



Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту»

*Матеріали Всеукраїнської
науково-практичної онлайн-конференції
(20 травня 2020 року)*



Харків – 2020

За загальною редакцією директора Інституту підвищення кваліфікації педагогічних працівників і менеджменту освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди, професора Р. Черновол-Ткаченко; заступника директора Інституту підвищення кваліфікації педагогічних працівників і менеджменту освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди, професора О. Мармази; завідувача кафедри наукових основ управління, доцента О. Гречаник.

Затверджено Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди Протокол № 3 від 12.06.2020

Редакційна колегія:

Т. Бережна – кандидат педагогічних наук, вчений секретар Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти»;

О. Галус – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

В. Зелюк – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського;

З. Рябова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, управління та адміністрування Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України;

А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

О. Деменко – кандидат юридичних наук, доцент, директор Департаменту освіти Харківської міської ради, заслужений працівник освіти України, «Відмінник освіти України».

Тексти доповідей друкуються в авторській редакції.

Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту» : матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції; [за заг. ред. проф. Р. Черновол-Ткаченко, проф. О. Мармази, доц. О. Гречаник]. Ч. 1. — Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2020. — 425 с.

ISBN 978-966-8196-21-8

Матеріали розкривають аспекти модернізації управління закладами освіти в контексті реалізації Закону України «Про освіту», підготовки сучасних керівних кадрів, менеджерів різних сфер господарювання. На теоретико-прикладному рівні схарактеризовано сучасні підходи до управління закладами освіти різних типів і педагогічними колективами цих закладів, визначено засоби розвитку професійної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників, персоналу організацій і установ. Висвітлено питання самовдосконалення керівників ЗО і педагогів, розглянуто питання професійного й особистісного розвитку педагогічних кадрів.

Видання буде корисним для здобувачів освіти менеджерських спеціальностей, керівників закладів освіти різних типів, працівників системи освіти, у т.ч. підготовки та підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти.

ISBN 978-966-8196-21-8

© Р. Черновол-Ткаченко, О. Мармаза, О. Гречаник
© Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди,
ІПКПМО, 2020

ЗМІСТ

Авраменко Д. В. <i>МОТИВАЦІЙНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ПЕРСОНАЛОМ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	9
Аксьонова Н. М. <i>ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ УПРАВЛІНСЬКОГО ОСМИСЛЕННЯ</i>	13
Асратян А. Л. <i>ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК УПРАВЛІНСЬКА ПРОБЛЕМА</i>	18
Бабич М. М. <i>СТВОРЕННЯ УМОВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ ЯК ШЛЯХ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ</i>	24
Бабич О. І. <i>ОПТИМІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	30
Баришнікова О. М. <i>ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	35
Бережна Т. І. <i>ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА ЯК ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ</i>	38
Бих В. А. <i>ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	46
Булавицька Н. О. <i>МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЕСТЕТИЧНИМ ВИХОВАННЯМ УЧНІВ</i>	50
Васильєва А. Є. <i>УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ</i>	55
Водолазська Т. В. <i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА</i>	59
Воскобойнікова Н. А. <i>УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	65
Годун М. О. <i>УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ</i>	70

Голіздра Я. Д. <i>КОНЦЕПЦІЯ ВЛАДИ Й ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОРГАНІЗАЦІЇ У ПРИЙНЯТТІ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ</i>	74
Голобородько Є. В. <i>ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ</i>	81
Гончаренко О. О. <i>ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ</i>	85
Гречаник О. Є. <i>ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ</i>	89
Гречаннікова С. І. <i>КОНЦЕПТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПРОСТОРІ СУЧАСНОГО ДИТИНСТВА СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА</i>	99
Григораш В. В. <i>КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ</i>	105
Дзюбенко Ю. Л. <i>ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ</i>	110
Дмитрів О. В. <i>УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ</i>	115
Дундич Д. М. <i>ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ</i>	118
Євдокимова А. Д. <i>ТЕХНОЛОГІЯ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ: СУТНІСТЬ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ</i>	122
Жернік В. В. <i>МОНІТОРИНГ ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	126
Жуковіна Т. В. <i>РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ</i>	132
Заїка Т. С. <i>ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ВПРОВАДЖЕННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	135
Ілюхіна І. А. <i>ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ</i>	141

Калініна О. Б. <i>ДІЯЛЬНІСТЬ АДМІНІСТРАЦІЇ ШКОЛИ ЩОДО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ</i>	145
Кас'ян О. В. <i>ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	150
Коваль А. В. <i>ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК КАТЕГОРІЯ МЕНЕДЖМЕНТУ</i>	154
Колесник Є. В. <i>СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ</i>	158
Коробських І. О. <i>ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА</i>	163
Крачко Е. В. <i>ДІЛОВА ЕТИКА ПРАЦІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	167
Маркіна І. В. <i>МОДЕРНІЗОВАНІ ПІДХОДИ ДО РІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	172
Мармаза О. І. <i>ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА У ВИМІРІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ</i>	177
Манерко І. Ю. <i>САМООСВІТА КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ</i>	181
Манерко Л. М. <i>АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА</i>	186
Масюк Л. О. <i>ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	190
Мирошник М. П. <i>СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ</i>	196
Мірошниченко Н. В. <i>ІМІДЖЕВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ ТА УПРАВЛІННЯ ЇХ ФОРМУВАННЯМ</i>	201
Міхальова О. І. <i>КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ОБДАРОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ</i>	205
Міщенко Ю. В. <i>ЗМІСТ РОБОТИ КЕРІВНИКА З ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	209
Москаленко А. С. <i>ГРОМАДСЬКО-АКТИВНА ШКОЛА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ</i>	214

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ

Нікітенко Н. О. <i>КОНТЕНТ-АНАЛІЗ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ</i>	218
Нікітенко О. В. <i>ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ</i>	222
Осадча О. С. <i>УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ АДАПТИВНОЇ ШКОЛИ</i>	227
Остапчук А. Н. <i>ЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ МЕНЕДЖМЕНТУ</i>	231
Паламар Д. Л. <i>ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ</i>	235
Парамей А. А. <i>ПАРАДИГМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ</i>	240
Піддуда Т. Ю. <i>УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ</i>	244
Полив'яна О. В. <i>КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА У ЗАГАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ ПРО КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ</i>	249
Полтавський І. А. <i>ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ</i>	253
Помазан О. В. <i>УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ФОРМ І МЕТОДІВ КОНТРОЛЮ ЗА ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	257
Попова А. О. <i>ДЖЕРЕЛА Й УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ</i>	263
Посітко Т. В. <i>ПРЕВЕНТИВНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА</i>	267
Потурнак С. М. <i>ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	273
Рева Т. В. <i>МОТИВАЦІЯ ЯК ФУНКЦІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ УПРАВЛІННЯ</i>	278
Ростовська В. І. <i>СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ</i>	283
Рудчик Г. І. <i>ПОЗИТИВНИЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ</i>	287

ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Рябко М. О.

*УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ* **292**

Свічкарь С. В.

ЯКІСТЬ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК УПРАВЛІНСЬКА ПРОБЛЕМА **296**

Сіряк С. В.

*ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ЕФЕКТИВНОГО
УПРАВЛІННЯ* **301**

Скотня Т. С.

*РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ЯК КЛЮЧОВА УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ* **305**

Скрипниченко Л. М.

*МЕХАНІЗМИ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ
СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ* **309**

Собакар Є. А.

*МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ АУДИТОРСЬКИХ ПРОЦЕДУР В ЗАКЛАДІ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ* **316**

Темченко О. В.

*РОЗВИТОК АВТОРИТЕТУ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ:
ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ* **319**

Терлецька В. А.

*РОЗРОБЛЕННЯ Й ОЦІНЮВАННЯ СИСТЕМИ ІНФОРМАЦІЙНОГО
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ
ПЕДАГОГІВ* **326**

Тихонович В. М., Туріщева Л. В.

*ОСОБЛИВОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ
ОПРАЦЮВАННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ* **330**

Ткаченко О. М.

*УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК
ВИМОГА СУЧАСНОСТІ* **333**

Трубчанінов М. А.

*СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКА ДО
ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ* **338**

Тума Л. П.

*УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ
ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЇ* **343**

Устименко Т. А.

*МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ТА ФОРМ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА
ШКОЛА»: ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ З РОЗВИТКУ ІНФОМЕДІЙНОЇ
ГРАМОТНОСТІ* **348**

Федорець О. С. <i>ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ ЦЕНТРУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</i>	355
Фірсова Н. В. <i>ТЕНДЕНЦІЇ ДО ЗМІН В КУЛЬТУРІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК УПРАВЛІНСЬКА ПРОБЛЕМА</i>	359
Хижняк М. В. <i>ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ</i>	363
Хлебнікова Т. М. <i>САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА</i>	368
Хохлов І. Ю. <i>МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	374
Чевалкова Н. В. <i>СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ АДМІНІСТРАТОРІВ СФЕРИ ПОСЛУГ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	377
Черновол-Ткаченко Р. І. <i>ОРГАНІЗАЦІЯ ПЛАНУВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</i>	382
Чернявська Н. І. <i>ОРГАНІЗАЦІЯ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІВ, БАТЬКІВ ТА УЧНІВ</i>	391
Чупринін О. О. <i>ПИТАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ШКОЛЯРІВ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ</i>	396
Шершньова А. В. <i>ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ВПРОВАДЖЕННЯМ МЕДІАОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	402
Шунаєва М.В. <i>ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	406
Юдіна С. Ф. <i>ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІКИ</i>	411

МОТИВАЦІЙНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ПЕРСОНАЛОМ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Авраменко Д. В.

У статті розкрито основні аспекти мотиваційного підходу в управлінні персоналом в закладі загальної середньої освіти. Висвітлено поняття «мотивація», її функції, наголошено на тому, що реалізація мотиваційного підходу в управлінні можлива за рахунок урахування потреб особистості.

Ключові слова: управління персоналом, мотиваційний підхід, мотивація, трудова мотивація, потреби особистості.

Постановка проблеми. Однією з центральних проблем у здійсненні соціально-економічних і політичних реформ є впорядкування відносин між людьми, що включені у різноманітні ланки системи управління. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблема управління закладом освіти потребує різних теоретико-методологічних підходів: процесуального, логіко-інформаційного, рефлексивного, синергетичного, акмеологічного, аксіологічного, мотиваційного. В сучасних умовах ефективне управління закладом освіти неможливе без розуміння мотивів і потреб працівників закладу та їх ефективного використання в управлінській взаємодії. Тому ефективність освітніх процесів значною мірою залежить від ефективності управлінської діяльності яка здійснюється на основі мотиваційного підходу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку управління професійною людською діяльністю розглядалася в працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Значний вклад в розвиток теорії і практики мотивації трудової діяльності внесли представники наукової школи управління Ф. Гілберт, Л. Гілберт, Е. Мейо, В. Оучі Ф. Тейлор та ін. В працях Б. Батигіна, М. Брагіна, М. Вересова, В. Дятлова, І. Огоанесяна, Е. Уткіна, Л. Фаткіна, В. Шахового, В. Щербакова знайшли своє відображення загальнотеоретичні та практичні аспекти станів та розвитку мотивації праці в системі управління персоналом. Значний вклад в створення і розвиток теорії мотивації внесли українські науковці М. Вольський, М. Туган-Барановський, Г. Цехановецький

Але, розглядаючи процеси управління в сучасному закладі освіти, не завжди можемо відмітити успішність реалізації мотиваційного підходу. Це пояснюється невмінням багатьох керівників закладів використовувати потенціал кожної особистості починаючи із вироблення рішення і до безпосереднього його виконання, із потрібною творчістю та високою результативністю.

У зв'язку з цим **метою статті** є теоретичне обґрунтування основних аспектів мотиваційного підходу в управлінні персоналом закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Питання грамотної та ефективної

мотивації персоналу завжди було і залишається найактуальнішим для менеджменту організацій, оскільки від чіткої системи мотивації залежать кінцеві результати діяльності та організаційна активність персоналу.

В науковій літературі є багато визначень поняття «мотивація» які розкривають її сутність з різних боків. Так Р. Немов наголошує на її двоякому змісті: по-перше, він позначає систему факторів, що детермінують поведінку (сюди входять, зокрема, потреби, мотиви, цілі, інтереси й ін.) і, по-друге, розглядає мотивацію як характеристику процесу, що підтримує поведінкову активність на визначеному рівні [2].

Ми поділяємо точку зору В. Сладкевича який вважає що мотивація це процес свідомого вибору людиною того чи іншого типу поведінки, діяльності, обумовленого комплексним впливом зовнішніх (стимули) і внутрішніх, особистісних (мотиви) факторів [4, с. 4].

Мотиваційний підхід в управлінні персоналом організації базується на основних групах законів, до яких відносяться наступні: загальні закони поведінки; закони інерційності людських систем; закони, що регулюють взаємозв'язок із зовнішнім середовищем; соціально-психологічні, біопсихічні закони [4, с. 83].

У кожного працівника ЗЗСО крім визначених умов трудової діяльності існують і свої особистісні мотиви та стимули, що спонукають до повсякденного виконання поставлених перед ним завдань. Через те, аналіз поведінки працівників вимагає застосування знань у поєднанні з досвідом, професійними навичками, освітнім рівнем, психологічним та матеріальним станом тощо.

Мотивація праці, керівництво і взаємодія з людьми – вирішальний фактор успіхів в управлінні організацією та результативності роботи, і в цьому розумінні вона становить основу трудового потенціалу працівника, тобто всієї сукупності властивостей, що впливають на виробничу діяльність.

Система мотивації персоналу – це комплекс заходів, що спонукають персонал не тільки до роботи, за яку працівники отримують гроші, а й до особливої старанності і активного бажання працювати саме в цій організації та до отримання високих результатів своєї діяльності. У теоретичному плані об'єктом дослідження мотивації є поведінка (діяльність) людей і методи впливу на неї.

Відомо, що функція мотивації персоналу складається з двох аспектів: інструментального, який полягає в примусі підлеглого виконувати свої обов'язки, та соціально-психологічного, який стосується усунення конфліктів та напруги, що заважає трудовому процесу та розвитку персоналу. Тільки визначивши, що спонукає людину до роботи, які мотиви лежать в основі її дій, можна розробити ефективну систему форм і методів управління персоналом.

Вся діяльність людини зумовлена реально існуючими потребами та мотивами, які виникають на їхній основі. Люди прагнуть або чогось досягнути, або чогось уникнути.

Мотивування являє собою процес формування такого психологічного

стану людини, який зумовлює її поведінку. здійснює установку до діяльності, спрямовує і активізує її. Мотивація праці являє собою прагнення працівника задовольнити свої потреби; в загальному розумінні – це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які зумовлюють людину до трудової діяльності і надають їй цілеспрямованість, орієнтовану на досягнення певних цілей [3].

При розробці системи мотивації та стимулювання персоналу організації важливо враховувати два аспекти: якісну стадію життя організації і типологію співробітників. Кожна людина індивідуальна, складно зрозуміти, що для неї важливо на даний момент. Існують різні види мотиваційних установок, які допоможуть у створенні мотиваційного середовища: мрія, мета, інтерес (стати кращим учителем); прагнення працювати із дітьми (схильності); схильність до викладацької діяльності. На силу мотиву можуть впливати похвала чи догана, змагання з іншими, самолюбство, проблемність задачі, привабливість об'єкту тощо.

У процесі управління персоналом за допомогою різних методів «переробляються» вхідні ресурси (головний з яких – інформація про людей) у проміжний результат – поведінку персоналу, а потім у конкретний результат – ціль усієї діяльності в галузі управління персоналом, що підпорядкована загальній меті організації. Процес управління персоналом має циклічний характер: виконання мети постійно оцінюється і коригується як керівниками, так і підлеглими; зворотній зв'язок замикає цикл, повертаючи процес до його початку – етапу надходження ресурсів у систему.

Управління мотивацією педагогічних працівників має свої особливості. Так, наприклад, творчий характер праці педагогічних працівників зумовлює різноманіття їх особистісно значущих потреб (і відповідно, мотивів), а відсутність об'єктивних критеріїв оцінки результатів праці практично унеможливорює винагороду саме за ефективну працю. Зазначена теза є основною прикладною проблемою в процесі мотивування працівників закладу загальної середньої освіти. Між результативністю індивідуальної праці персоналу закладу загальної середньої освіти і результативністю навчального процесу існує тісний зв'язок. Результативність праці окремого працівника є необхідною умовою результативності діяльності закладу загальної середньої освіти. Врахування сучасних досягнень в створенні і розвитку теорії механізму цільового управління за кінцевими результатами будь-яким суб'єктом господарювання дозволяє організувати доцільну і заінтересовану працю персоналу навчальних закладів. Теоретичним основою такого менеджменту є відомі основоположні принципи: цілепокладання, зворотний зв'язок, цілеорієнтована мотивація працівників за результатами трудової діяльності [4].

Діяльність персоналу навчальних закладів визначається не окремим мотивом, а їх сукупністю, що створює певний мотиваційний комплекс. Працівник здатний впливати на свої мотиви, посилювати або послаблювати їх дію, при цьому деякі мотиви можуть бути основними, а інші – виконувати функцію додаткової стимуляції [2].

Як показують соціологічні дослідження, сьогодні провідними мотивами трудової діяльності є матеріальні стимули (стабільність і підвищення грошової винагороди) [1]. Якщо проаналізувати чинне законодавство, то нескладно помітити тенденцію щодо значного перекосу в бік матеріального стимулювання. Однак отримання матеріальних вигід не може розглядатися для працівників школи як найвища цінність, виключно заради досягнення якої вони займаються професійною діяльністю. Що стосується нематеріального стимулювання, то, на нашу думку, перш за все на державному рівні необхідно формувати позитивний імідж вчителя.

Слід зазначити, що мотивація трудової діяльності не може бути дієвою без комплексного поєднання матеріальних стимулів та застосування методів нематеріального стимулювання.

Підвищити ефективність діяльності персоналу закладу загальної середньої освіти можна за рахунок максимально повної реалізації трудового потенціалу його співробітників. У цьому випадку необхідно враховувати як об'єктивні характеристики – зміст, специфіку та умови праці, так і особливості працівників – цінності, установки, інтереси, потреби, мотиви.

Мотивація трудової діяльності не може бути дієвою без застосування сучасних форм і методів нематеріального стимулювання персоналу. Налаштування на роботу, зацікавленість у кінцевих результатах, готовність працювати з високою віддачею, тобто основні прояви робочої поведінки, відображають високий рівень трудової мотивації.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, на основі вище зазначеного, можна зробити висновок, що реалізація мотиваційного підходу в управлінні можлива за рахунок урахування потреб особистості, які представляють собою бажання, прагнення до певних результатів та формування мотивів праці.

Мотивація трудової діяльності не може бути дієвою без комплексного поєднання матеріальних стимулів та застосування методів нематеріального стимулювання.

Напрямами подальшого дослідження є розробка критеріїв та показників якості реалізації мотиваційного підходу в управлінні закладом освіти.

Список використаної літератури

1. Климчук А. О. Мотивація та стимулювання персоналу в ефективному управлінні підприємством та підвищенні інноваційної діяльності. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2018. № 1. С. 218—234.
2. Колот А. М. Мотивація персоналу : підручник. Київ, 2012. 337 с.
3. Лозниця В. С. Психологія менеджменту: теорія і практика. Київ, 2000. С. 92—112.
4. Сладкевич В. П. Мотивационный менеджмент: курс лекций. Киев, 2001. 168 с.

MOTIVATIVE APPROACH IN PERSONNEL MANAGEMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Avramenko D. V.

The article reveals the main aspects of the motivational approach in personnel management in general secondary education. The concept of «motivation», its functions are highlighted, it is emphasized that the implementation of a motivational approach to management is possible by taking into account the needs of the individual.

Key words: personnel management, motivational approach, motivation, work motivation, personal needs.

УДК 372.32

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ УПРАВЛІНСЬКОГО ОСМИСЛЕННЯ

Аксьонова Н. М.

У статті розкрито сутність готовності вчителя до інноваційної діяльності; з'ясовано її місце у структурі професійної діяльності сучасного вчителя. Визначено умови, які створює керівник закладу освіти задля формування готовності вчителя до інноваційної діяльності.

Ключові слова: інноваційна діяльність, вчитель, готовність вчителя до інноваційної діяльності, заклад освіти, управління, керівник.

Постановка проблеми. Вектор державної політики у розвитку освіти спрямований на її адаптацію до умов ринкової економіки, трансформацію та інтеграцію освіти України у європейську і світову спільноту, підвищення якості освітніх послуг. З метою реалізації цього стратегічного курсу визначено пріоритетні напрями розвитку освіти, одним із яких є запровадження освітніх інновацій, що мають забезпечити перехід до гуманістично-інноваційної освіти, формування інноваційного суспільства, відтворення і нарощування його інтелектуального, духовного та економічного потенціалу.

З огляду на це, зміни у змісті діяльності закладу освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя-інноватора, який володіє проєктивним мисленням, сучасними педагогічними технологіями, переймається підвищенням свого професіоналізму та забезпечує високу якість освітніх послуг.

Водночас виникає протиріччя між необхідністю впровадження інновацій в освітній процес та низьким рівнем обізнаності вчителів у науково-методичних засадах освітньої інноватики; між необхідністю формувати готовність вчителя до інноваційної діяльності та відсутністю системи управління цим процесом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інноваційної діяльності у закладі освіти стали предметом досліджень сучасних науковців,

зокрема: теоретичні засади інноваційної діяльності вивчали В. Безпалько, К. Бондарева, Л. Даниленко, І. Дичківська, Н. Ільїна, О. Козлова, П. Підкасистий, Л. Подимова, В. Сластьонов, Н. Юсуфбекова та ін.; питання управління інноваційними процесами досліджували Г. Букалова, Л. Ващенко, В. Григоращ, Л. Даниленко, М. Кларін, О. Мармаза, Є. Полат, М. Поташник, О. Сидоренко, Т. Сорочан та ін; готовність педагогів до інноваційної діяльності стала предметом вивчення таких авторів, як: І. Алексашина, Є. Белозерцев, І. Дичківська, О. Козлова, Л. Кондрашова, С. Максименко, А. Мороз, І. Підласий, Л. Подимова, В. Сластьонов, В. Уруський та ін.

Однак науково-методичних робіт щодо сутності, структури, умов та засобів формування готовності вчителя до інноваційної діяльності недостатньо з огляду на великий практичний попит учителів сучасного закладу освіти.

Мета статті – розкрити сутність готовності вчителя до інноваційної діяльності, з'ясувати її місце у структурі професійної діяльності сучасного вчителя та визначити особливості управління її формуванням.

Виклад основного матеріалу. Інноваційна діяльність педагогів стала основним напрямом реалізації реформ в освіті. Інноваційні процеси в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів. Характерною ознакою сьогодення є тенденція до ліквідації розриву між процесами створення педагогічних новацій і процесами їх сприйняття, адекватного оцінювання, освоєння і застосування, а також до подолання суперечності між стихійністю цих процесів і можливістю та необхідністю свідомого управління ними.

І. Дичківська зазначає, що інноваційна діяльність – це заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, зорієнтована на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [1].

Модель інноваційної діяльності, яку запропонували В. Сластьонін і Л. Подимова містить *структурні* (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний) і *функціональні* (особистісно вмотивована перебудова освітніх програм, застосування нового, формулювання мети й загальних концептуальних підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження нового в педагогічний процес, корекція та оцінка інноваційної діяльності) компоненти, *критерії* (творче сприйняття нововведень, педагогічне інноваційне мислення, культура спілкування) та *рівні* (репродуктивний, евристичний, креативний) [4].

Успішність інноваційної діяльності передбачає усвідомлення педагогом практичної значущості різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак введення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної діяльності.

Вивчаючи роботу вчителя, необхідно звертати увагу на такі

характеристики педагогічної діяльності в умовах інновацій, як: ставлення педагогів до новаторства та ступінь їх поінформованості про проблеми діяльності педагога-новатора; особливості мотиваційної сфери педагогів, які беруть участь в інноваційній діяльності; система уявлень педагогів про формування цілей власної діяльності; рівень самооцінки теоретичних знань і професійної готовності педагога до інноваційної педагогічної діяльності; вміння вчителя оцінити ефективність апробованих і впроваджуваних педагогічних нововведень та ін.

Теоретичне осмислення сутності інноваційної діяльності дає змогу дійти до висновку, що її реалізація потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, але й потенційної готовності фахівця до даного виду діяльності.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Під готовністю до інноваційної діяльності слід розуміти інтегральну якість особистості, яка характеризується наявністю та певним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного і оцінно-рефлексивного компонентів у їх єдності, що проявляється в прагненні до інноваційної діяльності і в підготовленості до її здійснення на професійному рівні [2].

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками: усвідомлення ним потреби впровадження освітніх інновацій у власній педагогічній практиці; інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій.

Характерним для управління інноваційною діяльністю в закладах освіти є реалізація принципу інноваційності, який передбачає наявність у керівників спрямованості на необхідність постійного оновлення освітнього процесу внаслідок застосування освітніх інновацій і забезпечується організаційно-управлінськими, фінансово-економічними та психолого-педагогічними змінами [3].

Для формування готовності вчителя до інноваційної діяльності К. Макагон визначає необхідні умови.

