяє вдосконаленню фахової підготовки студентів різного кваліфікаційного рівня.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. — Львів: Світ, 1990. — 232 с.
2. Богуш А.М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколошнім у дошкільному закладі. Практикум: Навчальний посібник. — К.: Вища школа, — 1995. — 190 с.
3. Капська А.Й. Педагогіка живого слова: Навчально–методичний посібник. — К.: ІЗМН, 1997. — 139 с.
4. Луценко І.О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками: Навчальний посібник. — К.: ІРПУ, 2001. — 130 с.
5. Луценко І.О. Організація педагогічного спілкування в умовах наступності освіти // Дошкільне виховання. — 2003. — №12. — С. 6-7.
6. Педагогічна майстерність. /За ред. І.А. Зязюна — К.: Вища шк., 1977. — 348 с.
7. Пентилюк М.І. Культура мови, стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. — К.: Вежа, 1994.
8. Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет. // Дивослово. — 1998. — №3. — С. 34.
9. Сухомлинський В.О. Слово про слово. — Вибрані твори: В 5 т. — К., 1977. — Т.5. — С. 82.
10. Томан Іржі: Мистецтво говорити. — К.: Політвидав, 1986. — 360 с.

**З.П. Сергеєва.** Формирование культуры речевого общения у будущих воспитателей детей дошкольного возраста.

*В статье автор анализирует проблему формирования у будущих педагогов-воспитателей профессионально значимых качеств речи. Предлагает некоторые пути формирования речевой компетенции студентов по специальности «Дошкольное воспитание» в условиях многоуровневого образования.*

**Z. Sergeeva.** The formation of communicative culture in future pre-school children's teachers.

*In the article the author analyses the problem of formation of professionally important qualities of speech. The ways of formation of speech communication students' culture on speciality "Pre-school education" in conditions of staged education are given.*

УДК 43-3

**Т.І. Чернета**

Куп'янський медичний коледж

## **МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**

*Пропонується модульно-розвивальна педагогічна технологія в професійній підготовці медичних фахівців у ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації, розкриваються переваги цієї технології в підвищенні якості фахової підготовки середніх медичних працівників. Описуються принципи і технології модульної форми організації навчання.*

Інформаційна цивілізація ХХІ ст., яка прийшла на зміну індустриальній цивілізації ХХ ст., об'єктивно вимагає глобальної соціальної трансформації, в основі якої лежать корінні соціокультурні, технологічні, гуманітарні освітньо-інформаційні зміни. Україна, яка обрала шлях на європейську інтеграцію, демоіратизацію суспільства і, зокрема, гуманітаризацію освіти в державній програмі "Україна. Освіта. Поступ у ХХІ ст.", повинна гідно увійти до зони європейської освіти, в так званий Болонський процес. За оцінкою багатьох аналітиків, це сприятиме підвищенню якості вищої освіти фахівців і забезпеченню на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі. А це означає, що вища освіта України покликана займатись пошуком та впровадженням ефективних педагогічних технологій, які б сприяли саморозвитку, самореалізації особистості, котра проявила б не лише інтелектуальну, а й соціальну компетентність.

Метою даної статті полягає у визначенні переваг модульно-розвивальної технології навчання в професійній підготовці спеціалістів медичного фаху у ВНЗ І-ІІ рівня акредитації. Навчальний заклад І-ІІ рівня

акредитації – це унікальний тип навчального закладу, який має своєрідні технології методики виховання і навчання, але мало вивчений, а тому майже не висвітлюється в наукових працях [1]. Аналіз наявної літератури показав, що предметом таких досліджень є, як правило, методологічні і психологічні аспекти вищої медичної освіти, застосування комп’ютерних і мережових технологій та інші проблеми. Але до цього часу у вищій системі освіти використовується традиційна, усталена методологія навчання і контролю, яка на сьогодні не забезпечує якісної підготовки спеціалістів. Зрозуміло, що сучасний і майбутній роботодавець зацікавлені у фахівці, який володітиме певними якостями, а саме:

- гнучко адаптуватися до життєвих ситуацій, які постійно змінюються;
- самостійно отримувати необхідні знання;
- вміло застосовувати їх знання на практиці для розв'язання різноманітних проблем, щоб протягом усього життя мати змогу знайти своє місце у житті.

Саме тому вважається найбільш перспективною модульно-розвивальна технологія навчання, яка змінює процес навчання, виховання і контролю знань студентів. Звертає на себе увагу той факт, що саме модульна система заявлена в системі педагогічних технологій ECTS країн Болонського освітнього простору [2]. Українська освітня технологія налічує понад 200 інноваційних технологій [3], але найбільш доцільною та оптимальною є саме модульно-розвивальна. Автором цієї статті здійснено аналіз наукових публікацій та експериментальних досліджень з метою виявлення, на основі яких принципів, за допомогою яких методів і методичних прийомів, якими засобами навчання, включаючи технологічні, та які інші фактори необхідно враховувати, впроваджуючи у навчально-виховний процес модульно-розвивальну технологію навчання при підготовці спеціалістів медичного факультету у ВНЗ І-ІІ рівня акредитації. Аналіз педагогічної літератури показує, що кожний дослідник визначає свою кількість принципів, методів та методичних прийомів, послідовність їх розгляду залежно від застосування на відповідних освітніх рівнях, при цьому переважають суб’єктивні наміри дослідників, а в дослідженнях основних положень теорії модульно-розвивальної технології переважає емпіризм, особливо на рівні ВНЗ І-ІІ рівня акредитації. Без доведення зрозуміло, що в дослідженнях модульно-розвивальної педагогічної технології необхідно переходити на теоретичний рівень, формувати цілісну картину цієї технології, особливо на етапі впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ у зв’язку із входженням у Болонський процес [4].

Модульна система з’явилася порівняно недавно, в кінці 60-х років, і швидко поширилась після всесвітньої конференції ЮНЕСКО у 1972 році, яка була присвячена освіті. На цій конференції модульна система була

рекомендована як найбільш придатна для безперервної освіти, а на сьогодні саме на кредитно-модульній системі базується освіта країн Болонського освітнього простору.

Модульна технологія вносить зміни перш за все в організацію пізнавальної діяльності студентів, яка базується на принципі модульності, що лежить в основі функціональних систем психічної діяльності людини, відповідає модульній конструкції кори головного мозку. Це є висхідною теоретичною позицією, на яку вказують вчені-експериментатори теорії модульного навчання А.В. Фурман (Україна), Б.К. Анохін, К.В. Судаков, І.П. Трет'яков (Російська федерація), П.А. Юцявичене (Каунас) та інші. Класична дидактика основну роль у пізнавальній діяльності відводила пам'яті, механічному запам'ятовуванню. Рівень знань обмежувався інформацією викладача, роль самостійної роботи студента знижувалась, внаслідок цього формувалась модель спеціаліста соціально пасивного, неспроможного прийняти самостійні рішення, що небезпечно у сфері практичної медицини на етапі догляду за пацієнтом.

Орієнтування на розвиток пізнавальних здібностей студентів об'єктивно вимагає зміни структури методів навчання, в якій необхідно реалізувати такі елементи:

- відбір та структурування навчального матеріалу відповідно до пізнавальних здібностей студентів;
- вибір форми реалізації методу навчання залежно від ступеня самостійності студентів при виконанні навчальних завдань;
- чіткий і послідовний інструктаж студентів про цілі та алгоритми виконання певного навчального завдання;
- коректування методики за результатами розвитку того чи іншого виду пізнавальних здібностей;
- створення належних умов готовності студентів до певного виду активності, репродуктивної, продуктивної чи конструктивно-творчої.

Такі можливості створює модульно-розвивальна технологія організації навчального процесу у ВНЗ І-ІІ рівня акредитації, яка є найбільш оптимальною в системі педагогічних технологій вищої освіти, особливо у зв'язку з перспективою інтеграції України в зону європейського освітнього простору і так званий Болонський процес.

Серед основних принципів модульності у зарубіжній літературі виділяються такі:

- наявність самостійної групи ідей (знань), якими оволодівають студенти за допомогою дидактично доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей;
- формування самостійно-планової цілісної одиниці навчальної діяльності, яка сприяла б досягненню студентом чітко визначених цілей;

- оволодіння принципом модульності досягається шляхом застосування різних форм і методів навчання, підпорядкованих загальній темі навчального курсу або актуальній науково-технічній, соціальній чи іншій проблемі;

- принцип модульності – це складання автономних порцій навчального матеріалу для груп студентів однієї спеціальності, курсу тощо [5].

У системі модульно-розвивального навчання за допомогою спеціальних психолого-педагогічних заходів (системне тестування, інтелектуальний і особистий розвиток студентів, гнучкий режим навчальної і пізнавальної праці тощо) гармонізується система особистісної адаптованості студентів. Модульно-розвивальне навчання дозволяє оптимізувати індивідуальний пізнавальний процес кожного студента, оскільки навчання починається з формування внутрішньої пізнавальної мотивації і закінчується рефлексивним осмисленням себе і своїх можливостей у реальному світі. Це навчання дозволяє технологізувати професійну діяльність викладача завдяки чіткій логічній послідовності завершеної сукупності різних етапів навчальних модулів, змістової характеристики кожного навчального модуля, що дозволяє в деталях проектувати організацію навчання [6].

Модульно-розвивальний навчальний процес є найпрогресивнішою формою соціалізації особистості, суть якого полягає в оволодінні студентом певною системою знань, норм і цінностей, що дозволяє йому формуватися і самореалізуватися як творчі особистості. Модульно-розвивальний процес реалізується через логічні зв'язки навчальних модулів, кожний з яких характеризує мікроетап психосоціального розвитку студента.

Метою модульно-розвивального навчання є забезпечення прогресивного соціального розвитку педагога і студента в умовах діалектично пов'язаних навчання, виховання і освіти, а конкретніше – оптимізація процесу соціально-особистісного росту (соціалізації) учасників педагогічного процесу.

Предметом наукового пізнання тут є цілісний світ соціокультурного досвіду людства, а педагог перетворюється з викладача (зnavця) навчального предмета на освітянина-майстра, який свідомо працює з трьома різновидами освітнього змісту: психолого-педагогічним, навчально-предметним і методично-засобовим, а тому є провідником історично неперехідних загальнолюдських цінностей [7].

У професійній підготовці молодшого спеціаліста та бакалавра медицини особливо важливим є принцип цілісного підходу до навчання, який забезпечує зв'язок між теоретичним і практичним навчанням. Реалізація цього принципу особливо важлива при вивчені фундаментальних та клінічних професійно-орієнтованих дисциплін, набуття студентами знань, умінь та практичних навичок на заняттях різного профілю

під час проходження виробничої та переддипломної практики. Студенти повинні мати можливість практичного засвоєння того, що вони чують чи бачать протягом навчання. “Практика творить майстра” – цей лейтмотив супроводжує навчальну діяльність, і вже на етапі доклінічної підготовки, в тренажерних кабінетах, навчання наближене до реальних потреб та професійних проблем студентів, використовуються ті матеріали та професійні ситуації для вправ, які стосуються завдань чи проблем наступного професійного життя студентів, кожна практична вправа з будь-якої професійно-орієнтованої дисципліни передбачає висновок про можливе використання набутого досвіду в практичній медицині.

Модульно-розвивальна технологія створює умови для реалізації принципу індивідуалізації навчання. Індивідуалізація навчання і виховання є одним із найважливіших принципів освітньої діяльності, центральною складовою нового педагогічного мислення залежно від способів використання змісту модулів, які мають спільні ознаки, гнучку структуру і більш пристосовані до індивідуального вивчення, розкриваються і реалізуються потенційні можливості студента. Але з урахуванням специфіки медичної професії, яка вимагає не просто отримання знань, а розвиток культури клінічного мислення, творче ставлення до отриманих знань залежно від конкретних ситуацій практичної медицини, роблячи знання часткою особистого буття та свідомості людини.

Модульно-розвивальна технологія навчання реалізує принцип диференційованості та інтегрованості знань і навичок, який передбачає орієнтування змісту медичної професійної освіти на основні дидактичні цілі конкретної дисципліни, на вивчення процесів, що описуються, з погляду єдиних підходів на основі знань фундаментальних дисциплін із зачлененням знань з інших споріднених наук міжпредметної інтеграції.

Модульна технологія передбачає і принцип наступності, який виявляється в тому, що кожен модуль, навчальний блок логічно продовжує основну думку попереднього, поглилює, зміцнює раніше набуті знання з інших тем і розділів клінічної дисципліни та споріднених з нею дисциплін.

Надзвичайно важливе значення в системі дидактичних принципів модульно-розвивальної технології є принцип перспективності розвитку мислення студентів: вирішення модулів у системі зазначених кредитів покликано забезпечити досягнення віддалених цілей навчання, розвитку та виховання, а не лише навчальних цілей із “зони найближчого розвитку”, наприклад, оволодіння конкретним способом дії при догляді за хворим пацієнтом.

Зазначені принципи тісно пов’язані між собою, визначають і доповнюють один одного, а з урахуванням обраних методів у свою чергу стають підґрунтам відповідної організації самої навчальної діяльності,

всього навчального процесу, що забезпечить більш детальне, глибоке вивчення всіх дисциплін медичного фаху.

Модульно-розвивальна технологія дозволяє широко застосовувати комп'ютеризацію навчального процесу. Аналіз досвіду і результатів експериментального використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі показав, що застосування нових інформаційних технологій суттєво змінює ряд основних функцій викладача вищої медичної школи. Це стосується, у першу чергу, розробки і постановки навчальних завдань, подання навчального матеріалу, контролю знань і вмінь студентів-медиків.

Аналіз досвіду медичних ВНЗ України засвідчив, що найчастіше в підготовці медичних фахівців нові технології використовуються для пред'явлення і викладення навчального матеріалу у вигляді комп'ютерних довідників і енциклопедій, наочних засобів статичної і динамічної проекції на базі мультимедійної технології, тренажерів й імітаторів на базі програм моделювання явищ або процесів предметного світу, інформаційно-пошукових систем на базі локальних або глобальних телекомунікаційних мереж.

Нові інформаційні технології формують професійно-орієнтовані знання, забезпечуючи надійність і якість підготовки медичних фахівців через адаптацію темпів роботи до індивідуальних особливостей студентів (підготовленість, здібність, швидкість психофізіологічних реакцій), через стимулювання творчої активності студентів у режимі “покрокового” контролю та самоконтролю знань і вмінь, через перерозподіл акцентів і бюджету часу навчання в бік самостійної роботи студентів, через забезпечення оптимального темпу пізнавальної діяльності студентів, через примусове детальне і точне засвоєння основної медичної, анатомічної й іншої спеціальної термінології, фактичного матеріалу, законів.

Технології програмованих форм навчання ефективно керують і корегують пізнавальну діяльність студентів-медиків за рахунок постійного діагностування причини утруднень і вад у знаннях, постійного і всебічного поточного контролю, збору і аналізу статистики навчального процесу, за рахунок врахування індивідуальних можливостей студентів, що здійснюється як у змістовному (складання спеціальних навчальних програм, індивідуалізація завдань), так і дидактичному (добір форм і методів організації навчання) аспектах.

Комп'ютер дає змогу спостерігати за успіхами кожного студента, враховуючи результати тестування та оцінки, виставлені викладачами за певні види роботи, ранжувати студентів відповідно до їх результатів у навчанні, оперативно давати інформацію, необхідну для управління навчальним процесом.

Модульна форма організації навчання передбачає поділ матеріалу курсу на навчальні модулі – самостійні розділи або теми курсу з відповідною системою організації навчання, методичного забезпечення, діагностики та контролю навчального процесу. Чітке визначення дози навчального матеріалу, обсягу індивідуальних завдань, вимог до знань та вмінь, які студент має отримати та продемонструвати після завершення роботи над модулем, регламентація навчального процесу – все це сприяє систематичній ритмічній роботі студентів, планомірному засвоєнню матеріалу курсу.

Кожний модуль забезпечується методичними розробками, склад яких визначається особливостями конкретної навчальної дисципліни. Обов'язковими компонентами методичного забезпечення є: коментований перелік літератури, який дає студенту орієнтир у наявній навчальній та науковій літературі; комплект методичних розробок до самостійної роботи студентів; банк завдань для індивідуальної роботи, який містить типові завдання для опрацювання окремих частин навчального матеріалу; підсумкові завдання проблемного характеру, виконання яких вимагає комплексного використання теоретичних знань та практичних умінь і навиків, набутих при засвоєнні матеріалу даного модуля.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають насамперед у формулюванні вимог щодо забезпеченості умов для усвідомленої перспективи, глибокого розуміння студентом цілей освіти та професійної підготовки з урахуванням динаміки соціального замовлення і потреб ринку праці та входження в єдиний транснаціональний інформаційний та освітній простір.

Узагальнюючи вищевикладений матеріал, можна зробити висновки:

1. Нова система організації навчального процесу підвищує мотивацію студентів щодо навчання через постійний контроль їхніх знань і вмінь, гласність результатів, змагальність і систему заохочень. Вона активізує роботу студента протягом семестру, змушує його працювати систематично і самостійно, розширює можливості для всебічного розкриття здібностей студентів, розвиває їхнє творче мислення, індивідуалізує навчання, розширяє межі самостійної роботи й докорінно змінює взаємовідносини в ланці викладач–студент, створюючи атмосферу співробітництва.

2. Навчальний процес ізконою дисципліни стає повністю відкритим для студентів і має демократичний характер, що дозволяє кожному обрати рівень навчання та спосіб одержання підсумкової оцінки з дисципліни, постійно контролювати свій рівень підготовки, вносити своєчасні корективи в навчальну роботу.

3. Індивідуалізується процес навчання, вимоги, що висуваються, відповідають здібностям студентів. Це усуває зрівняльний підхід до навчання й оцінки роботи. Особлива увага приділяється всебічному

творчому розвитку здібних, обдарованих студентів, зникає необхідність примушувати студентів навчатися.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Болюбаш Я. Підготовка молодших спеціалістів: стан, проблеми, перспективи. Освіта. Технікуми. Коледжі. – 1(5). – 2003 р.
2. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців (Наказ МОН України № 48 від 23.01.2004 р.).
3. Ткаченко І. Інтегральна технологія. – Завуч. – 2004. – № 12. – С.13 .
4. Наказ МОН України від 23.01.2004 р. “Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу”.
5. Фурман А.В. Методологічна модель школи розвитку. – Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 25.
6. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система. // Освіта. Спец. Випуск. – 1996. – 10 січня. – С. 2-6.
7. Фурман А. Проблемно-модульні навчальні програми // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 квітня. – С. 2-3.

**Т.И. Чернета.** Модульно-развивающее обучение как инновационная технология в профессиональной подготовке специалистов медицинского профиля ВУЗ I-II уровней аккредитации.