1. Наявність соціального замовлення на підготовку педагогів до інноваційної діяльності: офіційне визнання участі в інноваційній діяльності як пріоритетної функції вчителя на рівні управлінського рішення; створення атмосфери суспільної значимості проблем, заявлених в інноваційних проектах; підвищення поінформованості педагогічної громадськості про результати інноваційної діяльності в закладах освіти та ін.

2. Організація підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності як підсистеми освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти, а формування готовності педагога до інноваційної діяльності як підсистеми формування загальнопрофесійної готовності вчителя: забезпечення єдиного підходу до вивчення і оцінки діяльності педагогів-новаторів усіма структурними підрозділами регіональної системи педагогічної освіти; включення показника сприйняття нововведень як кваліфікаційної вимоги до керівників закладів освіти і до педагогів вищої кваліфікаційної категорії тощо.

3. Вдосконалення організаційного і науково-методичного забезпечення підготовки педагога-новатора: організація і проведення спецсемініарів і спецкурсів з психологічних умов формування готовності педагогів до інноваційної діяльності; організація роботи педагогів у творчих групах; розширення видавничої діяльності за результатами інноваційних процесів та ін.

4. Забезпечення індивідуальної траєкторії навчання педагога-новатора: індивідуально орієнтована допомога у вирішенні проблем експериментальної роботи з апробації та впровадження інновацій; варіативність навчання педагогів на основі індивідуальних планів, випереджаючих індивідуальних консультацій, які враховують результати діагностики підготовленості педагогів до освоєння інновацій.

5. Формування професійно-ціннісного ставлення педагогів до освоєння нововведень: створення ситуацій успіху для слухачів під час проведення «круглих столів», педагогічних студій; включення творчого звіту педагога з інноваційної діяльності до складу показників при визначенні його кваліфікаційної категорії та ін.

6. Забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки вчителів до дослідно-експериментальної роботи: включення вчителів у діяльність з проведення досліджень; створення оригінальних авторських засобів навчання та дидактичних матеріалів та ін. [2].

Основні завдання підготовки вчителів до інноваційної діяльності в умовах методичної роботи закладу освіти полягають в тому, щоб: допомогти кожному вчителю в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, які визначають загальний підхід до реалізації актуальних проблем сучасної школи; надати вчителю можливість усвідомити методологію вирішення професійно-педагогічних проблем, яка ґрунтується на гуманістичній парадигмі; розкрити перед учителем способи побудови конкретних концепцій роботи школи і самого вчителя, враховуючи своєрідність умов їх діяльності; віднайти разом із учителем способи реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності, особливо в організації дослідно-експериментальної роботи; орієнтувати вчителя на осмислення ним результатів педагогічних нововведень, сприяти виробленню критеріїв їх оцінки і самооцінки.

Основні причини опору вчителів інноваційній діяльності можуть бути зумовлені: невизначеністю — педагог не знає, якими для нього будуть

наслідки змін; він відчуває невпевненість і незручність; побоюється, що нововведення зруйнують звичну систему відносин у колективі; відчуттям втрати – необхідність зійти зі звичного шляху, супроводжується відчуттям втрати, що призводить до сприйняття змін як загрози власному статусу; переконливістю, що нічого хорошого зміни не принесуть – на думку окремих працівників, будь-які нововведення не стільки сприятимуть вирішенню проблем, скільки примножать їхнє число.

Частково або повністю усунути наведені вище причини незадоволення співробітників нововведеннями можна за допомогою таких прийомів роботи з педагогічним персоналом: надання працівникам вичерпної і своєчасної інформації про нововведення; надання підтримки тим, хто її потребує; укладення з педагогічним персоналом своєрідної «угоди» на вигідних для вчителів умовах; залучення на свою сторону неформальних лідерів колективу, досвідчених педагогів, які користуються незаперечним авторитетом; маневрування гнучкістю і поступливістю.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Професія вчителя вимагає особливої чутливості до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання молоді. Відповідно, інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя. Готовність вчителя до інноваційної діяльності є закономірним результатом спільної діяльності вчителя (самовизначення, освіта, самоосвіта) та керівника закладу освіти (створення соціально-психологічних, організаційно-методичних, матеріально-технічних умов).

Проблема мотивації вчителя до інноваційної діяльності відкрита для подальших наукових та прикладних досліджень.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ, 2004. 352 с.
2. Макагон Е. В. Формирование готовности педагога к поисковой деятельности в условиях последипломного образования: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1998. 217 с.
3. Мармаза О. І. Інновації в менеджменті освіти : монографія. Харків, 2019. 128 с.
4. Сластенин В., Подымова Л. Педагогика: инновационная деятельность. Москва, 1997. 224 с.

THE PROBLEM OF TEACHER READINESS TO INNOVATIVE ACTIVITIES IN CONTEXT MANAGEMENT UNDERSTANDING

Aksenova N. M.

The article reveals the essence of the teacher's readiness for innovation; its place in the structure of professional activity of a modern teacher is clarified. The conditions created by the head of the educational institution for the formation of the teacher's readiness for innovative activities are determined.

Key words: *innovative activity, teacher, readiness of teacher for innovative*

activity, educational institution, management, head.

УДК 005.33

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК УПРАВЛІНСЬКА ПРОБЛЕМА

Асратян А. Л.

У статті розглядаються здоров'язбережувальні технології як засоби управлінського впливу на освітній процес в закладах загальної середньої освіти з метою вирішення проблеми здорового способу життя підростаючого покоління

Ключові слова: *здоров'я, здоров'язбережувальні технології, здоровий спосіб життя учнів як управлінська проблема.*

Постановка проблеми. Бурхливі зміни в житті людства у ХХІ столітті: високі технології, інтернет, глобалізація довколишньої дійсності ставлять нові виклики в системі освіти. Здоров'язбережувальні компетентності та здоров'яформувальні технології освітнього процесу – важлива вимога освітньої програми і самого сучасного життя.

У Концепції «Нова українська школа» наголошується, що метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток особистості, яка має постійно самовдосконалюватися і готуватися до освіти впродовж усього життя [4]. Разом з тим, мусимо розуміти, що без доброго здоров'я це не можливо реалізувати. Тож одним із пріоритетних завдань сучасного закладу освіти є запровадження, розширення функціонування здоров'язбережувальних технологій. Саме тому ключові питання щодо збереження й зміцнення здоров'я потрібно розв'язувати, насамперед, педагогічними засобами, комплексно.

Саме тому, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління визначаються пріоритетними завданнями соціальної програми нашої держави, стратегічні цілі якої закладено в Конституцію України, закріплені Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту».

Таким чином, сучасні процеси модернізації системи освіти мають бути направлені не лише на виховання конкурентоспроможного молодого покоління компетентного в різних життєво важливих сферах суспільства, а й вирішувати якісно й ефективно питань здорового способу життя та безпеки життєдіяльності підростаючого покоління.

Отже, впровадження здоров'язбережувальних технологій у діяльність закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) як управлінська проблема має забезпечити знання і розуміння учнями питань формування, збереження, зміцнення і відновлення власного здоров'я та розвивати компетентності дотримуватися правил здорового способу життя.

Надзвичайно важливо, щоб керівник ЗЗСО разом зі своєю командою піклувалися про хорошу фізичну форму підростаючого покоління,

спрямовували його наявну енергію в правильне русло й забезпечували здоровий імунітет.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномени здоров'я і здорового способу життя вивчаються медициною, філософією, соціологією, психологією, педагогікою, валеологією та іншими дисциплінами, що свідчить про значну увагу науковців до цієї проблеми. Загальнотеоретичні питання формування здорового способу життя розглянуто в роботах Г. Апанасенка, Є. Бондаревського, О. Дубогай, В. Новосельського, В. Платонова, С. Канішевського та інші. Педагогічні умови формування культури здоров'я та здорового способу життя досліджували С. Кириленко, Л. Лубишева, Н. Соловйова, Ю. Драгнєв та інші.

У працях видатних учених: (А. Асмолов, Г. Апанасенко, І. Брехман та інші) досліджувалися питання формування культури здоров'я суб'єктів педагогічного процесу; концептуальні основи здоров'язберігаючих технологій у вихованні розкрили (Т. Бондаревська, Г. Голобородько). Здоров'я-збережувальні технології закладу освіти в умовах сучасних освітніх змін вивчали О. Дубогай, С. Свириденко та інші); формування здорового способу життя дітей та підлітків (С. Боткін, Г. Ващенко, Е. Вільчковський, Г. Власюк, І. Петренко та інші).

Однак, не дивлячись на увагу науковців до досліджуваної проблеми, вона лишається актуальною і не в повній мірі досліджуваною і на сьогодні.

Мета статті – розкрити вирішення проблеми забезпечення здорового способу життя в освітньому процесі ЗЗСО шляхом впровадження здоров'язбережувальних технологій.

Виклад основного матеріалу. В останні десятиріччя спостерігається помітна тенденція до погіршення здоров'я підростаючого покоління. Найбільш вагомими чинниками цього процесу є екологічні проблеми, відсутність системної профілактичної діяльності держави та суспільства, неякісне харчування, зниження рівня життя сімей, медичного обслуговування, прискорення темпу життя й зростання психологічного та емоційного навантаження на учнів в освітньому процесі і поза його межами, тощо. Обсяг розвивальної інформації, яку отримують учні, постійно зростає. Відповідно зростає і розумове навантаження. А це нерідко призводить до перевтоми, що негативно позначається на стані здоров'я. Класноурочна система у її сучасному вигляді, як і відсутність відповідного освітнього середовища, яке б дозволяло ефективно організовувати реалізацію завдань здоров'я-збережувальних технологій, стають причиною погіршення умов для збереження та розвитку здоров'я учасників освітнього процесу. Саме тому, відповідно до принципів Нової української школи, важливе місце в закладі освіти має відводитись формуванню екологічної грамотності та здорового життя [4]. Під цим держава розглядає уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

Отже, здоров'язбережувальні технології в освіті мають бути спрямовані на вирішення пріоритетного завдання: збереження, підтримки і збагачення здоров'я учасників освітнього процесу в ЗЗСО: дітей, педагогів і батьків як умови успішного росту і розвитку особистості, її духовного і фізичного вдосконалення, а в подальшому – успішного життя.

Враховуючи психолого-педагогічні особливості освітнього процесу, іншою важливою складовою є вміння вчитися впродовж життя. Це дає змогу пошуку та засвоєння нових знань, набуттю нових вмінь і навичок, ефективному керуванню ресурсами та інформаційними потоками, вмінню визначати освітні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою траєкторію, пов'язану зі здоровим способом життя, оцінювати власні результати освіти.

Послугуючись науковими розвідками, нами адаптовану у практику управлінської діяльності такі здоров'язбережувальні технології як медико-профілактичні, які здійснюються у межах медичних вимог і норм з використанням медичних засобів і відповідного персоналу.

Ці технології спрямовані на виховання культури здоров'я підростаючого покоління при безпосередній участі адміністрації ЗЗСО і колективу медичних працівників. Профілактичними заходами у цьому напрямку є: проведення моніторингу здоров'я учнів і підготовка рекомендацій кожному для його зміцнення. В обов'язковому порядку інформація про необхідність звернути увагу на проблеми здоров'я дитини доноситься до батьків за допомогою класного керівника. Контроль рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості учнів проводять медики, а моніторинг здійснює вчитель фізичної культури. Організацію і контроль за повноцінним харчування здійснює адміністрація з медичним працівником. Під постійним контролем адміністрації і відповідних служб знаходяться приміщення їдальні, якість харчування і різноманітність його меню, забезпечення відповідних санітарно-гігієнічних умов: комфортна температура і свіжість повітря, достатній рівень освітлення кабінету.

Адміністрація та класні керівники мають організовувати зустрічі учнів з лікарями поліклініки для профілактики ВІЛ-СНІДу та шкідливих звичок упередження вірусних захворювань у передепідеміологічний період. Важливо організовувати зустрічі з працівниками державної служби надзвичайних ситуацій, які мають надати не просто інформацію, а й практично показати і навчити як вести себе у випадку різних надзвичайних ситуацій.

Фізкультурно-оздоровчі технології спрямовані на організацію спортивної підготовки і відновлення працездатності учнів у процесі їхньої освітньої діяльності, а тому передбачають тісний зв'язок урочної форми занять з позаурочною у таких аспектах: організаційно-методичному і послідовності дотримання змісту (доступність занять і розмаїття їх форм, що забезпечить можливість залучення широкого кола учнів).

Важливо також дотримуватись збереження спадкоємності принципів і методів роботи між ЗЗСО і закладами позашкільної освіти, доцільності

використання фізкультурно-оздоровчих заходів у різні періоди освітнього процесу, що беруть початок у позаурочних формах. У режимі освітнього процесу ці заходи мають забезпечувати передумови для оптимальної розумової працездатності (йдеться як про підвищення розумової діяльності, так і про її відновлення). Звичайно, фізичні вправи в режимі освітнього процесу вельми обмежені за змістом, оскільки підпорядковані розв'язанню вузьких гігієнічних задач, але якщо вони виконуються щоденно, то можуть суттєво доповнювати будь-які уроки, роблячи значний внесок у гармонійний фізичний розвиток учнів.

Ми погоджуємося з позиціями наукових досліджень [1, 2], що серед основних задач фізкультурно-оздоровчих заходів в режимі освітнього процесу є: активізація рухового режиму протягом освітнього процесу; впровадження елементів фізичної культури у повсякденний побут учнів; вдосконалення культури рухів; забезпечення гігієни розумової праці й підтримання оптимального рівня працездатності в освітній діяльності; формування навичок організованості, свідомої дисципліни.

При визначенні змісту, способів організації, методики проведення фізкультурно-оздоровчих заходів необхідно враховувати: вікові особливості учнів різних контингентів; рівень їхньої фізичної підготовленості; характер впливів розумової праці (типові робочі пози, функціональний стан організму, динаміку працездатності протягом дня, особливості умов проведення занять: місце, ліміт часу тощо). Важливо також у цьому процесі дотримуватись наступних умов: забезпечувати відповідний санітарно-гігієнічний стан проведення занять; враховувати фізіологічні закономірності переходу від навчальних занять до виконання фізичних вправ і наступного повернення до розумової діяльності; дотримуватись послідовності виконання вправ відповідно до задач і методичних розробок кожної з форм занять (швидкий показ учням вправ, кратність і чіткість пояснень з використанням доступної для учнів термінології; оптимальна моторна щільність занять за помірних фізичних і психічних навантажень, що забезпечить загальний тонізуючий вплив на організм; підтримання інтересу учнів до подібних заходів шляхом новизни, емоційності вправ, варіювання вихідних положень, об'єднання простих вправ у комбіновані дії).

Зміст вправ розробляється вчителем фізичної культури й поступово оновлюється протягом 2-3 тижнів. Найпершими варто замінювати вправи, які швидко засвоюються учнями, а тому з огляду на адаптацію організму втрачають свій фізіологічний ефект. Під час підбору вправ варто звертати увагу на ритмічне чергування фаз напруження і розслаблення м'язів.

Фізкультурно-оздоровчий напрям діяльності має на меті організацію спортивної підготовки; залучення до оздоровчих заходів, що призводить до масовості, причому добровільної, проведення медичного спостереження за дотриманням комфортних умов навчання і відпочинку.

Технології забезпечення соціально-психологічного благополуччя підростаючого покоління мають сприяти їхньому психічному і соціальному здоров'ю в умовах сучасних освітніх змін і змін соціуму.

Важливими складовими цього напрямку є психологічна підтримка та супровід учнів з соціальних чи психологічних проблем. Практичні психологи мають систематично проводити інтерактивні заняття, тренінги, ігри-релаксації з вищевказаних питань з метою ширшого інформування та закріплення знань. Основною метою психолога на сьогодні є стимулювання здорового мікроклімату в класних колективах та ЗЗСО в цілому.

Здоров'язберезувальні технології закладу освіти в умовах сучасних освітніх змін проявляються, насамперед, у забезпеченні поінформованості учнів щодо здорового способу життя, раціонального харчування, профілактики ВІЛ-СНІДу та шкідливих звичок, а також створенні стійкого морально-психологічного клімату та умов безпеки життєдіяльності. У цьому процесі основну роль відіграють психолог, медсестра, вчителі основ здоров'я, класні керівники, адміністрація ЗЗСО у співпраці з працівниками охорони здоров'я, служб внутрішніх справ, надзвичайних ситуацій, медицини. Це ті питання, відповіді на які в першооснові мають забезпечити в ЗЗСО.

Динамічний характер сучасного життя вимагає від підростаючого покоління витрат чималих ресурсів для орієнтування і діяльності в ситуаціях, що постійно змінюються. Це виснажує особистість і веде до погіршення її здоров'я. Водночас відсутність душевного благополуччя у батьків так чи інакше відображається на психоемоційному стані дітей і порушує їхню психологічну рівновагу. Експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я на основі аналізу результатів численних досліджень в різних країнах впевнено довели, що порушення психічного здоров'я найчастіше спостерігається у дітей, які страждають від недостатнього спілкування з дорослими і їх ворожого ставлення, а також дітей, які зростають в умовах сімейного розладу. Також не кожній дитині комфортно від спілкування з однолітками, вчителями і учнями, коли вона перебуває і в ЗЗСО. Часто порушуються її права і автономія. Значне збільшення інформації призвело до того, що учні, як правило, перевантажені навчальними завданнями [5].

Теоретичний аналіз наукової психологічної і педагогічної літератури показав, що ці питання потребують поглибленого дослідження. Отже, керівник нової генерації повинен мати не лише ґрунтовні професійні знання та вміння, а й сформований комплекс якостей, можливостей, властивостей особистості, які відповідають вимогам менеджера освіти, що дасть йому змогу реалізувати здоров'язберезувальні технології в освітньому процесі ЗЗСО.

Вирішенню цієї проблеми можуть слугувати інтерактивні методи освіти, що пропонуються в розробці тренінгових занять, які допоможуть учням розв'язати стереотипи і міфи, пов'язані з вживанням алкоголю, куріння та наркотиків. Зокрема, вправа «Мозковий штурм» сприятиме визначенню учнями рис характеру притаманних здоровій людині, допоможе змодельовати власну «Модель здоров'я»; її основні складові та фактори, що впливають на нього. В ході тренінгу учні мають змогу отримати достовірну інформацію про шкідливі звички. Цьому слугує перегляд відеоролика «Вплив шкідливих

звичок на життя і здоров'я людини», який підсилює їх відразу до алкоголю, нікотину та наркотичних речовин. Важливим етапом є обговорення переглянутого матеріалу, в ході якого підліткам створюються умови продемонструвати рівень розуміння отриманої інформації, відверто відповісти на питання: «Чому молодь курить, вживає алкоголь та наркотики?» Разом у тим учасники тренінгу мають можливість взяти участь у практичних експериментах типу «Руйнівник» чи «Сила звичок», які наочно продемонструють вади шкідливих звичок. На завершення практичного заняття доцільним є бліц-опитування, яке підводить підсумки тренінгу та перевірку набутих знань учнів з обґрунтуванням їх відповідей.

Нами розкрито одну, як на наш погляд, досить продуктивну складову здоров'язбережувальної технології соціально-психологічного благополуччя. А сьогодні є можливість використання різноманітних засобів, які б впливали на мотиваційну сферу учнів, не залишали їх байдужими, змушували б переглядати пріоритети власного життя. Таким чином, участь учнівської молоді в практичному занятті у формі тренінгу приводить їх до спільної думки, що здоров'я – безцінне надбання не лише окремої людини, а й всього суспільства, це стан повного фізичного і психічного благополуччя, це відсутність хвороб, це зміцнення усвідомлення власної гідності, це відчуття радості від того, як ти виглядаєш, а отже, це є найбільша цінність їхнього життя.

Не аби яка роль у досліджуваному нами процесі належить технології здоров'язбереження і здоров'язбагачення вчителів, спрямованої на розвиток культури їхнього здоров'я, в тому числі культури професійного здоров'я, розвитку потреби до здорового способу життя.

Дбайливе ставлення до потенціалу здоров'я педагогічного колективу ЗЗСО доцільно здійснювати системою практичних заходів: профілактика синдрому емоційного вигорання і хронічного стресу, проведення психологічного тестування, надання індивідуальних консультацій психологом залежно від емоційного стану педагога; спортивно-оздоровчі заходи, організовані адміністрації (спартакіади для вчителів, регулярне відвідування секцій і груп здоров'я, які проводяться в приміщенні закладу освіти); система лекторіїв та тренінгів на теми здорового способу життя; створення спеціальних умов для роботи (затишна вчительська, їдальня, спортивні та тренажерні зали, комфортне обладнання навчальних аудиторій); проведення днів здоров'я з виїздом на природу або базу відпочинку; – створення здорового психологічного клімату в колективі (спільні вечори, свята) [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати аналізу фахової літератури та практичного досвіду дозволили встановити, що недостатньо уваги приділяється комплексному системному аналізу підходів до формування у підростаючого покоління цінностей здорового способу життя в ЗЗСО. Це обумовило теоретично обґрунтувати проблему вирішення забезпечення здорового способу життя в освітньому процесі ЗЗСО шляхом впровадження здоров'язбережувальних технологій, розкритих у змісті статті.

Подальші наші розвідки будуть спрямовані на проведення аналізу та обґрунтування його результатів про стан здоров'я в освітньому процесі ЗЗСО, отриманих після впровадження здоров'язбережувальних технологій.

Список використаних джерел

1. Козина Ж. Л. Система современных технологий интегрального развития и укрепления здоровья людей разного возраста : монографія. Харьков-Радом, 2017. 411 с.
2. Міхеєнко О. І. Підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій: теоретико-методичні аспекти : монографія. Суми, 2015. 316 с.
3. Непша О.В., Суханова Г.П., Іваненко В. В. Здоров'я як потреба і цінність людини в сучасному суспільстві. *Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді*: матеріали регіональної науково-практичної конференції студентів і молодих учених (02 грудня 2016 р.). Мелітополь, 2016. С. 180—182.
4. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / Під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ, 2017. 206 с. С. 14—15.
5. Сучасні технології збереження здоров'я учнів у діяльності психологічної служби і психолого-медико-педагогічних консультацій : посібник. Київ, 2016. 218 с.

INTRODUCTION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE ACTIVITIES OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION AS A MANAGEMENT PROBLEM

Asratyan A. L.

The article considers health technologies as a means of managerial influence on the educational process in general secondary education institutions in order to solve the problem of a healthy lifestyle of the younger generation.

Key words: health, health technologies, healthy lifestyle of students as a management problem.

УДК 371

СТВОРЕННЯ УМОВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ ЯК ШЛЯХ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ

Бабич М. М.

У статті йдеться про необхідність створення умов в освітньому середовищі школи задля розвитку професіоналізму педагогів. Визначено основні види умов в освітньому середовищі школи, що впливають на вдосконалення професіоналізму педагогів: організаційно-педагогічні, морально-психологічні, матеріально-технічні та валеологічні. Описано чинники, що забезпечують дотримання згаданих умов.

Ключові слова: умови, розвиток, професіоналізм педагогів, освітнє середовище, школа.

Постановка проблеми. В умовах оновлення освіти зросла потреба

в учителі, здатному модернізувати зміст своєї діяльності за допомогою критичного, творчого освоєння й застосування досягнень науки і передового педагогічного досвіду.

Управління професійним розвитком учителя є соціально значущою проблемою в педагогіці, яка потребує усвідомлення, хоча її розв'язання ускладнюється тим, що навчати вчителя необхідно в процесі його професійної діяльності, опановуючи нові вимоги до сучасного педагога та до процесу навчання в умовах формування суспільства знань. Важливу роль у забезпеченні позитивних змін у системі освіти в умовах її реформування відіграє вдосконалення професіоналізму педагогів та умов їх професійного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певний внесок у висвітлення проблеми розвитку професіоналізму педагогів зробили праці Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Ю. Бабанського, А. Маркової, А. Реана, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, М. Хміля, В. Якуніна та інших. Проблеми спілкування в педагогічній діяльності досліджували в різні часи А. Бодальов, В. Кан-Калик, М. Лісіна, Б. Паригін та інші. Питання саморозвитку, самосвідомості й мислення педагога розробляють О. Анісімов, В. Григораш, Г. Єльнікова, О. Мармаза, Л. Мітіна, О. Темченко, Т. Хлебнікова та інші. У наукових дослідженнях Є. Богданової, О. Гречаник, В. Григораша, О. Григораш, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, Т. Куценко, С. Пальчевського, Л. Рибалко, С. Сисоевої, Р. Черновол-Ткаченко та інших широко висвітлено проблему акмеологічного підходу до розвитку професіоналізму педагогічних кадрів.

Мета статті полягає у визначенні умов в освітньому середовищі школи, які сприяють розвитку професіоналізму педагогів.

Виклад основного матеріалу. У тлумачному словнику української мови зазначено, що умова — це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь».

Не можна не погодитися з таким визначенням, адже в статті ми розглядаємо саме розвиток професіоналізму педагогів і не можемо оминати увагою саме умови освітнього середовища, які впливають на розвиток професіоналізму педагогів. Підтримуємо ми і класичне уявлення про умови розвитку професіоналізму, які виокремлює Ю. Бабанський. Відомо, що існує чотири основні групи умов: навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні (санітарні умови, температурний, повітряний, світловий режими), морально-психологічні (дотримання такту, розумної вимогливості, вмілого заохочення успіхів, організація товариської взаємодопомоги), естетичні умови (оформлення школи, класів, кабінетів та ін.) [4].

Спираючись на наукові дослідження Є. Павлютенкова та В. Крижка, ми визначаємо такі умови освітнього середовища школи, що впливають на розвиток професіоналізму педагогів: організаційно-педагогічні, морально-психологічні, матеріально-технічні та валеологічні.

Перший вид умов — організаційно-педагогічні — передбачає сформованість мотивації до здійснення професійної діяльності. Вважаємо,

що мотивація є передумовою поведінки особистості, яка спрямовує, організовує і надає їй значущості. Мотивація – це головний чинник поведінкової активності, збудник особистості до певних дій, причому до одних і тих самих дій може спонукати кожного інший мотив [3].

До організаційно-педагогічних умов відносимо відповідність змісту методичного забезпечення (навчальний план, робоча програма, розробки лекційних, практичних, семінарських занять тощо) сучасним освітнім тенденціям.

На сучасному етапі розвитку суспільства, що характеризується змінами в усіх його сферах і соціальних інститутах, особливо гострими постають питання організації набуття базової та фахової компетентностей.

Відповідно до цього необхідна позитивна мотивація до оволодіння базовими та спеціальними знаннями, що зумовлено цілями, інтересами, нахилами та прагненнями особистості до професійного зростання.

До організаційно-педагогічних умов розвитку професіоналізму педагогів ми відносимо також забезпечення активного саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації, яка полягає у створенні педагогами навчальних матеріалів (сайти, блоги, фільми, презентації тощо), якими вони зможуть управляти та які будуть упроваджені в освітній процес, дозволяє виявити особисті (високий рівень розвитку, креативність, стресостійкість) і професійно значущі (прагнення до підвищення професійної компетентності, високий рівень педагогічних здібностей; аналітичне, логічне, прогностичне та креативне мислення).

За допомогою організаційно-педагогічних умов відбувається реалізація та самореалізація педагога. Ще однією важливою ланкою розвитку професіоналізму педагога, на нашу думку, є використання та інтеграція інформаційно-комунікаційних, інноваційних педагогічних технологій, що включає розвиток фахових, інформаційних, аналітичних, науково-дослідницьких та інструментальних (технічна, технологічна) компетентностей, яка полягає в застосуванні наявних, упровадженні нових технологій та використанні інноваційних форм подання, оброблення, зберігання й використання інформації в паперових та електронних формах.

Цікавою є робота Т. Сорочан, яка виокремлює такі педагогічні умови розвитку професіоналізму педагогів. Випереджувальна спрямованість орієнтує зміст і методи підготовки педагогів не на існуючий стан освіти, а на перспективи майбутнього розвитку. Чинниками забезпечення цієї педагогічної умови є: усвідомлення суспільно значущих завдань розвитку освіти; опанування прогностичних основ; володіння інформаційними технологіями.

Педагогічні умови розвитку професіоналізму педагогів забезпечуються основними напрямками діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти щодо організації системи навчання на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період, узагальненням практичного досвіду роботи, створенням діагностичних матеріалів, використанням інтерактивних технологій тощо [5].

У межах дослідження, проаналізувавши низку наукових робіт, ми виділили й обґрунтували організаційно-педагогічні умови формування професіоналізму педагогів, до яких, на нашу думку, належать: організація та мотивація фахової підготовки; забезпечення активного саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації; використання та інтеграція інформаційно-комунікаційних, інноваційних педагогічних технологій в освіті. Ми погоджуємося, що міркування на тему практичного професіоналізму суттєво знижують роль наукового знання як головного інтелектуального фактору професіоналізації педагогів.

Сучасна система освіти покликана за сучасних соціальних умов висунути як реальну мету формування особистості, яка прагне до самореалізації і професійного вдосконалення. І тут одним із завдань є створення морально-психологічного середовища.

Погоджуємося з думкою Н. Ковалю, який у своїй роботі подав аналіз закономірностей і можливостей особистісного зростання фахівця, здійснений у межах психодинамічного, соціокультурного, гуманістичного, акмеологічного підходу. Проаналізований матеріал має для нашої статті науково-практичний інтерес, бо розкриває різноманітність найбільше значущих для саморозвитку та самореалізації людини психологічних умов і факторів, що стимулюють або гальмують цей процес. Детальніше про них:

- перешкоди як залежність від проблем раннього дитинства;
- співпраця з оточуючими людьми;
- конструктивне опанування середовищем;
- прагнення до вдосконалення, самореалізації;
- мета та цінності людини;
- характер міжособистісних відносин;
- фасілітуючі умови розвитку;
- здатність людини до усвідомленого й відповідального саморозвитку;
- творчий характер життєдіяльності;
- уявлення про «внутрішню картину здоров'я»;
- здатність керувати поточними подіями;
- здатність особистості виходити за власні межі, змінювати оточуючий світ, саму себе.

Якість освітнього процесу істотно залежить і від наявності сформованої атмосфери співпраці в колективі педагогів і учнів. Співпраця – важлива умова особистісного і професійного зростання педагога, його самореалізації у професійній діяльності і єдина форма конструктивної, творчої, прогресивної, комфортної, продуктивної і безпечної взаємодії всіх учасників освітнього процесу [1].

У сучасних дослідженнях провідними параметрами освітнього середовища визнано високі особистісно-професійні стандарти, створення рівних умов і можливостей для продуктивного особистісно-професійного розвитку. Сприятлива психологічна атмосфера в колективі, підбір кадрів із потужним потенціалом і бажанням його реалізувати в практичній діяльності

– саме це вважаємо головною морально-психологічною умовою розвитку професіоналізму педагогів.

Однією з важливих умов для освітнього процесу є безпечне та комфортне освітнє середовище. Безпосередньо матеріально-технічні та валелогічні умови праці сприяють розвитку професіоналізму педагога, адже освітнє середовище має бути безпечним, не завдавати шкоди здоров'ю учасників освітнього процесу.

Ураховуючи освітню реформу та впровадження Нової української школи, відзначимо, що зараз відбувається модернізація освіти, її змісту, зміни торкнулися й матеріально-технічних і санітарних вимог (відповідно до пункту 8 Положення про Міністерство освіти і науки України, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 року № 630, та з метою організації сучасного освітнього простору Нової української школи). Особливістю Нової української школи є, поміж іншого, організація такого освітнього середовища, що сприятиме вільному розвитку творчої особистості дитини та педагога. Із цією метою змінюються просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання [2].

У Новій українській школі зростає частка проектної, командної, групової діяльності в педагогічному процесі. Відповідно урізноманітнюються варіанти організації навчального простору в класі. Крім класичних варіантів, використовують новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які легко трансформувати для групової роботи. Планування і дизайн освітнього простору школи спрямовують на розвиток дитини та мотивації її до навчання. Освітній простір Нової української школи не обмежується питаннями ергономіки. Організація освітнього простору навчального кабінету потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення навчального обладнання, що здійснюється через такі осередки:

- осередок навчально-пізнавальної діяльності з відповідними меблями;
- змінні тематичні осередки, в яких розміщуються дошки/фліп-чарти/стенди тощо;
- осередок для гри, оснащений настільними іграми, інвентарем для рухливих ігор;
- осередок художньо-творчої діяльності з полицями для зберігання приладдя та стендом для змінної виставки дитячих робіт;
- куточок живої природи;
- осередок відпочинку з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям;
- дитяча класна бібліотечка;
- осередок учителя, оснащений столом, стільцем, комп'ютером, полицями/ящиками, шафами для зберігання дидактичного матеріалу тощо [2].

Ураховуючи такі особливості освітнього середовища Нової української школи, освітній простір організовують таким чином, щоб учитель міг

спостерігати за діяльністю дітей в усіх осередках, діти мали можливість безпечно переміщуватися і мати місце для зберігання особистих речей.

Щодо валеологічних умов, то слід дотримувати режиму прибирання та провітрювання приміщень, забезпечувати чистоту й охайність місць спільного користування, коридорів і навчальних приміщень, спортивної зали. Важливою умовою є також дотримання санітарно-гігієнічних вимог щодо температурного режиму в приміщенні школи, рівня освітлення тощо. Безперечно, для комфортного перебування в закладі освіти важливий дизайн середовища, якість якого має безпосередній вплив на мотивацію до навчання учнів і роботи педагога. В оформленні й облаштуванні навчальних кабінетів це може виявитись у зосередженні уваги на робочому місці вчителя, створенні мобільних робочих місць для індивідуальної, групової та колективної роботи учнів. Облаштовані місця для роботи та відпочинку педагогів, які можуть бути й у навчальних кабінетах, і в учительській кімнаті.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Саме таке середовище, де дотримані всі умови: організаційно-педагогічні, морально-психологічні, матеріально-технічні та валеологічні – стане тією атмосферою, що віддзеркалює потенційні ресурси для розвитку професіоналізму педагога, який стимулює розвиток інтелектуального світогляду, креативності, відповідальності, потреби в особистісному зростанні, досягнення власного професіоналізму. Вважаємо, що саме такий професійно-освітній простір буде зорієнтовано на зростання професіоналізму педагога, стимулювати його продуктивну самореалізацію, забезпечувати супровід освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К., 2001. 1440 с.
2. Коваль Н. А. Личностный рост как акмеологическая проблема. *Психология личностного роста специалиста: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. 21 марта 2007 г.* Тамбов, 2007. С. 13—18.
3. Концепція Нової української школи. URL : <https://osvita.ua/school/reform/54276>.
4. Павлютенков Є. М., Крижко В. В. Організація методичної роботи. Х., 2005. 80 с.
5. Бабабнський Ю. К. Педагогика. М., 1983.
6. Сорочан Т. М. Управління інфраструктурою навчального закладу. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2016_2_12.

THE CREATION OF CONDITIONS IN THE EDUCATIONAL SCHOOL ENVIRONMENT AS A PATH TO TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Babych M. M.

The article deals with the need to create the conditions in the educational school environment for the teachers' professional development. The main types of conditions in the educational school environment that affect the improvement of teachers' professionalism are identified: organizational and pedagogical, moral

and psychological, material and technical and valeological. The factors that ensure compliance with these conditions are described.

Key words: *conditions, development, teachers' professionalism, educational environment, school.*

УДК 005.3

ОПТИМІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Бабич О. І.

У статті розглянуто процедури роботи керівника закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) з інформацією, надано методичні рекомендації з оптимізації інформаційної діяльності в закладі освіти.

Ключові слова: *керівник; заклад загальної середньої освіти; інформаційна діяльність; інформаційний дрейф; збирання, оброблення, перетворення, систематизація, збереження, знищення інформації.*

Постановка проблеми. Діяльність керівника ЗЗСО багатогранна, поліфункціональна та полідіяльнісна. Як свідчать наукові дослідження, за ступенем значущості інформаційно-аналітична діяльність посідає одне з найперших місць серед інших видів управлінської діяльності. Інформаційна діяльність керівника закладу в сучасних умовах характеризується збільшенням кількості видів, джерел, потоків інформації, постійним оновленням її змісту, здійсненням низки інформаційних процесів і дій над інформацією. Інформаційні ресурси всебічно пронизують соціальну сферу суспільства, і тому індивідуум неминуче бере участь у всіх інформаційних процесах пошуку, опрацювання, обміну, передання, використання, зберігання інформації та ін. Слід зазначити, що в умовах формування інформаційного суспільства в країні простежується стійка тенденція до автоматизації цих процесів. Щоб відповідати вимогам сьогодення, керівник ЗЗСО має володіти навичками роботи на комп'ютері та в системі Інтернет, знати джерела формування, види, характеристики інформаційних ресурсів, сутність і специфіку інформаційних процесів [4, с. 2]. Отже, для суб'єктів управління важливо знати сутність інформаційних процесів, їх складники і механізм здійснення, володіти здатністю до оптимізації роботи з інформаційними джерелами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях В. Бондаря, В. Васильєва, О. Гречаник, В. Гуменюк, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, В. Маслова, О. Орлова, Т. Шамової та інших науковців обґрунтовано основні джерела організаційно-управлінської інформації, проблеми організації зворотного зв'язку, упорядкування, збирання, оброблення, збереження інформації, використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності керівника, автоматизації його праці. У той же час інформаційне забезпечення управлінської діяльності керівника відноситься до процесів, які постійно

динамічно розвиваються, характеризуються невизначеністю, потребуючи, таким чином, більш детального і поглибленого вивчення.

Мета статті – визначити основні процедури, якими користується керівник ЗЗСО в процесі роботи з інформацією, та шляхи їх оптимізації.

Виклад основного матеріалу. Отже, розглянемо основні управлінські дії в процесі роботи керівника ЗЗСО з інформацією.

Сприйняття інформації. Сприйняття є складним і неоднозначним процесом, який залежить від багатьох факторів, зокрема набутого життєвого досвіду, професійних компетенцій, індивідуально-психічних особливостей, наявного стану людини, оточення, навколишнього середовища та ін. Розглянемо фактори впливу на процес сприйняття інформації людиною. *До внутрішніх факторів відносять такі:* люди сприймають швидше відомі їм сигнали, ніж невідомі; люди сприймають швидше сигнали, відношення до яких у них сформоване і може бути як позитивним, так і негативним; люди по-різному можуть сприйняти сигнал залежно від того, що передувало цьому сприйняттю, а також від стану (потреби й очікування), який вони мали під час сприйняття сигналу [2, с. 245]. *Зовнішніми факторами сприйняття інформації є:* інтенсивність сигналу (світле й голосне сприймається людиною швидше), який передається; рухомість сигналу; розмір об'єкта сприйняття; стан оточення людини (форми, колір, звуки, запах та ін.) [2, с. 245].

Отримання інформації є багатокомпонентним процесом, який має дві складові: фільтрування інформаційних потоків і сприйняття людиною інформаційних сигналів, повідомлень, даних. На першому етапі суб'єкт здійснює фільтрування інформаційних потоків, які надходять із зовнішнього соціального середовища і відокремлює ті інформаційні сигнали, повідомлення, дані із загального потоку, що відповідають його інформаційним потребам і необхідні для розв'язання завдань управління.

Керівники знайомі з типовими ситуаціями, коли до уваги береться інформація не тільки із зовнішніх джерел, а й із джерел усередині освітньої організації, яка циркулює в ній. Зокрема, з інформації, що рухається вгору до керівництва, як правило, вилучаються погані новини, а на позитивних робиться акцент. Гарні новини підіймаються в гору, а погані осідають вниз організації. Зазвичай це не лише заокруглення плюсів у більшу сторону, а мінусів – у меншу. Сама по собі вона невинна і нешкідлива, але акумулятивний ефект таких «китайських чуток» може викривити інформацію, виходячи з якої керівництво приймає рішення.

На другому етапі отримання інформації, після відокремлення сигналу з інформаційних потоків, відбувається процес сприйняття суб'єктом цього сигналу. Процесуально сприйняття інформації складається з трьох етапів: оцінювання, відбору із зовнішнього соціокультурного середовища й систематизації інформації, що здійснюється відповідно як до загальних закономірностей процесів, так і під впливом індивідуально-психічних особливостей людини.

На вході системи – несистематизована інформація. Суб'єкт отримує сигнали, дані, повідомлення із зовнішнього соціокультурного середовища,

потім відбувається їх фільтрування, аналітико-синтетичне вивчення, оцінювання, відбір, оброблення й приведення їх до певної норми подання. На виході – систематизована інформація, за допомогою якої створюється уявлення в суб'єкта про реальну дійсність, зовнішнє середовище, об'єкт, процес вивчення або пізнання. Систематизована інформація є основою його дій і виступає вихідним матеріалом для реалізації управлінських функцій, визначення моделі поведінки, організаційної культури, стилю управління, спілкування в освітній організації, урахування факторів впливу зовнішнього середовища на функціонування освітньої організації, розроблення механізму взаємодії людини й освітньої організації.

Сприйняття інформаційного сигналу, інформації відбувається в людському організмі завдяки рецепторам органів чуття, таких як зір, слух, нюх, дотик, смак, інтуїція та емоції, які контролюються лімбічною системою організму [1]. Найбільший обсяг інформації людина отримує через органи зору та слуху. Характерною особливістю інформації, яка отримана за допомогою органів чуття, є те, що вона носить переважно об'єктивний характер і загалом не адекватна повністю відтвореній реальності. Органи чуття завжди відіграють значну роль у сприйнятті людиною реального світу. Проте не менш важливу роль в отриманні інформації відіграє інтуїція, яка дозволяє людині бачити те, що їй недоступно за допомогою органів чуття. Тому інформація, що отримана людиною за допомогою інтуїції, відноситься до майбутнього і пов'язана з можливими подіями, діями та носить прогностичний характер.

Збирання інформації — це процес отримання суб'єктом від джерела вироблення інформації, відомостей, даних про об'єкт пізнання, дослідження, вивчення або про об'єкт, який його цікавить у формах, придатних для сприйняття, оброблення й використання в різних видах діяльності. З поняттям інформації пов'язані такі поняття, як повідомлення, сигнал, дані. Важливо запобігти несприятливим тенденціям у процесі збирання інформації. І знову, для того щоб приймати управлінське рішення ефективніше, слід розглянути, що впливає на цей процес. Одним із найважливіших факторів впливу на цей процес є явище, яке називається *інформаційним дрейфом*. Роджер Давсон, американський автор книг із менеджменту, визначає вісім факторів, що можуть спричинити відхилення процесу збору інформації від курсу і зменшити ефективність прийнятих рішень. Кожен із восьми факторів здатен «збити з курсу» особу, що приймає рішення, в основі яких лежить інформація, або призвести до втрат певних можливостей. Ці вісім факторів характеризуються так: фактор доступності, фактор досвіду, фактор конфліктності, фактор готовності, фактор вибірковості, фактор відсутності орієнтирів, фактор концентрації на останньому, фактор фаворита.

Збирання інформації про будь-який педагогічний об'єкт, процес, явище, інфраструктуру зовнішнього соціокультурного середовища і мікросередовища закладу не може бути здійснено суб'єктом окремо від

інших інформаційних процесів, зокрема процесів відбору та обміну інформацією.

Відбір інформації. Цей процес характеризується відокремленням відбором значущої для суб'єкта управління інформації. Великі обсяги інформації сприяють невизначеності, що призводить до інформаційних стресів. Відбір інформації для суб'єктів управління є способом захисту від інформаційного перевантаження, що спричиняє різні за характером стреси. Саме відбір інформації дає змогу не «втонутися» у великих обсягах, з якими доводиться мати справу керівникам закладів і потребує розвитку навичок раціонального поводження з інформацією. Відбір значущої інформації є компонентом ухвали управлінських рішень. Визначальними факторами оптимальності відбору значущої інформації є досвід і важливість управлінського рішення.

У процесі відбору настає момент, коли інформації стає досить і необхідний час для її осмислення та оброблення. *Оброблення інформації* представляє сукупність дій суб'єкта щодо її перетворення, які призводять до тієї чи іншої зміни змісту, форми та виду подання.

Алгоритм дій суб'єкта управління у процесі оброблення інформації передбачає: вивчення її змісту; інтерпретацію – тлумачення змісту інформації; класифікацію фактів, даних, явищ, процесів за змістом; відбір із усього масиву інформації тієї, що віднесена до предмета аналізу; аналіз неструктурованої та слабо структурованої інформації; встановлення причинно-наслідкових зв'язків із використанням методів математичного і статистичного аналізу; синтез інформації; перевірку повноти й точності інформації, її відповідності певним для неї форматам представлення; перетворення інформації – перегруповування та зміна її значень, підготовку нової форми інформації – вторинної, видачу інформації, що отримана в результаті процесу оброблення у сприйнятому вигляді з метою подальшого використання в управлінні суб'єкту – користувачеві.

Процес систематизації інформації передбачає оброблення інформації з метою її інтерпретації та приведення до певної форми. Цей процес дозволяє суб'єкту пізнання або дослідження розташувати отриману інформацію в певному порядку, надавати їй деякі завершені форми, що дозволяє чіткіше тлумачити її значення та розкривати зміст.

Обмін інформацією представляє процес передання інформації від джерела до суб'єкта-користувача каналами зв'язку, у результаті якого відтворюються відомості про стан і властивості об'єктів пізнання, вивчення або дослідження. Таким чином встановлюється «інформаційний баланс», при якому реципієнт в ідеальному випадку буде мати таку ж інформацію, як і джерело її вироблення. Основним принципом правильної організації процесу передання інформації є її проходження найкоротшим шляхом із мінімальними витратами часу і праці суб'єкта управління.

За визначенням М. Мескона, М. Альберта і Ф. Хедоурі, обмін інформацією тлумачиться як комунікація, на основі якої керівництво отримує

відомості, що необхідні для прийняття необхідних рішень і доводить прийняті рішення до працівників організації [5, с. 51].

Збереження інформації полягає в її накопиченні та переданні в часі й просторі, забезпечуючи незмінність станів матеріального носія інформації. Для зменшення часу на пошук інформації, що зберігається, доцільно систематизувати її за визначеними класифікаційними ознаками.

Перетворення інформації передбачає вивчення, аналітико-синтетичний аналіз змісту інформації, перегрупування та зміну її значень і форми, підготовку нової її форми (вторинної інформації), зручної для подальшого використання суб'єктами управління у професійній діяльності.

Знищення інформації відбувається в тих випадках, коли інформація втратила свою цінність, актуальність чи застаріла після багаторазового використання. При цьому суб'єкту управління слід урахувати, що зберігання означеної вище інформації пов'язане з недоцільними витратами часу, коштів і ускладнює пошук необхідної інформації. Передчасне знищення необхідних даних, відомостей, документів може позначитись на ефективності управлінської діяльності керівників і роботі всієї організації [3].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, вивчення сутності вище зазначених процедур роботи з інформацією дозволить керівникові ЗЗСО оптимізувати роботу з нею. Перспективами подальших наукових досліджень можна вважати експериментальну перевірку умов, що сприяють удосконаленню системи інформаційного забезпечення ЗЗСО.

Список використаних джерел

1. Вдовиченко Р.П. Управлінська компетентність керівника школи. Х., 2007. 112 с.
2. Гірняк О. М., Лазановський П. П. Менеджмент: теоретичні основи і практикум. К., 2003. 336 с.
3. Гречаник О. Є. Інформаційне забезпечення управління навчальним закладом. Х., 2015. 65 с.
4. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології. К., 2008. 472 с.
5. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоурі Ф. Основы менеджмента. М., 1992. 700 с.

OPTIMIZATION OF INFORMATION ACTIVITY OF THE MANAGER OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Babych O. I.

The article considers the procedures of the head of the institution of general secondary education (IGSE) with information, provides guidelines for optimizing information activities in the institution.

Key words: head; general secondary education institution; information activities; information drift; collection, processing, transformation, systematization, storage, destruction of information.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Баришнікова О. М.

У статті описано нормативно-правові, методологічні та організаційно-педагогічні засади впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, дистанційна освіта, заклад загальної середньої освіти.*

Постановка проблеми. Нормативними засадами використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є низка законодавчих актів: Закон України «Про Національну програму інформатизації»; Положення про дистанційне навчання, Концепція «Нова українська школа». У цих документах зазначено, що «упровадження нових методів навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій є повільним», а стратегічною ціллю розвитку інформаційного суспільства є «створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ» [2]. Серед основних напрямків розвитку інформаційного суспільства виокремлено такий, як надання кожній людині можливості для здобуття знань і навичок з використанням ІКТ під час навчання. На широке впровадження інформаційних технологій налаштовують і нові проекти в галузі освіти. «Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової школи. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності», – зазначається в Концепції Нової української школи [4].

У той же час існує протиріччя між вимогами держави і технологічним, методичним забезпеченням широкого використання ІКТ в системі загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти впровадження ІКТ в управлінській діяльності досліджували низка вчених: систематизація інформаційного забезпечення управління (В. Гуменюк, В. Драгун, В. Маслов); оцінка рівня управління з використанням ІКТ (В. Глушков, Н. Довгань, Є. Машбиць); удосконалення управлінської діяльності за допомогою комп'ютерної техніки (М. Жалдак, В. Лунячек, І. Підласий, А. Хроленко, Т. Шамова); формування інформаційної культури (В. Бабич, Г. Воронцов, О. Почупайло, Е. Семенюк). Останнім часом наукові дослідження спрямовані дослідження на проблеми інформатизації навчального закладу (Г. Забродська Н. Василенко), використання хмарних обчислень для організації тестування (Н. Морзе, О. Кузьминська), організацію самостійної роботи за допомогою хмарних сервісів «Яндекс»

(Г. Алексанян), організацію віртуальної методичної роботи (Л. Рождественська); організацію дистанційного навчання (В. Кухаренко, А. Хуторський); використання хмарних технологій в управлінні навчальним закладом (Н. Василенко). Накопичено достатній досвід використання ІКТ у навчально-виховному й управлінському процесах у системі середньої освіти (Л. Воробйов, О. Демченко, Н. Дениско, В. Добровольський, Н. Ласкова, С. Луговська, І. Мігунова, О. Невтира, І. Пархоменко, О. Перехейда, Т. Свистунова, К. Слобода, В. Харківець).