*Предлагается модульно-развивающая педагогическая технология в профессиональной подготовке медицинских специалистов в ВУЗ-ах I-II уровней аккредитации. Раскрываются преимущества этой технологии в повышении качества профессиональной подготовки средних медицинских работников. Описываются принципы и технологии модульной формы организации обучения.*

**T. Cherneta.** The modulus-developing education as a new technology in professional training of medical specialist in higher educational establishments of the I-II levels of accreditation.

*This article offers the modulus-developing pedagogic technology in professional training of medical specialist in higher educational establishments of the I-II levels of accreditation. The advantages of this technology in increlists in these establishments are opened. The principles and technologies of modulus forms of organization of training are described.*

#### **IV. ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

УДК 371.315.6.026

**О.М. Лазарєва**

Харківський національний  
педагогічний університет

#### **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ: СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД**

*У статті зроблено спробу з'ясувати сутність і принципи особистісно орієнтованого навчання з позицій філософської синергетики.*

Сучасна наука переживає свій постнекласичний етап розвитку. Він представлений створенням синергетичної картини світу. У центрі цеї картини – феномен самоорганізації систем як у точних, так і в гуманітарних науках, заміна методології лінійного, строго детермінованого розвитку методологією нелінійного розвитку систем. На зміну “надійним” середнім величинам прийшли нестабільні, перемінні у своїх значеннях величини. Феноменальні відкриття А. Эйнштейна, Н. Бора, М. Планка й ін. змусили засумніватися в можливостях науки абсолютно точно пророкувати хід подій, процесів і явищ. Ці відкриття поставили під сумнів загальність запозиченої Марксом у Гегеля ідеї про єдину можливість зняття протилежностей за допомогою “якісного зрушення”, тобто насильно організованого революційного стрибка [2].

Як установлено філософською і педагогічною наукою останніх десятиліть (І. Пригожин, І. Стенгерс, С. Курдюмов, В. Лутай, В. Цикін, Е. Бондаревська, С. Кульєвич та ін.), синергетика впливає на відновлення методології педагогічної науки, на її принципи, методи навчання і виховання, умови успішної реалізації теорії в реальному житті. Під впливом філософської синергетики як науки про самоорганізацію складних систем і їхнього розвитку в нестабільних умовах виникла нова педагогічна парадигма особистісно орієнтованого, гуманістичного навчання й виховання. Розробка цілей, змісту, принципів такої освіти зв’язана з подоланням інерції, формалізму і консерватизму, розв’язанням досить складних протиріч між традиційною і по-справжньому інноваційною, гуманістичною педагогікою. Теорію і методику гуманістичного, особистісно центрованого навчання і виховання дітей розробляють багато закордонних і вітчизняних учених. І тут помітні дві тенденції. Перша – це розвиток і продовження відомої і давно розробленої концепції гуманістичного (людянного) підходу до особистості, що йде від Платона, Я. Коменського, Г. Песталоцці, Я. Корчака. Сердечність відносин з дітьми, самовідданість і жертовність педагога, дитиноцентризм зводилися в головний принцип навчально-виховного процесу з одночасним визнанням

повної залежності учня від педагога, підручника, навчального процесу, необхідності повного пристосування учня до норм і умов навчального закладу.

Друга тенденція (Ж. Руссо, Г. Сковорода, Ш. Амонашвілі, Е.Бондаревська, В. Куринський, В. Лозова, А. Хуторський та ін.) поступово формує нову – гуманістичну – парадигму освіти, не заперечує окремих принципових положень першої, що стосуються людяних, доброчесливих відносин всіх учасників освітнього процесу, але висуває принципово нові вимоги до становлення головної якості особистості – її активності. Ця якість пропонується розвивати на основі рішучого розкріпачення і розгортання творчих сил педагогів та учнів, надання їм більш широких прав, заміни авторитарних методів управління демократичними, зокрема, методами творчого, діалогічного співробітництва.

Беручи до уваги, що проблема становлення нової парадигми гуманістичного навчання – одна із самих актуальних і одночасно багатогранних і складних, що вона не має однозначного і швидкого рішення, ми поставили перед собою ціль у даній статті на основі критичного аналізу теоретичних джерел і результатів проведеного експерименту представити з позицій синергетичної науки узагальнену концепцію особистісно орієнтованого (гуманістичного) навчання школярів, тобто його сутнісні трактування та принципи. При цьому ми мали намір уникнути обидвох повторів і загальних місць, що не розкривають складність і неоднозначність ставшого звичним і навіть банальним поняття “особистісно орієнтоване навчання”.

Якщо спробувати представити в короткій і узагальненій формі сутність особистісно орієнтованого (гуманістичного) навчання, то відразу скажемо, що обидва терміни (і перший, і той, що в дужках) можна вважати рівнозначними, тому що вони відбивають ту саму найбільш загальну змістовну сутність: навчання (як і виховання) *підпорядковано* особистості, що розвивається й навчається, а не навпаки. Навчальний процес, керований педагогом, з різноманітним арсеналом своїх засобів, методів і умов має допомогти учню оптимально розвитися і самореалізуватися в складному, мінливому і різноманітному житті. Ця ідея сучасного гуманістичного навчання підтверджена і закріплена найважливішими державними документами України і насамперед Національною доктриною розвитку освіти, що творчу самореалізацію кожного громадянина поставила провідною метою всієї освітньої системи країни, визнаючи в такий спосіб суб'єктність освітнього процесу основною його якістю.

Позначені вище ідея (сутнісна характеристика) і ціль гуманістичного навчання стає змістово зрозумілої, якщо виявити його ведучі методологічні показники, тобто принципи як основні, “несущі” опори нової парадигми.

Першим принципом для методології нового типу навчання – гуманістичного – стає *суб'єктність* свідомості, що пізнає. І вчитель, і учень

стають активними суб'єктами навчальної і виховної діяльності. Однак для цього навчання повинно стати дослідницьким полем, на якому досвід пізнання “вирашується” не за схемою прищеплювання і пересадження з однієї голови в іншу, а за схемою створення власних знань і умінь у процесі постійного інтенсивного співробітництва, співтворчості вчителя й учнів. І теоретичні дослідження (В.Лозова, В. Паламарчук, А. Хутірський і ін.), і проведений нами дидактичний експеримент переконливо підтвердили, що тільки створені самостійно в результаті творчої взаємодії знання чогось коштують і становуть для особистості смислоутворюючими факторами.

Останні дослідження педагогічних явищ з позицій синергетики (С. Кульневич, Є. Бондаревська, А. Хутірський) виявили, що поняття “суб'єктність” не укладається в рамки матеріалістичного трактування. Головна характеристика суб'єкта (або особистості) – активність. Але в марксизмі, як апофеозі природно-наукового пізнання, суб'єкт активний тільки тому, що він підлеглий об'єктивної необхідності і виконує її розпорядження. Суб'єкт вторинний стосовно об'єкта своєї діяльності, вторинне і все суб'єктне, особистісне: свідомість, совість, душа. Отже, освіта, будучи сферою об'єктивної діяльності вчителя стосовно учня, може і повинна все це вторинне успішно сформувати, тобто зробити правильним, як того вимагають норми і правила. Для гуманістів суб'єкт завжди первинний, чим і цінний. Формувати його не треба, варто лише допомагати в розвитку. [Кульневич С.В. Педагогіка саморганізації: особливості переходу до позднекласичної теорії виховання. – Москва, Звістки РАО, 1999. – № 3. – С. 41-48].

Тому задача теорії освіти і, зокрема, навчання, переміщається від удосконалення традиційного змісту, методів і форм до розробки незвичних умов педагогічного пробудження особистісних сил, надання педагогічної підтримки особистості, що розвивається. Тому теорії навчання потрібен був новий інструментарій, що забезпечує ненасильницьке і добровільне включення особистості в процес становлення її суб'єктності.. Одним з таких інструментаріїв, перевірених нами експериментально, стала модульно-евристична навчальна технологія навчання, що спирається в основному на творчі форми взаємодії суб'єктів навчального процесу і самостійну пізнавально-творчу роботу учнів.

Другий принцип гуманістичного навчання – *додатковість* – визначається одним з ведучих відкриттів некласичної квантової теорії – концепцією комплементарності ( від лат. complementum – доповнення). Зміст концепції полягає в тому, що при вивчені визначених пізнавальних об'єктів протилежності зникають не за допомогою зняття, а за рахунок взаємного доповнення, компромісу, що сполучають риси колишніх протилежностей. Для гуманістичного навчання і виховання це відкриття мало глобальне значення. На зміну необхідності ламати і підганяти людину,

що розвивається, до якоїє створеної моделі особистості приходить необхідність плавного й обережного розвитку “людського виміру”; виховання і навчання пронизує не ідея диктатури “об’єктивних” вимог; а ідея пошуку компромісу, що сполучає протилежності суспільства й особистості; не людина створюється відповідно до вимог суспільства і держави, а ці структури переходят на службу людині, його потребам; не суспільство оцінює особистість, а особистість визначає цінність суспільства для неї з правом вільного вибору найбільш підходящого суспільства. Ці ідеї сьогодні узяті за основу при будівництві справді демократичного, цивільного суспільства нової України.

Відповідно з цим синергетичним підходом педагогічний вплив поступається місцем взаємодії, партнерству, діалогові, ориентаціям на реальну волю особистості, що розвивається.

Розглянемо ще один принцип, що визначає нову парадигму навчання. Мова йде про *принцип творчої самореалізації* особистості. Цей принцип заснований на фундаментальній потребі людини до визнання свого “Я” навколоїшніми, самостійного створення умов для його повного прояву. Синергетичне трактування феномена творчої самореалізації складається з визнання здатності системи, у даному випадку особистості, до самоперетворення в нову якість, тобто до саморозвитку. Однією з найважливіших умов актуалізації даної здатності є стан нестійкості (кризисності) ситуації. Переход у новий стан супроводжується переживаннями свідомістю самої ситуації і свого місця в ній. Учителеві необхідно допомогти учневі усвідомити що кризову ситуацію як складну, але розв’язувану при певній організації сил, засобів, психічної мобілізації. Важливо, як показав експеримент, щоб учень спробував сформулювати, пояснити по-своєму проблемну ситуацію, що виникла, її протиріччя і запропонував би свої способи її розв’язання.. Це підвищує мотивацію пошукової діяльності. Подальша взаємодія з учителем допоможе вирішити задачі на евристичному рівні, і це завжди важливий крок у творчому саморозвитку учня. Експериментально підтверджено, що визначальними показниками самореалізації є зовнішні і внутрішні освітні продукти, створені учнями в процесі рішення складних, проблемних ситуацій. По якості цих продуктів в основному і потрібно оцінювати навчальні досягнення учнів як результат їх дійсної самореалізації, що, як відзначалося вище і є визначальною метою утворення.

Отже, розглянувши синергетичний погляд на сутність гуманістичного навчання, можна виявити такі його визначальні властивості, як *суб’єктність*, тобто підпорядкованість особистості, що розвивається, всієї структури навчання, впровадження взаємодії на основі гуманного, творчого діалогу, *додатковість*, тобто певне збереження протилежних якостей, які знімаються у процесі роботи свідомості й утворюється новий феномен

дійсності. Принцип *творчої самореалізації* вимагає створення педагогічних умов для самостійного розв'язання проблемних і творчих задач, цей принцип по-новому висвітлює результати навчальної діяльності учнів і вимагає оцінювати їх переважно за якістю освітніх творчих продуктів. Перспективними є дослідження комплексу педагогічних умов, що забезпечують оптимальне функціонування особистісно орієнтованої освіти.

**Література**

1. Національна доктрина розвитку освіти. – Освіта.– 2002. – № 26.
2. Кульєвич С.В. Педагогика саморганизации: особенности перехода к позднеклассической теории воспитания. – Москва, Известия РАО, 1999. – № 3. – С. 41-48.
3. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

**Е.Н. Лазарева.** Личностно ориентированное обучение: синергетический подход.

*В статье предпринята попытка выявить сущность и принципы личностно ориентированного, гуманистического обучения с позиций философской синергетики.*

**O.Lazareva.** Individual oriented education: Synergetic approach.

*The author makes an attempt to investigate in the article the essence and the principles of individual oriented, humanistic education from the point of view of the philosophic synergetic.*

УДК 371.26

**Н.А. Крупеніна**

Луганський інститут  
післядипломної педагогічної  
освіти

## **ВИВЧЕННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ В УМОВАХ АТЕСТАЦІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ**

*Пропонується технологія вивчення рівня навчальних досягнень учнів спеціалістами відділів освіти, методистами міськ/рай методкабінетів, що проводять атестацію загальноосвітніх навчальних закладів.*

Модернізація освіти, яка прийняла форму широкомасштабного загальнонаціонального експерименту, зробила як ніколи актуальним питання про оцінку рівня навчальних досягнень учнів.

Усі дослідження з питань вивчення рівня навчальних досягнень учнів умовно можна поділити на дві групи: до першої увійдуть ті, які містять, так бі мовити, традиційне змалювання шляхів підвищення рівня навчальних досягнень учнів, а до другої – ті, що розглядають питання кількісного дослідження рівня навчальних досягнень учнів. Перша група настільки

багаточисленна, що кількість робіт навряд чи доступна для огляду вже зараз, і вона увесь час поповнюється (наприклад, Б.І. Коротяєв, М.Ю. Красовицький, І.П. Підласий, В.О. Сухомлинський, О.Я. Савченко, С.А. Сивоконь тощо). У роботах другої групи підхід авторів до вивчення навчальних досягнень учнів різний: як до інформаційного процесу, коли виявляється можливість математичної оцінки отриманих результатів, обговорюється застосування кількісних критеріїв і т. ін. (наприклад, В.П. Беспалько, Б.О. Бітінас, Л.Б. Ітелсон, В.О. Карелинська, Л.Т. Турбович тощо).

Вважаємо за доречне констатувати факт існування різних підходів у педагогічній науці до вивчення рівня навчальних досягнень учнів, а також те, що для вирішення визначеної проблеми у науці ще не склався єдиний підхід. Виходячи з вищезазначеного, метою нашого дослідження є виокремлення змісту і форм вивчення рівня навчальних досягнень учнів. При цьому автор обмежується вивченням досягнень учнів у період атестації загальноосвітніх навчальних закладів спеціалістами відділів освіти. Докорінне реформування системи освіти вимагає не тільки модернізації змісту освіти, а й характеру, функції та ролі контролю за навчанням учнів. Атестація, як вид державного контролю, спрямована на визначення результативності навчально-виховного процесу. В орієнтовних критеріях оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема, зазначається: “У визначені вагомості показників пріоритет надається результативності роботи закладу – рівню загальноосвітньої підготовки учнів” [4,31]. Вивчення рівня навчальних досягнень учнів – надійний засіб виявлення позитивних сторін і недоліків педагогічної діяльності вчителів. *При визначенні навчальних досягнень учнів аналізу підлягають:* характеристики відповіді учня: цілісність, повнота, логічність, обґрунтованість, правильність; якість знань: осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність; ступінь сформованості загальнонавчальних і предметних умінь і навичок; рівень володіння розумовими операціями: уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо; досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотезу, розв’язувати проблеми); самостійність оцінок суджень. Ці орієнтири покладено в основу відокремлення чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів: початкового, середнього, достатнього, високого [1, 4].

Для оцінки навчальних досягнень учнів можна запропонувати три групи критеріїв. *Критерії, які дають кількісну оцінку навчальних досягнень учнів:* кількість учнів (%), котрі засвоїли освітній мінімум (стандарт); кількість учнів, котрі перевишили освітній стандарт під впливом спеціальної системи роботи, яку застосовує вчитель. *При оцінці досягнень учнів беруться до уваги:* вихідний стан учнів та динаміка їхньої успішності впродовж декількох років; рівень самостійності та

продуктивності учнів у навчальній діяльності, яку організовує вчитель. *Критерії, які описують відповідальне ставлення до соціальних обов'язків:* рівень мотивації навчання; суспільна поведінка; самостійність в організації власної життєдіяльності (дисципліна, порядок); моральні якості учня: дбайливе ставлення до оточуючих, рівновага, відповідальність, адаптація до життєвих труднощів. *Критерії, які розкривають загальнокультурний розвиток дітей:* інтерес до різних сфер культури (техніка, музика, спорт тощо); досягнення у цих галузях [3, 24].

Вивчення рівня навчальних досягнень учнів є складовою частиною вивчення роботи вчителя. Практично, *процес вивчення складається з таких елементів:* безпосереднє спостереження та аналіз різних форм навчально-виховної роботи: уроків, факультативних занять, гурткової роботи, праці в лабораторіях, шкільних майстернях, на шкільній ділянці тощо; застосування різних методів активної перевірки рівня навчальних досягнень учнів; вивчення даних школи про рівень навчальних досягнень учнів. Зміст і форми роботи на уроці вчителя й учнів, вміння учнів виконувати домашні завдання, користуватися додатковою літературою, ставлення дітей до знань (чи бачать вони їх значущість), їх активність – усе це яскраво характеризує навчально-виховний процес.

**Методика психолого-педагогічного аналізу діяльності вчителя  
(США, МГУЦУ)**

*I. Створення загальних умов ефективного навчання:*

1. Забезпечення виховних педагогічних умов досягнення навчального ефекту на уроці: (1б) попередні вказівки щодо плану уроку – лаконічні та чіткі;

(1б) немає та відхилень під час уроку;

(2б) ефективність роботи класу стимулюється переданням учням функцій учителя (оцінка, контроль, корекція тощо).

2. Адаптація навчання до учнів: (1б) навчання відповідає віковим особливостям учнів;

(1б) у матеріалі уроку виділені найбільш важкі місця;

(2б) надається можливість засвоєння матеріалу різного рівня складності (для учнів різних рівнів успішності);

(2б) навчання відбувається як взаємодія вчителя й учнів.

*II. Техніка пояснення, письма та мови вчителя:*

3. Використання усних та письмових пояснень: (1б) пояснення змісту зрозуміло;

(1б) ключові моменти уроку відображаються на дошці;

(1б) записи для учнів охайні та розбірливі;

(1б) вимовлення та структура усної мови правильні.

4. Роз'яснення, якщо не зрозуміли матеріал: (1б) виявлення незрозумілих слів та заміна їх загальнодоступними описувальними виразами;

- (1б) пояснення за допомогою аналогій та прикладів;
- (1б) надання учням додаткової інформації.

### *III. Створення продуктивної атмосфери на уроці:*

5. Стимулювання інтересу учнів: (1б) формулює важливість теми уроку у контексті навчального курсу та майбутнього життя;

- (2б) використовує цікаві аспекти теми;
- (1б) інтерес стимулюється за допомогою питань та гумору;
- (2б) ідеї учнів розробляються та використовуються на уроці.