Але, незважаючи на стрімку інтеграцію ІКТ в освіту протягом останнього десятиліття, нерозв'язаними залишаються такі проблеми, як: відсутність єдиних стандартів та регламентів функціонування системи електронного документообігу, нормативно-правової і методологічної бази; обмеженість доступу учасників навчального процесу до цифрових освітніх ресурсів; недостатня кількість та низька якість існуючих цифрових освітніх ресурсів; низький рівень обізнаності учасників освітнього процесу з технологіями електронного навчання; невідповідність педагогічних кадрів для розроблення електронних навчальних дисциплін, методології застосування такої форми викладання. Особливі умови освіти останнім часом (зокрема, у період карантину), актуалізували проблему впровадження дистанційного навчання. Отже, електронна освіта є складним багатовекторним процесом, що потребує значних матеріальних, інтелектуальних і фінансових ресурсів та вимагає вирішення комплексу правових, організаційних, технологічних, методологічних та інших проблем.

Мета статті – окреслити основні напрями використання ІКТ в системі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Під інформаційними технологіями (ІТ), інформаційно-комунікаційними технологіями (Information and Communication Technologies, ICT) розуміють сукупність методів, процесів і засобів, інтегрованих з метою збирання, опрацювання, зберігання, розповсюдження, демонстрування та використання інформації в інтересах її користувачів. Як правило, передбачається використання комп'ютерної техніки, Інтернету, мобільного зв'язку, інших сучасних засобів комунікації. Актуальність упровадження ІКТ у навчальний процес в системі освіти дорослих зумовлена необхідністю підвищення рівня науково-методичного забезпечення викладання, інформаційної компетентності викладачів; формування бази даних для забезпечення організації ефективної співпраці; підвищення ефективності управління навчальним закладом, тайм-менеджменту.

Нормативними документами з проблем розвитку інформаційного суспільства встановлюється необхідність розроблення методологічного забезпечення використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, комп'ютерних мультимедійних, в освітній діяльності. [3]. На виконання цього завдання спрямована педагогічна діяльність викладачів, які останнім часом широко використовують мультимедійні презентації, розробляють електронні навчально-методичні комплекси,

створюють Е-бібліотеки. У більшості закладів загальної середньої освіти впроваджено електронний документообіг (навчальні плани, розклади занять, ділова документація). Почали вирішуватися такі проблеми, як онлайн контроль, електронне портфоліо, сайт викладача. Отже, першим напрямом упровадження ІКТ в системі освіти можна вважати використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі.

Другим напрямом є запровадження дистанційного навчання. Електронна освіта є одним із інструментів розвитку інформаційного суспільства, її впровадження сприятиме створенню умов для оновлення форм, засобів, технологій та методів викладання розширенню доступу до освіти всіх рівнів з урахуванням можливості побудови власної траєкторії навчання. Нормативними документами передбачено забезпечення освіти в різних формах. Окремі аспекти дистанційного навчання вже успішно реалізуються: консультування, відеоуроки з використанням скайп-зв'язку, вайберу, електронної скриньки. Потребують розвитку такі напрями, як створення повноцінних дистанційних курсів з розміщенням їх на сайті закладу освіти; організація контрольних заходів за умови забезпечення аутентифікації учня, широке використання платформ для дистанційного навчання (Zoom, Moodle тощо).

Третій напрям упровадження ІКТ пов'язаний з управлінням. Мова йде про широке використання хмарних технологій. Під хмарними технологіями сьогодні розуміють динамічно масштабований спосіб доступу до зовнішніх ресурсів у вигляді сервісу, який надають за допомогою Інтернету. Ці послуги можна розподілити на три сервіси: програмне забезпечення (Software as a service, SaaS), платформа (Platform as a Service, PaaS), інфраструктура (Infrastructure as a Service, IaaS) [1].

У «хмарі» міститься чимало корисних сервісів, які створюються і збираються разом. Електронна пошта, адресна книжка, календар, сховище файлів, доступне для всіх користувачів, система керування групами користувачів (педагоги, учні, батьки) здатні замінити локальну мережу, не потребуючи окремого сервера.

В інформаційному просторі можна використовувати різні форми хмарних технологій та інформаційні веб-ресурси закладу: веб-сайт, електронний журнал, віртуальний методкабінет, віртуальна бібліотека, віртуальний кабінет учня й педагога.

Педагогами використовуються хмари як контнетні сховища для збереження і передавання навчальної інформації, проте потребують розвитку такі форми організації роботи, як тематичний форум, інтерактивна приймальня, віртуальна предметна спільнота [1]. Використання Google-диску дозволить удосконалити процеси створення, зберігання, передавання управлінської інформації. На часі – розроблення і використання Blogger-платформи; проведення онлайн нарад, віртуальна кафедра.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, відзначаючи використання ІКТ в освітньому й управлінському процесах в системі загальної середньої освіти, зауважимо, що потребують суттєвого

розвитку всі напрями інформатизації освіти: використання ІКТ у освітньому процесі, упровадження дистанційного навчання, інформатизація управління. Подальшого дослідження потребують проблеми створення методичного та технологічного забезпечення процесу використання ІКТ в системі загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Василенко Н. В. Хмарні технології в управлінні навчальним закладом. Харків : Основа, 2015. — 112 с.
2. Закон України «Про Національну програму інформатизації». URL: search.ligazakon.ua (дата звернення 28.02.2020).
3. Положення про дистанційну освіту. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення 28.02.2020).
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016> (дата звернення 28.02.2020).

PECULIARITIES OF INTRODUCTION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Baryshnikova O.M.

The article describes the legal, methodological, organizational and pedagogical principles of the introduction of information and communication technologies in the educational process of general secondary education.

Key words: *information and communication technologies, distance education, general secondary education institution.*

УДК 005.3

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА ЯК ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ

Бережна Т. І.

У статті визначено сутність професійного становлення, теоретичні засади й особливості професійного становлення вчителя. Схарактеризовано стадії професійного становлення вчителя, умови й фактори, що сприяють або заважають продуктивності цього процесу.

Ключові слова: *учитель, професійне становлення, стадії, етапи, управління, заклад освіти.*

Постановка проблеми. За сучасних умов значна увага науковців і суспільства загалом прикуті до проблеми розвитку професіоналізму вчителя, що пов'язано зі зростанням попиту на якісну освіту. Професійне становлення педагога є одним з етапів професійного розвитку, його рушійною силою є розв'язання суперечностей на особистісному та професійному шляху педагога. І тут важливо виділити умови та фактори професійного становлення педагога, що сприятимуть продуктивності цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що професійне становлення (А. Деркач, Є. Климов, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та інші) викликає значний інтерес дослідників. Особистісно-професійний розвиток учителя є предметом наукових інтересів таких дослідників, як С. Васильєва, О. Гречаник, В. Григораш, В. Гриньова, О. Попова, О. Темченко, Т. Хлебнікова та інших. Управлінський аспект цієї проблеми розглядали у своїх роботах О. Гречаник, В. Григораш, Т. Куценко, О. Мармаза, Т. Хлебнікова, Р. Черновол-Ткаченко та інші. Проте нерозв'язаним залишається питання спільного та відмінного, продуктивного й непродуктивного в процесі професійного розвитку вчителя, теоретичних засад управління цим процесом.

Мета статті – визначити особливості та стадії професійного становлення вчителя, умови й фактори, що сприяють продуктивності його професійного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Поняття «становлення» в сучасній психолого-педагогічній літературі розуміють як початковий етап розвитку особистості, у нашому випадку – педагога. Відомо, що процес розвитку складається з безлічі актів становлення, тому що це явище, одного разу сформувавшись, не виключає виникнення всередині кожного акту нових елементів, сторін, складових частин, що власне і спричиняє перехід з етапу на етап. Становлення відбиває явище, яке ще не існує, але починає з'являтися, формуватися.

Професійне становлення вчителя має спільні механізми з професійним становленням будь-якого іншого фахівця. Разом із тим воно має відмінні риси становлення професіонала в системі «Людина – людина» і, нарешті, риси, властиві саме професійному становленню вчителя.

Л. Мітіна дійшла висновку, що професійне становлення вчителя може бути представлено двояким чином: за схемою процесу (як тимчасова послідовність шаблів, періодів, стадій) і за структурою діяльності (як сукупність її способів і засобів, де проходження їх один за одним має не тимчасову, а цільову детермінацію). Дослідниця розглядає «...професійний розвиток учителя і як зростання, становлення, інтеграцію й реалізацію в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, але головне – це активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, що забезпечує принципово новий його лад і спосіб життєдіяльності».

Рушійним фактором професійного становлення вчителя сучасні науковці вважають розв'язання суперечностей між Я-реальним і Я-ідеальним, «втратою себе» і «знаходженням Я», відмовою від застарілих методів освітньої діяльності й пошуком сучасних технологій, методів, методик навчання, виховання й розвитку особистості тощо [4].

Теоретичними засадами професійного становлення вчителя є такі:

- професійне й особистісне становлення (професіоналізація й соціалізація) взаємообумовлюють і взаємодоповнюють одне одного;
- професійне становлення вчителя проходить декілька стадій, які змінюють

одна одну;

- основними структурними компонентами педагогічної праці є особистість учителя, особливості його спілкування й діяльності;
- особливості становлення професіонала обумовлені його структурними компонентами, об'єктивною ситуацією, віковими та професійними кризами.

Так, В. Гордон розрізняє два типи становлення:

- 1) становлення нового предмета (явища);
- 2) становлення предмета або явища, якому передувало існування маси аналогічних предметів, явищ того ж роду.

Професійне становлення вчителя, швидше за все, можна віднести до другого типу становлення, оскільки розвиток психіки людини відповідає основним психологічним принципам: принципу розвитку, детермінізму та принципу єдності свідомості й діяльності. Базуючись на цих принципах, дехто з авторів виділяють у професійному становленні певні етапи, які поступово змінюють і обумовлюють появу наступного. Наприклад, зарубіжні науковці дотримуються різних підходів до стадій професійного становлення фахівця. Так, наприклад, Д. Сьюпер, простежуючи етапи професійного шляху людини, вивчав розвиток потреб, здібностей, схильностей індивіда. Р. Хейвігхерст (табл. 1) простежив знаходження установок і трудових навичок.

Таблиця 1

Етапи професійного становлення за визначенням зарубіжних дослідників

Вік	Д. С'юпер	Р. Хейвігхерст
0	1. Етап зростання	
5		1. Ідентифікація з працівником
10		2. Придбання основних трудових навичок і формування працьовитості
15	2. Етап дослідження	3. Придбання конкретної професійної ідентичності
25	3. Етап зміцнення кар'єри	4. Становлення професіонала
40		5. Робота на благо суспільства
45	4. Етап збереження досягнутого	
65	5. Етап спаду	
70 і старше		
		6. Роздуми про продуктивний період професійної діяльності

Ми погоджуємось із точкою зору вітчизняних дослідників, які вважають, що особистість і професіонал розвиваються протягом усього життя, а наявність таких етапів, як «збереження», «спад», «роздуми» (після 45-ти років), наводить на думку про стагнацію, про можливий страх перед професійним зростанням після вказаного віку, що може виступати наслідком нерозв'язаних суперечностей, професійних деформацій і т. п. Важко уявити успішного педагога, який до виходу на пенсію, не розвиваючись, «зберігає» те, що досягнув раніше. Навіть після 70 років можливий не тільки особистісний, але і професійний розвиток, якщо суб'єкт діяльності не тільки активно, але і творчо, відповідально ставиться до власного життя, активно займається інтелектуальною діяльністю – навчається, вивчає іноземні мови, вчить напам'ять значні за обсягом тексти, у т. ч. номери телефонів, дати народження друзів/колег/знайомих, розвиває механічну й асоціативну пам'ять тощо.

Є. Климов виділяє такі фази життєвого шляху професіонала: оптанта, адепта, адаптанта, інтернала, майстерності, авторитета, наставництва. Виходячи на пенсію, на думку науковця, людина може знов поставити себе на місце оптанта, тобто перед нею також може виникнути проблема професійного вибору. Так, учитель може стати перед вибором: або залишитися викладати, або вийти на пенсію, або змінити звичний вид діяльності на інший.

А. Деркач виділяє інші стадії становлення професіонала: формування намірів (вироблення ставлення людини до професії); професійне навчання; професійна адаптація; знаходження цілісності (має два етапи: етап стабільно функціонуючого фахівця, етап фахівця-новатора).

Передумовою становлення є той або інший реальний процес (або результат цього процесу), що виступає як необхідна або сприятлива умова виникнення цього явища [3]. Як передумову становлення професіонала можна розглядати особистісне становлення, тому що стосовно першого друге за часом є базовим, основним. Так, А. Маркова називає процес професійного становлення професіоналізацією, що, за її твердженням, є однією зі сторін соціалізації особистості [2]. Саме в процесі соціалізації формуються необхідні для професійної діяльності передумови в особистісній сфері: спрямованість, мотиви, установки, навички, уміння, стилі спілкування й діяльності й т.д.

Надалі в онтогенезі на кожному етапі професійного шляху відбувається певним чином взаємопроникнення та взаємовплив особистості й професійної діяльності. Результатом цих процесів М. Варгамян вважає, з одного боку, формування особистісних структур, що забезпечують ефективну професійну діяльність, з іншого боку, особистість як би наповнює собою норми професійної діяльності [1].

За твердженням Б. Ананьєва, розвиток суб'єкта діяльності в період дорослості визначається зміною основних видів діяльності, насамперед професійної. Дослідник визначає структуру професійної діяльності як співвідношення таких компонентів соціальної активності, як пізнання,

спілкування і праця. А. Маркова, Л. Мітіна основними складниками системи професійного становлення вчителя вважають діяльність, спілкування і власне особистість педагога [4].

Як правило, спілкування, особливості його побудови будуть залежати від індивідуальності особистості, від способів її взаємодії з навколишнім середовищем, від виду та специфіки діяльності. Особливість взаємозв'язку, взаємовпливу цих трьох компонентів дозволяють простежити як процес становлення професіонала, так і розвитку особистості.

Становлення професіонала протікає в часі та здійснюється протягом усього життя під впливом факторів, що прискорюють, сповільнюють або затримують розвиток [2]. Саме тому фактори є значущим моментом у процесі становлення, вони не передують і не відбуваються паралельно, а діють саме в ньому [3]. У дорослої людини провідним видом діяльності є праця. Вона і впливає на особистість. Природно, що педагогічна діяльність відкладає відбиток на професійному становленні вчителя. На успішність цього процесу істотно може вплинути організаційна культура конкретного закладу освіти: особливості ставлення до вчительської діяльності, дітей, колег, традиції та звичаї, ритуали в колективі, система цінностей тощо.

Також у сукупності із працею продуктивний вплив на особистість здійснюють вік і освіта. Загалом освіта в педагогів, які працюють, однакова, хоча, імовірно, існують розбіжності між випускниками педагогічних закладів освіти, педагогічних училищ, класичних закладів вищої освіти. До того ж, як відомо, із цього року Закон України «Про повну загальну середню освіту» дозволяє приймати на посаду вчителя особу без спеціальної педагогічної освіти, а передбачає, що цей працівник під керівництвом наставника на робочому місці (саме в закладі загальної середньої освіти) уже протягом року зможе оволодіти педагогічною діяльністю на рівні, що уможливило її самостійну подальшу роботу.

Вік як фактор, що впливає на професійне становлення вчителя, представляє для нас особливий інтерес. Більшість науковців уважають, що чималу роль у розвитку особистості професіонала будуть відігравати вікові кризи, розв'язуючи які професіонал зможе переходити на новий виток спіралі – етап становлення, рівень розвитку тощо. Інакше кажучи, професійний розвиток неможливий без особистісних змін. Саме утруднення в професійній діяльності, в основі яких лежить невизначеність в різних сферах: операційній (некомпетентність, відсутність досвіду), мотиваційній (низька мотивація), значеннєвій (втрата або відсутність перспективи), – забезпечують професійне становлення фахівця, у т. ч. педагога. Змінюючись, особистість розвивається.

Зміни особистості відбуваються під впливом часу, обставин, певних подій у житті людини. У період будь-якого етапу професійного становлення важлива оцінка педагогом своїх досягнень у професійній діяльності, своїх можливостей, іншими словами існуюча на той момент Я-концепція. Професійна Я-концепція складається із самосвідомості, самопізнання, само ставлення, саморегуляції, самоконтролю й образу Я [5].

Становлення професійної ідентичності вчителя, зміна його Я-концепції,

підвищення рівня професіоналізму можливі завдяки внутрішнім суперечностям. Так, Л. Мітіна й О. Кузьменкова основною причиною внутрішньоособистісних суперечностей учителя вважають дисонанс між оцінкою вчителем своїх особистісних якостей і способів діяльності, поведінки та спілкування («Я-діюче») й очікуваною оцінкою інших («Я-відображене»). Також існує точка зору з приводу того, що внутрішній розвиток особистості пов'язаний зі здатністю людини виробляти та змінювати ставлення до самої себе [1].

Вікові кризи, поява яких у період дорослості найчастіше пов'язана із життєвими подіями, можуть відігравати значну роль у професійному становленні вчителя. Так, розв'язання суперечностей вікової кризи між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» сприятиме розв'язанню суперечностей між «Я-реальним професійним» і «Я-ідеальним професійним».

Ця суперечність може мати як деструктивний, так і конструктивний рів'язок. У результаті конструктивного розв'язання кризи людина переходить на нову стадію професійного становлення, використовуючи при цьому свої компетентності на більш високому рівні, в іншому ракурсі. Це відбувається так само, як і кожна епоха несе в собі заперечення попередньої, вносячи щось нове в усі сфери життєдіяльності. При цьому особистість стає професіоналом, або наближається до нього [3].

Якщо ж криза через будь-які причини затяглася, або людина відмовляється діяти, тобто бути повноправним суб'єктом свого життєвого шляху, то вона може залишитися на цьому ж етапі професійного становлення, «ходячи по колу», що, зазвичай, буде пов'язане із виникненням синдрому емоційного виснаження або синдрому хронічної втоми, особистісної стагнації.

Але можливий інший варіант, коли особистість повертається до попереднього рівня, тобто варіант не застою, а регресу.

Конструктивний шлях означає, що усвідомлення суб'єктом своєї професійної некомпетентності сприяє підвищенню його мотивації до набуття професійних знань, умінь, навичок, яких бракує. Деструктивний наслідок може призвести до виникнення почуття невпевненості у своїх силах, психологічного дискомфорту, підвищеної тривожності, які заважають подальшому професійному навчанню. Таким чином, перехід до наступної стадії професійного розвитку неможливий без усвідомлення того, у чому ти ще не професіонал, і подолання виявлених недоліків.

Професійне становлення вчителя неможна розглядати без урахування особливостей середовища. Середовище має два різновиди: споріднене та відмінне. До спорідненого середовища професійного становлення вчителя можна віднести однакові для всіх економічний стан країни, характерні риси епохи, часу, особливості взаємодії, культури спілкування, які склалися саме в цьому професійному середовищі й т. д. До відмінного середовища можна віднести індивідуальний шлях розвитку кожного вчителя, особливості його сімейного оточення, побуту, спілкування, професійної діяльності. Усе це обов'язково позначиться на професійній діяльності вчителя, його

професійному становленні. Так, в одних середовищах може бути набагато менше (а в інших більше) факторів і умов, що сприяють продуктивному професійному розвитку вчителя.

Для аналізу професійного становлення вчителя представляє інтерес типологія ситуацій в управлінській діяльності, здійснена А. Деркачем (таблиця 2), оскільки запропоновані ним ситуації можна розглядати як об'єктивні умови, що сприяють виникненню вікової та професійної кризи [3].

Таблиця 2

Типологія ситуацій, які сприяють виникненню вікової та професійної кризи (за А. Деркачем)

№ з/п	Тип ситуації	Приклади ситуації	Інтерпретація
1	Само-визначальний	Ситуації, що виникають під час професійної орієнтації, необхідності вибору професійного шляху, переоцінки відношення “людина – професія”, прийняття норм професії	Такі ситуації ініціюють процеси індивідуалізації та персоналізації, які знаходяться в основі професійного самовизначення
2	Навчально-педагогічний	Ситуації входження в педагогічний процес, навчання основ професійної діяльності	Забезпечують формування операційного, мотиваційного та значеннєвого компонентів професійної діяльності
3	Соціально-психологічний	Ситуації, що пов'язані з адаптацією в новому колективі, прийняттям норм, які склалися в цьому професійному середовищі	Такі ситуації зустрічаються внаслідок наявності комунікативних бар'єрів, порушень або як результат природних адаптаційних процесів
4	Соціальний	Ситуації, які виникають під час порушення соціальних норм, гарантій держави по відношенню до певної категорії професіоналів	Ці ситуації мають високий деструктивний потенціал. Спершу руйнується мотиваційна, значеннєва основа професіоналізму
5	Професійно-діяльнісний	Ситуації, які пов'язані з новими професійними завданнями	Фіксується певна недостатність професіоналізму, разом із цим актуалізуються механізми професійного розвитку

Для продуктивного становлення Я-концепції професіонала необхідна успішна взаємодія генетичного потенціалу особистості та її середовища. У результаті природних передумов і соціалізації особистість набуває необхідні для успішного професійного становлення знання й уміння, наприклад такі:

- гностичні (уміння аналізувати ситуацію, суб'єктів та об'єктів діяльності);
- проектні (уміння адекватно уявляти існуючі причинно-наслідкові та функціональні зв'язки);
- конструктивні (уміння вибудовувати й коректувати систему поведінкових, діяльнісних стратегій);
- рефлексивні (адекватно аналізувати результати діяльності);
- соціально-перцептивні (уміння вибирати відповідну рольову позицію, співпрацювати, діяти з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії).

Набуваючи нових, необхідних знань, умінь і навичок, змінюючи своє уявлення про себе, свою Я-концепцію, учитель досягає найвищого рівня професійного розвитку.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, вікові кризи дорослої людини торкаються як особистісної, так і професійної сфери. Під час кризового стану людина перебуває в пошуку, їй властивий стан невизначеності, конфліктності. Завдяки конструктивному розв'язанню внутрішніх суперечностей, пошуків людина може перейти на новий виток свого професійного розвитку. Розв'язання вікової кризи завжди пов'язане із виникненням психічних новоутворень. Саме новоутворення, творчий підхід до власної діяльності, бажання розвиватися, новий рівень довільності, суб'єктності будуть виступати основними факторами успішного професійного становлення. Наслідком вікових криз стають структурні зміни особистісної сфери, що відіб'ється на сприйнятті суб'єктами себе як успішних у професійному плані або ні, тобто на їхній самосвідомості, самооцінці, потребах, мотивах, спрямованості, у результаті, на ефективності педагогічної діяльності. Перспективи найближчих досліджень пов'язуємо з визначенням змісту управлінської діяльності, що сприятиме продуктивному професійному становленню вчителя.

Список використаних джерел

1. Варгамян М. В. Трудности в процессе становления профессионализма учителя. М., 1999. 45 с.
2. Гречаник О. Є., Григорах В. В. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти: монографія. Х., 2019. 144 с.
3. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 2. М., 2000. 536 с.

4. Хлебнікова Т. М., Гречаник О. Є., Григораш В. В. Акмеологічний супровід педагога в процесі саморозвитку. *Scientific Educational Center RS Global Sp. Z. O.O. Science Review*. 2018. № 6 (13), July. P. 11—16.
5. Khlebnikova T., Tantsiura M. The Development Management of Professional Competence of Teacher. *Proceedings of the Third International Conference of European Academy of Science*. December 20–30, 2018, Bonn, Germany. P. 103—104.

PROFESSIONAL FORMATION OF A TEACHER AS AN OBJECT OF MANAGEMENT

Berezhna T. I.

The article defines the essence of professional development, theoretical principles and features of professional development of a teacher. The stages of professional development of a teacher, conditions and factors that contribute to or hinder the productivity of this process are characterized.

Key words: teacher, professional development, stages, stages, management, educational institution.

УДК 372.32

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Бих В. А.

У статті розглянуто сутність інновацій, інноваційного процесу, інноваційної діяльності в закладі освіти. Розкрито особливості та зміст управління інноваційними процесами в закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, управління, інноваційний процес, інноваційна діяльність.

Постановка проблеми. Успішне реформування усіх ланок освіти визнано невід'ємною складовою загального розвитку суспільства. Нормативно-законодавчі документи останніх років підтверджують об'єктивну необхідність цілеспрямованого впровадження інновацій у різні сфери життєдіяльності освітніх закладів.

Створення ефективних моделей сучасних закладів дошкільної освіти стає пріоритетним напрямом практичної діяльності педагогічних колективів та пошукової роботи дослідників.

Це виявило суперечність між необхідністю удосконалення інноваційної діяльності в закладі дошкільної освіти та відсутністю системи ефективного управління нею.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах К. Ангеловськи, Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Гросс, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін. розкрито різні підходи до понять інноватики, висвітлено умови, які необхідні для «життєдіяльності» інновацій.

Проблеми освітніх інновацій та управління інноваційними процесами досліджували Л. Ващенко, В. Гінсбург, Л. Даниленко, О. Мармаза,

Р. Міленкова, Г. Сиротенко та ін. У роботах І. Авдєєва, І. Дичківської, Н. Клокар, О. Козлової, Є. Макагон актуалізуються питання підготовки педагогів до інноваційної діяльності та формування інноваційної культури.