6. Допомога вчителя у виробленні позитивної самооцінки: (1б) мова вчителя вільна від сарказму;

- (1б) імена учнів називаються в теплій, дружній манері;
- (2б) вчитель підтримує учнів, які стикаються з труднощами на уроці.

Аналізується діяльність учителя через визначення середнього бала, який дорівнюється частці від ділення загальної суми балів на кількість показників, що були оцінені балами. *Якщо середній бал складає: менше 0,6 – діяльність учителя не відповідає не тільки сучасним вимогам, але й класичним; 0,61-0,9 – діяльність учителя відповідає практично всім класичним вимогам і деяким сучасним; 0,91-1,2 – діяльність учителя відповідає не тільки класичним вимогам, а у значній мірі й сучасним; більше 1,21 – діяльність учителя відповідає як класичним, так і практично всім сучасним вимогам.*

Дійовим засобом підвищення якості вивчення рівня навчальних досягнень учнів є *метод активної перевірки*, завдяки якому при мінімальній затраті часу з найбільшою точністю та глибиною можна проаналізувати вищеприведену проблему. Активна перевірка може бути опосередкованою й безпосередньою. У першому випадку перевіряючий аналізує досягнення учнів, використовуючи як посередника самого вчителя. Поширеними прийомами такої перевірки є: а) опитування учнів учителем на звичайному уроці; б) проведення вчителем за завданням інспектора спеціального уроку перевірки знань учнів; в) проведення вчителем практичної, лабораторної роботи у присутності спеціаліста відділу освіти. З метою отримання об'єктивної порівняльної характеристики рівня навчальних досягнень учнів одержані результати порівнюються з показниками інших шкіл. Для *кількісної оцінки рівня навчальних досягнень* учнів можливе використання відомого в науці коефіцієнту:

$$K = \frac{n_1 + 0,8 \cdot n_2}{n} \leq 1, \text{ де } K - \text{коефіцієнт рівня навчальних досягнень учнів; } n_1 - \text{кількість правильних, повних відповідей; } n_2 - \text{кількість правильних, але неповних відповідей; } n - \text{загальна кількість відповідей. Активний контроль}$$

найбільш ефективний тоді, коли він органічно пов'язаний із відвідуванням уроків. Кожний зі згаданих прийомів має свою особливість і може бути в конкретних умовах домінуючим. Перевіряючий також уважно вивчає, як педагогічний колектив і його керівники оцінюють наслідки своєї роботи, зокрема, у чому вони вбачають найважливіші позитивні сторони й недоліки на рівні навчальних досягнень учнів в окремих класах, з окремих предметів, розділів програм тощо, які заходи здійснюються для подолання недоліків та запобігання неуспішності учнів. Аналіз цих питань допомагає тому, хто вивчає рівень досягнень учнів, краще зрозуміти спрямування роботи педагогічного колективу. Об'єктивну інформацію можна отримати, *вивчаючи річний план школи* й протоколи засідання педради про систему заходів модернізації навчання відповідно до сучасних вимог, зростанню рівня навчальних досягнень учнів. Перевіряючого також має цікавити, чи складений річний план з урахуванням наслідків роботи школи за минулій рік щодо формування компетенції школярів. Особливу увагу слід звернути на те, чи обговорювалися на засіданнях педагогічної ради питання про рівень навчальних досягнень учнів з окремих предметів, підсумки роботи за семестр, за рік; підсумки державної атестації. Ознайомлюючись із *записами аналізів уроків у книзі «внутрішньокільового контролю* директора і його заступника, визначається система відвідування ними уроків. **Особлива увага приділяється:** записам, які відбувають зміст і наслідки особистої перевірки рівня навчальних досягнень учнів керівниками школи; розробці інструментарію оцінки та контролю рівня досягнень (кваліметрії знань); пошуку засобів і форм обробки результатів контролю за рівнем навчальних досягнень учнів; діагностиці й прогнозуванню стану рівня навчальних досягнень учнів та рівня їхнього розвитку; відповідності контролю вимогам психології.

**Типовими помилками керівників шкіл при аналізі уроку є такі:** контроль здійснюється рідко, безсистемно; необ'єктивність контролю; не залишають до контролю досвідчених вчителів; аналіз має констатуючий, а не аналітичний характер; аналіз відбувається безвідносно до його мети; пропозиції не відповідають висновкам, які зроблені на основі аналізу уроку; не говориться, як реалізувати пропозиції, що конкретно треба зробити вчителю, аби підняти рівень навчальних досягнень учнів, усунути недоліки; проведений контроль не є допомогою вчителю.

Найбільш поширеними формами аналізу уроків з питань рівня навчальних досягнень учнів керівниками шкіл є епізодична і тематична перевірка, а також вивчення системи роботи вчителя. **Епізодичний аналіз уроків** позитивний, але йому бракує цілеспрямованості, проблемності й перспективи. **Тематичний аналіз** корисний своєю цілеспрямованістю, але він не дає можливості глибоко розкрити весь арсенал методів і прийомів,

застосованих учителем. Найефективнішим засобом аналізу роботи вчителя є вивчення перевіряючим *усієї системи роботи того чи іншого педагога*. *Цей процес здійснюється за певними етапами*. Спочатку проводиться *підготовча робота*, яка має на меті ознайомлення зі станом виконання програми, динаміки успішності учнів, вивчення самостійних (письмових, практичних) робіт, які дає вчитель, його методику тематичного оцінювання, роботу з учнями, котрі мають початковий рівень успішності. *Мета другого етапу* – ознайомитися з тим, як учитель допомагає учням засвоювати знання, як він дбає про перетворення знань у стійкі навички. Для цього в тому чи іншому класі відвідують уроки за певною темою. Закінчується вивчення системи роботи вчителя підсумковою бесідою перевіряючого з учителем, під час якої оцінюється методична робота вчителя, структура його уроків залежно від змісту навчального матеріалу і поставлених дидактичних завдань. При епізодичному аналізі уроків спеціаліст відділу освіти не зміг би простежити такого великого кола питань і глибоко вивчити творчу лабораторію вчителя, як це йому вдається у результаті вивчення певної системи уроків.

На жаль, окрім керівники шкіл, спеціалісти міськ(рай) відділів освіти роблять висновки про рівень роботи вчителів лише на основі середнього процента успішності учнів. Таке керівництво і контроль приводять до “процентоманії”, адміністративного натиску на вчителя, що, як відомо, завдає великої шкоди освітній справі, морально травмує педагога, який на очах дітей втрачає совість, виставляючи незаслужені бали. Повертаючись до вказаних вище методів активної перевірки рівня навчальних досягнень учнів, вважаємо за потрібне звернути увагу спеціалістів рай(міськ)во на те, що ми заперечуємо проти *письмових перевірок у тому вигляді, в якому вони існують зараз*, тому що перевіряючий не має можливості безпосередньо слідкувати за відповіддю учнів, без чого важко скласти правильне судження про його досягнення. Крім того, *письмова мова регулюється особливою системою правил, що суттєво впливає на якість відповідей*. Сам процес вираження думки у письмовій формі потребує від учня не тільки знань матеріалу, але й інших умінь, якими він може не володіти, що також впливає на оцінку відповіді. Крім того, під час перевірки рівня досягнення учнів у багатьох випадках відсутня мотивація діяльності учнів. Тобто, ніякого позитивного мотиву в учнів немає, а це, безумовно, вплине на результати.

На наш погляд, цікавим буде приклад, як складена програма обліку досягнень учнів у школах Великобританії [2, 67-68].

**Облік досягнень учнів у школах Великобританії**  
(коротка анотація програми для учнів)

**1. Що таке “облік досягнень”?**

Пакет документів програмі “Облік досягнень” містить опис та аналіз усіх *твоїх* досягнень. Вчитель разом із *тобою* вирішує, що включити у цей документ, щоб *ти* міг їм пишатися. За п’ять років твого навчання у середній школі за *твоєю* допомогою ми складемо три комплексні характеристики: з кожного предмету, загальну характеристику всіх досягнень та результатів; державну характеристику досягнень випускника школи.

**2. Характеристика з предмету:** особистісні навички та навички соціальної поведінки; навички предметної навчальної діяльності та конкретні результати цієї діяльності; індивідуальний облік проходження навчальних тем із предметів зі *своїми* коментарями; коментарі вчителя.

**3. Для чого потрібен “облік досягнень”:** він допоможе розібратись, із чого складаються *твої* результати і досягнення у школі; допоможе сформувати *власну* думку щодо твоєї діяльності; буде сприяти формуванню позитивної самооцінки.

Таким чином, представлений матеріал – це спроба розкрити нині існуючі технології вивчення рівня навчальних досягнень учнів. Вважаємо, що використання зазначених технологій може бути застосовано при проведенні атестації загальноосвітніх закладів.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 2001. – № 6. – С. 4-20.
2. Каленей В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель - ученику». – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 168 с.
3. Оценка качества образовательной деятельности школ и создание программ их развития. – М.: Сентябрь, 2004. – 164 с.
4. Орієнтовні критерії оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів // Інформаційний збірник МОН України. – 2003. – № 22. – С. 31–38.

**Н.А. Крупенина.** Изучение уровня учебных достижений учащихся в условиях аттестации общеобразовательных учреждений.

*Предполагается технология изучения учебных достижений учащихся специалистами отделов образования, методистами гор/рай методокабинетов, которые проводят аттестацию общеобразовательных учебных заведений.*

**N. Krupenina.** Studying of a level of educational achievements of pupils in conditions of certification of general educational establishments.

*The proposed technology is connected with learning of pupils' studing achievements by specialists of local educational departments, methodologists of town/local methodological cabinets who give a mark to comprehensive educational establishments.*

**В.М. Малихіна**Науково-методичний педагогічний центр  
управління освіти Харківської міської ради**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗДІЙСНЕННЯ  
ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У  
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*Становлення української державності, інтеграція у європейське і світове спітвоварство привели до необхідності розгортання інноваційних процесів в освіті. Загальноосвітні навчальні заклади все частіше звертаються до проблеми здійснення інноваційної діяльності, що вимагає розвитку відповідної теоретичної бази та спанування її педагогічними колективами. Отже, структура елементів інноваційної діяльності робить цей процес більш керованим. Автор статті пропонує свій підхід до структурування інноваційної діяльності.*

Освіта є чутливим індикатором процесів, які відбуваються у суспільстві. Становлення української державності, інтеграція у європейське і світове спітвоварство, побудова громадянського суспільства привели до необхідності розгортання інноваційних процесів в освіті. Інноваційний процес характеризується як процес здійснення істотних змін, пов'язаних зі зламом певних систем, організаційних структур, відмови від старих форм, методів і прийомів роботи та заміни їх новими підходами, управлінням нових педагогічних технологій [12].

У сучасних дослідженнях освітянських інноваційних процесів висувається ряд проблем теоретико-методологічного характеру, що стосуються інновацій і творчої діяльності вчителя (розробка критеріїв оцінки педагогічних інновацій, порівняння традиційного та інноваційного підходів до навчання, визначення специфіки інноваційного циклу, з'ясування ставлення вчителя до інновацій і т. ін.). Набувають поширення і питання співвідношення пізнання й педагогічної практики, ролі вчителя у нарощуванні педагогічних знань, місця дослідницького компоненту у творчій діяльності вчителя та ін.

В Україні існує і постійно вдосконалюється законодавча база інноваційної діяльності, зокрема освітньої. У чинному законодавстві України про освіту, а саме у Законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, Положеннях Міністерства освіти і науки України „Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності”, „Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад” закріплено право навчальних закладів здійснювати інноваційну освітню діяльність.

Інноваційна освітня діяльність – це розробка, поширення та застосування освітніх інновацій. Освітніми інноваціями є вперше вдосконалені, або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності [14].

Останнім часом з'явилось чимало досліджень з проблем інноваційної діяльності. Вітчизняні та зарубіжні вчені пропонують педагогам ґрунтовні

наукові праці з питань педагогічної інноватики. Серед робіт вітчизняних вчених слід відзначити дослідження Л. Даниленко, О. Козлової, В. Паламарчук, І. Підласого, О. Попової, О. Савченко та ін., які пропонують визначення основних понять інноваційного проблемного поля, різні підходи до структурування інноваційної діяльності, класифікації інновацій, шляхи їх впровадження в практику педагогічної роботи.

Педагогічна інноватика, як нова галузь науки, представлена і в роботах зарубіжних учених М. Бургіна, В. Загвязинського, М. Кларіна, В. Сластеніна, Л. Подимової, Н. Юсуфбекової та ін. У роботах зазначених дослідників розкриваються загальні особливості інноваційних явищ: існування нововведень як ідеальних наслідків діяльності особистості, цілісний характер інновацій, суттєва залежність інноваційних процесів від соціально-педагогічних ситуацій, складність передбачення результатів інновацій.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку освітньої інноватики відбувається активний процес формування загальних підходів до інноваційної діяльності.

Разом з тим, слід зазначити, що дослідники більше уваги приділяють інноваційній діяльності вчителя, тоді як інноваційна діяльність загальноосвітніх навчальних закладів недостатньо висвітлена у педагогічній літературі. Організація такої діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі потребує чіткого визначення суті та закономірностей інноваційної освітньої діяльності.

Тому, основне завдання представленої статті ми вбачаємо у висвітленні поняття інноваційна діяльність, а також її структурних компонентів, що є підґрунтам для ефективного здійснення інноваційних претворень у закладах освіти.

Філософський словник тлумачить діяльність як засіб відтворення соціальних процесів, самореалізації людини, її зв'язків з навколошнім світом. Діяльність охоплює різні форми людської активності і сфери функціонування.

З огляду на наукові праці таких вчених, як В. Бондар [1], В. Давидов [2], І. Зязюн [13], О. Леонтьєв [6], І. Лернер [7], М. Скаткін [16], Г. Щедровицький [19], М. Ярмаченко [20], ми вважаємо, що діяльність – це процес активності суб'єкта, який відповідає мотиву; дія, операція, яка відповідає умовам, в яких вона здійснюється. Метою та результатом діяльності є зміни самого суб'єкта, які полягають в оволодінні певними способами дії. Діяльність є укрупненим утворенням і включає систему актів, які виконує суб'єкт для досягнення кінцевої мети.

Як відомо, кожна професійна діяльність вимагає певної послідовності дій, розподілу уваги, напруги, подолання труднощів, своєрідних психологічних якостей особистості, характеру, специфічних здібностей. У

будь-якій професійній діяльності її об'єкт і мета задаються ззовні, вони зумовлені потребами суспільства. Професійно-педагогічна діяльність, як і будь-яка інша має мету: об'єкт, суб'єкт, результат і сам процес діяльності.

Педагогічна діяльність – це самостійний вид людської діяльності, в якій реалізується передача з покоління в покоління соціального досвіду, матеріальної та духовної культури. Педагогічна діяльність багатоаспектна. Вона складається з діагностичного, проектного, організаційного, комунікативного, корекційного та аналітичного видів діяльності [10]. Усі разом вони створюють систему педагогічної діяльності. Предметом цієї діяльності є особистість дитини, її всебічний розвиток. Структура педагогічної діяльності, як системи, складається з цілей, які спрямовані на розвиток особистості та діяльності, на свідомість і поведінку дітей; змісту, засобів, дій, умов, технологій, об'єкта та суб'єкта праці вчителя, досягнутих результатів.

Одним із різновидів педагогічної діяльності є інноваційна діяльність. Інноваційна діяльність є основою інноваційного процесу і полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості [11].

З огляду на публікації з проблем освітньої інноватики, можна стверджувати, що її об'єктом є інноваційна діяльність, а предметом – освітні інновації. Змістом інноваційної освітньої діяльності є перетворення педагогічної системи школи, зокрема ЗНЗ, тобто його розвиток, впровадження нововведень. Головною метою інноваційної освітньої діяльності є якісне забезпечення можливостей педагогічної системи школи у досягненні високих освітніх результатів. Зокрема, інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу педагога і стосується не лише створення та поширення новизни, а й зміни у способі діяльності, стилі мислення особистості [3, 49].

Інноваційна освітня діяльність – це найвищий ступінь педагогічної творчості, винахідництво у педагогічній практиці, виявляється у цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту та технології навчання [4, 22]. Ступінь інноваційної діяльності полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості [15].

Інноваційна діяльність відповідає таким вимогам [9]:

- обов'язково вносить зміни в будь-яку діяльність порівняно з існуючими традиційними;
- спрямована на вирішення комплексної проблеми, породженої зіткненням або невідповідністю традиційних норм з вимогами часу;
- фіксує інноваційний досвід інших людей, їх культурне оформлення та механізм трансляції;
- передбачає організаційно-управлінський аспект нововведень та їх нормативне закріплення в постійно змінюваній практиці.

Практика свідчить, що організація інноваційної діяльності потребує чіткого визначення її компонентів. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури уможливлює висновок, що на сучасному етапі розвитку освітньої інноватики відбувається активний процес формування загальних підходів до структурування інноваційної діяльності.

Так, до основних компонентів інноваційної діяльності вчителя віднесено: філософський, мотиваційний, креативний, рефлексивний, валеологічний та технологічний [5], мотиваційно-оперативний та оціночно-рефлексивний [8]; когнітивний, процесуальний [4]; вибір новизни, її впровадження, підтримка, оцінювання новизни [15]. Найбільш універсальною, на нашу думку, є структура інноваційної діяльності, запропонована В. Сластьоніним та Л. Подимовою [17], оскільки вона вміщує такі структурні компоненти: мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний, а також функціональні компоненти: особистісно-мотиваційне переосмислення освітніх програм, прийняття рішення про використання нового, формування цілей і загальних концептуальних підходів, планування етапів експериментальної діяльності, прогнозування труднощів, впровадження нововведень в педагогічний процес, корекція та оцінка інноваційної діяльності.

В. Слободчиков [18] пропонує застосування діяльнісного підходу до структурування інноваційної діяльності. Дослідник вважає найважливішими такі компоненти інноваційної діяльності:

- науково-дослідна діяльність, яка направлена на отримання знань про відкриття;
- проектна діяльність, метою якої є розробка інструментально-технологічного знання щодо шляхів впровадження відкриття (інноваційний проект);
- освітня діяльність, направлена на професійний розвиток суб'єктів інноваційної діяльності, їх особливого досвіду щодо реалізації нововведень.

З огляду на зазначене вище, можна стверджувати, що інноваційна діяльність спрямована на перетворення відкриття в проект, проекту – в технологію реальної діяльності, результати якої і представляють собою інновацію.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з проблем інноваційної діяльності та практики її здійснення, ми дійшли висновку, що інноваційна діяльність загальноосвітнього навчального закладу – цілеспрямована діяльність педагогічного колективу щодо досягнення високих результатів освітнього процесу шляхом розробки, впровадження та освоєння нововведень. Основними компонентами такої діяльності, на нашу думку, є:

- мотиваційний компонент, що передбачає виявлення готовності педагогічного колективу до впровадження педагогічних інновацій. З огляду

на зазначений компонент при організації інноваційної діяльності слід враховувати прагнення педагогічного колективу до творчої діяльності, до формування цілей дослідницької діяльності, здатність педагогів відмовитися від стереотипів мислення, утвердження в закладі освіти цінності творчості;

- креативний компонент, суть якого полягає в цілеспрямованій, осмисленій, усвідомленій, планомірній, творчій діяльності колективу. Для організації інноваційної діяльності важливим є продукування нових ідей, незалежність суджень, критичність мислення, вміння давати об'єктивну оцінку діяльності;

- когнітивний компонент, який передбачає рух педагогічного колективу від знання сутності, характерних особливостей інновацій до вирішення проблем інноваційного пошуку, під час якого необхідно переосмислити наявні знання, застосувати їх до розв'язування поставлених завдань та висунути принципово нові ідеї. Наявність цього компоненту передбачає уміння аналізувати джерела інформації з проблем інноваційної діяльності, володіння методикою відбору інноваційних ідей, діагностику конкретних умов школи, управління інноваційною діяльністю закладу освіти;

- стабілізаційний компонент, що включає в себе оволодіння технологіями впровадження інновацій більшістю педагогічного колективу, коли нововведення перестає бути інновацією, втрачає свою новизну. Цей компонент, при правильній організації інноваційної діяльності, передбачає підвищення рівня професійної майстерності вчителів щодо організації інноваційного процесу, оволодіння педагогічним колективом інноваційними технологіями навчання та виховання, підвищення результативності навчально-виховного процесу в закладах освіти;

- рефлексивний компонент передбачає аналіз власної інноваційної діяльності всіма учасниками впровадження інновації. Тому організація і здійснення інноваційної діяльності передбачає здійснення самоаналізу й самооцінки інноваційної діяльності, систематичне внесення коректив у хід інноваційного процесу, самостійний пошук інформації з метою саморозвитку, здатність педагогів до проектування, прогностичної діяльності, вміння оцінити результати інноваційної діяльності та скорегувати її.

Отже, підsumовуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що розвиток інноваційної діяльності закладів освіти залежить від розвитку теоретичної бази освітньої інноватики та опанування нею педагогічними колективами закладів освіти. Для результативного здійснення інноваційної діяльності необхідна розробка її організаційно-методичного та науково-методичного забезпечення.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бондар В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект – К.: Рад.школа, 1987. – 158 с.
2. Давидов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теорет. и эксперим. психолог. исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 210 с.

3. Даниленко Л. Методологічні та методичні засади освітніх інновацій / Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб.наук.праць. – Вип. 5. – К.: Логос, 2001. – С. 49.
4. Клокар Н. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності. Дис...канд.пед.наук. – К., 1997. – 208 с.
5. Козлова О. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти. Автореф.дис.канд.пед.наук. – К., 1999. – 20 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознания. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Лернер И.Л. Процесс обучения и его закономерности. – М.:Знание, 1980. – 96 с.
8. Макагон Е. Формирование готовности педагога к поисковой деятельности в условиях последипломного образования. Дис.канд.педнаук. – К., 1998. – 217 с.
9. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. Пехота, А. Нікітенко, О. Любарська та ін; за заг.ред О. Пехота. – К., 2001. – 256 с.
10. Оцінювання та підбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект. Науково-методичний посібник /за ред. Л. Даниленко. – К.: Логос, 2001. – 185 с.
11. Паламарчук В. Системний підхід до впровадження педагогічних ідей у практику роботи школи // Рад.школа. – 1987. – № 12. – С. 16-20.
12. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб.наук.праць / ред.кол.: Л.Д. Даниленко (гол.ред) та ін. – К.: Логос, 2000. – 308 с.
13. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн та ін.; за ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
14. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000р. № 522 // Освіта України. – 2001. – № 6.
15. Попова О.Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в ХХ столітті. – Харків: ОВС, 2001. – 256 с.
16. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
17. Слєстенин В., Подимова Л. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
18. Слободчиков В. Проблемы становления и развития инновационного образования// Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – С. 4-28.
19. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. – М.: Знание, 1964. – 48 с.
20. Ярмаченко М. Деякі методологічні питання управління системою освіти в Україні // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С.15-28.

**В.М. Малыхина.** Теоретический анализ осуществления инновационной деятельности в общеобразовательных учебных заведениях.

*Становление украинской государственности, интеграция в европейское и мировое содружество обусловили необходимость развития инновационных процессов в образовании. Общеобразовательные учебные заведения всё чаще обращаются к проблеме осуществления инновационной деятельности, что требует развития соответствующей теоретической базы и овладение ею педагогическими коллективами. Автор статьи предлагает свой подход к структурированию инновационной деятельности.*

**V. Malyhina.** The theoretical analysis of realization of innovative activity in general educational educational institutions.

*The formation of the Ukrainian political system, integration to European and world cooperation led to necessity of the innovative process development in education. Secondary educational establishment often appeal to a problem realization of innovative activities that demands a theoretical basis development and its acquiring by pedagogical collectives. So, structures of this article propose her approach to forming innovative activities.*

**О.Є.Мисечко**Житомирський державний  
університет

## **ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР УСПІШНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У контексті управління сучасним процесом вивчення іноземної мови розглядаються такі складові індивідуального стилю вчителя іноземної мови, як особистість вчителя, педагогічна майстерність, педагогічна творчість, рефлексія, професійна компетенція. Визначається, що є найбільш суттєвим у їх формуванні.*

Зростаюча міжнародна мобільність і культурна інтерактивність сучасного суспільства потребує від учителя іноземних мов уміння будувати систему викладання-вивчення мови з метою розвитку в учнів не тільки здатності акумулювати і втримувати у пам'яті мовний матеріал, але й самостійно вирішувати свої комунікативні потреби, глибше розуміти способи життя і форми мислення людей – представників інших культур. Згідно до такого підходу до процесу навчання іноземних мов у загальноосвітній школі вчитель має перетворитися з домінуючої особи у співавтора творчого процесу, учні – зі споживачів навчальної інформації у її здобувачів, а сама діяльність – з навчаючої у вивчаючу. Усі ці зміни неможливі без перегляду основ управління навчально-виховним процесом, серед яких індивідуальний стиль діяльності педагога відіграє далеко не останню роль.

Очевидно, що особа вчителя, його позиція у відношенні до учня і до себе самого є першим елементом системної організації управління навчально-виховним процесом. Він виступає не тільки постачальником предметних знань, організатором, діагностиком і коректором процесу їх вивчення, але й співучасником становлення і розвитку особистості учня, формування його метакогнітивних умінь і ціннісних орієнтацій, життєвої позиції і соціокультурної стратегії.

Новими стандартами іншомовної шкільної освіти і навчальними планами регламентуються адекватні до суспільних потреб зміни змісту і функцій навчального матеріалу, підходи до організації навчального процесу. Вони є універсальними і нормативними для всіх учителів, які працюють у сфері навчання іноземних мов. Проте успішність управління навчальним процесом відповідно до цих нормативів визначатиметься тим, наскільки вдало кожен учитель буде використовувати свій професійний потенціал, творчо підходити до своєї діяльності, володіти культурою рефлексії, вдосконалювати свою педагогічну майстерність, тобто – формувати і розвивати свій індивідуальний стиль роботи.

Сучасна психолого-педагогічна наука досить ґрунтовно вивчає педагогічні, дидактичні, методичні основи і закономірності діяльності вчителя. Проте власне творчі, евристичні компоненти його праці залишають ще достатньо простору для дослідження. Значним підґрунтам для дослідження проблеми професійної підготовки фахівця є напрацювання, здійснені вченими в рамках психологічної науки стосовно рефлексійно-творчого потенціалу людини (С.Ю. Степанов), її творчої унікальності (Є.П. Варламов), професійної самореалізації (І.В. Байер, С.М. Маслов, О.О. Поліщук, Н.Б. Ковальова). Окремо розглядається проблема професійної рефлексії педагога (Л.М. Мітіна, Н.З. Кузьміна, Б.З. Вульфов, В.М. Харькін, О.Б. Петушіхіна та інші).

Наявні здобутки зовсім не применшують необхідності дослідження того, яким чином творча діяльність вчителя впливає на процес управління навчально-виховною діяльністю у конкретній предметно-науковій галузі.

Саме ця проблема і була обрана ключовою в означеній статті. Метою статті є дослідження складових індивідуального стилю вчителя іноземної мови; визначити, яким чином вони впливають на управління процесом вивчення іноземної мови у загальноосвітній школі і що є найбільш суттєвим у їх формуванні.

Практика свідчить, що у сучасних умовах учителеві частіше бракує не знань про те, як діяти, а саме умінь застосувати ці знання творчо, здійснювати самоаналіз своєї професійної діяльності, бути готовим до перегляду своїх поглядів та відкритим для постійного розвитку. Все це ускладнює процес управління пізнавальною і комунікативною діяльністю учнів, гальмує продуктивний пошук нових форм і методів науково-методичної роботи, знижує професійно-особистісну мотивацію вчителя.

Серед складових індивідуального стилю педагога, основи яких можуть бути закладені у педагогічному навчальному закладі, хотілося б зупинитися на таких, як особистість вчителя; педагогічна майстерність; педагогічна творчість; здатність до самоаналізу, рефлексії; професійна компетенція.

У системі професійної підготовки вчителя іноземної мови, спрямованої на формування його індивідуального стилю, однією з головних задач має бути розвиток його особистості на гуманістичних засадах. Тільки вчитель, вихований на демократичних цінностях, зможе успішно реалізувати гуманістичний потенціал діалогу культур, який відбувається в процесі вивчення іноземної мови; управляти навчальним процесом з розумінням значущості особистої автономії учня; сприяти творчому розвитку особистості учня; співвідносити освітні вимоги з можливостями і природними здібностями дитини.

Педагогічна майстерність – це друга складова вчительської професії. Вона ґрунтуються на психолого-педагогічних знаннях і уміннях і підкріплюється іншими дисциплінами, які мають професійну спрямованість, зокрема конкретно-науковою методикою. Без сумніву, методичні знання суттєво

допомагають учителеві здійснювати навчаючі дії, мотивувати і організовувати навчальну діяльність, діагностувати ефективність цієї діяльності, моделювати різноманітні проблемні ситуації і проектувати шляхи їх розв'язання, контролювати якість навчально-виховного процесу, тобто управляти навчально-виховним процесом. Проте можна володіти багатим арсеналом вирішення тієї чи іншої методичної задачі (наприклад, навчання читання чи формування репродуктивних граматичних навичок) і в той же час не мати індивідуального стилю роботи. Тому суттєво важливим у формуванні майстерності вчителя є розвиток у нього більш широкого бачення особливостей реалізації загальних педагогічних закономірностей у конкретній методичній роботі.

Педагогічна майстерність завжди передбачає педагогічну творчість. У центрі педагогічної творчості стоїть проблема реалізації власної педагогічної індивідуальності як здатності до продукування нового. Творчим може бути як визнаний майстер педагогічної справи, так і вчитель-початківець. Рівень педагогічної творчості визначається значною мірою тим, як вчитель сприймає дихотомію досвіду та інновацій у складі своєї педагогічної майстерності. Діалектика досвіду та інновацій усвідомлюється вчителем через співвідношення у своїй діяльності повторюваного і неповторюваного, об'єктивованого та особистого, репродуктивного та продуктивного, традиційного і новаторського.

Формування здатності до інноваційної діяльності як компоненту індивідуального стилю вчителя іноземних мов та його педагогічної творчості охоплює як організаційну модель управління освітньою діяльністю, так і структуру самого навчально-виховного процесу.

У контексті управління освітньою діяльністю в цілому учителеві важливо, насамперед, вміти переглянути (порівняно з традиційним) своє ставлення до себе самого і до учнів. Необхідність такого перегляду закріплена у новій шкільній програмі з іноземних мов [2] і означає усвідомлення ним функції вчителя як помічника, „фасилітатора” становлення і розвитку особистості учня, який поважає цю особистість незалежно від успішності навчання і організовує навчальний процес з врахуванням індивідуальних інтересів учнів.

По-друге, важливо розвивати педагогічну творчість вчителя у напрямку використання активних навчальних технологій, пошукових прийомів, які б спонукали учнів до самостійного здобування знань і вмінь, засвоєння норм комунікативної поведінки, а не репродуктування завченого мовного матеріалу.

Нарешті, потужним джерелом інновацій у процесі педагогічної творчості вчителя іноземної мови може стати соціологізація навчальної діяльності: запровадження інтерактивних форм діяльності; використання різноманітних режимів роботи в малих групах; орієнтація на розвиток міжособистісних відносин; виховання толерантності, поваги, індивідуальної відповідальності; стимулювання рівної участі кожного у колективній справі тощо.

Проявом педагогічної творчості в контексті управління процесом вивчення іноземної мови є вміле використання у навчальному процесі таких активних прийомів, як інформаційна прогалина, рольова гра, дискусія, дебати, робота в малих групах, проектні завдання тощо.

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях висловлюється думка [4], що основою для переходу від персоналізації здобутих науковою знань у процесі професійної підготовки вчителя у педагогічному навчальному закладі до їх індивідуалізації є рефлексія як засіб свідомого і цілеспрямованого саморозвитку педагога.

Рефлексія має стати невід'ємною частиною індивідуального стилю педагога тому, що саме роздуми з приводу ефективності власної діяльності, самоаналіз може змінити уявлення людини про себе, скласти основу для її майбутнього професійного росту, розширити творчий потенціал її професійної майстерності, стимулювати до входження в систему неперервної освіти.

На етапі підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ дуже важливо розвивати у нього рефлексивні вміння. В першу чергу цьому може сприяти діалогічна форма проведення лекційних і практичних занять з дисциплін професійного циклу. При аналізі фрагментів уроків важливо навчити студентів співставляти свої наміри з досягнутими результатами, встановлювати зворотній зв'язок з учнями, формулювати протилежні точки зору на певну проблему і наводити відповідні аргументи, розвивати критичне мислення тощо.

За таких умов рефлексивне мислення може стати основою організаційної діяльності педагога.

Поряд з викладеними вище складовими індивідуального стилю педагога, які можуть вплинути на його здатність управляти навчально-виховним процесом, слід відзначити також професійну компетенцію вчителя.

Словник української мови подає таке перше значення слова „компетенція”: „добра обізнаність із чим-небудь” [3, 250]. З приводу професійної компетенції не можна не погодитися з думкою, що її можна розглядати на двох рівнях [6, 58]: як а) початкову компетенцію, яка означає наявність мінімально необхідних професійних умінь і підтверджується дипломом про відповідний освітній кваліфікаційний рівень, і як б) високу компетенцію, що є тим горизонтом, до якого професіонал йде все своє життя і для якого диплом про освіту є не кінцевою, а лише відправною точкою.

У цьому зв'язку важливо розвести поняття „професійної підготовки” і „професійного розвитку” вчителя іноземних мов, як це робять ряд вчених (J. Edge, 1988; M. Wallace, 1991). Головною відмінністю, на їх думку, є той факт, що в процесі професійної підготовки вчитель виступає об'єктом зовнішнього освітнього впливу, формує свою компетенцію у ході спеціально організованого (кимсь) навчання. Професійний же розвиток може здійснюватися лише самостійно кожним педагогом і лише з огляду на його власні індивідуальні потреби та досвід, тобто має характер саморозвитку і

залежить суто від його власних зусиль, розуму, амбіцій. Очевидно, якщо професійна підготовка формує інваріантний компонент професійної компетенції вчителя (початкову компетенцію), то професійний розвиток (чи краще сказати „саморозвиток“) є головною запорукою формування індивідуального стилю його роботи з метою досягнення високої компетенції. У сучасних західних дослідженнях усе сильніше наголошується саме на розвиваючому характерові професійної підготовки вчителя [4, 77-78].

На завершення слід зазначити, що у формуванні такого власного індивідуального стилю, який би дозволяв учителеві іноземної мови успішно управляти навчально-виховним процесом, він має орієнтуватися на оволодіння певними вміннями:

- пізнавальними (вміннями здійснювати дослідницьку діяльність, рефлексію);
- проектувальними (вміннями спланувати модель діяльності вчителя та учнів у цілому і визначити функціональну цінність будь-якого виду роботи у цій моделі зокрема);
- адаптаційними (вміннями вносити необхідні зміни у процес роботи залежно від дії різноманітних зовнішніх факторів);
- організаційними (вміннями організувати роботу на уроці відповідно до поставлених цілей та особистісних інтересів учнів);
- мотиваційними (вміннями мотивувати учнів до навчальної діяльності);
- комунікативними (вміннями організувати педагогічне спілкування з учнями і учнів між собою, сформувати учнівський колектив);
- уміннями контролю та самоконтролю тощо.

Отже, формування індивідуального професійного стилю є справою кожного педагога особисто. Він може формуватися під чиємось впливом, але по суті це є справа індивідуальна. Вплинути на цей процес можна лише частково: закладаючи у вчителя основи педагогічної майстерності і педагогічної творчості, формуючи його особистість, професійну компетенцію, розвиваючи його здатність до рефлексії.

Визначаючи перспективи подальших розвідок у даному напрямку, слід відмітити, що актуальною в умовах нової загальноєвропейської політики в галузі мовної освіти залишається проблема об'єктивного діагностування вчителем своєї особистої професійної майстерності. Системного підходу вимагає процес формування в сучасного вчителя умінь самостійно вести аргументовану розмову про ступінь ефективності і результативності своєї діяльності, співвідносити її з існуючими методичними підходами, оцінювати методологічні основи свого індивідуального стилю.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Корецкая Е.В. Культура рефлексии педагога // Методическое пособие. – Курск, 2001.

2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2-12 класи. – К.: Шкільний світ, 2001.
3. Словник української мови. В 11-ти тт./ Ред. колегія: І.К. Білодід (голова) та інші. – К.: Наукова думка, 1973. – Т.ІV.
4. Challenge and Change in Language Teaching. Ed. J.Willis & D. Willis. – Macmillan Heinemann English Language Teaching, 1996. – 186 pp.
5. Edge, J. Training, Education, Development: Worlds Apart? / Annual Conference of the British Association for Teaching and Research in Overseas Education. – Moray House College, Edinburgh, 1988.
6. Wallace, M. Training Foreign Language Teacher: a reflective approach. – Cambridge University Press, 1991. – 180 pp.

**О.Е.Мисечко.** Формирование индивидуального стиля педагога как фактор успешного управления процессом изучения иностранного языка.

*В контексте управления современным процессом изучения иностранного языка рассматриваются такие составляющие индивидуального стиля учителя иностранного языка, как личность учителя, педагогическое мастерство, педагогическое творчество, рефлексия, профессиональная компетенция. Определяется, что является существенным в их формировании.*

**O. Myssechko.** Forming the individual style of a teacher as a factor of successive management of the process of learning foreign languages.