Інновації в закладах дошкільної освіти стали предметом наукових досліджень Л. Артемової, І. Гавриш, О. Кононенко, Л. Калуської, К. Крутій, С. Кулачківської, Н. Маковецької, В. Отрощенко, З. Плохій, А. Трояна та ін.

Незважаючи на наявні теоретичні розробки з питань впровадження педагогічних інновацій в освітній процес дошкільних закладів, все ще має місце дисбаланс між традиційним ситуаційним підходом до впровадження інновацій та потребами впровадження системного управління інноваційною діяльністю.

Мета статті: розкрити особливості інноваційних процесів та управління ними в закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасному освітньому інноваційному просторі спостерігаються дві тенденції. Перша – це прагнення впроваджувати інновації майже не турбуючись про їх доцільність, якість та рівень розв'язання проголошених освітньою реформою актуальних проблем. Друга – спрямованість на відповідність інновації стратегічним освітнім завданням, що можливе лише за умов розуміння освітніх цілей, вивчення загальних і суб'єктивних закономірностей перебігу інноваційного освітнього процесу та механізмів управління ним. Остання – маловивчене і недостатньо розроблене для практичного використання явище [4].

Освітня інновація – це суб'єктивного характеру нововведення, спрямоване на якісне покращення освітнього процесу і виражене в удосконаленні чи нових системах (дидактичній, виховній, управлінській); складових освітнього процесу (зміст, форми, методи, засоби, результати); технологіях (психолого-педагогічних, науково-виробничих, соціально-економічних) [1].

Результатами здійснення педагогічних інновацій є поява суттєво оновлених чи нових навчальних планів і програм; технологій (дидактичних, виховних, управлінських); форм, методів, засобів навчання, виховання і управління.

Вітчизняний учений І. Підласий на основі аналізу нововведень визначив та схарактеризував рівні розвитку інновацій [5]:

- низький (псевдоінноваційний) або інноваційний за назвою, до якого треба віднести нововведення, що виражаються у незвичних назвах та формулюваннях відомих явищ, процесів, технологій;
- середній (частково інноваційний) або інноваційний за формою, що полягає в заміні зовнішнього антуражу (форми) без порушення і поліпшення сутності;
- високий (справжньоінноваційний) або інноваційний за сутністю, що змінює систему або її головні компоненти і веде до нарощування продуктів педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим, приймаючи рішення щодо впровадження інновації, потрібно, як зазначають С. Маркіян, О. Мармаза, В. Паламарчук:

- не копіювати західні зразки, враховувати реалії країни (регіону), традиції кожного закладу освіти;
- не допускати примусового впровадження інновацій;
- не виключати етап апробації з міркувань терміновості та економії коштів;
- урахувати, що нововведення може стати реальним тільки тоді, коли дійові особи (педагоги) мають мотивації до перетворення.

Сучасні процеси розроблення та впровадження педагогічних інновацій потребують усвідомлення відповідальності передусім тому, що ми не знаємо їх наслідків; не розуміємо, яким чином інновації проявляться у майбутньому у вихованців.

Наведемо декілька визначень поняття «інноваційний процес»:

- «...інноваційні процеси ... – процеси введення новизни в теорію та практику» (Н. Юсуфбекова);
- «... інноваційні процеси є механізмом інтенсивного розвитку школи і педагогіки» (В. Паламарчук);
- «...до інноваційних процесів відноситься все, пов'язане з передовим педагогічним досвідом, численні організаційні перетворення у сфері народної освіти, досягнення наукової думки і їх впровадження в практику.» (Л. Буркова);
- «...комплексну діяльність щодо створення, засвоєння, використання та розповсюдження новацій називають інноваційним процесом» (О. Мармаза).

Нині у науковій думці (О. Г. Козлова, Р. Міленкова) визначають такі етапи інноваційного процесу:

1. Етап зародження нової ідеї (старт) або виникнення нової концепції нововведення, умовно його можна назвати етапом відкриття, який є, як правило, результатом фундаментальних і прикладних наукових досліджень (або педагогічного чи життєвого «освячення»).

2. Етап винаходу, тобто створення нововведення, втіленого в певний об'єкт, матеріальний чи духовний проект.

3. Етап реалізації нововведення, на якому відбувається практичне впровадження нововведення, його доопрацювання. Завершується цей етап отриманням стійкого ефекту від нововведення.

4. Етап розповсюдження нововведень (зрілість) полягає в його широкому впровадженні, дифузії нововведення у новій галузі, умовах, закладі.

5. Етап насичення, коли власне нововведення перестає бути як таким, втрачаючи свою новизну; воно стає нормою, традицією.

6. Етап спаду (занепад, фініш, криза) скорочення масштабів застосування нововведення, пов'язаний з його заміною.

7. Етап появи альтернативи та заміни нововведення більш ефективним [2].

Основну відмінність між загальною системою управління та інноваційною системою управління освіти вбачають у тому, що остання

полягає у встановленні та використанні всіма суб'єктами освіти пріоритетів якості: якості умов, якості процесу та якості результатів цього процесу. Цілісне осмислення інноваційних процесів потребує визначення основних суперечностей їх розвитку, розкриття їх основних законів, закономірностей, властивостей і тенденцій.

Проте у закладах дошкільної освіти інноваційні процеси розвиваються багато у чому стихійно [3]. Тому вкрай необхідний системний підхід до них. Важливо виявити ефективні методи вивчення і оцінювання інновацій, відпрацювати механізм їх реалізації, способи діагностики і формування, дослідити готовність педагогів до такої діяльності. Все це дасть змогу регулювати процес розвитку і впровадження педагогічних інновацій, посилити їх практику значущість і забезпечити цілеспрямованість.

Методичне забезпечення ефективного і кваліфікованого впровадження інновацій у практику роботи закладів дошкільної освіти складається із консультацій, лекцій, зустрічей з авторами інновацій, проблемних бесід; аналізу проміжних і підсумкових результатів інноваційної діяльності; демонстрації нових методів, прийомів і форм роботи з подальшим їх обговоренням.

Найбільш сприятливі умови для інноваційних процесів утворюються в закладі, сутнісними ознаками якого є: послідовна реалізація науково обґрунтованої оригінальної концепції, що формує певну філософію і специфічну культуру закладу в цілому; створення необхідних умов для роботи педагогів за інноваційною моделлю чи технологією; підготовленість педагогічного колективу до інноваційної діяльності.

Система управління інноваційними процесами в закладі дошкільної освіти стає ефективною, якщо в її основу покладені інтеграційні властивості управлінської діяльності: демократичність, мобільність, відкритість, гнучкість. Управління інноваційною діяльністю набуває ефективності, якщо воно базується: на довірі між усіма суб'єктами освітньо-інноваційного процесу; на глибокому переконанні у спільних цінностях інновацій; на зростанні інноваційної культури; на максимальному делегуванні повноважень та відповідальності під час інноваційної діяльності; на заохоченні учасників інноваційної діяльності.

Новими завданнями керівників закладів дошкільної освіти є: постійне переведення соціально-педагогічної системи в якісно новий стан; реальна соціальна, матеріальна й психологічна підтримка педагогів-новаторів; створення правових, організаційних і психологічних умов для здійснення творчо-пошукової та дослідницької діяльності; залучення інвесторів та створення зв'язків із науково-методичними центрами; участь у освітніх інноваційних проектах різного рівня.

З огляду на вищезазначене, необхідно формувати готовність до керівництва креативними процесами в закладі освіти, які передбачають альтернативність і розмаїття педагогічних підходів у освітньому середовищі; розвивати уміння створювати гнучкі структури управління, які дають змогу досягти консенсусу між традиційними підходами та інноваційними

викликами сучасності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Інноваційна освітня діяльність у закладі дошкільної освіти – це складний процес, що потребує науково-методичного підходу на усіх рівнях управління. Під управлінням інноваційними процесами розуміємо процес цілепокладання, планування, організації, мотивації, контролю, якісних змін у роботі закладу.

Подальших теоретичних та прикладних досліджень потребують проблеми формування інноваційної культури в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти; організації спільної діяльності педагогів та батьківської громадськості під час інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Інновації в дошкільлі. Програми, технології, проекти, ідеї : посібник на допомогу дошкільним працівникам / упоряд. : Л. В. Калуська, М. В. Отрощенко. Київ : Мандрівець, 2010. 376 с.
2. Козлова О. Г., Міленкова Р. В. Інноваційна культура: сутнісні характеристики. Суми : Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. 140 с.
3. Крутій К. Л., Маковецька Н. В. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект. Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2004. 128 с.
4. Мармаза О. І. Інновації в менеджменті освіти : монографія. Харків : Основа, 2019. 128 с. (Бібліотека журналу «Управління школою»).
5. Підласий І. П. Що день прийдешній нам готує? Харків : Основа, 2018. 112 с. (Бібліотека журналу «Управління школою»).

FEATURES OF INNOVATION PROCESS MANAGEMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

Bykh V. A.

The article deals with the essence of innovation, innovation process, innovation activity in the educational establishment. The peculiarities and content of management of innovative processes in the preschool education institution are revealed.

Key words: preschool education institution, management, innovation process, innovation activity.

УДК 005.3

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЕСТЕТИЧНИМ ВИХОВАННЯМ УЧНІВ

Булавицька Н. О.

У статті розглянуто вагомий складник моделі управління естетичним вихованням учнів – методичні засади, а саме діагностування, підготовку вчителя до здійснення естетичного виховання учнів і вивчення його результативності, визначено об'єкти й напрями моніторингу естетичного виховання в закладі загальної середньої освіти.

Ключові слова: естетичне виховання, управління, керівник закладу освіти, педагог, учні, методична робота, заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Постановка проблеми. Актуальність проблеми естетичного виховання учнів й управління ним обумовлена тим, що, по-перше, про необхідність і важливість його здійснення йдеться в державних документах (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція національно-патріотичного виховання, Концепція Нової української школи), а по-друге, не дивлячись на це, проблема естетичного виховання особистості сьогодні постає як соціальна проблема, оскільки відбувається руйнування усталених естетичних цінностей, нехтування естетичними, моральними, соціальними нормами. Так, у Концепції «Нова українська школа» зазначено, що «обізнаність та самовираження у сфері культури» є однією із ключових компетентностей, які має сформувати в учня заклад загальної середньої освіти [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади естетичного виховання розглядали чимало філософів, психологів, педагогів: Б. Ананьєв, С. Аничкін, Л. Божович, І. Зязюн, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Шацька та інші. Питання естетичного розвитку, естетичної культури, формування естетичного смаку, естетичної свідомості школярів розкрито в роботах Є. Антоновича, Б. Бриліна, В. Бутенка, О. Дем'янчука, О. Падалки, В. Панченка та інших. Значущими в контексті цього наукового пошуку є праці О. Гречаник, В. Гуменюк, І. Жерносека, Н. Нємова, Т. Хлебнікової щодо змісту й організації методичної роботи з учителями; О. Василенко, В. Григораша, А. Єрмоли, О. Мармази та інших, які відстежують сутність організаційної діяльності керівника, обґрунтовують організацію як функцію управління.

Проте проблема управління системою естетичного виховання учнів у ЗЗСО, яка має являти собою чітко визначену систему взаємодії всіх суб'єктів щодо створення умов для реалізації концептуальних цілей і завдань естетичного виховання учнів, залишається мало дослідженою. Як свідчить практика, зараз відчувається гострий дефіцит загальнолюдських духовних цінностей, гуманітарної та естетичної культури, і вагомим фактором у цьому є недостатня підготовленість педагогів, керівників ЗЗСО до такої діяльності.

Мету статті вбачаємо у визначенні сутності методичних засад управління естетичним вихованням у закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших структурних компонентів моделі управління системою естетичного виховання учнів є методичний складник, який передбачає діагностування, підготовку вчителя до здійснення естетичного виховання учнів і вивчення його результативності.

Для педагогів, навчання яких упродовж усього життя є цілком зрозумілою необхідністю, методична робота виступає потужним стимулом і фактором професійного та духовного оновлення, дає змогу їм бути в постійному творчому пошуку, стані відкритості та спрямованості в майбутнє.

Методичну роботу в закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) розглядають як цілісну систему взаємопов'язаних заходів, що ґрунтуються на досягненнях психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду і спрямовані на підвищення фахової майстерності педагогів, на розвиток творчого потенціалу кожного педагога зокрема та всього педагогічного колективу з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу [2, с. 5].

Здійснюючи управління методичною роботою в контексті розв'язання завдань естетичного виховання учнів керівнику ЗЗСО слід урахувати:

- особистісно зорієнтовану підготовку педагога до творчої діяльності;
- розвиток інформаційної, дослідницької, методичної, естетичної культури вчителя;
- розширення інноваційного освітнього простору щодо естетичного виховання учнів;
- упровадження в практику роботи системи моніторингу естетичного виховання учнів;
- інформатизацію естетичного виховання учнів;
- підготовку всіх учасників освітнього процесу до навчання впродовж усього життя.

Методичні засади управління естетичним вихованням учнів, що передбачені в моделі управлінської діяльності, включають діагностування інформаційних потреб педагогів із проблеми естетичного виховання учнів; визначення ступеня їх готовності до цієї діяльності; діагностику рівня естетичної культури самих педагогів; визначення стану володіння фахівцями методикою викладання дисциплін художньо-естетичного циклу.

Для визначення змісту методичної роботи в контексті вдосконалення естетичного виховання учнів необхідно враховувати результати діагностики вчителів, концептуальні засади основних виховних орієнтирів, рівень естетичної вихованості учнів початкової, базової, профільної школи на певних етапах, надходження нових програм, планів, концепцій тощо [1].

Відповідно до змісту визначають форми і методи роботи. Такими формами (за кількістю учасників) можуть бути: фронтальні, групові, індивідуальні. До фронтальних форм відносять психолого-педагогічні семінари, педагогічні читання, семінари-практикуми, проблемні семінари, науково-практичні конференції, методичні тижні, предметні тижні, методичні оперативні наради, творчі звіти, бібліографічні огляди обговорення книжок, статей. До групових форм належать методичні об'єднання, творчі групи, школи передового педагогічного досвіду, школи педагогічної майстерності, школи молодого вчителя, майстер-класи, тощо. Серед індивідуальних форм називають індивідуальні консультації, наставництво, стажування, відкриті уроки, взаємовідвідування уроків та виховних заходів, самоосвіта, інше [3].

Окремою складовою методичних засад управління естетичним вихованням учнів ми виділяємо вивчення і використання передового

педагогічного досвіду, який створюється на базі досвіду вчителів, вихователів, керівників закладів освіти, які мають високу результативність у своїй діяльності. Важливо не лише впроваджувати досвід педагогів-новаторів, раціоналізаторів в освітній процес, а й вивчати, узагальнювати та поширювати досвід роботи з естетичного виховання учнів учителів своєї школи. Вивчення, упровадження та поширення передового педагогічного досвіду дозволить ефективніше здійснювати управління естетичним вихованням учнів на практиці.

Ще однією складовою методичних засад ми вважаємо підготовку вчителя до вивчення результативності естетичного виховання учнів, яка враховує такі аспекти, як: формування вміння роботи вчителів з діагностичним інструментарієм; використання базових кваліметричних моделей; експертиза ефективності педагогічних засобів у процесі здійснення естетичного виховання учнів.

Під результатами виховного процесу розуміють зміни, які відбулися з учасниками педагогічного процесу та в стосунках між ними [1].

Результативність розуміють як кінцевий, остаточний підсумок діяльності, що забезпечує позитивний результат; як створення потрібних, корисних речей, здатних задовольняти певні потреби, забезпечити досягнення кінцевих результатів, адекватних поставленим цілям. Одержати репродуктивну інформацію про естетичне виховання учнів допомагають різноманітні засоби, серед яких – тести, діагностичні картки, анкети, факторно-критеріальні моделі тощо. Комплексне використання цих засобів допоможе здійснити соціально-педагогічні, психологічні, акмеологічні, дидактичні тощо дослідження, а кореляція результатів таких досліджень дозволить визначити рівень естетичної вихованості учнів за єдиними показниками і методиками, що дає основу для порівняння й об'єктивного оцінювання.

Для забезпечення постійного зворотного зв'язку та прийняття ефективних і своєчасних управлінських рішень необхідно здійснювати моніторинг естетичного виховання учнів. Поняття «моніторинг» багатозначне за своєю сутністю та функціями і має чимало визначень, наприклад: спеціально організоване систематичне спостереження за станом будь-яких об'єктів із метою їх комплексного оцінювання й підвищення ефективності функціонування; система збирання даних про складне явище або процес, що описують за допомогою певних ключових показників із метою оперативної діагностики стану й оцінки його в динаміці [4, с. 12].

Педагогічний моніторинг – це супровідне відслідковування взаємодії вчителя й учня в освітньому процесі, яке здійснює вчитель. Проведення моніторингових процедур вимагає оновлення технології аналізу педагогічної діяльності для посилення самостійності школярів, процесів саморозвитку й самоорганізації, що забезпечує підвищення якості освітнього процесу.

Об'єктами моніторингу естетичного виховання учнів мають стати: зміст естетиковиховної діяльності, оволодіння учнями знаннями, уміннями, якостями, визначеними в нормативно-правових документах у сфері освіти,

рівень навчальних досягнень учнів із дисциплін художньо-естетичного циклу, ефективність педагогічних засобів естетичного виховання учнів, умови здійснення педагогічного процесу та їх вплив на результати естетиковиховної роботи. Напрямами моніторингу естетичного виховання учнів нами визначено: результативність естетиковиховної діяльності, розвиток естетичної культури, естетичних смаків, естетичного ставлення тощо, організація уроків із дисциплін художньо-естетичного циклу, використання естетиковиховних можливостей нових навчальних предметів та позаурочних заходів, рівень педагогічної майстерності в процесі викладання мистецьких дисциплін, педагогічна й інноваційна діяльність учителя. Комплексне використання керівниками ЗЗСО запропонованих нами методичних засад управління естетичним вихованням учнів забезпечить готовність педагогів до успішного виконання цієї діяльності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, у процесі здійснення управління системою естетичного виховання учнів керівнику ЗЗСО слід визначити напрями та зміст діяльності, яка має включати: вивчення й аналіз реального стану естетичного виховання учнів у школі; визначення стратегічних і тактичних цілей естетиковиховної роботи; планування роботи з кадрами; планування освітнього процесу; мотивацію педагогів; контроль за реалізацією завдань естетичного виховання учнів. Перспективними напрямами є розробляння комплексно-цільової програми з удосконалення управління естетичним вихованням у ЗЗСО.

Список використаних джерел

1. Гречаник О. Є. Оцінка якості виховної діяльності закладу загальної середньої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. Х., 2020. URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-8\(15\)-12](https://doi.org/10.33296/2707-0255-8(15)-12).
2. Гуменюк В. В., Наумчук І. А. Науково-методична робота з педагогічними кадрами. Кам'янець-Подільський, 2005. 160 с.
3. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі. Х., 2006. 128 с.
4. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом. Х., 2004. 69 с.
5. Концептуальні засади розвитку загальної середньої освіти «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF MANAGING PUPIL'S AESTHETIC EDUCATION

Bulavytska N. O.

The article considers an important component of the management model of pupils' aesthetic education- methodical foundations, namely diagnosis, teacher training for implementation pupils' aesthetic education and study its effectiveness, identifies the objects and areas of monitoring of aesthetic education in general secondary education.

***Key words:** aesthetic education, management, head of an educational institution, teacher, pupils, methodical work, general secondary educational institution.*

УДК 005.3

УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ

Васильєва А. Є.

У статті розглянуто технологію впровадження системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів, описано її етапи, структурні компоненти системи інформаційного забезпечення управлінської діяльності.

***Ключові слова:** інноваційна діяльність, програмно-цільовий метод, управління, генеральна мета, система інформаційного забезпечення, педагог, заклад освіти.*

Постановка проблеми. Освітні інноваційні процеси та інноваційна діяльність педагогічних працівників є визначальними чинниками оновлення змісту і системи освіти та суттєвим важелем переходу до моделі інноваційного розвитку загалом. Тому, упроваджуючи нові знання і технології в освітню діяльність, педагогічні працівники потребують знань про інноваційні процеси, освітні інновації та навичок практичного застосування новітніх технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить про велику кількість наукових розробок у цій сфері, але слід відмітити незначну кількість моделей управління інноваційною діяльністю, адаптованих для керівників закладів загальної середньої освіти.

Мета статті: окреслити технологію впровадження системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів.

Виклад основного матеріалу. Серед багатьох підходів до управління інноваційною діяльністю найбільше прийнятним вважають програмно-цільовий метод, який найкраще забезпечує досягнення обраних цілей та зорієнтований на їх реалізацію. Підхід до управління за цілями відомий ще з часів Аристотеля: «Благо за всіх обставин залежить від дотримання двох умов: одна з них – правильне з'ясування завдання та кінцевої мети всякого роду діяльності, друга – пошук всякого роду засобів, що ведуть до кінцевої мети» [1].

Призначення програмно-цільового підходу полягає в обґрунтуванні концентрації ресурсів для розв'язання комплексних проблем, забезпечення координації видів діяльності та заходів, що здійснюються окремими відомствами й різними рівнями управління, підвищення ефективності виконання прийнятих рішень. Програмно-цільовий підхід є однією з основних форм комплексного, системного підходу до процесів управління об'єктами, процесами,

відносинами різної природи та змісту. Програмно-цільовий підхід є способом виконання великих і складних завдань за допомогою вироблення та здійснення системи, програмних мір, орієнтованих на цілі, досягнення яких забезпечує розв'язання проблем, що виникли.

Програмно-цільовий підхід забезпечує реальний зв'язок між довгостроковими й оперативними планами; зосереджує увагу працівників на бажаних результатах; визначає напрями, етапи та терміни вирішення окремих задач; визначає головні ланки відповідальності керівників усіх рівнів; забезпечує досягнення цілей через діалог та широке обговорення; дає підстави для вимірювання результатів з точки зору визначених критеріїв роботи тощо.

Рівнями програмно-цільового підходу, які тісно пов'язані між собою, є формулювання генеральної мети (призначення), декомпозиція мети (процес розділення генеральної мети на складові) та вимірювання результатів.

Визначання мети (призначення) є найголовнішим аспектом, який передбачає опис бажаних результатів і напрямів діяльності та забезпечує об'єднання дій і послуг задля досягнення певних результатів.

Програмно-цільове управління забезпечує пріоритет першочергових цілей і задач, орієнтує на комплексний підхід у використанні ресурсів (час, фінанси, кадри тощо) та досягнення максимально значущих кінцевих результатів.

Технологіями програмно-цільового управління є комплексно-цільові програми, програми розвитку, цільові проекти, системи інформаційного забезпечення.

З огляду на тему та мету статті наш науковий інтерес представляє саме система інформаційного забезпечення. Погоджуємось із думкою О. Мармази, що розроблення комплексно-цільової програми – процес поетапний [2].

Так само і процес розроблення системи інформаційного забезпечення є поетапним. Отже, на першому етапі (передпроектний аналіз) створюється робоча група з числа професіоналів, компетентних спеціалістів із різних аспектів стратегії розвитку організації, лідерів колективу (від яких залежить ступінь складності прийняття та реалізації рішень), творчої еліти, ініціаторів, новаторів (які подають цікаві ідеї, варіанти рішень).

На другому (організаційному) етапі необхідно вирішити, за яким підходом буде побудована система інформаційного забезпечення, які її складники, підходи до її побудови тощо.

На третьому етапі для визначення ефективності впровадження розробленої системи інформаційного забезпечення проводять її експертну оцінку (експертизу).

Експертиза дає можливість вивчити прогнозовану якість системи, її оптимальність та реалістичність. За допомогою експертизи можна незалежно оцінити та встановити перспективи впровадження системи інформаційного забезпечення.

Наступний етап розроблення системи інформаційного забезпечення – практичний – передбачає безпосереднє впровадження системи.

Останній етап (підсумковий) – це етап підведення підсумків проєктної діяльності. На цьому етапі відстежують основні показники реалізації системи, дають оцінку та готують висновки.

Як бачимо, процес розроблення системи інформаційного забезпечення управління – це складний процес, який передбачає п'ять взаємопов'язаних етапів.

Структура та зміст системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів передбачають спрямування зусиль на її впровадження.

У процесі розроблення системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів керівнику школи необхідно визначити джерела інформації, оптимальний зміст і обсяг даних, критерії відбору, методи її збирання, призначити відповідальних за збирання, оброблення, аналіз інформації, наповнення блоків, обсяг і напрями циркуляції інформаційних потоків у системі управління інноваційною діяльністю, визначити форми виходу управлінських рішень.

Для наповнення змістових блоків керівнику школи необхідна своєчасна, достовірна, повна зовнішня та внутрішня інформація, яка надходить до нього з різних джерел, тому важливим компонентом системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів ми вважаємо джерела інформації. Такими джерелами є законодавчі, керівні, концептуальні документи, внутрішня розпорядча документація; правова, наукова, довідкова, фахова, методична література; передовий педагогічний досвід у сфері введення інновацій; статистичні й фінансові звіти; матеріали атестації педагогів; результати інспекторських, фронтальних перевірок, а також суб'єкти управління тощо.