*The components of the individual teaching style – such as personality of the teacher, teaching efficiency, creativity, reflective thinking and professional competence – are considered in the context of managing the process of teaching foreign languages. Some substantial moments of forming these components are defined.*

УДК 371.12 (438)

**У. Ордон**

Вища педагогічна школа  
м.Ченстохова (Польща)

## **ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У СУЧASNІЙ ПОЛЬСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ**

*Аналізуються різні підходи до визначення компетентностей вчителя. Показується їх значення в професійній діяльності педагога. Характеризується наведена класифікація вчительських професійних компетентностей.*

Процес професійної підготовки вчителя є складним і тривалим. Він передбачає поряд з набуттям відповідної системи знань та навичок формування критичного, рефлексивного й творчого ставлення, яке зумовлено змінами у системі освіти. У Польщі, як і на Україні, в процесі реформування освіти позначилася тенденція переходу від енциклопедичності до компетентності у визначені змісту навчання. Школа повинна готувати дитину до практичного життя, вчити життєвої компетентності. З огляду на це, актуалізується проблема вивчення того, наскільки вчитель сьогодні готовий професійно справитися з такими завданнями. Йдеться про професійні якості, навички, компетентність сучасного вчителя.

Дана проблема в різних її аспектах розглядається такими українськими дослідниками, як Н.Г. Нічкало, І.А. Зязюн, В.Г. Бочарова, Л.Г. Коваль та ін. У їх працях йдеється про компетентність особистості вчителя, про вдосконалення його професійної підготовки, про професійну компетентність. У польській педагогічній думці зазначена проблема розкривається в працях Б. Мілерського, Б. Сліверського, П. Коволіка, К. Ференца, Т. Новацького, В. Окона та ін. Аналіз літератури свідчить про те, що проблема вчительських компетентностей знаходиться у стані вивчення.

У даній статті робиться спроба синтезувати досвід дослідження професійної компетентності вчителя за умов польської реальності, показано і схарактеризовано прийняту в країні класифікацію професійних компетентностей вчителя.

У країнах об'єднаної Європи професійна компетентність розглядається як “визначний компонент кваліфікаційних стандартів, під якими розуміються загальне сприйняття представниками освіти, а також різних галузей економіки та культури норм вимог, що включають сукупність необхідних навичок та знань для виконання даної професії” [8, 23]. Деякі педагоги (Т. Новацький та В. Окон) під професійною компетентністю розуміють певну систему доцільно сформованих навичок, суспільно-моральних відносин та психофізіологічних рис людини, що зумовлюють її успішні дії та професійний розвиток [6, 7].

Праця у вчительській професії є специфічною з огляду на її творчий та інноваційний характер. Вона вимагає володіння широким колом професійних якостей та компетентностей. Виконання різноманітних функцій і завдань, які значно виходять за межі навчально-виховного процесу у школі, іmplікує потребу визначення різного роду вчительських професійних компетентностей. Поряд із традиційними функціями (навчальною, виховною, опікунською, суспільно-громадською, дослідницькою та інноваційною), професія вчителя пов’язана з виконанням широкого кола завдань, які В. Окон визначає таким чином: трансляція знання і досвіду з метою приготування учнів до життя в суспільстві дорослих, розквіт творчих сил та інноваційних здібностей молоді, формування ставлення і характеру молодого покоління, організація практичної діяльності дітей та молоді, створення умов для їх самостійної діяльності, взаємодопомога традиційним і сучасними засобами формування і виховання, перевірка і оцінка досягнень учнів шкіл.

Деякі автори підkreślують змінність вчительської компетентності залежно від суспільних вимог, вказуючи на їх історичний, культурний, політичний та економічний контекст. Зміни, що відбуваються в оточуючій дійсності, спричиняють зміну суспільних очікувань і актуалізують потреби визначення «нової ролі» вчителя, не враховуючи те, чи вона дійсно нова, чи тільки певні її елементи періодично висуваються на перший план. На вчителя „покладається, щоб він інтерпретував колективні очікування, поєднав його з

індивідуальним прагненням дітей і молоді, допомагав у визначені шляхетного шляху серед релятивізованих цінностей, особливо моральних” [1, 187].

Професійна компетентність стає однією з умов реалізації масштабно накреслених вчительських завдань і обов’язків. Охоплюють вони багато особливих навичок, які взаємно доповнюються й розвиваються під час реалізації навчально-виховного процесу. Отже, майбутній педагог отримує в процесі освіти знання з визначеної наукової дисципліни, удосконалює певні засоби та прийоми праці з учнем. У багатьох випадках отримане знання є директивним, яке протистоїть рефлексії і власному верифікованому та модифікованому досвіду, власній творчості, неповторній педагогічній лабораторії, що базуються на фундаментальному матеріалі й відпрацьованих, індивідуальних концепціях методологічного плану. Важливим напрямком педагогічної діяльності вважається сфера взаємодії з учнем. Педагог повинен відзначатися також певним рівнем етичної відповідальності і автономії у виконанні ролі, вміти пояснити суспільні явища, усвідомлювати свої компетенції, розпізнавати завдання, які ставить перед ним суспільство.

Вчитель, функціонуючи у звичайній системі освіти, яка розвивається за умов об’єднаної Європи, має стати для сучасного покоління тлумачем суспільного світу, а саме: його історичного розвитку, пошуку в ньому власного місця, розуміння та плекання тих норм і цінностей, котрі становлять культурну складову дитинства, передбачаючи в той же час толерантне ставлення до культур інших народів. Вчителю, окрім спеціальних знань, а також орієнтації в царині психології і педагогіки, важливо знати закономірності, які стосуються європейських інтеграційних процесів, сучасних моделей суспільної політики, політичних доктрин, системи суспільної безпеки, а також функціонування ринкової економіки і позиції особистості в ній [1, 191].

Сучасний компетентний педагог повинен вміти цілісно сприймати проблеми сучасного світу, формулювати різні глобальні суспільні питання, що стосуються загальнолюдських цінностей. Важливою навичкою стає не стільки переказування знань про ці ж вартості, скільки формування адекватного ставлення до них, навчання розумінню здійснення правильного вибору. „Вчитель буде провідником від теперішнього і до майбутнього, він є тим, хто допомагає долати сумніви і конфлікти моральної природи. Сучасний вчитель не може спиратися тільки на здобутки вітчизняної освіти” [1, 191-192]. Нова освітня реальність вимагає від педагога, щоб його фундаментальна психолого-педагогічна компетентність використовувалася для виконання функцій, ролі та завдань, визначених сучасністю.

Складність вчительської професії, її нестандартність та комунікаційний характер унеможливлюють вичерпне і однозначне визначення сфери компетентностей, необхідних для її виконання. У польській педагогіці є спроби визначити ключову компетентність. Так,

зокрема, на думку Б. Мілерського та Б. Сліверського [5], найважливішим виміром вміння вчителя є його відкритість до змін, вміння справлятися з динамічними, умовами і середовищем, які вимагають реальної оцінки ситуації, критичного осмислення, адекватних і відповідальних рішень.

Рефлексивного вчителя характеризують наступні ключові навички: пізнавальні, комунікаційні, організаційні, дослідницькі. Згадані вище автори виокремили особливі ключові навички вчителя, до яких віднесли вміння: планувати, керувати, створювати творчий відповідний клімат у класі, утримувати дисципліну, діагностувати, оцінювати свою працю.

У Польщі стандарти щодо вчительських компетентностей розроблені ще у 1999-2000 рр. науковим колективом під керівництвом К. Місолки [4, 15-16]. Відповідно до них вирізняється шість груп компетентностей вчителя, у кожній з яких є конкретний стандарт. Розглянемо їх більш детально.

Моральна компетентність означає володіння відповідною кваліфікацією для прийняття рішень, висловлення своєї думки та оцінок у виховних ситуаціях, однозначних для визначення, а також здатність до глибокої моральної рефлексії при оцінюванні етичних аспектів. Морально компетентний вчитель розкриває сутність справедливого суспільства, чинників, які роблять життя щасливим та змістовним. Такий вчитель стає авторитетом і моральним взірцем для своїх учнів. Він здатний визначити цінності, що становлять засади виховного процесу.

Компетентність взаємодії пов'язана з ефективністю налагоджування стосунків у педагогічному середовищі. Вчитель, компетентний у цій сфері, розуміє стосунки між суб'ектами педагогічного процесу, віддає перевагу демократичному стилю у міжперсональних контактах, діє відповідально, може розв'язувати складні та конфліктні ситуації, використовуючи компроміс у стосунках між людьми. Такий педагог вміє налагодити і утримати контакт з учнями, активізувати їх ініціативу, вшанувати гідність кожного учня, сформувати ставлення до суспільства. Діалог між вчителем і учнем буде плідним тоді, коли вчитель у процесі творчої виховної ситуації створює можливості для учня висловлювати свої думки, спонукає до дій, ініціативи, до участі в шкільних справах, формує систему цінностей, вчить толерантності і компромісам, відповідальності за власні вчинки, уможливлює усвідомлення успіхів як активізацію різних якостей особистості через різні види діяльності [4, 33-34].

Праксеологічна компетентність виражається в ефективності вчительського планування, організації, контролі і оцінюванні освітніх процесів. До цієї компетентності входять такі вміння, що охоплюють усю концепцію педагогічної праці: співпраця з родиною, проведення діагнозу стану знань учнів, проведення операціоналізації загальних цілей освіти і виховання, формування позитивної мотивації учнів до розвитку,

інтерпретація досягнень учнів з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей, планування особистого розвитку шляхом вдосконалення і професійної самоосвіти.

Комуникаційна компетентність полягає у вмінні обмінюватися інформацією, а також порозумітися з людьми за допомогою вербальних чи невербальних засобів спілкування. Вона складає основу взаємних відносин між вчителем і учнем. Комуникаційна компетентність виявляється у вмінні добирати відповідні засоби спілкування відповідно до ситуації. Вона означає розуміння своєї суспільної ролі, суспільної позиції співрозмовника, а також потребує вміння визначити місце і час спілкування, використати адекватні вирази, пов'язані з внутрішньою культурою і т.ін. Вчитель, який відрізняється цією компетентністю, піклується про етику власної мови. У комунікаційних відношеннях з учнем він прагнеть до партнерського діалогу, до уважного слухання вихованців і емпатичного розуміння інтенцій їх відповідей.

Креативна компетентність пов'язана із здібностями вчителя до творчого вирішення проблем, модифікування традиційних прийомів педагогічної діяльності, пошуку нових, оптимальних шляхів, відповідних сучасному стану знань. Креативність означає творче та інноваційне ставлення вчителя до оптимального задоволення освітніх потреб сучасного суспільства, що трансформується. Творчий вчитель повинен бути озброєний міждисциплінарними знаннями як теоретичними, так і практичними.

Інформаційна компетентність пов'язана з ефективним і чітким використанням у педагогічній діяльності інформаційної технології та засобів масової інформації. Вона уможливлює професійне функціонування в інформаційному суспільстві, відкриває доступ до матеріальних та духовних благ за умов інтелектуального розвитку, а також сприяє професійній мобільності. Дані компетентність пов'язана не тільки з умінням використовувати інформаційні технології в освітньому процесі, але і з орієнтацією на можливі загрози, що можуть виникнути через їх невідповідне використання.

Таким чином, компетентний педагог, реалізуючи навчально-виховне завдання, повинен бути цікавою, творчою, відкритою, толерантною, допитливою, чутливою особою. Його діяльність не може бути до кінця запланована, часом вона вимагає педагогічної імпровізації, порушення нових непередбачених проблем.

Аналізуючи питання педагогічних компетентностей і професійних навичок, необхідно наголосити на потребі у розробці моделі вчителя, який працює з дітьми різного шкільного віку. Сфери професійної діяльності вчителя на рівні початкової освіти і шкільної відрізняються. І педагогічні компетентності будуть мати в кожному окремому випадку свою специфіку, що може бути предметом подальших розвідок і авторських рефлексій.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Ferenz K.. Kompetencje wychowawcy w rzeczywistości szkolnej po reformie, [w:] Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole, red. J.Jonkisz, M.Lewandowski, Wyd. Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. – Wrocław, 2003.
2. Jodłowska B. Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela klas początkowych, WSiP. - Warszawa, 1991.
3. Kowolik P. Nauczyciel tworczy w klasach I-III – Tak. Ale jaki?, [w:] Tworczy rozwój nauczyciela, red. S.Juszczyk, Wyd. Impuls. – Kraków, 1996. – S.87.
4. Kompetencje dydaktyczne i opiekunko-wychowawcze nauczycieli w zreformowanej szkole, red. K.Misiołek, Wyd. Gornosaska Wyższa Szkoła Pedagogiczna. – Mysłowice, 2000.
5. Milerski B., Sliwerski B. (red.). Pedagogika. Leksykon, PWN. – Warszawa, 2000.
6. Nowacki T. Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy, PWN. – Warszawa, 1983. – S.313.
7. Okon W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wyd. Zak. – Warszawa, 1995. – S. 382-385.
8. Parzecki R. Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli, [w:] Współczesne przemiany kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli, red. R.Parzecki, Wyd. WSP. - Bydgoszcz, 1998.

**У. Ордон.** Профессиональные компетентности учителя в современной польской системе образования.

*Анализируются различные подходы к определению компетеностей учителя. Показывается их значение в профессиональной деятельности педагога. Характеризуется предложенная классификация учительских профессиональных компетентностей.*

**U.Ordon.** Teacher's Professional Competencies in the Present-Day Polish System of Education.

*For determination of teacher' competences different approaches are used. The meaning of it is shown in professional activity of a teacher. The given classification of teacher's professional competences is characterized.*

УДК 37.036:78 (438)

**А. Пенкала**

Вища педагогічна школа  
м.Ченстахова (Польща)

## **МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Розглядається значення музичного виховання для розвитку особистості дошкільника. Розкриваються цілі та завдання проведення музичних занять на досвіді польських дитячих садків. Показуються їх особливість та взаємозв'язок з іншими видами діяльності дитини.*

Мистецтво оточує дитину щодня упродовж її життя, постійно відкриває нові можливості збагачення людини. Вона розвивається і формується завдяки тому, що читає, слухає, спостерігає, а також наслідує слова і звуки властивим їй способом. Концепція виховання через мистецтво не обмежується тільки пасивним контактом з ним, але передбачає активну участь у культурі, яка охоплює літературу, музику, образотворче мистецтво,

театр або кіномистецтво. Мистецтво є особливою складовою людського життя. Воно існує в людському суспільстві з давніх часів.

Проблема музичного виховання особистості давно посіла чільне місце у педагогічній думці. В сучасній педагогіці досліджуються різні його аспекти: від музичного виховання майбутніх вчителів музики (Г.В. Яковчу) до виховання дітей різного віку (В.М. Верховинець, Н.А. Ветлугіна, Т.І. Науменко та ін.), що охоплює така царина педагогічного знання, як музична педагогіка (О.Я. Ростовський). Проблемами музичного виховання дошкільників займаються такі польські дослідники, як М. Квятковська, Д. Малко, К. Пшибульська, З. Станкевич, Б. Подольська, У. Смочинська-Нахтман, праці яких використовуються в даній роботі.

Стаття має на меті на основі узагальнення власного досвіду з музичного виховання дітей у польських дошкільних навчальних закладах, показати його значення і необхідність для становлення особистості дошкільника. Вважаємо, що вивчення і обмін досвідом із зазначеного питання є необхідною умовою успішного реформування освіти в наших країнах, реалізації ідеї гуманізації освітнього простору.

У світі, в якому живуть сучасні діти, мистецтво, в різних своїх формах, займає дуже багато місця. Для повного розвитку людської особистості і формування внутрішнього багатства людини воно є незамінним. Саме звідси випливає його особливе значення. Воно є засобом виховання, оскільки формує відношення людини до оточуючого світу, але одночасно є й засобом навчання, адже збагачує запаси знань і активізує пізнавальні механізми. Тобто, мистецтво не протиставляє виховання навчанню, а забезпечує єдність і нероздільність процесу формування особистості. Воно є потребою людини, джерелом хвилювань і предметом багатосторонньої, творчої активності.

Починаючи від дошкільного закладу, треба усвідомлювати те, що може дати дитині контакт з мистецтвом і яким чином він повинен бути організований та впроваджений, щоб дитина відчула радість і задоволення від своєї діяльності, а також потребу шукати і здобувати нові цінності. У дитячому садку роль галузей мистецтва – музики, літератури і образотворчого мистецтва є однаково важливою, і виконують вони функцію естетичного виховання. Його специфікою є інтеграція занять музичних, образотворчих і літературно-театральних.

Інтеграція є природною формою творчої діяльності дошкільника, враховуючи її синкретичний характер. Дитина із задоволенням говорить, малює, співає і одночасно відчуває потребу руху, викликану бажанням зміни однієї діяльності іншою. В процесі інтеграції виникають труднощі, пов'язанні із збереженням пропорції в тематиці занять таким чином, щоб не втратити відповідного характеру, що задається музикою або літературою чи образотворчим мистецтвом. „Музика, якщо сприймати її та її функції в широкому розумінні, так як це подається в музикознавстві, етнографії, історії

і теорії культури, може розумітися по-різному” [1]. Наведемо деякі її тлумачення. Так, музика може бути експресивною формою психічного стану людини. Саме такою вона є в народній і дитячій творчості, що зумовлено особистою потребою висловитися і необхідністю суспільного порозуміння. Інше тлумачення акцентує увагу на тому, що музика може нести в собі провідну художню цінність. Такою вона зустрічається в концертних залах: під час опер і академічних концертів, а також у композиторських класах. Нарешті, можна розуміти музичну, головним чином як мистецтво виконавчої техніки. У цьому випадку звертається увага на виконавчі і технічні здібності, наприклад: гра на інструментах, спів, диригування.

Залежно від оцінки суті і функції музики виникають різні погляди на музичне навчання. На перше місце висувається експресивна роль музики, яка є найбільшою виховною цінністю. Для цього створюються виховні ситуації, що сприяють музичним висловлюванням, при чому береться до уваги не тільки його об'єктивна художня цінність, але і той факт, як воно виникло. Цінується творчий процес, якому надається особлива увага. Навчальними цілями стає прагнення сформувати у дітей сприйняття цінностей і змісту. Таким чином, виховується музична чутливість, музична культура, музикальність. Для назви такої чутливості використовують різні визначення. Однак слід розуміти, що вона є наслідком вроджених музичних здібностей, які систематично розвиваються через спілкування з музигою, через набуття знань про музичну культуру.

Повноцінне сприйняття музичних творів можливе тільки за участю розумової, емоційної та інтелектуальної чутливості. „У такому розумінні музичне навчання є специфічним і є складовою частиною повної гуманістичної освіти. Процес такого розвитку повинен почнатися з раннього віку, особливо це стосується розвитку музичних здібностей, оскільки вони належать до тих, які виявляються у дітей ще в дошкільному віці, але якщо не розвиваються, зникають” [1, 8].