Отримана інформація інтегрується в цілісний інформаційний комплекс уявлень про інноваційну діяльність педагогів закладу освіти.

Отже, структурними компонентами системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів закладу освіти, є такі: суб'єкти управління, етапи управління інноваційною діяльністю педагогів, цілі, визначені відповідно до кожного етапу, зміст інформації, джерела інформації, методи збирання, оброблення, збереження й використання даних, форми виходу та узагальнення інформації.

Таким чином, запропонована система інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів закладу освіти представляє сукупність взаємопов'язаних між собою компонентів і відповідає основним ознакам систем, тому що забезпечує: наявність чітко визначеної мети; наявність сукупності складових компонентів, з яких утворюється; наявність функціональних завдань кожного компонента, які не дублюються; наявність зв'язків між окремими елементами системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів; зв'язки із зовнішнім середовищем, які забезпечуються надходженням зовнішньої інформації, що визначається специфікою оточуючого середовища; система інформаційного

забезпечення як цілісність має властивості, відмінні від властивостей її окремих компонентів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів має допомогти визначити природу розв'язуваних проблем, знайти ефективні рішення, забезпечувати безперервне надходження і багатокритеріальний аналіз інформації про зовнішнє і внутрішнє середовище закладу освіти. Технологія впровадження системи інформаційного забезпечення управління передбачає п'ять взаємопов'язаних етапів – від передпроектного до підсумкового. Структура розробленої системи забезпечується наявністю таких компонентів, як суб'єкти, етапи управління інноваційною діяльністю педагогів, цілі кожного етапу, зміст інформації, її джерела, методи збирання, оброблення, збереження й використання даних, форми виходу інформації. Усі компоненти системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів взаємопов'язані та взаємообумовлені й надають вищезазначеній системі цілісних, інтегративних властивостей. Перспективами подальших досліджень вважаємо експериментальне впровадження системи інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів у практику роботи конкретного закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. К., 2012. 352 с.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Авт.-укл. Н. П. Наволокова. Х., 2012. 176 с.
3. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня картка керівника. Х., 2007. 448 с.
4. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Х., 2004. 240 с.
5. Плахотнюк Н. П. Інноваційна діяльність майбутніх учителів як педагогічна проблема. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/6771/1/09npnidm.pdf>.

IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF INFORMATION SUPPORT OF MANAGEMENT OF INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHERS

Vasylieva A. E.

The article considers the technology of introduction of the system of information support of management of innovative activity of teachers, its stages, structural components of the system of information support of administrative activity are described.

Key words: *innovative activity, program-target method, management, general purpose, information support system, teacher, educational institution.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Водолазська Т. В.

Досліджується поняття «готовність вчителів початкових класів до створення освітнього середовища»; педагогічні умови, що впливають на рівень готовності педагога в системі підвищення кваліфікації; представлено авторські розробки, що використовуються в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: *готовність педагога, створення освітнього середовища, система підвищення кваліфікації.*

Постановка проблеми. Освітнє середовище Нової української школи динамічно трансформується, потребуючи від педагогів спроможності змінювати його адекватно новим вимогам, що можливо лише за умови власного професійного зростання вчителя. Уміння створювати освітнє середовище початкової школи виступає необхідною умовою становлення професійної компетентності вчителя, базовим компонентом його діяльності.

Актуальність дослідження питання педагогічних умов формування готовності вчителя початкових класів до створення освітнього середовища зумовлена необхідністю вирішення протиріччя між швидкими темпами накопичення науково-педагогічних знань про розвиток освітнього середовища й обмеженими можливостями їх засвоєння вчителями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняних та зарубіжних наукових працях широко представлені загальнотеоретичні аспекти професійної готовності, зокрема: до інноваційної професійної діяльності; гуманістичного виховання учнів; професійної діяльності в умовах полікультурного середовища у системі післядипломної освіти; організації групової навчальної діяльності учнів [1; 3 - 6]. У науці сформувалися основні напрями досліджень професійної готовності, а саме: до педагогічної діяльності (О. Бартків, І. Гавриш, Ю. Пелех та ін.); вивчення змісту поняття «готовність» (Л. Карамушка, В. Сластьонін); розробка структури готовності (В. Моляко, В. Уруський, Л. Хомич, та ін.); пошук рівнів сформованості готовності (М. Дьяченко, Л. Кандилович та ін.).

Теоретичний аналіз досліджень з проблеми дозволив установити, що термін «готовність» розглядається як результат професійної підготовки спеціаліста, формування та постійний розвиток якого відбувається в системі післядипломної педагогічної освіти. Готовність є проявом особистісних характеристик і складається з морально-вольових якостей особистості, соціально значимих мотивів, включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненості в успіху, потребу у виконанні поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання невпевненості тощо, з іншого – операційно-технічною характеристикою, тому що передбачає володіння

інструментарієм (професійними знаннями, вміннями, навичками і засобами впливу).

Досліджуючи феномен готовності, науковці представляють його як інтегроване особистісне утворення, що характеризується обраною прогнозованою активністю особистості під час підготовки і введення в діяльність; як процес становлення та формування особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і не керованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване навчання.

Метою статті є розгляд педагогічних умов формування готовності вчителів початкових класів до створення освітнього середовища, що відповідає концепції Нова українська школа.

Виклад основного матеріалу. Вивчення професійної готовності, привело дослідників до розуміння поняття «готовність» як системи інтегральних змінних, що включають професійно-педагогічну спрямованість особистості, її теоретичну озброєність, а також наявність професійно-значущих умінь, необхідних для спільної діяльності; інтегрованих властивостей, що є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання [1]. Отже, дослідниками у поняття готовності включено як професійну кваліфікацію, так і сукупність особистісних якостей і властивостей особистості, що виступають складовою частиною професійної компетентності педагога, яка виникає в результаті інтеграції мотивів, установок, психологічних якостей, професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, досвіду. Незважаючи на деякі розбіжності в інтерпретації поняття, науковці підкреслюють, що педагогічна готовність є первинною й фундаментальною умовою успішного виконання професійної діяльності.

Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала, є готовність до інноваційної діяльності [5], тісно пов'язана з готовністю до самоосвіти, вона характеризується прагненням постійно розширювати свій діапазон сприйняття життя з метою більш глибокого його розуміння і здатності до систематичної навчальної діяльності (уміння вільно орієнтуватися в різних джерелах інформації, критично аналізувати їх, самостійно знаходити відповіді на усі актуальні питання життя).

Ядром професійної готовності учителя є загальнопедагогічна підготовка, яка, включає методологію, теорію, методику та практику навчання й виховання молодшого школяра. Спрямованість особистості, суспільна активність, принциповість, любов до дітей, педагогічний професіоналізм, організаторські, комунікативні, перцептивно-гностичні, експресивні якості; психологічна, психофізіологічна готовність, науково-теоретична і практична підготовка (підготовленість) вчителя становлять основу професіоналізму учителя.

Науковець І. Гавриш у своєму дослідженні приходять до висновку, що існування різних поглядів стосовно визначення поняття «готовність до педагогічної діяльності», виявлення її сутності та структури не є

взаємовиключними, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен як складне і багатогранне явище [3].

Професійну акмеготовність педагога до створення освітнього середовища Н. Гонтаровська розглядає як результат прагнення педагога до високого професіоналізму в здійсненні педагогічної діяльності зазначеного змісту, що знаходить відображення в таких характеристиках особистості, як активність, здатність до самодетермінації, саморозвитку, саморегуляції, самоствердження і самовдосконалення [4].

Джерела готовності учителя початкових класів до створення освітнього середовища треба шукати в площині особистісного розвитку, професійної спрямованості, педагогічної освіти, професійної компетентності і професійного самовизначення особистості. Зміст професійної діяльності вчителя початкових класів, умови її реалізації обумовлюють комбінацію структурних компонентів його готовності до моделювання освітнього середовища. Нами виділено три взаємопов'язані структурні компоненти зазначеної готовності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний і процесуальний.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності учителя початкових класів до створення освітнього середовища – система мотивів, ціннісних орієнтирів, адекватних цілям і завданням моделювання освітнього середовища початкової школи, що включає: особистісний розвиток педагога (інтерес до створення освітнього середовища; потреба розвиватися у такому виді діяльності; прагнення реалізовувати свій творчий потенціал, самореалізуватися як особистість; необхідність саморефлексії своєї діяльності); професійний розвиток (професійна освіченість, компетентність; високий рівень майстерності; потреба займатися педагогічною діяльністю; любов до дітей; бажання взаємодіяти з учнями, їхніми батьками та колегами; самостійність щодо постановки і вирішення педагогічних задач; прагнення підвищувати якість навчально-виховного процесу; можливість створювати умови для комфортного перебування учнів у школі, їх розвитку та саморозвитку; упровадження нових типів освітніх середовищ).

Когнітивний компонент готовності учителя початкових класів до створення освітнього середовища – система знань педагога про сутність поняття «освітнє середовище початкової школи», його функції, структуру, принципи й етапи моделювання, специфіку освітнього середовища початкової школи, а також сукупність умінь та навичок, необхідних для педагогічного моделювання. Цей компонент може бути представлений комплексом знань, які можна розподілити на дві групи: педагогічні та психологічні. До цих груп також належить володіння категоріальним апаратом, що включає такі дефініції: «модель», «моделювання», «педагогічна модель» і «педагогічне моделювання», «модель освітнього середовища»; наявність знань про типи освітніх середовищ, види моделей; розуміння ролі педагогічного моделювання, логіки його здійснення; знання загальної, вікової, педагогічної психології, психодидактики, психології творчості, ергономіки тощо. Набуті вчителем знання не є статичними, вони виявляються в діяльності через оперування ними. Процесуальний компонент

готовності передбачає наявність діагностичних, прогностичних, організаційних та контрольно-коригуючих умінь і навичок моделювання освітнього середовища. За своєю суттю цей компонент аналогічний компонентам готовності, які в низці інших досліджень визначаються як практичні, виконавчі або конструктивні.

Процесуальний компонент готовності вчителя початкових класів до створення освітнього середовища – комплекс умінь та навичок педагога, що забезпечують успішність моделювання освітнього середовища, рівень його професійної компетентності. Визначені нами особливості моделювання освітнього середовища початкової школи дають змогу виділити показники процесуального компонента: уміння визначати проблему, формулювати мету і завдання, будувати концепцію освітнього середовища початкової школи, прогнозувати результати діяльності, розробляти і використовувати критерії оцінювання моделі освітнього середовища. Моделюючи освітнє середовище початкової школи, учитель повинен дотримуватися ДСанПін, основ безпеки життєдіяльності, закономірностей ергономіки.

Зазначимо, що всі компоненти готовності тісно взаємозв'язані між собою і лише в цілісності забезпечують високий рівень готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища. А тому зміни, які відбуваються в одному з компонентів, викликають зміни в інших.

У нашому дослідженні готовність учителя початкових класів до створення освітнього середовища визначається як інтегративна якість особистості, зміст якої поєднує в собі мотиваційно-ціннісну готовність до зазначеного виду діяльності; готовність до отримання і використання набутих знань із моделювання освітнього середовища у практичній діяльності; процесуальну складову готовності.

Стан готовності є динамічним явищем. Отже, правомірно твердити про становлення означеної готовності у процесі підготовки спеціаліста, її формування (низький, середній, високий рівень) та постійний розвиток у системі післядипломної педагогічної освіти.

Педагогічні умови характеризуються в науковій літературі як сукупність заходів, які дають можливість досягти поставлених педагогічних цілей і зробити педагогічну діяльність більш ефективною. На підставі проаналізованих наукових джерел визначаємо педагогічні умови формування готовності учителів початкових класів до створення освітнього середовища як сукупність чинників, що детермінують мету, зміст та результат процесу формування означеної готовності в системі підвищення кваліфікації.

Формування високого рівня готовності вчителя початкових класів до створення освітнього середовища, в системі підвищення кваліфікації потребує цілеспрямованої підготовки, що може бути представлено курсами, тренінгами. У Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського розроблено і впроваджено спецкурси «Підготовка учителя до моделювання освітнього середовища початкової школи» для вчителів початкових класів і «Підготовка керівника до моделювання освітнього середовища» для керівників шкіл. Створення

спецкурсів для двох категорій слухачів обумовлено необхідністю мати спільне бачення розвитку школи суб'єктами освітнього процесу (адміністрацією школи й учителем), створення умов для ефективної спільної діяльності педагогів з моделювання освітнього середовища [2].

Спецкурс «Підготовка вчителя до моделювання освітнього середовища початкової школи» спрямований на формування готовності вчителя початкової школи до моделювання освітнього середовища. Він використовується на курсах підвищення кваліфікації учителів початкових класів, а також для організаційного (командного) навчання вчителів на базі закладів освіти, занурення педагогічних колективів у проблему моделювання освітнього середовища, з метою створення педагогами власної концепції освітнього середовища закладу, кожного конкретного класу. Зміст діяльності з формування готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища передбачає: актуалізацію професійних знань і особистісного досвіду слухачів, поповнення й прирощування нових знань із питань моделювання освітнього середовища, набуття нового досвіду; використання знань у практичній педагогічній діяльності шляхом розв'язання системи педагогічних завдань, створення власної моделі освітнього середовища; спостереження, аналіз, осмислення досвіду інших вчителів.

На основі аналізу досвіду здійснення освіти дорослих нами відібрано методи і форми навчання, які найбільш сприяють формуванню рівня готовності педагога до створення освітнього середовища початкової школи, а саме: проблемні лекції та семінари, дискусія, «круглий стіл», ділові ігри, інтерв'язія, тренінг. Заходи з підвищення кваліфікації вчителів початкових класів представлені двома стратегіями: традиційною, коли мета, зміст, методи визначаються системою післядипломної педагогічної освіти; нетрадиційною, що передбачає формулювання мети, змісту, методів навчання самими педагогами. У системі післядипломної освіти ефективним є організаційне навчання, як процес свідомого створення і поширення потрібної в колективі інформації, її систематизації та збереження, а також генерування нового знання. Організаційне навчання створює можливості для неперервного навчання на робочому місці; сприяє діалогу у процесі обговорення завдань; забезпечує співпрацю та навчання в команді; надає можливості для формування колективної точки зору. Результатами роботи є постійне покращення професійної діяльності вчителів, якості освіти, формування компетентних, добре інформованих, критично мислячих особистостей, які намагаються постійно професійно розвиватися. Навчання спрямовується на персональне зростання (інтелектуальне, психологічне, духовне та моральне), що позитивно впливає на підвищення показників у роботі, персональне задоволення від діяльності та організаційну ефективність. Як шляхи здійснення індивідуального підходу може бути використано програми професійного розвитку, індивідуальне наставництво, які сприяють рефлексивному мисленню.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Ефективність процесу формування готовності вчителів початкових класів до створення освітнього середовища підвищується при реалізації технології формування готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища, залежить від становлення учителя як суб'єкта моделювання освітнього середовища, готового до виконання нових професійних функцій, упровадження організаційно забезпеченої технології формування готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища, урахування запитів учителів, їх освітніх потреб, неперервності і наступності курсової і міжкурсової підготовки вчителя початкових класів.

Основними внутрішніми умовами готовності вчителя початкових класів до створення освітнього середовища є адекватна мотивація, суб'єктна особистісна позиція, розвинена концептуальна модель професійної діяльності, системні уміння організації ефективної професійної діяльності і розвинені форми рефлексивного мислення. Важливою є підтримка у питаннях моделювання освітнього середовища початкової школи вчителів початкових класів викладачами, адміністрацією закладу, працівниками районних (міських) методичних кабінетів. Робота в системі післядипломної педагогічної освіти має бути спрямована на формування цілісності свідомості педагога.

Список використаних джерел

1. Бахмат Н. В. Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 Київ, 2011. 20 с.
2. Водолазська Т. В. Моделювання шкільного освітнього середовища : навч.-метод. посіб. Полтава, 2013. 96 с.
3. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автор. дис. ... доктора пед. наук: 13.04.04. Луганськ, 2006. 46 с.
4. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактора розвитку особистості школяра: автор. дис. ... доктора пед. наук: 13.04.07. Київ, 2012. 44 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ, 2004. 352 с.
6. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2010. 44 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF READYNESS OF PRIMARY CLASS TEACHERS TO CREATE AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE QUALIFICATION DEVELOPMENT SYSTEM

Vodolazska T. V.

The concept of "readiness of primary school teachers to create an educational environment", pedagogical conditions that affect the level of readiness

of teachers in the system of professional development; author's developments used in the system of postgraduate pedagogical education are presented.

Key words: *readiness of the teacher, creation of the educational environment, system of advanced training.*

УДК 005.3

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Воскобойнікова Н. А.

У статті проаналізовано фактори, що впливають на розвиток творчості особистості, уточнено сутність і специфіку поняття «педагогічна творчість», обґрунтовано зміст роботи адміністрації закладу освіти щодо розвитку творчої діяльності педагогічних працівників.

Ключові слова: *творчість, творчий потенціал, професійна творчість, педагогічна творча діяльність, управління.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освіти, постійного оновлення інформаційного простору, соціальних, економічних, екологічних, демографічних змін в державі актуальною є задача постійного розвитку освітнього закладу як відкритої системи в соціальному оточенні.

Створення умов для розвитку та самореалізації кожної окремої особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, розвиток цінностей громадянського суспільства є пріоритетними завданнями, що стоять сьогодні перед закладами загальної середньої освіти.

Зокрема, головною метою Нової української школи є створення закладу освіти, в якому буде приємно навчатись і який даватиме учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у житті.

Результат запроваджуваних сьогодні в системі загальної середньої освіти реформ вбачається в вихованні талановитого, творчого випускника. Як відомо, тільки творчій педагог може виховати творчого учня. Тож одним із основних завдань адміністрації школи є створення умов розвитку творчого потенціалу вчителя як важливого чинника підвищення якості освіти.

Безумовно, творчість учителя є важливою умовою реформування освіти, інноваційного розвитку школи та особистості учня. Разом з тим вдосконалення освітніх стандартів, оновлення програм, зміну технологій навчання, виховання та розвитку особистості школяра неможливо здійснити зусиллями окремих «ініціаторів творчої думки». Запорукою виконання освітніх замовлень суспільства є співпраця однодумців – колективна творча педагогічна діяльність – від практики конкретного закладу до теорії методичних рекомендацій Міністерства.

Отже, ключовим завданням, що виникає у процесі розвитку закладу загальної середньої освіти в умовах змін, є правильно обрана стратегія управління розвитком професійної творчості педагогічного колективу, що

надає якісні освітні послуги.

Проте різноманітні аспекти проблеми управління розвитком творчої діяльності педагогічного колективу закладу освіти на сьогодні ще залишаються відкритими для наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У багатьох працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників знаходить своє відображення проблема розвитку творчості вчителя.

Обґрунтуванню сутності педагогічної творчості присвячені дослідження представників різних наук: у філософії – В. Біблера, Б. Кедрова, М. Ярошевського; у психології – О. Брушлінського, Л. Виготського, О. Матюшкіна, К. Платонова, Я. Пономарьова; у педагогіці – В. Андрєєва, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Краєвського, Н. Кузьміної, Г. Сагач. Філософи розглядають проблему творчості на основі положення, що творчість виникає та розвивається у процесі взаємодії суб'єкта й об'єкта, унаслідок чого створюється якісно новий продукт, що характеризується неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю.

У психології творчість розглядається як продукт розумової діяльності людини. На думку Л. Виготського, результатом репродуктивного мислення є відтворення існуючих знань, а продуктивного – відкриття чогось нового [1].

Загальні та специфічні особливості професійної творчої діяльності вчителя досліджено у працях Ю. Азарова, Ф. Гоноболіна, В. Загвязинського, В. Кан-Калика.

Теоретичні основи дослідження розвитку педагогічної творчості вчителів були закладені у наукових працях таких вчених як Л. Вовк, Н. Волкова, І. Зязюн, С. Карпенчук, А. Кузьмінський, І. Мілославський, В. Омеляненко, Г. Сагач, С. Сисоєва, Р. Шакуров та інші.

На думку В. Сухомлинського, розвиток творчості вчителя певною мірою залежить від якості внутрішкільного управління, а дослідник педагогічної творчості С. Сисоєва [3] акцентує увагу на таких важливих факторах педагогічної творчості, як уміння керувати своїм творчим потенціалом, оперативно приймати рішення, розв'язувати складні педагогічні завдання. У дослідженнях Л. Ващенко, В. Пікельної проблема творчості вчителя розглядається у контексті змін функціонального складу менеджерів практичної педагогіки.

Разом із тим, оновлення шкільної освіти, забезпечення її якості на рівні європейських та світових стандартів спонукає до подальшого дослідження розвитку творчості вчителя. Поза увагою дослідників залишаються питання системності підходу до організації творчого пошуку вчителів у школі.

З огляду на це, управління розвитком професійної творчості педагога є соціально значущою проблемою, яка потребує сучасного переосмислення.

Мета статті – розкрити зміст роботи адміністрації школи щодо управління розвитком творчої діяльності педагогічного колективу.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку науки вчені та педагоги-практики не мають спільної думки щодо поглядів на творчу діяльність. Деякі з них вважають, що впровадження творчих здобутків є

втіленням альтернативних концепцій з минулого з метою виявлення їх дієвості в сучасному соціокультурному середовищі. Інші педагоги асоціюють «творчість» з такою якістю нового, якої раніше ніколи не існувало. Для третьої групи науковців творчість в педагогічній діяльності має суб'єктивний характер, оскільки залежать від того, наскільки це явище є новим для конкретної особистості.

Поняття «творчість» розуміється багатьма вченими як діяльність, яка складається зі створення істотно нового; процес з постановки і рішення проблем, нестандартних задач; форма пізнання дійсності. Творчість – це вища форма активності і самостійної діяльності людини; історична активність людей, що розширює кордони можливостей їх людського розвитку – процес створення суспільних умов, які сприяють усе більш багатому й глибокому розвитку людської індивідуальності [2].

Важливою характерною ознакою творчості є її вплив безпосередньо на суб'єкти діяльності. Творчість – не ізольований акт. Людина створює щось нове, соціально значуще і паралельно відбувається її саморозвиток. Новий стан особистості відрізняється від попереднього підвищеним ступенем свободи. Виходячи з діалектико-матеріалістичної концепції побудови світу, творчість – це соціально-історичний процес саморозвитку людини в процесі матеріального і духовного освоєння світу; її слід розглядати як діяльність з перетворення зовнішнього світу і одночасно як форму саморозвитку людини.

Сучасні дослідники до особливостей творчої особистості відносять:

- використання власного потенціалу не тільки у розв'язанні інтелектуальних, а й життєвих проблем;
- творче ставлення до життя;
- конструктивізм у діяльності;
- самоактуалізацію.
- розвинене почуття гумору.

Для належної організації управління розвитком творчої діяльності педагогічного колективу необхідно розуміти сутність даного процесу, який складається із поняттєвої бази, управлінського інструментарію, відповідних умов.

У сучасних творчих педагогічних колективах, які вводять в освітній процес нові технології і форми роботи зі здобувачами освіти, удосконалюють практику і теорію навчання, виховання, розвитку особистості, реалізується талант кожного педагога і вихователя. Співтворчість досвідчених і молодих кадрів, турбота про них, прогнозування росту молодих педагогів, взаємодопомога, наставництво, вміння правильно сприймати зауваження, радіти успіхам своїх колег – характерні риси згуртованого і творчого педагогічного колективу [3].

Процес розвитку творчості кожного вчителя і педагогічного колективу може бути прогнозованим, а прагнення педагогічного колективу закладу освіти до творчої діяльності повинні знаходитися під особливою увагою адміністрації закладу [5].

Передумовою планування роботи щодо спрямування творчого пошуку педагогів є вивчення потреб кожного вчителя (виражаються в інтересах, цілях і прагненнях) та визначення «рівня» творчості, аналіз «креативної» складової колективу.

Одним із важливих завдань керівника школи є забезпечення умов для педагогічної творчості, створення цілісного інноваційного простору, що передбачає упровадження нових освітніх технологій, засобів педагогічної діяльності. Підготовка вчителя до творчої педагогічної діяльності – неодмінна умова й важливий чинник її успішного здійснення. Підготовчий процес має три складові: формування у вчителів професійної мотивації до творчої діяльності, оволодіння знаннями про сутність педагогічної творчості й технологією її здійснення, набуття вмінь і навичок дослідницької роботи [4].

Для директора школи важливо спрямувати вчителів до забезпечення ефективної та якісної професійної діяльності, що передбачає інноваційні перетворення. Завдання керівника закладу – допомогти колегам сформувати й удосконалити необхідні компетентності, що забезпечують розвиток закладу освіти, вмотивувати педагогів до творчого пошуку.

Розглянемо дві групи мотивів педагогічної творчої діяльності, що можуть бути важелями в управлінні творчою педагогічною діяльністю.