Музика у дошкільному віці виконує функцію загального розвитку. Її різноманітний вплив на розвиток дитини спричинений низкою причин. По-перше, музика зберігає у свідомості дитини так звані первісні поняття, на яких будуються процеси пізнання і мислення. По-друге, вона вчить простим розумовим операціям, таким як порівняння, аналіз і синтез, абстрагування. Причому робиться це на матеріалі, який є близьким для дитячої психіки, пов'язуючи його з руховими діями, що дає в результаті тривалий ефект пізнання і розвитку. По-третє, прищеплюються навички до праці, оскільки система музичних вправ веде дитину від спонтанної поведінки до дій, які базуються на правилах, від простих речень до системи дій значно ускладнених, від власного досвіду до сприйняття досвіду інших людей, від речей до символів.

Як зазначає З. Станкевич, „для того, щоб займатися музикою (співом, грою, слуханням і, можливо, акомпануванням), потрібна музикальність. Ця

здібність складається з певних психічних властивостей, які спонукають до активного заняття музикою, тобто вище названими видами музичної діяльності людини”[3]. Більшість психологів і теоретиків музики стверджують, що музикальність людини залежить від його вроджених, індивідуальних задатків, хоча водночас є результатом розвитку, виховання і навчання. Майже у всіх людей, крім деяких винятків, є здібність до музики. Але частина з них втрачають цю здібність через те, що не розвивали її у ранньому віці, який є сенситивний для цього виду діяльності, тобто йдеться про дошкільний вік.

Тому в нашій практиці музичного виховання в дитячому садочку ми передусім намагаємося сформувати і розвити музичні здібності, що включають:

- музичний слух (здібність розпізнавати високі звуки);
- почуття музичного ритму як здібність до рухливого і емоціонального переживання, а також відтворення музичного ритму.

Зигмунт Станкевич пише: „Праця над розвитком музичних здібностей і чутливістю (вразливістю) до музики називаємо розвитком музикального слуху” [3, 131]. У дошкільному вихованні вона триває чотири роки. Формування музичних здібностей має велике значення для загального розвитку дитини, його здоров’я, навчання і виховання.

Головним завданням наших музичних занять у дитячому садочку і умовою правильного психічного розвитку дитини є радість, яка є наслідком спілкування (контактів) з музикою. Наступними кроками музичного виховання у дошкільному навчальному закладі є:

- формування чутливості, яка дає можливість емоційно переживати музику (таке вміння передбачає активізацію уваги, уявлення, пам’яті, волі, загальної емоційної чутливості, а також розвиток музичного слуху і почуття ритму);
- розвиток практичних умінь: спів, гра на інструментах, а також формування відповідних навичок творення і слухання музики;
- формування активності і творчого відношення та сприйняття реальності;
- збагачення переживань і уяви;
- поглиблення знань у дитини про себе й світ.

У процесі музичного виховання дошкільнят ми входимо з того, що „заняття з розвитку музикальності не варто проводити окремо від інших форм діяльності. Вони повинні виходити з загальної концепції виховання і пов’язуватися з усією виховною роботою” [3, 129]. Музичні заняття розвивають дитячу уяву, збагачують словниковий запас і вчать правильній вимові. Так, зокрема, зміст вивчених пісень поглиблює обсяг знань у дитини про світ і людей. Опанування словесного тексту тренує пам’ять, сприяє розвитку правильної вимови, а при опрацюванні пісні

виникає нагода проводити фонетичні вправи. Співання пісень впливає на розвиток грудної клітки і змінює голосові зв'язки. Засвоюючи пісні або запам'ятовуючи порядок рухів у грі чи в танці, дитина вчиться мислити і концентрувати увагу.

Заняття з розвитку музикальності привчають до ладу і порядку, швидкої орієнтації і прийняття рішень. Проведені при музиці й співі, вони формують загальну рухову координацію, позитивно діють на працю внутрішніх органів (легенів і серця), а також на нервову систему.

Підпорядковуючи групу дітей відповідним правилам у хоровому співі, грі або танці, орієнтуємо дітей на колективну діяльність. Це розвиває в них здібність до співіснування в колективі, групі, залучає до громадського життя, допомагає створити дисципліну в групі. Немає такої теми, передбаченої програмою для окремих дитячих груп, яка б не знайшла відображення у текстах пісень. Поетичний зміст деяких з них є таким образно-мальовничим, що тематика образотворчих занять народжується сама собою.

На заняттях з розвитку музикальності треба спиратися, перш за все, на музичний розвиток дитини. Необхідно пам'ятати, що пісня не тільки вчити, виховує, але й розважає, є чинником відпочинку, тому потрібно її використовувати у вільних від занять хвилинах. Важливо також звернути увагу на те, що ці заняття повинні узгоджуватися із віком дитини, а час їх продовження визначатися наступним чином: заняття з дітьми 3-х років – 10-15 хв., 4-х років – 15-20 хв., 5-ти років – 20-25 хв., 6-ти років – 25-30 хв. два рази на тиждень.

Цілі, пов'язані з музичним розвитком дитини, так само як і загальновиховні цілі, досягаються під час занять з розвитку музикальності у дошкільному закладі через різні форми діяльності. У своїй практиці проведення музичних занять з дітьми ми дотримуємося таких форм, які наводить у своїй праці Б. Подольська [2]. До них відносяться наступні:

1. Рухи під час музики (забави зі співом, забави ілюстровані і інсценовані, ритмічні й танцювальні забави, оповідання в руках, ритмічні вправи та ігри, танці).

2. Спів дітей.
3. Гра на інструментах.
4. Слухання музики.
5. Творення музики.

Перші роки життя дитини є найважливішими для її розвитку. Саме в цей період закладаються основні його напрямки. Створення педагогічних умов відповідно до потреб природи дитини є стимулом її розвитку. Воно буде запобігати недоречностям і дисгармонії у вихованні, створить основу для виховання зрілої особи як дитини, так і майбутнього дорослого. У цей час людина здобуває основи умінь і навиків спілкування зі світом, пізнає й виражає себе і оточуючий світ в цілому його багатстві.

Таким чином, можна зробити висновки про те, що дитина є психофізично єдністю, і світ навколо неї є також холістичною цлісністю. Дитина становить в ньому інтегральну цлісність. Не руйнація, не споживацьке ставлення до світу, а формування гармонійного, креативного ставлення до себе і до оточуючого середовища допоможуть їй увійти у складний світ, полегшать його пізнання, розуміння і відчуття можливостей співтворення в ньому чогось нового. Це є викликом для сучасної освіти. Починається вона для дитини з родини, і там повинна проводитися постійно, але батькам потрібна допомога у вихованні і навчанні малої дитини. Вони чекають на неї від спеціалізованої інституції, якою є дошкільний навчальний заклад. Тому сьогодні є важливим теоретичне й практичне осмислення потреби надання методичної підтримки і допомоги батькам з музичного виховання, що доповнюватиме ту роботу, яку проводять фахівці у дитячих садках з розвитку музичних здібностей дошкільнят.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. D. Malko. Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu. – Warszawa, 1988. – S.7.
2. B.Podolska. Z muzyka w przedszkolu. – Warszawa, 1987. – S.28.
3. Z. Stankiewicz. Piosenka w przedszkolu. – Warzawa, 1989. – S.131.

**A. Пенкала.** Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста.

*Рассматривается значение музыкального воспитания для развития личности дошкольника. Раскрываются цели и задачи проведения музыкальных занятий на опыте польских детских садов. Показываются их особенности и взаимосвязь с другими видами деятельности ребенка.*

**A. Penkala.** Music Education of Preschool Age's Children.

*The role of music education in the becoming of the children of preschool age is considered. The aims and tasks of music classes in the Polish kindergartens are showed. Their peculiarities and their connection with other forms of child's activity are examined.*

УДК 373 + 37.03 (438)

**М. Піндера**

Гурношльбонська вища педагогічна  
школа в Мисловицях (Польща)

#### ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ ШКІЛЬНИХ НЕВДАЧ: ОБУМОВЛЕНІСТЬ СЕРЕДОВИЩЕМ

*Висвітлено теоретичні основи дослідження проблеми шкільних невдач дітей в Польщі; виділено фактори, що впливають на успішність навчання; презентовано результати дослідження таких зовнішніх чинників шкільних невдач, як умови родинного життя, виховні заходи батьків та їх контакти зі школою, взаємовідносини неблагополучних учнів із групою переселників-однокласників.*

Процеси гуманізації загальної освіти в Польщі підвищують увагу педагогів-науковців до зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на

успішність розвитку особистості школяра. Актуалізація проблеми обумовленості шкільних невдач середовищем знаходиться в руслі персоналізму, який надає вихованню дитини в родині і соціалізації учня в школі першочергового значення.

Теоретичні основи дослідження шкільних невдач закладалися в минулому столітті такими відомими польськими педагогами-науковцями, як Я. Конопніцкі, Ч. Купішевіч, М. Лобоцкі, В. Оконь, Х. Радліньська, а також З. Заборовські, З. Петрашинські, М. Тишкова. Останнім часом Б. Бальцежак (1991), А. Загаєвські (1994), Е. Марек (1999), М. Піндер (2001), Д. Рушкевич (1999) різнообично висвітлюють на шпальтах польських наукових та методичних видань питання детермінації успіхів або невдач учнів на шкільний ниві. В той же час в українській педагогіці та психології ця тема залишається на маргінесі. Тому метою нашої публікації стало ознайомлення науково-педагогічної спільноти в Україні з результатами дискусії польських дослідників щодо проблеми шкільних невдач та презентація точки зору автора даної статті.

Шкільні програми містять такі блоки навчального матеріалу, які учень повинен обов'язково засвоїти, оскільки вони стають основою успішності подальшого навчання. Саме ці базові знання (точніше їх відсутність) можуть служити мірилом шкільних невдач. Так, в “Педагогічній енциклопедії” зазначається, що ситуація невдач у шкільній науці характеризується в цілому виникненням виразних розбіжностей між виховними й дидактичними програмними вимогами та результатами навчання конкретних учнів [1, 449].

Невдачі школярів не виникають раптово як наглий перехід від задовільного рівня знань до незадовільного. Потрібно пам'ятати, що завжди існує тривалий етап акумуляції невдач, який майже непомітно розпочинається на переломному моменті життя дитини. Цей процес часто закінчується “другорічництвом”, а у середній школі – навіть відрахуванням. Під час дій цього процесу обсервується натуральний приріст нестачі базових знань, а також психологічні симптоми – зміни в поведінці.

В. Оконь, слідом за Я. Конопніцкі, розрізняє скриті та явні невдачі [2, 263]. В першому випадку нестача базових знань і вмінь у школяра ще непомітна оку вчителя або кваліфікується як випадкова. На стадії явних невдач відсутність базових знань та вмінь вже легко діагностується: учні спочатку отримують негативні оцінки, а в критичних випадках залишаються на другий рік або відраховуються зі школи, поповнюючи ряди громадян, не пристосованих до життя у сучасному високотехнологічному суспільстві.

Серед польських дослідників не існує єдиної думки щодо ієрархії чинників, які детермінують шкільні невдачі, оскільки останні мають складну природу. Одні науковці визначають вирішальну роль соціально-економічних умов, інші надають перевагу біопсихічним факторам або навіть

звинувачують школу. За різними підставами Я. Конопніцкі, Ч. Купішевіч, В. Помикало, М. Тишкова об'єднують причини шкільних невдач у різноманітні групи: інтелектуальні та емоційні, соціальні та психологічні; обумовлені родинним вихованням і середовищем, що оточує, або змістом і формами організації навчання. Саме остання група причин є власне педагогічними (дидактичними).

Дидактичні причини, як зрештою й інші види причин шкільних невдач, мають складну ієрархію. З. Петрашінські підкреслює, що визначальною педагогічною причиною є “невідповідність методи школи і відсутність індивідуалізованої опіки над учнями, які цього потребують” [3, 254]. На думку В. Помикало, найважливішими дидактичними причинами шкільних невдач слід вважати: зміст, методи, організацію і засоби навчання, професійну кваліфікацію вчителя, а також умови навчально-виховної праці [1, 451]. Польські дидактики вважають, що існуюча нееластична система навчання не дає можливості індивідуалізувати освітній процес в школі (Ч. Купішевіч), вчителі здебільшого концентрують свою увагу на викладенні навчального матеріалу, а не на особистості учня (А. Загаєвські), трактуючи його як об'єкт впливу (Х. Радлінська) замість того, щоби вбачати у школярах суб'єктів навчання. Задля піднесення ефективності навчально-виховного процесу рекомендується використовувати активні методи, пов'язуючи цей процес із реальним життям і діяльністю дитини.

Важливою причиною труднощів у навчанні може бути емоційний тиск на учня вчителів і батьків, оскільки і в школі, і вдома він підлягає постійному оцінюванню. Якщо ця оцінка весь час негативна, їй бракує поваги і розуміння дитячих проблем, учень легко втрачає віру в себе і бажання вчитися. Замість того, щоби засвоювати навчальний матеріал, дитина починає очікувати невдач, стає лякливою та нерішучою, схильною до списування домашніх завдань і пропуску занять. В кінцевому результаті така поведінка часто-густо призводить до другорічництва.

Без сумніву, серйозний вплив на успішність навчання має виховна атмосфера в родині, на яку впливає передусім характер взаємовідносин між батьками, ступінь їх інтересу до справ дитини, а також їх відношення до праці, до самих себе і до цілого навколошнього світу. Некорисна виховна ситуація в родині часто гальмує розвиток дитини, заважаючи формуванню мотивації щодо навчання. Серйозною проблемою сучасних родин стає алкоголізм, який призводить до дезінтеграції родини, втрати здоров'я, руйнування взаємних відносин у сім'ї, убогості, агресивності та порушень правопорядку. Крім цього, відсутність бажання вчитися може також бути обумовлена розлученням батьків. М. Лобоцкі вважає, що саме дитина найбільше страждає і стає “жертвним ягням” у родинних драмах [4].

Важливо підкреслити, що ефективність родинного виховання залежить не стільки від вишуканих “виховних технік”, котрі використовують батьки,

скільки від характеру стосунків між ними та дітьми. Тільки в контексті певних взаємовідносин можна оцінювати корисність і ефективність конкретної методи або техніки. Якщо стосунки між батьками та дітьми базуються на справедливості, якщо дитина відчуває батьківську любов, тоді навіть примітивні засоби виховання (наприклад, підвищення голосу або спорадичні фізичні покарання) не мають негативних наслідків. З іншого боку, навіть витончені виховні техніки не приносять позитивних результатів, якщо між батьками і дітьми немає довіри.

У значній мірі досягнення або невдачі у навчанні залежать від шкільного середовища, і особливо від такого соціально-психологічного фактора, як група однокласників-перевесників. На думку Р. Врочинські, Е. Марека, М. Тишкової, приналежність до такої групи, ототожнення себе з нею є натуральною формою життя дітей та молоді, яка задовольняє потребу дитини в самоутвердженні, вчить її додавати свої бажання до системи інтересів, прийнятих у групі, активно вливає на розумовий, фізичний, психічний і соціальний розвиток особистості. Д. Рушкевич та Х. Філіпчук, слідом за Е.Б. Харлоком, вважають критичною ситуацію, коли дитина буває не прийнята групою перевесників, вказуючи такі чинники, як інтелігентність, риси характеру, рівень фізичного розвитку, зовнішній вигляд, ступінь соціальної пристосованості та рівень достатку в родині. Важливою причиною дискримінації стає негативне ставлення батьків однокласників до дітей із соціально неблагополучних родин.

Дослідження впливу середовища на шкільні невдачі проводилось нами в 2002-2004 роках у шльонському (сілезькому) воєводстві. Обстеженням було охоплено 42 учні 4-6 класів, які мали проблеми із навчанням, їх родини і 10 учителів відповідних класів. Обстежені батьки мали таку освіту: професійно-технічну (46 %), базову (30%), середню (20%), вищу (4%). Переважна більшість учителів мали ступінь магістра або підвищували на даний момент свою кваліфікацію.

Результати дослідження свідчать, що умови родинного життя – квартирна ситуація, рівень освіти і професія батьків, культура родини і розподіл обов'язків у сім'ї, виховні заходи батьків та їх контакти зі школою – мають значний вплив на шкільні досягнення учнів. Так 71% дітей зі шкільними невдачами не мали власної кімнати, а у 36% з них навіть не було свого робочого місця для виконання домашніх завдань. Дослідження контактів матерів і батьків зі школою показали, що тільки 42% матерів мають систематичні контакти зі школою, а інші контактують спорадично. У той же час 87% батьків взагалі не цікавляться навчанням своїх дітей.

Джерелом шкільних невдач більшості дітей стає відсутність у родині інтелектуальних стимулів, культурних уподобань, які б активізували пізнавальні інтереси учнів. Дослідження культурного рівня родини, частоти користування досягненнями культури показало, що 36 %

обстежених сімей не мають власних бібліотек, 55% родин рідко купують газети та журнали, а 23% взагалі не купують періодичних видань, 42% родин не мають контактів із закладами культури і тільки 13% сімей ходять разом в кіно і на прогулянки.

Важливим чинником формування особистості дитини є контакти з батьками. Гармонія в родині позитивно впливає на шкільну успішність, тоді як шкідливі звички батьків – тютюнопаління, вживання алкоголю – створюють нервову атмосферу, заважають навчанню дитини. Так, 65% обстежених школярів негативно ставляться до шкідливих звичок батьків, а контакти з дорослими в сім'ї в основному обмежуються спілкуванням з матерями – тільки 16% дітей, охоплених дослідженням, часто контактують з батьками – і далеко не завжди з приводу шкільних справ.

На позитивні або негативні ефекти навчання істотно впливає група перевесників. Обстеження засвідчило, що 29% школярів часами виконує домашні завдання разом з товаришами, близько 58% дітей зустрічається з перевесниками на подвір’ї, а більше 22% проводить вільний час із тваринами.

Таким чином, дослідження показало, що шкільні невдачі в значній мірі обумовлені відсутністю уваги батька до навчання своєї дитини. Усі батьківські обов’язки перекладаються на матерів, з якими діти вирішують свої проблеми і які зазвичай контактиують зі школою. Висловимо рекомендації саме отцям частіше цікавитися шкільними справами своїх дітей як безпосередньо через спілкування з ними, так і відвідуючи батьківські збори.

Треба підкреслити, що одним із найвпливовіших чинників шкільних невдач виступають погані житлові умови. Більшість дітей з низьким рівнем успіхів у навчанні не мають не тільки своєї кімнати, але й навіть постійного місця для виконання домашніх завдань. Крім цього, шкільні невдачі дітей пов’язані з низьким інтелектуальним рівнем батьків і з культурною атмосферою в сім’ї – з відсутністю домашньої бібліотеки, спорадичним відвідуванням таких культурних закладів, як кіно, театр, а також із браком сумісних родинних прогулянок. Відсутність цілеспрямованих виховних впливів, а часто і негативні приклади тютюнопаління й вживання алкоголю, постійні сварки між батьками створюють атмосферу непевності і навіть страху, в якій дитина не може сконцентрувати свою увагу на виконанні домашніх завдань. Тому необхідно проводити *педагогізацію* батьків з метою роз’яснення їм, яке значення для розвитку особистості їх дитини, для досягнення нею успіхів у навчанні має виховна позиція батьків. Належить спонукати їх до постійної опіки над дитиною, до створення необхідних умов для її самостійної роботи вдома, а також мобілізувати батьків щодо систематичних емоційних та інтелектуальних контактів в сім’ї, підвищити інтерес до молодших членів родини.

Таким чином, можна зробити висновок, що на брак успіхів у навчанні істотно впливає нестача тісних контактів із групою перевесників-

однокласників, перед усім – відсутність спільних інтересів в рамках школи. Зазначимо, що чисельність групи перевесників практично не впливає на шкільні невдачі дітей, важливим фактором є наявність друзів та їх кількість. Тому вчителі повинні активніше включати слабких учнів у загальні справи класу та школи, заохочувати їх до участі в концертах, випусках газет та інформаційних листків тощо.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Encyklopedia pedagogiczna / Pod red.W.Pomykalo. – Warszawa, 1993. – S.449-451.
2. Okon Wincenty. Nowy słownik pedagogiczny: Wyd.drugie rozszerzone. – Warszawa: WA „Zak”, 1998. – S.262-263.
3. Pietrasinski Z. Niepowodzenia w nauce przyczyny i środki zaradcze. – Nurt, 1979. – Nr 5. – S.254-259.
4. M.Lobocki. Trudności wychowawcze w szkole: zapobieganie i preciwdziałanie.– Warszawa, 1989.– S.46-47.

**М. Піндер. Внешние факторы школьных неудач: обусловленность средою.**

*Освещены теоретические основы исследования проблемы школьных неудач детей в Польше; выделены факторы, влияющие на успеваемость; представлены результаты исследования таких внешних причин школьных неудач, как семейные условия, воспитательные меры родителей и их контакты со школой, взаимоотношения неблагополучных учащихся с группой ровесников-одноклассников.*

**M. Pindera.** External determinants of school faults: environment stipulation.

*The author outlines the theoretical basis of the research of the problem of Polish children's school faults; singles out determinants of the successful study; presents the results of research of external determinants of school faults, such as family conditions, parents' upbringing methods and their contacts with school, problem pupils' relationships with their class mates.*

УДК 07-00-02

**М.П. Сухушин**

Миколаївський державний  
університет ім. В.О. Сухомлинського

#### **ОРГАНІЗАЦІЯ ДОПРИЗОВНОЇ ПІДГОТОВКИ І ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ЗАКЛАДІ В ПЕРІОД РЕФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ**

*Пропонується система роботи керівника навчально-виховного закладу з питань взаємодії з органами місцевого самоврядування та громадськими організаціями щодо організації підготовки молоді до захисту Вітчизни.*

Сьогодні в Україні йде реформування системи освіти, зокрема військової освіти. У 2002 році було затверджено нову “Концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді”, на

важливому етапі знаходиться процес розвитку Збройних Сил України – переході на контрактну систему комплектування. Змінюється система допризовної підготовки, яка буде охоплювати всю молодь – і юнаків і дівчат – як підготовка до захисту Вітчизни. На даному етапі склалася ситуація, коли методична література морально застаріла, а нова знаходиться на стадії затвердження. Останній методичний посібник виданий в 1996 році [3] і вже не відповідає новим нормативним актам. Метою даної статті є аналіз процесу організації керівниками НВЗ допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання на сучасному етапі розвитку військової освіти.

Закон України “Про загальний військовий обов’язок і військову службу” визначає, що організація підготовки допризовників і призовників до військової служби проводиться під керівництвом Кабінету міністрів України, міністерств та відомств України, які мають навчально-виховні заклади, органів місцевої державної адміністрації та місцевого самоврядування, які використовують кошти, виділені Міністерством оборони та іншими військовими формуваннями [1, 23].

Контроль за організацією, проведенням і результатами підготовки допризовників і призовників до військової служби, програмне і методичне забезпечення ДП здійснюється Міністерством оборони України, а також міністерствами і відомствами України, які мають у своєму віданні навчально-виховні заклади.

Безпосередня робота з підготовки молоді до військової служби, проведення ДП та ВПВ здійснюється навчально-виховними закладами. Основна організуюча роль у цій роботі належить керівникам навчального закладу та викладачу ДП.

ДП включається як складова до визначеній державою системи освіти вищих навчальних закладів І і ІІ рівнів акредитації, професійно-технічних і загальноосвітніх навчальних закладів та проводиться за програмами, затвердженими відповідно до законодавства і погодженими з Міністерством оборони України [2, 15].

ДП є обов’язковим навчальним предметом і включається до інваріантної частини навчального плану. Вона проводиться протягом усього навчального року. Наприкінці навчання організовуються 3-5денні навчально-польові заняття на базі військових частин, військових комісаріатів, центрів ДП, базових навчальних закладів або безпосередньо в навчальних закладах [2, 17].

Керівник навчального закладу несе відповіальність за організацію та стан ДП і патріотичного виховання, створення і вдосконалення навчально-матеріальної бази, підготовку юнаків до навчально-польових зборів і зберігання озброєння, боєприпасів і військового майна.

Він зобов’язаний: забезпечити планування, організацію навчального процесу і виконання програми ДП; виділяти приміщення, майданчики і

місяця для проведення практичних занять з ДП; видавати накази про початок і закінчення навчання з ДП, призначення командирів взводів і відділень, проведення занять зі стрільби з малокаліберної гвинтівки; організовувати і проводити ДП в поєднанні з патріотичним вихованням на основі національної історії, культури і традицій народу України; надавати викладачеві ДП (який входить до штату навчального закладу) методичну допомогу; організовувати облік, зберігання, ремонт і списання навчальної зброї, малокаліберних гвинтівок і патронів до них відповідно до встановленого порядку; не рідше як один раз на три місяці особисто перевіряти стан цієї роботи; контролювати проведення занять, виносити на обговорення педагогічних рад не менш як один раз на рік стан ДП.

Викладач ДП: організовує і проводить заняття з ДП; бере участь у створенні та вдосконаленні навчально-матеріальної бази, необхідної для проведення ДП; веде облік, зберігає та видає озброєння, боєприпаси і військове майно, не менш як один раз на місяць перевіряє їх наявність і технічний стан; організовує разом з викладачем фізичної культури змагання з військово-прикладних видів спорту; бере участь в організації та проведенні районних (міських) змагань з військово-прикладних видів спорту і цивільної оборони; використовує військово-шевську допомогу для підвищення ефективності занять з ДП; веде роботу з військово-професійної організації молоді, відбору і підготовки її до вступу до вищих військових навчальних закладів; бере участь у складанні характеристик на юнаків допризовного і призовного віку, проведенні заходів, пов'язаних з притискою громадян до призовних дільниць, а також забезпечує своєчасне прибуття юнаків за викликом до військових комісаріатів; організовує і проводить разом з педагогічним колективом навчального закладу роботу з патріотичного виховання молоді.

Схематично систему підготовки молоді до захисту Вітчизни у НВЗ можна представити таким чином:



Основою підготовки молоді до захисту Вітчизни є ВПВ.

Однією з основних форм ВПВ є військово-шефська робота, яка полягає в установленні та підтриманні зв'язків військових частин, вищих військових навчальних закладів з органами державної влади, органами місцевого самоврядування, цивільними навчальними закладами, громадськими організаціями з метою проведення спільних заходів ВПВ.

Для організації військово-шефської роботи на основі пропозицій військових комісаріатів, погоджені з органами Управління освітою видаються накази командувачів військ оперативних командувань (начальників гарнізонів), які закріплюють військові частини (заклади) за цивільними навчальними закладами з урахуванням можливості подальшого комплектування випускниками цих закладів частин під час призову на строкову військову службу та військову службу за контрактом.

Організація взаємодії керівників навчальних закладів з військовими частинами з питань ВПВ здійснюється на підставі договорів про співробітництво, які укладаються, як правило, на рік і передбачають правові засади спільної роботи та порядок взаємодії сторін, їх взаємні зобов'язання. Як додаток до договору може бути розроблений план спільної роботи на рік, що затверджується особами, які підписують договір.

Для проведення заходів із ВПВ використовуються заклади культури, музеї, кімнати бойової і трудової слави, військово-патріотичні клуби тощо, організовується догляд та впорядкування меморіальних комплексів, пам'ятників, братських могил та інших поховань захисників Вітчизни.

З урахуванням знань та вмінь, набутих під час програми “Безпека життедіяльності людини”, у НВЗ вивчаються основи Цивільної оборони України, зокрема способи і засоби захисту населення від наслідків аварій, катастроф тощо.

Під час медико-санітарної підготовки вивчаються способи надання першої медичної допомоги.

Прикладна фізична підготовка залучає молодь до регулярних занять фізичною культурою і спортом.

Усі складові навчально-виховного процесу з підготовки молоді до захисту Вітчизни не можуть бути використані без взаємодії керівника НВЗ з громадськими організаціями і органами місцевого самоврядування.

Схематично систему цієї взаємодії можна представити таким чином:



#### Взаємодія керівника навчального закладу з районним (міським) військовим комісаріатом

Військові комісаріати: проводять добір кандидатів на посади викладачів ДП з числа офіцерів запасу; організовують і проводять методичну підготовку викладачів; планують і організовують стрільби з автомата бойовими патронами під час навчально-польових зборів; організовують військово-шефську роботу і ВПВ молоді; інформують місцеві органи самоврядування про стан ДП.

Керівник НВ закладу через викладача ДП проводить заходи, пов'язані з припискою громадян до призовних дільниць, забезпечує своєчасне прибуття юнаків за викликом до військових комісаріатів, організує отримання (здачу) навчальної зброї, малокаліберних гвинтівок та боеприпасів, проводить заходи взаємодії щодо ВПВ. Для цього може складатися спільний план роботи.

#### Взаємодія керівника НВЗ з органами місцевого самоврядування

На підставі інформації військових комісаріатів, як правило, один раз на рік органи місцевого самоврядування видають розпорядження “Про підсумки ДП у навчальних закладах району (області) в навчальному році та завдання на новий навчальний рік”, де ставить завдання всім організаціям і органам, відповідальним за ДП (підготовку до захисту Вітчизни). Додатком до розпорядження є план основних заходів.

Виходячи з цього плану, керівник НВЗ планує свою роботу. Крім того, в органах місцевого самоврядування визначаються структурні підрозділи або посадові особи, які відповідають за стан роботи щодо організації

підготовки молоді до захисту Вітчизни (ДП і ВПВ), організовують взаємодію з центральними органами виконавчої влади, навчальними закладами тощо. З ними керівник НВЗ підтримує постійний зв'язок, подає свої пропозиції, отримує інформацію.

Взаємодія керівника НВЗ з шефською військовою частиною  
(військовим навчальним закладом)

Згідно з наказами командувачів військами оперативних командувань, шефські військові частини зобов'язані: організовувати забезпечення підшефних навчальних закладів списаним озброєнням і військово-технічним майном згідно з заявками військових комісаріятів; безкоштовно надавати стрільбища, тири, учебні поля, зброю, боєприпаси, імітаційні засоби для відправлования практичних питань з ДП; організовувати та забезпечувати виконання юнаками початкової вправи з автоматом на військових стрільбищах відповідно до вимог “Курсу стрільб із стрілецької зброї”; надавати всебічну допомогу військовим комісаріатам у проведенні навчально-польових зборів з юнаками, настановчих і методичних зборів, практичних та показових занять з викладачами ДП; з метою ознайомлення з життям та побутом військовослужбовців проводити дні відкритих дверей, спільні тематичні зустрічі, бесіди, спортивно- масові змагання та інші заходи щодо сприяння підвищенню підготовки молоді до захисту Вітчизни.

Виходячи з цього, керівник навчально-виховного закладу складає з командиром шефської військової частини договір про співробітництво і, як додаток, план спільної роботи на рік.

Взаємодія керівника НВЗ із Товариством  
Сприяння Обороні України (ТСОУ)

Комітети ТСОУ організовують і проводять спортивні змагання з військово-прикладних видів спорту; роботу військово-технічних гуртків; здійснюють заходи щодо ВПВ молоді.

Керівник НВЗ отримує в ТСОУ план роботи на рік і включає до свого плану необхідні заходи.

Далі керівник НВЗ отримує накази, нормативні документи та методичні рекомендації з ДП в місцевому управлінні освіти, управлінні охорони здоров'я і спільно з штабом Цивільної Оборони складає план проведення дня Цивільної оборони в навчальному закладі.

Вивчивши вихідні документи, склавши договори і плани взаємодії керівник НВЗ планує і організовує навчально-виховний процес з підготовки молоді до захисту Вітчизни у своєму закладі.

Основні плануючі документи в НВЗ:

I. Розділення річного плану роботи навчального закладу – “ДП і ВПВ”.

II. Наказ керівника навчального закладу “Про організацію і проведення ДП в навчальному році”.

Таким чином, на даному етапі реформування освіти і Збройних Сил України відпрацьовані нормативні акти, які визначають обов'язки органів місцевого самоврядування та громадських організацій щодо організації ДП. Це надає можливість керівнику НВЗ організовувати взаємодію з ними. Надалі, в процесі реформування системи, що склалася, може стати основою для організації підготовки молоді до захисту Вітчизни в НВЗ.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Закон України “Про загальний військовий обов’язок і військову службу”. – К.: ВАРТА, 1996. – 40 с.
2. Указ Президента України від 25 жовтня 2002 року №948/2002 “Про Концепцію допризовної підготовки і ВПВ молоді”. – К.: ВАРТА, 2002. – 20 с.
3. Конотопенко Я.І. Організація та методика допризовної підготовки: Навч. посіб. – К.: “Вежа”, 1996. – 400 с.

**М.П. Сухушин.** Организация допризывающей подготовки и военно-патриотического воспитания в учебно-воспитательном заведении в период реформирования военного образования.

*Предлагается система работы руководителя учебно-воспитательного учреждения по вопросам взаимодействия с органами местного самоуправления и общественными организациями относительно организации подготовки молодежи к защите Отечества. Раскрываются обязанности сторон и отрабатываются исходные документы. Даются практические рекомендации по планированию допризывной подготовки.*

**M. Suhushin.** Organization of pre-conscription preparation and military-patriotic education in educational-educate establishment in the period of reformation of military education.

*The system of work of the head of teaching and educational establishment on questions of interaction with institutions of local government and public organizations concerning the organization of preparation of youth to protection of Fatherland is offered. Duties of the parties and fulfilled initial documents are opened. Practical recommendations on planning pre-conscription preparations are given.*

УДК.37.05

**О.О. Шиманська**

Міжрегіональна Академія  
управління персоналом,  
Хмельницький інститут

#### **ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ В ПЕРІОД ГЕТЬМАНАТУ**

*Розглянуто проблеми розвитку національної школи періоду гетьманату. Описуються історичні умови формування системи освіти. Аналізується діяльність конкретних мислителів та їх наукової праці з даної проблеми.*

Розвиток незалежної України передбачає необхідність становлення і подальшого розвитку високодуховної національної освіти, заснованої

на здобутках вітчизняної та світової педагогіки. Саме від вирішення цієї проблеми і залежить життєздатність держави. Проте сьогодні особливо відчувається дефіцит нових оригінальних ідей, теорій, котрі б склали підґрунтя у визначенні стратегії і тактики розвитку всіх рівнів національної школи. Звичайно, що ця ідея має багатий історичний досвід. Освіта в працях українських мислителів бачиться безперервною і різноманітною, такою, що несе гуманістичні цінності, покликана плекати національно свідому особистість з високим рівнем інтелектуального та духовного розвитку.

Мета представленої статті: висвітлити проблеми національної школи в період гетьманату, показати їх співзвучність із сьогоденням; виокремити постаті, котрі внесли найбільш вагомий внесок у розвиток національної школи зазначеного періоду, зокрема В.Зіньківського, С.Русової, В.Екземплярського, Б.Кістяківського, П.Холодного.

Насьогодні є лише поодинокі спроби вивчення і розгляду цього питання В.Демчук [1], І.Зайченко [2], І.Мартинюк [3].

Нагальна потреба суспільства у реформуванні освітньо-виховної стратегії позначилась на змісті та завданнях державної національної програми „Освіта” („Україна ХХІ”), новостворених концепцій навчання й виховання підростаючого покоління, знайшла своє відображення у Законі України „Про загальну середню освіту”, Положенні „Про 12 річну загальну середню школу”, „Про дошкільну освіту” (2001 р.), „Про позашкільну освіту” (2000 р.), „Про вищу освіту”.

Головним змістом змін освітньої стратегії має стати істотне збільшення долі виховної складової. Деякі науковці почали трактувати виховання, як додаткову освіту, проте вони припускаються великої помилки. Виховання виникло з появою людини і існуватиме, поки є потреба передавати досвід від одного покоління іншому, воно є категорією вічною, непідвладною ні часовим, ні просторовим реаліям. Іздійсноється виховання не лише школою. Заклади освіти мають бути своєрідними виховними інституціями, де на основі духовних цінностей формується особистість і тільки разом з цим даються знання.

Національний характер освіти окреслено у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті: „Освіта виховує громадянинів і патріотів України, прищеплює любов до української мови і культури, повагу до народних традицій. Вона підпорядкована формуванню системи національних інтересів як головних пріоритетів світоглядної культури особистості і разом з тим сприяє оволодінню багатствами культури, вихованню поваги до народів світу” [4].

Сучасна школа оперативно реагує на стрімкі зміни, які відбуваються в суспільстві, пом'якшуючи для дитини негативні наслідки тих подій, яких чимало в нашому складному житті. Саме такий підхід характерний для

Національної державної програми „Діти України”, мета якої – досягти максимального забезпечення права кожної дитини народитися здоровово і мати умови для всебічного розвитку, бути надійно соціально і психічно захищеною.

Глибоко позитивним є поява та розвиток загальноосвітніх закладів різних форм власності. Поява гімназій, ліцеїв, колегій, приватних навчальних закладів відкрила для молоді ще більші можливості для навчання, що в результаті якісно позначиться на примноженні духовного та інтелектуального потенціалу нації.

Отже, ми бачимо численні спроби окреслити модель освіти в Україні, визначити її провідні засади.