До першої групи належать мотиви, які виникають у процесі професійної діяльності та пов'язані з внутрішньою потребою вчителя у творчій діяльності, виражають усвідомлене прагнення і стійкий інтерес до неї (потреба в самоповазі, створенні власного іміджу, визнанні та схваленні колективом результатів роботи, можливістю творчого зростання)

Мотиви, що належать до другої групи, виникають на основі розуміння суспільної значущості творчої діяльності; однак при цьому інтерес до неї викликаний зовнішніми стимулами. (праця переважно зорієнтована на зовнішню офіційну оцінку, на бажання одержати зовнішні знаки уваги – нагороду, похвалу, заохочення (моральне й матеріальне).

Поруч з мотивуванням обов'язковою складовою діяльності керівника школи є формування у вчителів інтересу безпосередньо до змісту й характеру творчої педагогічної діяльності. Інтерес є суттєвим стимулом здобуття знань, важливою умовою творчого ставлення вчителя до своєї роботи.

Важливим компонентом підготовки вчителя до творчої діяльності є знання з педагогіки, психології, соціології, фізіології і гігієни дітей і підлітків, обізнаність у сутності й механізмах творчого процесу, щодо структури творчої особистості, особливостей дитячої творчості, способів її розвитку тощо. Ось чому адміністрація закладу освіти повинна відслідковувати «навчання протягом життя» кожного педагогічного працівника – щорічне проходження курсів з підвищення кваліфікації та виконання планів самоосвіти. І, безумовно, бути прикладом для колективу. Бо лише творчий керівник може створити ситуацію успіху для ефективного розвитку творчого потенціалу вчителя.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином,

зміст роботи керівника школи з організації творчої діяльності вчителів полягає у: вивченні їхніх потреб щодо впровадження педагогічних інновацій; всебічному аналізі стану освітнього процесу; створенні сприятливого морально-психологічного клімату в колективі; виявленні умов, що забезпечують ефективне здійснення процесу розвитку педагогічної творчості; плануванні методичної роботи з педагогами з урахуванням рівня їхньої підготовки до творчої діяльності.

Поруч з вищезазначеним, управління творчою діяльністю педагогічного колективу має бути спрямоване на стимулювання й мотивацію до творчого пошуку кожного вчителя.

Педагогічна теорія і практика вимагають нових підходів до організації управлінської діяльності з розвитку професійної творчості в сучасних закладах освіти, але реалії сьогодення не повною мірою відповідають забезпеченню оптимізації взаємодії усіх учасників освітнього процесу, не надають достатньої теоретичної бази й дієвого інструментарію, що забезпечило б оперативне вирішення проблеми.

В умовах запровадження Нової української школи особливої актуальності набуває управління розвитком творчості вчителів як одного з важелів підвищення якості освітніх послуг та, відповідно, конкурентоспроможності установи. Тому в подальших дослідженнях маємо визначити організаційно-педагогічні умови, що сприятимуть успішному розвитку творчої діяльності педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва, 1999. 352 с.
2. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : монографія. Київ, 2002. 140 с.
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості. Київ, 2006. 344 с.
4. Сгадова В. В. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Київ, Запоріжжя, 2001. Вип. 19. С.64—67.
5. Тимошко Г. М. Теоретико-практичні засади управління розвитком творчого потенціалу педагогічного колективу. URL : file:///D:/user/downloads/VchdpuP_2017_142_41.pdf (дата звернення: 15.04.2020).

MANAGEMENT OF DEVELOPMENT CREATIVE ACTIVITIES OF THE PEDAGOGICAL TEAM INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Voskoboinikova N. A.

In the article the factors affecting the development of personality creativity are analyzed, the essence and specifics of the concept of "pedagogical creativity" are specified, the content of the administration of educational staff is grounded on development of creative activity of pedagogical workers.

Key words: *creativity, creative potential, professional creativity, pedagogical creative activity, management.*

УДК 005. 3

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Годун М. О.

У статті розкрито зміст управлінської діяльності щодо розвитку конфліктологічної компетентності вчителя. Конфліктологічна компетентність розглядається як складова професійно-педагогічної компетентності вчителя, що відображає його теоретичну і практичну готовність до здійснення антиконфліктної професійної діяльності.

Ключові слова: *компетентність, конфліктологічна компетентність, заклад освіти, управління.*

Постановка проблеми. Складні й суперечливі процеси які відбуваються в Україні на початку третього тисячоліття, вимагають підвищення рівня професіоналізму освітян. Особливо високі вимоги ставляться до компетентності вчителя (закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Концепція «Нова українська школа»)).

До вчителя висуваються різні вимоги щодо його професійної компетентності, педагогічна компетентність, однією із складових якої є конфліктологічна, яка передбачає здатність учителя ефективно взаємодіяти з іншими людьми, досягати консенсусу, запобігати і розв'язувати конфліктні ситуації на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці.

Отже, виходячи зі специфіки професійної діяльності, особливо актуальною є проблема формування конфліктологічної компетентності вчителів, адже в сучасному освітньому середовищі спостерігається велика кількість інтер- і інтраособистісних конфліктів, які накладають відбиток на ступінь деструктивності вчителя, адміністрації та учнів, на їх поведінку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. Зазикін, М. Кашапов, А. Лукашенко, Л. Петровська, Н. Самсонов, І. Смагін, І. Сорока, С. Філь, Б. Хасан, М. Христюк, О. Цісецький, Л. Цой, Л. Ярослав та інші науковці зробили певний вклад у розроблення питань, пов'язаних із конфліктологічною компетентністю.

Проте нерозв'язаною залишається проблема шляхів розвитку конфліктологічної компетентності вчителя в умовах закладу загальної середньої освіти та ефективності управління цим процесом як одного з засобів запобігання конфліктів у педагогічних колективах.

Метою статті є розкриття змісту управлінської діяльності щодо розвитку конфліктологічної компетентності вчителя.

Виклад основного матеріалу. Потреба запровадження компетентнісного підходу в сучасній освіті підсилює актуальність подальших теоретичних розроблень проблеми компетентностей, осмислення

їх структури, змісту, ролі, видів і функцій.

Одним із видів професійної компетентності вчителя є конфліктологічна компетентність, яка розглядається науковцями як складова професійно-педагогічної компетентності вчителя, що відображає його теоретичну і практичну готовність до здійснення антиконфліктної професійної діяльності.

У наукових джерелах по-різному визначається й структура конфліктологічної компетентності. Найбільш влучним і ємким, на наш погляд, є виокремлення таких компонентів конфліктологічної компетентності вчителя (за А. Лукашенком): сформованість позитивної мотивації самовдосконалення, сформованість особистісно й професійно значущих якостей, сформованість певних поведінкових форм реагування в конфлікті, сформованість конфліктологічних знань і умінь [4].

Знання сутності та специфіки конфліктів в освітньому середовищі підвищують професійну, інтелектуальну та особистісну компетентність представників адміністрації школи як висококомпетентних фахівців.

Загалом, управління конфліктами включає такі види діяльності: прогнозування конфліктів та оцінка їх функціонального спрямування; попередження або стимулювання конфлікту; регулювання конфлікту; розв'язання конфлікту, розвиток конфліктологічної компетентності членів педагогічного колективу.

Отже, прогнозування – це один із важливих видів діяльності суб'єкта управління конфліктом, яке спрямоване на виявлення причин його розвитку. Особливе місце в прогнозуванні конфліктів займає постійний аналіз загальних і конкретних причин конфліктного протистояння між різними суб'єктами.

Слід також зазначити, що запорукою розвитку конфліктологічної компетентності вчителів є високий рівень цієї компетентності самого керівника – взірця, на якого рівняються інші, і координатора спільної діяльності.

Управлінець має володіти найвищим рівнем конфліктологічної культури і, звичайно, конфліктологічної компетентності. Процес формування конфліктологічної компетентності керівника є складним, тривалим, але актуальним. Контроль керівника за конфліктними ситуаціями, їх ефективне вирішення, попередження і навіть використання на користь організації дає змогу ефективніше використовувати трудовий потенціал працівника, стабілізуючи соціально-психологічний клімат колективу.

Згідно з визначенням О. Денисова [1], конфліктологічна компетентність керівника – це когнітивно-регуляторна підструктура професіоналізму особистості й діяльності, яка дає змогу передбачати конфлікти, ефективно управляти ними, вирішувати на об'єктивній основі, здійснювати психологічний вплив на конфліктуючі сторони з метою зниження негативного впливу і наслідків конфліктів. Він розкриває психологічну структуру конфліктологічної компетентності керівника через низку взаємопов'язаних компонентів: гностичний – власне знання про причини виникнення конфлікту, закономірності його розвитку й перебігу,

поведінки, спілкування та діяльності опонентів у конфліктному протистоянні, їх психічні стани тощо; регулятивний(конструктивний) – вміння впливати на опонентів, на їх стосунки, оцінки, мотиви та цілі конфліктного протистояння; формувати суспільну думку щодо учасників конфлікту; вміння здійснювати профілактику конфлікту і розв’язувати його на справедливій основі, виступаючи як «третейський суддя»; проектувальний – уміння передбачати дії опонентів, їхню поведінку під час конфлікту, прийоми, що можуть бути застосовані у конфліктному протистоянні, розвиток конфлікту, його наслідки для організації й опонентів; рефлексивно-статусний – високий рівень рефлексивної культури, вміння організувати процес самопізнання, реагувати адекватно до ситуації, цілей і завдань управління конфліктами; комунікативний – уміння ефективно спілкуватися з учасниками конфлікту, враховуючи їх особистісні та емоційні стани; нормативний – знання про нормативні та оральні регулятори поведінки в умовах управління і вирішення конфліктів, про корпоративну й професійно-управлінську культуру; здатність та готовність дотримуватись етичних норм щодо учасників конфлікту [1].

Для ефективного поєднання і застосування цих компонентів потрібно пам’ятати, що керівник в умовах конфлікту може опинитися щонайменше в двох становищах – або суб’єкта, прямого учасника конфлікту, або посередника, арбітра, примирителя сторін.

Суб’єктом конфлікту керівник стає, коли відстоює свій погляд, певні інтереси і певну позицію у стосунках із підлеглими або діловими партнерами з інших підрозділів (організацій). Найчастіше безпосереднім учасником конфліктного протистояння керівник стає в тих ситуаціях, коли порушує службову етику, відступає від норм трудового законодавства або допускає несправедливу оцінку роботи і поведінки підлеглих [2].

Таким чином, конфліктологічна компетентність вчителів формується не лише з умінь, знань, навичок, а й із особистих якостей, як із взірця, керівника.

Робота адміністрації щодо формування конфліктологічної компетентності вчителя повинна охоплювати розвиток і самореалізацію педагога в процесі оволодіння ним системою морально-ціннісних орієнтирів, знань, умінь, навичок, способів і досвіду діяльності, необхідних для ефективного розв’язання професійних і особистісних завдань. Вони вимагають перегляду цілей навчання і розвитку особистості вчителя, форм і методів роботи, вимог і критеріїв оцінювання. Отже, слід щоразу розробляти індивідуальну програму навчання кожного педагога, в тому числі й за тривалістю навчання, оскільки багато людей спроможні за короткий термін досягати того, на що іншим необхідно багато років. Це дозволяє уникати малоефективних, безадресних, загальних заходів при підготовці педагогів.

Основними формами і методами навчальної діяльності вчителів щодо розвитку конфліктологічної компетентності мають бути форми, які висвітлюють проблеми самопізнання, самоосвіти, виявлення власних здібностей, самовдосконалення [3].

Така організація роботи спрямована на:

- забезпечення цілісного розвитку особистості педагога в єдності його мислення, емоційної сфери, вольової активності, а також розвиток учителя не лише як професіонала, а й як індивідуальності – носія загальнолюдської культури;
- сприяння пробудженню позитивної мотивації вчителя;
- допомогу вчителю долати власні внутрішньоособистісні конфлікти і бар'єри (в мисленні, почуттях, волі), що перешкоджають освіті людини;
- забезпечення освіти й самоосвіти, розвиток і саморозвиток учителя, виходячи з його особистісних властивостей і особливостей;
- надання кожному педагогу з урахуванням його інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, здібностей, нахилів можливість набувати й використовувати власний досвід у професійній діяльності й особистому житті;
- запобігання виникненню й сприяти подоланню негативних явищ педагогічної діяльності (професійної деформації, ефекту «вигорання» – емоційного виснаження, спустошеності, вичерпаності емоційних ресурсів, стресів тощо).

Членам адміністрації треба проводити анкетування серед вчителів щодо сформованості їх конфліктологічної компетентності.

У результаті анкетування можна отримати інформацію про ставлення респондентів до формування конфліктологічної компетентності, їх поведінку в конфлікті тощо.

Для розвитку конфліктологічної компетентності адміністрація школи може проводити різні тренінги, що спрямовані саме на розвиток тих якостей, які необхідно для розвитку конфліктологічної компетентності; різні ігри, які сприяють сукупному розвитку здібностей і вмінь людини (аналітичних, рефлексивних, умінь застосування на практиці набутих знань тощо).

У разі ж якщо вчитель ще не має достатнього досвіду розв'язання конфліктів у професійній діяльності, то в процесі конфліктологічної підготовки йому необхідно спиратися на чужий досвід управління конфліктами.

Проте скільки б зусиль не прикладали члени адміністрації для розвитку конфліктологічної компетентності вчителя, без його особистого прагнення до самовдосконалення, ця робота буде недостатньою. Відтак, ще одним напрямом у діяльності керівника є спрямування вчителя на саморозвиток [5].

Саморозвиток передбачає такі форми роботи вчителя, як самоосвіта, самовиховання, саморефлексія тощо.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, успішність діяльності адміністрації щодо розвитку конфліктологічної компетентності вчителя визначають такі дії: організація роботи по розвитку конфліктологічної компетентності на діагностичній основі, високий рівень цього виду компетентності у самого керівника, використання ефективних форм, засобів, методів навчання (психологічні тренінги, ділові та рольові ігри

тощо), спрямування вчителів на самовдосконалення, організація групових форм спілкування в колективі тощо.

Список використаних джерел

1. Денисов О. И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. Москва, 2000. 315 с.
2. Гуцуляк Н. П., Синченко А. В. Конфліктологічна компетентність менеджера з персоналу. URL: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/65-tridtsyat-chetverta-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/848-konfliktologichna-kompetentnist-menedzhera-z-personalu> (дата звернення: 14.01.2020).
3. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. Київ, 1996. 223 с.
4. Лукашенко А. О. Конфліктологічна компетентність як фактор професіоналізму педагога. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : зб. наук. пр. Харків, 2005. Вип. 23. С. 75—84.
5. Плахотна С. Конфліктологічна компетентність як засіб засвоєння позиції співробітництва у процесі взаємодії «учитель-учні». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (Ч. 3). С. 179—183. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/10_3/28.pdf (дата звернення: 18.01.2020).

MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF TEACHER CONFLICT COMPETENCY

Godun M. O.

The article reveals the content of management activities for the development of conflict competence of the teacher. Conflict competence is considered as a component of professional and pedagogical competence of a teacher, which reflects his theoretical and practical readiness to carry out anti-conflict professional activity.

Key words: *competence, conflict competence, educational institution, management.*

УДК 005.3

КОНЦЕПЦІЯ ВЛАДИ Й ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОРГАНІЗАЦІЇ У ПРИЙНЯТТІ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ

Голіздра Я. Д.

У статті розглядається концепція влади й відповідальності керівника організації як передумова досягнення поставленої мети в процесі прийняття управлінських рішень.

Ключові слова: *керівник, керівництво, управління, влада, відповідальність, повноваження, сила.*

Постановка проблеми. Цілеспрямований вплив держави на суспільні відносини та раціоналізація взаємодії владних структур і суспільних груп актуалізує розв'язання проблеми ролі влади й відповідальності в управлінні

організацією у процесі прийняття управлінських рішень (УР). Аналіз характеру, структури, форм, засобів та механізмів прийняття УР реально засвідчують вплив системи зв'язків владних взаємовідносин на інноваційні зміни в управлінні організацією.

У світовій практиці під час досліджень феноменів лідерства, керівництва, управління, а також – ширше – влади було створено низку відомих наукових теорій, в яких робилися спроби повністю охопити й дати вичерпну характеристику цим явищам, пояснити їхню природу, механізми виникнення і функціонування [1].

Проте проблема полягає в існуючій невідповідності між теоретичною та практичною реалізацією влади й відповідальності у прийнятті УР. Під час демократичного становлення суспільства та ринкової економіки питання впливу влади та відповідальності на підвищення якості та ефективності УР на усіх ланках процесу його прийняття та реалізації набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто констатувати, що з даної проблеми сформовано ґрунтовну дослідницьку базу. Особливо помітний внесок у теорію прийняття рішень внесли такі зарубіжні вчені, як Х. Райфа, Г. Саймон, О. Уайт, Р. Фатхутдінов, Б. Раппорт, М. Мескон.

У сучасних наукових дослідженнях розкрито основні підходи до прийняття рішень, визначено методи та способи їх прийняття, звертається увага на процес за реалізацією рішень (В. Бакуменко, Л. Даниленко, А. Дегтяр, Л. Карамушка, І. Мороз, М. Мурашко, І. Шоробура, О. Черниш, та інші). Ряд науковців досліджують такі етапи прийняття управлінських рішень, як організація, мотивація, контроль (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Ходоурі та інші). Психологічний аспект зазначеної проблеми розкрито у працях І. Каганець, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Є. Ходаківського та інші.

Питання, пов'язані з розробкою УР, вивчали О. Гірняк, Г. Єльнікова, Н. Іванченко, П. Лазановський, Н. Мала, О. Мармаза, А. Пилипко, І. Проник, Л. Федулова, Р. Черновол-Ткаченко С. Чудновская, В. Яцюрук та інші.

За безумовної важливості цих досліджень проблема влади й відповідальності у прийнятті УР в управлінні організацією залишається недостатньо розробленою.

Мета статті – теоретично обґрунтувати роль влади й відповідальності керівника виробництва, організації у прийнятті УР.

Виклад основного матеріалу. Суть і природа керівництва були предметом визначення протягом усієї історії розвитку суспільства. Роль керівника була зрозумілою і чітко визначеною у до ринковий період. Його статус був настільки високим, що не підлягав сумнівам і багато чинників діяло на його користь. У процесі прийняття УР думка керівника була вирішальною: у багатьох випадках він одноосібно наймав на роботу і звільняв з неї працівників [6].

Фундаментальні зміни в суспільстві зумовили і зміни в діяльності керівника, практично всі нові тенденції значно ускладнюють роль його авторитету як незаперечного.

Утвердження демократичних процесів у державі обумовили його призначення або обрання на посаду в результаті продуманих організаційно-розпорядчих заходів не лише вище стоячих органів влади, а й трудового колективу. Сьогодні колективам потрібні керівники з прогностичним мисленням високо інтелектуальні, професійно підготовлені, стресостійкі. Саме таким можуть довіряти підлеглі керівництво організацією.

У менеджменті керівництво людьми засноване на повноваженнях і впливі. Повноваження забезпечують процес керівництва відповідно до посади, яку обіймає керівник та його статусу в структурі апарату управління. Щоб впливати за межами повноважень, керівникові необхідно мати владу, яка базується на його можливості впливати на потреби підлеглих, сприяючи або перешкоджаючи їхньому задоволенню [3].

Владні взаємовідносини в організації здійснюються в межах установчих, організаційно-розпорядчих, регламентуючих, інструктивних документів, які фіксують владні повноваження конкретної посадової одиниці.

Владні взаємовідносини становлять ядро керівництва організацією, формування якого відбувається в міру виокремлення управління як особливого виду діяльності. Владний вплив – це здатність і можливість керівника впливати на діяльність, поведінку підлеглого з метою досягнення балансу влади в ієрархії організації, що здійснюється за допомогою певних засобів (волі, авторитету, права тощо), джерелом яких є: законні або делеговані (формальні або неформальні) права в рамках займаної посади, особистісні якості менеджера, спеціальні знання тощо.

Можна вести мову про пряму владу, що спрямовується на те, щоб вирішувати (підвищення, заохочення тощо), і зворотну владу, направлену на те, щоб стримувати (влада заборони).

Втім, необхідно розрізняти і такі поняття як «влада» і «сила».

В американських джерелах владу і силу розглядають як відрізок прямої від -100 до $+100$, тобто від незаконного використання сили до законного використання влади. Керівники для досягнення цілей організації використовують поєднання сили і влади залежно від вимог ситуації і стилю керівництва. Але надмірне використання методу сили означає, що підлеглі довго не підтримуватимуть дії керівника і його організація має ознаки «нездоров'я» [2; 5].

В ієрархізованих структурах більший або менший рівень влади залежить від рівня посади: чим вища посада, тим більшою владою наділяється керівник. Крім місця в ієрархії, база влади охоплює: умови здійснення ролі і повноваження; контроль за ресурсами, зокрема інформацію; власність, або доручену власність; харизматичне керівництво – традиції «від Бога»; надання повноважень особами вищого рівня; фактори, пов'язані з підлеглими, – очікування, бажання і потреби; оцінки, умови контрактів;

обумовленість характерними схильностями – прийняття авторитарної або демократичної дисципліни; освіти.

Влада завжди перебуває у безпосередньому зв'язку з відповідальністю. У сучасному управлінні роль відповідальності підвищується, оскільки постійно зростає вартість використовуваних у виробництві ресурсів і збільшується сума за умов витрат, якщо керівник приймає безвідповідальні, непродумані рішення, пов'язані з використанням матеріальних, фінансових ресурсів і робочої сили.

Відповідальність здійснюється в різних формах контролю над діяльністю суб'єкта з погляду виконання ним прийнятих норм і правил, а також вирішення конкретних завдань. Відповідальність також означає і зобов'язання керівника відповідати за свої дії і вчинки, приймати на себе вину за їхні можливі негативні наслідки. Відповідальність керівників особлива: вони відповідають не лише за власну діяльність (бездіяльність), а й за вчинки і провини підлеглих. Управління має будуватися таким чином, щоб була завжди високою відповідальність керівника і колективу за успіх чи невдачу організації.

Відповідальність у наукових і нормативно-правових джерелах розглядають у двох аспектах: як відповідальність за минуле (ретроспективний аспект) і відповідальність за майбутню поведінку людей (перспективний аспект). Якщо у першому випадку відповідальність має організаційно-правове регламентування, то в основі відповідальності за майбутнє лежать внутрішні регулятори поведінки людини, самоконтроль, почуття обов'язку й зобов'язання. У практиці управління організаціями дістає ширше застосування моральна, дисциплінарна, а іноді адміністративна і кримінальна відповідальність.

У сфері управління відповідальність безпосередньо пов'язана із повноваженнями, які є обов'язковою умовою ефективної роботи персоналу управління. Повноваження – це посадові (службові) права й можливості управлінця приймати рішення, що впливають на дії підлеглих.

Повноваження поділяють на лінійні (управління виробництвом, пряме і безпосереднє підпорядкування). Ефективне управління досягається за умов, коли встановлено певний баланс між обов'язками, повноваженнями і відповідальністю. У кожного керівника і спеціаліста мають бути достатні повноваження, щоб успішно виконувати обов'язки, передбачені посадовими інструкціями або розпорядчим актом керівника [2; 5].

Як доповнення до формальних повноважень керівнику необхідна влада, оскільки він залежить від людей як в межах свого ланцюга команд, так і поза ним. В усіх організаціях для досягнення ефективного функціонування необхідне належне застосування влади.

У різних організаціях керівники залежать від свого безпосереднього керівництва, підлеглих і колег. Фактично ці групи є частиною оточуючого їхнього середовища, яке залежить від факторів і людей, якими не можна управляти напряду. Якщо керівник не може ефективно взаємодіяти з цими багаточисельними «некерованими» силами, він не здатен виконувати свою

власну роботу, а це обов'язково знизить ефективність як індивідуального трудового вкладу, так і діяльність усієї організації. Влада і вплив фактично єдині засоби, які є в розпорядженні керівника для вирішення подібних ситуацій. Влада є необхідною умовою успішної діяльності організації.

Багатьом людям здається, що, маючи владу, можна нав'язувати свою волю незалежно від почуттів, бажань і здібностей іншої особи. Однак, слід визнати, що вплив і влада однаково залежать від особистості, на яку впливають, а також від ситуації і здібності керівника.

Не існує реальної абсолютної влади, оскільки ніхто не може впливати на всіх людей і в усіх ситуаціях.

Наукові дослідження підтвердили, що підлеглі також володіють владою. Керівник повинен усвідомити, що коли підлеглі теж володіють владою, то використання ним в односторонньому порядку своєї влади в певному об'ємі може викликати у підлеглих таку реакцію, за якої вони захочуть продемонструвати свою власну владу. А це, у свою чергу, може призвести до непотрібної трати зусиль і знизити рівень досягнення цілей. Тому ефективний керівник старається підтримувати розумний баланс влади, достатньої для забезпечення досягнення цілей, але не викликаючи у підлеглих почуття невдоволення. Ефективний керівник має більшу потребу у владі, але він ніколи не буде проявляти її в примусовому порядку.

У практиці на різних рівнях управління виділяють шість головних типів влади: влада примусу; влада, що базується на винагородах; законна (легітимна) влада; експертна влада; еталонна влада; інформаційна влада. Перелічені типи влади можуть викликати у підлеглих різні рівні мотивації щодо виконання своїх обов'язків. Підлеглі можуть розглядати вказівки лідера як обов'язкові, реагувати на них прихильно, або, навпаки, сприймати їх байдуже чи навіть зі спротивом [4].