Протягом десятиріч період 1918-1920 років зображувався як доба суцільних негараздів у суспільстві, руйнування, ворожнечі. Але, працюючи в Центральному Державному архіві вищих органів влади управління України, до рук потрапили цікаві документи, які стосуються тих же питань, що постали сьогодні перед українською освітою: йдеться про зміст, форми і методи виховання та навчання в незалежній Україні. Мається на увазі актуалізація наявного в роки гетьманату досвіду, який створено видатними мислителями того часу.

Культурне життя в Україні значно пожавилось уже починаючи з 1917 року, а особливо – після гетьманського перевороту. 29 квітня 1918 року делегати з'їзду хліборобів проголосили Україну Гетьманською державою на чолі з Павлом Скоропадським. „Я відчував, що починаю якусь нову сторінку в історії моого народу, і хотілося усвідомити собі всі обставини цього початку. Хай буде, що буде, а йти на це діло я мушу. Постараюсь врятувати мій край – буду щасливий. Не здолаю цього зробити – буду мати чисту совість, бо не маю я особистих цілей” [5].

Засновано Державний Український Архів, Національну Бібліотеку, Українську академію Наук, відкриття якої відбулося 24 листопада 1918 року. Досить плідно і якісно розвивалось українське шкільництво.

Відбувалась своєрідна “українізація” школи та кількісне зростання різноманітних навчальних закладів. Новостворювана українська школа відчувала гостру потребу в національно свідомих вчителях. Це є зрозумілим, адже в Україні майже не було, або було обмаль українських вчителів, оскільки до революції української національної освіти взагалі не існувало. Вартий уваги той факт, що в процесі реформування системи освіти кількість її прихильників зростала.

У ці складні для української культури часи постійно боролися два погляди на те, що краще для українського народу – ігнорування московської школи чи компроміс, тобто використання й поєднання тієї школи і підручників, що були. Як зазначала С. Русова „... намагаючись усіма силами здобути для

українського люду власної рідної школи, рідної літератури, я разом із тим завжди йшла назустріч тому, що могло популяризувати науку, що відкривало доступ до неї, хоч би це робилось і російською мовою” [6]. Так, безперечно, це означає, що освіта взагалі і школа зокрема мають створювати свою систему на національному ґрунті, не відкидаючи звичайно прогресивних надбань інших народностей “час йде, й народ, що не має своєї школи, попасає задніх! Йому замкнено двері до пишного розвитку своїх культурних сил, він засуджений на пригноблене становище, на постійне вживання чужого хліба; живе він не по своїй живій душі, а чужим розумом. Такому народові, який не має своєї школи і не дбає про неї, призначенні економічні злидні й культурна смерть. Ось через що сучасним гаслом усіякого свідомого українця мусить бути завдання: рідна школа на Вкраїні!” [7, 130].

Особливої уваги заслуговує і постати незаслужено забутого в роки радянської влади з ідеологічних причин нашого земляка, міністра віросповідань в часи гетьманату В.В. Зіньковського. Надзвичайну просвітницьку діяльність педагога і філософа можна підкреслити ще до обрання його на цю посаду. Як відомо, в Києві діяло релігійно-філософське товариство, у роботі якого брав активну участь і В. Зіньковський. Бачимо й плідну співпрацю тут з В. Екземплярським, на той час головою цього об’єднання, відомого релігійного філософа та мислителя, редактора та засновника часопису „Христианская мысль” (1915). Згодом у 1918 році Релігійно-філософське та Науково-філософське товариства об’єднуються і головою обирають В. Зіньковського. Пізніше, будучи на посаді міністра, Зіньковський стає ініціатором і створює Вчений комітет, робота якого була досить напруженою і плідною, і мала на меті видання українською мовою Святого Письма та богослужбової літератури. Йдеться також про сприяння духовного просвітництва на Україні взагалі, про створення своєрідного осередку українського національного розвитку. „Языкъ должен быть настоящей украинской. Языкъ Шевченко можетъ быть языкомъ молитвы. Надо, затѣмъ, теперь же приступить къ составленію житый течь святыхъ, жизнь которыхъ связана съ исторіей Украины, а также и течь, которые наиболѣе почитаемы украинскимъ народомъ. Затѣмъ необходимо издать исторію Украинской Церкви... Украина имеетъ памятники въ области религиозно-поэтического творчества, и въ этой области почти ничего не издано...” [8].

На засіданнях Вченого Комітету актуальними є і питання про засоби християнської освіти в школі та поза школою. „... Вліять на молодежь ісключительно въ школе невозможно, т.к. школа безъ семьи безсильна... необходимо стремиться сперва къ оздоровленію семьи и общества; налагать же на школу обязанность давать детямъ то, что не въ силахъ дать

современное общество – невозможно” [9], – зазначав на одному з чергових засідань Комітету В. Зіньковський.

Не без зусиль В. Зіньковського було організовано і проведено нараду з дошкільного виховання Вищих Педагогічних шкіл України 18 травня по 2 червня 1918 року. Нарада була скликана для обміркування таких питань: 1) організація вищої і середньої дошкільної освіти; 2) українізація всіх вищих дошкільно–педагогічних інституцій; 3) Державна допомога; 4) права слухачів; 5) обміркування плану, програми з’їзду дошкільного виховання і позашкільної освіти [10]. Головою Організаційного Бюро по скликанню з’їзду була С. Русова. Творчі шляхи С. Русової та В. Зіньковського перетнулись ще в Фребелівському інституті, де вона викладала курс дошкільного виховання і читав лекції професор Зінковський, у майбутньому його директор.

Приймається програма „Головні основи всенародного навчання на Вкраїні”. У ній амова йде про те, що в Українській державі всім дітям шкільного віку забезпечується можливість отримання безкоштовної освіти у загальноосвітній школі. А надто зверталась увага на забезпечення навчання у початковій школі. Прийняття даної програми було підготовкою до „єдиної школи”, що після II Всеукраїнського учительського з’їзду почала розроблятись П. Холодним. Основним змістом цього з’їзду було те, що „діти різних шарів однаково проходитимуть її, незалежно від соціального і всякого іншого становища їх батьків” [11].

З огляду на вищесказане можна виокремити основні проблеми національної школи даного періоду:

- негативний вплив докорінних змін соціально-економічного життя країни на освіту;
- суперечності і трудності перехідного періоду;
- гостра потреба в талановитих, обдарованих і відповідальних національних кадрах;
- нероздільність освіти і виховання;
- створення умов для самостійності, відповідальності, волевиявлення дитини;
- виховання особистості, здатної справді творити, удосконалювати навколошній світ і себе самого в ньому;
- сприяння відповідності стилю життя загальнолюдським цінностям.

Таким чином, мозна зробити висновки про те, що саме національне виховання сприяє формуванню цілісної особистості. Національне виховання через пошану і любов до свого народу виховує в діях пошану й любов до інших народів.

Здібності і творчі потреби людини взагалі формуються в суспільстві, де важливим чинником виступає духовність. На розвиток освіти, на формування духовності нації впливає і проблема узгодженості світської та

богословської освіти. Як бачимо, основні ідеї шкільництва в Україні пізніших часів співзвучні з сьогоденням. Тому гуманізація та націоналізація освіти, формування поваги до людини і загальнолюдських культурних цінностей заслуговують на увагу, вивчення і подальший розвиток.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Демчик В. Національна система виховання: педагогічна модель // Рідна школа. – 1997. – № 7–8. – С. 25–27.
2. Зайченко І. Проблеми української національної школи в пресі другої половини XIX – початку ХХ ст.: Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АГН України. – К., 1996. – 43 с.
3. Мартинюк І. Національне виховання: теорія і методологія: Методичний посібник. – К.: Міністерство освіти України, Інститут системних досліджень освіти, 1995. – 159 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (проект) // Освіта України. – 2001. – № 29. – 15 липня.
5. Скоропадський П. Спогади. Кінець 1917 – грудень 1918. – Київ–Філадельфія, 1995. – С. 200–201.
6. Русова С. Нова школа – К. Українська школа, 1917. – С. 130.
7. Засідання Ученого Комітету при Міністерстві Ісповідань. 11 липня 1918 року // Центральний Державний архів вищих органів влади і управління України (далі ЦДАВО України). – Ф.1071. – Оп.1. – Спр. 407. – С. 4.
8. Нарада по дошкільному вихованню Вищих Педагогічних шкіл України // ЦДАВО України. – Ф.2201. – Оп.3. – Спр. 28. – Арк. 48
9. Проект єдиної школи на Вкраїні // ЦДАВО України. – Ф.2201. – Оп.1 – Спр. 676.– Арк. 1.

**Е.А. Шиманская.** Проблемы национальной школы в период гетьманата.

*В статье рассматриваются проблемы становления национальной школы в период гетьманата. Анализируются исторические условия формирования системы образования. Раскрывается деятельность известных мыслителей того времени и их научный вклад в решение образовательных проблем.*

**O. Shymanska.** Problems of the national school during hetmans period.

*The article is a review of the national school problems during the hetmans period. A description of the historical conditions for the educational system development, analysis of the activities and scientific works of the scholars, representing the given period.*

## ЗМІСТ

### **РОЗДІЛ І. УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

<b>Волобуєв І.В.</b> Управління розвитком педагогічної системи у сучасному загальноосвітньому закладі .....	3
<b>Гавриленко І.І.</b> Сучасні технології здійснення контрольно-аналітичної функції керівника загальноосвітнього навчального закладу .....	10
<b>Димитрієв А.С.</b> Внесок В.О. Сухомлинського в розвиток теорії внутрішкільного управління в Україні у другій половині ХХ століття .....	17
<b>Козлова О.Г.</b> Системний підхід як методологічний орієнтир в управлінні сучасним закладом освіти .....	23
<b>Королюк С.В.</b> Особливості управлінської культури керівника школи .....	32
<b>Мармаза О.І.</b> Управління навчальним закладом: культурологічний аспект .....	38
<b>Охріменко І.В.</b> Проблеми взаємодії керівника навчального закладу з громадськими організаціями .....	43
<b>Пісоцька Л.С.</b> Аспекти змін у підходах до управління розвитком дошкільної освіти .....	48
<b>Сенчук Ж.О.</b> Інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогічних працівників .....	55
<b>Темченко О.В.</b> Оновлення підходів до підвищення компетентності педагогів .....	61
<b>Хриков Є.М.</b> Системний підхід до управління навчальним закладом .....	65

### **ІІ. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА**

<b>Гадецький М.В., Хлєбнікова Т.М.</b> Оцінка ефективності підготовки магістрів в умовах післядипломної освіти .....	71
<b>Гуменюк В.В.</b> Цільове педагогічне проектування в системі післядипломної освіти керівних кадрів .....	78
<b>Касьянова О.М.</b> Експертне оцінювання якості підготовки магістрів щодо управління навчальним закладом в інституті післядипломної освіти .....	84
<b>Машкіна Л.А.</b> Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів .....	92
<b>Сорочан Т.М.</b> Сучасні технології розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти .....	99
<b>Хлєбнікова Т.М.</b> Продуктивне навчання як засіб реалізації особистісно орієнтованого підходу до підготовки педагога .....	105

### **ІІІ. ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ВІЩОЇ ШКОЛИ**

<b>Галус О.М.</b> Формування творчої активності майбутніх педагогів як засобів їх професійної адаптації .....	112
<b>Гребеник Т.В.</b> Волонтерський рух: досягнення, проблеми, пошуки .....	120
<b>Казанджиєва М.С.</b> Формування комунікативно-мовленневої компетенції майбутнього вчителя .....	127
<b>Ляшенко І.В.</b> Соціопсихологічні тренінги як метод формування комунікативної компетентності студентів .....	131
<b>Максименко Т.М.</b> Інформаційне забезпечення дистанційних курсів у вищих навчальних закладах .....	140
<b>Миленкова Р.В.</b> Деякі аспекти управління формуванням інноваційної культури майбутнього банкіра у позанавчальній діяльності .....	144
<b>Пінчук І.О., Ткаченко Н.М.</b> Професійна компетенція майбутніх вчителів іноземної мови .....	151
<b>Сергеєва З.П.</b> Формування культури мовленневого спілкування у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку .....	157
<b>Черниста Т.І.</b> Модульно-розвивальне навчання як інноваційна технологія в професійній підготовці фахівців медичного профілю ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації .....	161

### **ІV. ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

<b>Лазарєва О.М.</b> Особистісно орієнтоване навчання: синергетичний підхід .....	169
<b>Крупеніна Н.А.</b> Вивчення рівня навчальних досягнень учнів в умовах атестації загальноосвітніх закладів .....	171
<b>Малихіна В.М.</b> Теоретичний аналіз здійснення інноваційної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах .....	180
<b>Мисечко О.Є.</b> Формування індивідуального стилю педагога як фактор успішного управління процесом вивчення іноземної мови....	186
<b>Ордон У.</b> Професійні компетентності вчителя у сучасній польській системі освіти .....	191
<b>Пенкала А.</b> Музичне виховання дітей дошкільного віку .....	196
<b>Пін더라 М.</b> Зовнішні чинники шкільних невдач: обумовленість середовищем .....	201
<b>Сухушин М.П.</b> Організація допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання в навчально-виховному закладі в період реформування військової освіти .....	206
<b>Шиманська О.О.</b> Проблеми національної школи в період гетьманату .....	212

**Шановні колеги!** Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка щорічно видає збірник наукових праць “**Педагогічні науки**”, який затверджено Президією ВАК України як фахове наукове видання з педагогічних наук, що публікує основні результати дисертаційних робіт (Бюлєтень ВАК України, 1999 рік, № 4).

До збірника “Педагогічні науки” приймаються статті, присвячені оригінальним дослідженням з проблем теорії та історії педагогіки, педагогічної творчості і майстерності, соціальної і порівняльної педагогіки, з питань методики навчання й виховання.

Наукові статті, як правило, українською мовою, містять матеріал, не опублікований раніше в інших виданнях, і мають відповідати таким вимогам ВАК України: наявність проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдань); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з проведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Обсяг статті, включно зі списком цитованої літератури (не більше 10 джерел), повинен становити 6-10 сторінок формату А 4. Відстань між рядками – півтора інтервали комп’ютерного стандарту, кегель 14; поля: верхнє і нижнє – 20 мм, ліворуч – 25 мм, праворуч – 10 мм. Середня кількість знакомісць у рядку – 65, кількість рядків на одній сторінці – до 30.

Рукопис оформляється згідно з Держстандартом ДСТУ 3008-95. У верхньому лівому куті першої сторінки рукопису ставиться УДК, у правому – прізвище та ініціали автора (авторів) і назва закладу, нижче посередині рядка – заголовок статті великими літерами. Між назвою закладу та заголовком статті – інтервал 2. Такий же інтервал між заголовком та анотацією.

Стаття має бути ретельно перевірена й повністю відредагована. Матеріали, в яких допущені будь-які помилки, до друку не допускаються.

До статті додаються:

1. Виписка з засідання відповідної кафедри про рекомендацію статті до друку.

2. Довідка про авторів на окремому листку: прізвище, ім’я, по-батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса, телефони.

3. Аспіранти і здобувачі, що подають одноосібні статті, представляють відзив-рекомендацію наукового керівника.

4. Дискета з електронною версією тексту у форматі Windows з текстовим редактором Microsoft Word 6.0 / 7.0/ 97 або Page Maker 6.5. Шрифти – Times.

5. Поштова картка з адресою автора для повідомлення про прийняття статті редколегією.

Статті разом із зазначеними документами приймаються за адресою: 40002, м. Суми, вул. Роменська, 87, педагогічний університет, кімната 244, редакційно-видавничий відділ.

Видання здійснюється із залученням авторських коштів – 8 грн. за одну сторінку тексту. Кошти на видання надсилаються після повідомлення про прийняття редколегією статті до друку. Кошти переказом чи готівкою приймає зав. редакційно-видавничим відділом університету Дульська Зоя Леонтіївна (за вищеною адресою).

Телефони для довідок – 28-28-03 (місцевий) та 8-054-2 22-14-95 – міжміський, приймальна ректора.

Редакційна колегія залишає за собою право направляти матеріали на додаткове рецензування, відхиляти статті, що не відповідають вимогам або науковим напрямкам збірника, переносити частину статей до наступного видання збірника.

Автору статті гарантується один примірник опублікованого збірника без додаткової оплати. За бажанням автори можуть замовити ксерокопії окремих статей.

### **Зразок оформлення статті**

УДК 43-3

**Г.П. Руденко**

Сумський державний  
педагогічний університет

### **ЗАГОЛОВОК СТАТТИ**

*Анотація подається українською мовою після заголовка (5-6 рядків через 1 інтервал курсивом). Анотація містить стислу інформацію про основні ідеї та висновки наукової статті.*

Сторінки рукопису не друнуються, а, починаючи з другої, проставляються олівцем зверху, посередині сторінки. Підписи до рисунків, схем, таблиць включають їх номер, назгу, пояснення умовних позначень. Посилання на наукову літературу в тексті подаються за таким зразком: [5, 87], де 5 – номер джерела за списком літератури, 87 – сторінка. Посилання на декілька наукових видань одночасно подаються таким чином: [3, 156; 4; 8, 22-23].

Бібліографічний список на мові оригіналу складається в алфавітному порядку і подається після тексту статті під заголовком:

## ЛІТЕРАТУРА

- Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел:
1. Алфімов В.М. Педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї: Автореф. дис...д-ра пед. наук:13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 1997.– 51 с.
  2. Гершунський Б.С. Філософія образування. – М.: Московський психолого-соціальний інститут, Флінта, 1998. – 432 с.
  3. Ісьянова Л. Педагогічні принципи та основи теорії мистецтва О. Лосєва // Мистецтво та освіта. – 1999. - №3. – С. 58-60.
  4. Одаренные дети: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
  5. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушченко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.: іл.
  6. Петренко С.П. Модульні технології навчання // Педагогічні науки. – Суми: СДПУ. – 1998. – С. 81- 90.
  7. Walter Kaufman, From Shakespeare to Existentialism (Princeton University Press: Princeton, 1980), p. 369.

Після бібліографії подається анотація російською та англійською мовами тексту статті без заголовку та прізвища автора. *Тексти анотацій, аналогічні українській версії, друкуються курсивом.*

**Редакційна колегія**

Наукове видання

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
ім. А.С.Макаренка

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Збірник наукових праць  
Частина друга

Суми, СумДПУ  
ім. А.С.Макаренка, 2004  
Свідоцтво ДК №231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **В.В.Бугасенко**  
Комп'ютерна верстка **О.Г. Корнус**  
Коректор **О.М. Кутенко**

Здано до складання 16.11.04. Підписано до друку 20.12.04.  
Формат 60x84/16. Гарн. Times New Roman. Папір офсет. Друк ризогр.  
Умовн. друк. арк.13,0. Обл.-вид. арк. 14,7.  
Тираж 100. Вид №26

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка  
40002 м. Суми, вул. Роменська, 87