Якщо вказівки сприймаються як обов'язкові, то працівники діють з ентузіазмом і докладають багато зусиль для досягнення поставлених цілей. За умов байдужого ставлення до керівника, працівники, як правило, мінімізують свої творчі зусилля, а при спротиві вони можуть робити вигляд, що погоджуються з розпорядженням, а насправді мало що роблять для його реалізації чи навіть допускають саботаж.

Однак слід мати на увазі, що, оскільки відбувається постійне зростання кваліфікації працівників і вирівнювання інтелектуального рівня керівників і підлеглих, то з кожним роком дедалі важче реалізувати владу, покладаючись на примусення, винагороди, інші описані раніше типи влади. Керівник має віднаходити інші форми впливу, щоб спонукати підлеглих до активного співробітництва. Найпоширенішими з них є переконання і участь. Так, за допомогою переконання доводять до свідомості виконавця вимоги, дотримання яких дає йому змогу реалізувати певні власні потреби. Інструментами переконання є логіка та особистий вплив, приклад керівника, або ж те і те разом. Утім, дедалі більшого поширення набуває вплив через участь. Мова йде про участь у підготовці і прийнятті важливих для організації УР. УР має комплексний характер. У правовому відношенні УР –

це владний акт суб'єкта керування, в якому він висловлює свою волю, реалізує надані йому владні повноваження й несе відповідальність за можливі несприятливі наслідки. Керівництво, яке орієнтоване на участь підлеглих у прийнятті рішень, характеризується помірно високим ступенем зрілості виконавців.

В умовах сьогодення керівники можуть підвищити мотивацію і причетність підлеглих до розв'язання проблем організації, даючи їм можливість брати участь у прийнятті рішень, а також допомагаючи їм, не нав'язуючи жодних вказівок. Тобто керівник має зробити так, щоб поставлене завдання виконував не тільки він, а й підлеглі. За цих умов підлеглі і можуть, і хочуть нести відповідальність.

Керівник дозволяє їм діяти самостійно без його вказівок і підтримок [2; 4]. Але, загалом, в усіх випадках він завжди виконує мотивуючу, стимулюючу, регулятивну та розподільчу функції у групі й несе відповідальність за її діяльність.

Влада – реальна можливість (свобода) керівника або підлеглого у виборі варіантів дії під час прийняття й реалізації рішень і можливість впливати на ситуацію. Влада не делегується – вона завойовується. Можна мати владу, не маючи повноважень. І маючи повноваження, можна не користуватися владою.

Отже, влада є породженням самого процесу прийняття рішень. Водночас, результат прийнятого рішення залежить не лише від повноважень, а й значною мірою від використання влади працівником, що приймає рішення. Наприклад, результат рішення, прийнятого керівником, залежатиме від того, яку (релевантну або надлишкову) інформацію він отримає від учасників процесу розробки рішення. Саме вони вирішують підвищити релевантність інформації чи передати її з різними перешкодами.

Влада як свобода діяти на власний розсуд спричиняється самими задачами, які працівник зобов'язаний вирішувати відповідно до своєї посади. Усяке завдання завжди має невизначеність стосовно до конкретних способів його вирішення. Інакше воно не є задачею як процесом ухвалення рішення.

При цьому керівник і підлеглий у процесі вирішення задач мають певну можливість вибору рішення, тобто владу. Отже, керівник має не лише повноваження, а і владу як реальну здатність діяти або можливість впливати на ситуацію, на яку спрямоване рішення.

Таким чином, суб'єкт має в своєму розпорядженні потенціал влади, лише ресурси, а не владу над об'єктом, тобто суб'єкт володіє потенціалом, який (гіпотетично) може стати основою владних відносин у майбутньому.

Отже, влада – це соціальний за своєю суттю термін. Владу має один індивід стосовно іншого, одна група – стосовно іншої. Концепція влади будується на взаємодії людей і груп в організації. Владу використовують і керівники і підлеглі для того, щоб досягти своїх цілей або зміцнити своє становище в організації. Влада пронизує все життя організації, підтримує її структури. Без влади немає організації. Успіх і невдачі в застосуванні влади або реакція на неї в основному визначаються розумінням влади, знанням як

інколи нею користуватися, а також здатністю передбачати наслідки її використання. Влада ніколи не буває абсолютною, незмінною. Влада це відносини в динаміці, стосунки, що змінюють ситуацію і людей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладений теоретичний матеріал і враховуючи ту роль, яку відіграє керівник у забезпеченні високоефективного управління організацією важливим питанням є розуміння ним співвідношення застосування влади та відповідальності у процесі прийняття УР. Владні взаємовідносини в організації здійснюються в межах установчих, організаційно-розпорядчих, регламентуючих, інструктивних документів, які фіксують владні повноваження конкретної посадової одиниці. Влада задається метою і вбудовується у структуру організації. Ця влада є законною і вважається «правом останнього слова». Вона завжди перебуває у безпосередньому зв'язку з відповідальністю. Відповідальність здійснюється в різних формах контролю над діяльністю суб'єкта з погляду виконання ним прийнятих норм і правил, а також вирішення конкретних завдань. Відповідальність також означає і зобов'язання відповідати за свої дії і вчинки, приймати на себе вину за їхні можливі негативні наслідки. Відповідальність керівників особлива: вони відповідають не лише за власну діяльність (бездіяльність), а й за вчинки і провини підлеглих. Управління має будуватися таким чином, щоб була завжди високою відповідальність керівника і колективу за успіх чи невдачу підприємства.

Перспективи подальших наших досліджень будуть спрямовані на пошуки модернізованих механізмів прийняття якісних і ефективних УР.

Список використаних джерел

1. Брик О. М. Влада, сила й відповідальність як передумови прийняття рішень і відображення стилю керівництва у менеджменті. URL : <http://rrsi.ukma.edu.ua> (дата звернення: 25.04.2020).
2. Завадський Й. С. Менеджмент. Київ, 1999. 541 с.
3. Мартиненко М. М. Основи менеджменту. Київ, 2005. 496 с.
4. Мескон М. Основы менеджмента : пер. с англ. URL: www.gidromet.edu.kh.ua (дата звернення: 30.04.2020).
5. Наука управлять: з історії менеджменту / упоряд. Ф. О. Слепов ; пер. з рос. Київ, 1993. 304 с.
6. Федулова Л. І. Менеджмент організацій. Київ, 2003. 433 с.

CONCEPT OF POWER AND RESPONSIBILITY OF THE HEAD OF THE ORGANIZATION IN MAKING MANAGEMENT DECISIONS

Golizdra Y. D.

The article considers the concept of power and responsibility of the head of the organization as a prerequisite for achieving this goal in the process of making management decisions.

Key words: leader, leadership, management, power, responsibility, authority, power.

**ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ
ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ****Голобородько Є. В.**

У статті розглянуто сутність хмарних технологій, систематизовано види хмар і принципи їх роботи. Визначено можливості використання хмарних технологій в управлінні закладом освіти.

Ключові слова: *хмарні технології, хмарні сервіси, управлінська діяльність, заклад освіти.*

Постановка проблеми. Сьогодні володіння інформаційними технологіями на сучасному етапі визначає кваліфікацію спеціаліста будь-якої сфери діяльності, що потребує відповідного рівня інформаційної культури. Зважаючи на це, одним із завдань сучасного керівника закладу освіти є необхідність використання різноманітних управлінських технік у поєднанні з інформаційно-комунікаційними технологіями, у т. ч. хмарними, які являють собою найбільш ефективні методи управлінської діяльності керівника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що питання використання мережевих технологій нового покоління в освіті досліджували Н. Балик, Є. Патаракин, О. Логинова, Є. Кулик, А. Забарна, Д. Іванченко. Актуальні питання проектування, використання та розвитку хмаро-орієнтованих освітніх середовищ розглядали В. Биков, М. Жалдак, С. Литвинова, Ю. Носенко, С. Семеріков, Н. Морзе, М. Шишкіна та інші. Питання використання хмарних технологій висвітлено в працях Н. Морзе, О. Кузьминської. Однак вивченню проблеми використання сучасних хмарних технологій у професійній діяльності керівника закладу освіти не було приділено достатньої уваги. Так, результати нашого пілотного опитування свідчать, що тільки 35 % керівників ЗО оцінюють свої знання й уміння з використання хмарних технологій на рівні вище від середнього.

Мета статті. Схарактеризувати сутність хмарних технологій і види хмарних сервісів, окреслити можливості їх використання в управлінні закладом освіти.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні одним із ключових трендів сучасної інформатизації та базою для розвитку діджиталізації є використання хмарних технологій (ХТ), оскільки саме застосування хмарних технологій можна визначити як модель для забезпечення безперервного, всебічного та безпечного доступу до засобів оброблення та зберігання даних, наприклад, в управлінській діяльності ЗО.

Зокрема, термін «хмарні», що прийшов із перекладу англійської назви «cloud technology», не зовсім правильний. Власне, дослівний переклад слова «cloud» і означає «хмара» (звідси й термін «хмарні технології»), однак в іншому значенні це ж слово можна перекласти як «розсіяний, розподілений». Тож хмарні технології по суті є «розподіленими технологіями», тобто опрацювання даних відбувається з використанням не

одного стаціонарного комп'ютера, а розподіляється по комп'ютерах, підключених до Internet [3].

Першу згадку про «хмарні технології» можна знайти ще в 90-х роках ХХ ст. Символ хмари був використаний для позначення розмежування між користувачем і постачальником.

Ключову роль у розвитку хмарних обчислень зіграв Amazon, модернізувавши свої центри оброблення даних, які, як і більшість комп'ютерних мереж, в один момент часу використовують лише 10 % своєї потужності, заради забезпечення надійності в рази стрибку навантаження. Дізнавшись, що нова хмарна архітектура забезпечує значне внутрішнє підвищення ефективності, Amazon почав нові дослідження в галузі розвитку продуктів для забезпечення хмарних обчислень для зовнішніх клієнтів і запустив Amazon Web Service (AWS) на основі розподілених обчислень 2006 року [1].

Л. Черняк зауважує, що вперше термін «хмара» у своєму публічному виступі використав науковець Ерік Шмідт, який спробував описово дати йому означення [3].

В українській науковій літературі термін «хмарні технології» з'являється вже з 2008 року. Але, варто зазначити, що під «хмарию» науковці розуміли лише безкоштовні хостинги певних поштових служб, а будь-яких інших інструментів, які пропонують наразі для використання у хмарі, не було, оскільки на той час дослідники не володіли таким обсягом даних та не мали навичок використання [3]. У документах IEEE знаходимо таке визначення: «Хмарні технології – це парадигма, яка постійно зберігає для користувача інформацію на Інтернет-серверах і лише тимчасово кешується на стороні користувача».

Зараз у науковій літературі подано різні описові тлумачення терміну «хмарні технології» окремими авторами.

Так, К. Лавріщева під ХТ розуміє «нові системні засоби для підтримки обчислень, якими є Google Apps, IBM VSphere та системи Microsoft – Cloud, Azure, Amazon, Mech, WApps, SkyDrive тощо».

Інший науковець, Г. Кисельов, ХТ трактує як «програмно-апаратне забезпечення, яке доступно користувачу через Інтернет у вигляді сервісу, який надає зручний інтерфейс для віддаленого доступу до обчислювальних ресурсів (програмі даних)».

М. Шишкіна й М. Попель у своїй праці вводять поняття «хмарних технологій», під якими розуміють сервіси, які «призначені для того, щоб робити доступними користувачеві прикладне програмне забезпечення, простір для зберігання даних та обчислювальні потужності через Інтернет» [4].

У свою чергу, А. Стрюк та М. Рассовицька вводять ще таке поняття, як «хмаро зорієнтовані ІКТ навчання», під яким розуміють «сукупність методів, засобів і прийомів діяльності», що використовують для організації й супроводу навчального процесу, збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання повідомлень і даних навчального

призначення та використовують динамічний масив віртуалізованих апаратних і програмних ресурсів, доступних через мережу незалежно від термінального пристрою».

Для здійснення управлінської діяльності ЗО з використанням хмарно-орієнтованого середовища С. Литвинова пропонує застосування штучно побудованої системи, що складається з хмарних сервісів і забезпечує навчальну мобільність, групову співпрацю для ефективного, безпечного досягнення дидактичних цілей [2].

Так, М. Шишкіна та М. Попель у своїй роботі [4] вводять поняття хмаро зорієнтованого освітньо-наукового середовища, під яким розуміють «ІКТ-середовище освітнього закладу, у якому окремі дидактичні функції, а також деякі принципово важливі функції здійснення наукових досліджень передбачають доцільне координоване та інтегроване використання сервісів і технологій хмарних обчислень».

В. Биков трактує концепцію хмарних технологій, звертаючись до поняття «віртуальний мережний майданчик». «За цією концепцією, – зазначає дослідник, – завдяки спеціальному інтерфейсу користувача, що підтримується системними програмними засобами мережного налаштування, формуються мережні віртуальні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)».

Такі об'єкти – мережні віртуальні майданчики є ситуаційною складовою логічної мережної інфраструктури ІКТ із тимчасовою відкритою гнучкою архітектурою, що за своєю будовою і часом існування відповідає персоніфікованим потребам користувача (індивідуальним і груповим), а їхнє формування і використання підтримується ХТ.

Отже, загалом під «хмарними технологіями» сьогодні розуміють динамічно масштабований спосіб доступу до зовнішніх обчислювальних ресурсів у вигляді сервісу, що надається за допомогою Інтернету.

Ці Інтернет-послуги також відомі під назвою «хмарні сервіси», які можна поділити на такі категорії: програмне забезпечення як сервіс (Software as a Service, SaaS), платформа як сервіс (Platform as a Service, PaaS), інфраструктура як сервіс (Infrastructure as a Service, IaaS), дані як послуга (Data as a Service, DaaS), робоче місце як послуга (Work place as a Service, WaaS), комунікація як послуга (Communication as a Service, CaaS), все як послуга (Everything as a Service, EaaS).

Ми спробували систематизувати види хмар і принципи їх роботи, які функціонально «заміщають» для користувачів їх власну інформаційну інфраструктуру або конкретну програмно-апаратну платформу. Так, за допомогою першої моделі («PaaS») клієнт може встановлювати й розробляти свої застосування на наданій платформі, контролюючи додатки, при цьому йому не доводиться здійснювати контроль ІТ-інфраструктури.

За рахунок другої моделі («SaaS») користувач отримує доступ до додатків хмарної інфраструктури, при цьому клієнтові не потрібно знати, де саме і на якому обладнанні виконується додаток.

У третій моделі («IaaS») клієнтові надається віртуальна архітектура, що складається із серверів, робочих станцій і мережевого обладнання, де клієнт сам може розвертати свої власні операційні системи, бази даних і додатки.

Також, як і платформа DaaS, WaaS надає користувачам віртуальне робоче місце, яке можна додатково налаштовувати під свої завдання, але надається доступ лише до програмного забезпечення, у той час, коли всі обчислення відбуваються безпосередньо на його комп'ютері.

Платформа SaaS надає можливість для корпоративного зв'язку, орендованій в одного провайдера. У неї входить сервіс Інтернет-телефонії (передання голосу за допомогою IP, тобто VoIP), месенджери (ІМ-додатки), інтерфейси спільної роботи або синхронізації змін у робочих документах, відеоконференції. Таким чином, зв'язок виключає витрати на інфраструктуру та програмне забезпечення з динамічним розширенням потужностей і покриття вимог.

Модель EaaS включає в себе елементи всіх перерахованих вище рішень і є зараз швидше концептом, ніж реально існуючим механізмом.

Насправді, це лише декілька прикладів моделей хмарних сервісів. Їх існує набагато більше.

Використання вище перелічених хмарних сервісів створює умови для оперативного й ефективного прийняття управлінського рішення та розширює палітру інноваційних ХТ у процесі управління закладом освіти.

Упровадження інноваційних управлінських технологій в ЗО надає можливість:

- зробити управління більше демократичним;
- навчити учасників освітнього процесу формулювати власну думку, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати, слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу;
- знаходити спільне розв'язання проблеми;
- розвивати у членів педагогічного колективу почуття спільності, єдності, відповідальності за процес прийняття рішення та його виконання;
- аналізувати більший спектр думок, масив інформації щодо проблеми, з якої приймається рішення, творчо підходити до шляхів її розв'язання, урізноманітнюючи їх. Ці питання в управлінській діяльності керівників закладів освіти вирішують оптимально засобами хмарних технологій.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, незважаючи на те, що багато науковців трактують поняття хмарних технологій по-різному, наголошуючи при цьому на різних аспектах їх складових, ХТ мають досить чітку структуру та персоніфіковану функціональність, яка дозволяє оптимізувати роботу під час управлінської діяльності ЗО. Перспективним, на нашу думку, є експериментальна перевірка результативності управління закладом освіти із застосуванням хмарним технологій.

Список використаних джерел

1. Буртовий С. В. Хмарні технології в освіті: Microsoft, Google, IBM. URL: <http://oin.in.ua/osvitni-hmary-microsoftgoogle-ibm-suchasni-instrumenty-formuvannya-osvitnoho-seredovyscha-navchalnodoslidnytskoji-diyalnosti-ditej>.
2. Литвинова С. Г. Віртуальна учительська за хмарними технологіями. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 2 (106). С. 23—25.
3. Черняк Л. Интеграция – основа облака. *Открытые системы*. 2011. №7. С. 30—41.
4. Шишкіна М. П. Перспективні технології розвитку систем електронного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. № 10. С. 132—139

THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Goloborodko Ye. V.

The article considers the essence of cloud technologies, systematizes the types of clouds and the principles of their work. Possibilities of using cloud technologies in the management of an educational institution have been identified.

Key words: cloud technologies, cloud services, management, educational institution.

УДК 005.1.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Гончаренко О. О.

У статті розкрито загальні підходи до маркетингової діяльності керівника закладу освіти. Описано основні види та концепції маркетингу.

Ключові слова: маркетингова діяльність, види та концепції маркетингу.

Постановка проблеми. Сучасний керівник закладу освіти вимушений здійснювати маркетингові дослідження освітнього середовища, проводити маркетинговий аналіз діяльності, створювати маркетингові плани та програми їх реалізації, розвивати маркетингові комунікації. Із урахуванням того, що більшість керівників не мають спеціальної освіти в галузі маркетингу (а часто й у галузі менеджменту організацій), маркетингова діяльність керівника — вельми складна ділянка управління закладом освіти. Не випадково в педагогічній, управлінській літературі майже не зустрінеш матеріалів не лише з досвіду роботи управлінців, але й висвітлення теоретичних, методологічних, технологічних, методичних засад здійснення маркетингової діяльності. За таких умов керівникам закладів освіти доводиться самостійно освоювати засади маркетингу та намагатися застосувати маркетингові механізми в освітній галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи маркетингу в менеджменті розроблено достатньо для використання в освітній галузі. Маркетинг як окремий розділ менеджменту продемонстровано в працях

Б. Бермана, В. Весніна, М. Кабушкіна, О. Книшової, П. Котлера, О. Кузьміна, О. Мельник, Ф. Хміля.

С. С. Гаркавенко, О. П. Панкрухін, С. Є. Скибінський, А. Н. Романов розробили методологічні засади маркетингу як наукової дисципліни [1]. У працях П. С. Завьялова маркетинг подано у вигляді логічних схем, організаційних структур і таблиць [3].

В. А. Василенко, Л. С. Довгань, І. В. Жалінська, О. І. Мармаза, В. Д. Немцов, Г. В. Осовська, К. І. Редченко, Т. І. Ткаченко, А. А. Томпсон, А. Дж. Стрикленд, О. Л. Фіщук та інші розробили основні принципи, методи стратегічного планування, загальні підходи до формування концепцій і програм розвитку, що є підґрунтям маркетингових планів.

У роботах Б. Амосова, Л. Даниленко, Л. Карамушки, С. Кульневич, Н. Моїсеєвої, Г. Костіної, А. Панкрухіна, Н. Піскунової, А. Субетто, В. Черкасова висвітлено окремі аспекти маркетингу освітніх послуг. Проте в цілому проблеми освітнього маркетингу розроблено недостатньо [1].

Сучасному керівникові закладу доводиться, з одного боку, пристосовуватись до ринку, а з іншого – зберегти педагогічну складову управлінської діяльності, не втратити аксіологічних, психолого-педагогічних, виховних аспектів освітнього процесу. За таких умов набуває актуальності вміння керівника задіяти маркетингові механізми для досягнення освітніх цілей організації.

Мета статті – представити загальні підходи до використання маркетингових інструментів у діяльності керівника закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Маркетингову діяльність здійснюють на різних етапах розвитку організації, залежно від ситуації на ринку, купівельних можливостей споживача, моди на товар тощо. Відповідно до попиту розрізняють такі види маркетингу:

- конверсійний;
- стимулювальний;
- розвивальний;
- ремаркетинг;
- синхромаркетинг;
- підтримувальний;
- демаркетинг;
- протидіючий.

Конверсійний маркетинг використовують, якщо попит на товар негативний. Можливо, виникали ситуації, коли марку або товар було дискредитовано, чи з'явилися аналоги товару кращої якості, нижчої ціни або товар став неактуальним.

У системі загальної середньої освіти прикладом такої ситуації в різні часи було вивчення окремих предметів. Наприклад, за умов застарілого обладнання, недосконалої програми попит на уроки праці суттєво знизився. Невисоким попитом свого часу користувались такі предмети, як біологія,

хімія, географія, що було пов'язано з малим ринком праці на майбутнє для тих, хто бажав отримати відповідну професію.

Таким чином, якщо попит на певну діяльність негативний, але діяльність необхідна для досягнення цілей організації, маркетинг має бути спрямовано на стимулювання цієї діяльності за рахунок оновлення змісту, а частіше форм її організації, використання сучасних технологій, іміджевих методів, популярних брендів.

Стимулювальний маркетинг стає пріоритетним у діяльності організації, якщо попит на товар (послугу) відсутній. Найчастіше така ситуація виникає, коли товар новий, інформація про нього відсутня, або він є недосяжним за причини високої ціни чи несформованості потреби у споживачів.

У сфері освіти така ситуація виникає, якщо в навчальних планах з'являється новий предмет. У такому випадку здобувачі освіти не розуміють необхідності вивчення нового предмета, оскільки не знайомі з його змістом, методикою викладання, ресурсним забезпеченням. Аналогічна ситуація створюється, якщо впроваджують новий профіль навчання, нову технологію освіти, нові елективні курси, факультативи, гуртки, форми освітньої діяльності. Зрозуміло, що адміністрація закладу освіти має провести широку рекламну кампанію, аби зацікавити здобувачів освіти у вивченні нової дисципліни. Загалом маркетингова стратегія в описаній ситуації очевидна — створити попит на новий товар чи послугу.

Розвивальний маркетинг застосовують, якщо існує потенційний попит, але немає відповідного товару. Такими ситуаціями насичене життя кожної людини. Бажання мати якісний товар часто не може бути задоволене, адже рівень надання послуг у нашій країні ще далекий від європейського, або навіть від запропонованого в рекламі. Ми знаємо, що роблять підприємці у такій ситуації: пропонують аналогічний товар, який немов би не гіршої якості та ще й суттєво дешевший.

Таких ситуацій достатньо і в сфері освіти. Приміром, здобувачі освіти хочуть мати більше за обсягом і вище за рівнем викладання певної популярної дисципліни. А закладам освіти часто не вистачає ресурсів (викладачів, обладнання тощо). Що ж робити адміністрації? Запевняти здобувачів освіти, що проблему найближчим часом буде розв'язано, що не менш важливим є вивчення інших дисциплін (з яких заклад має кадрове забезпечення), що можна вивчати дисципліну додатково за рахунок платних освітніх послуг, гуртків, дистанційно тощо. В інших ситуаціях виникає попит на специфічні види позанавчальної роботи (спорт, проектна діяльність тощо). Усе залежить від того, що на певний момент часу є модним, іміджевим, «розкрученим». І в таких ситуаціях адміністрації не залишається нічого, крім як пропонувати можливі «аналоги» та проводити відповідну роз'яснювальну роботу, рекламну кампанію з пропаганди та популяризації тих видів діяльності, які може надавати заклад освіти.

Отже, в ситуації розвивального маркетингу стратегічними шляхами розвитку організації буде або задоволення попиту на нову послугу (якщо існує така можливість), або пропозиція отримати аналогічну послугу.

Ремаркетинг застосовують у тих випадках, коли попит знижується. У сфері освіти час від часу виникають обставини, що призводять до зменшення інтересу до вивчення окремих дисциплін. Свого часу знизився попит серед педагогів на організацію платних послуг, що було пов'язано з неадекватною оплатою праці.

За таких ситуацій попит необхідно поновити, надати йому нового імпульсу.

Ситуація синхромаркетингу виникає, коли попит коливається. Найчастіше це пов'язано з сезонністю попиту на товар. У таких випадках реалізатори передбачають систематичну зміну товару відповідно до сезону. Приміром, у сфері освіти інтерес до участі педагогів у методичній роботі зростає в рік атестації (сертифікації) працівника. Цього року педагог створює портфоліо, проводить відкриті заняття, бере активну участь у методичних заходах, семінарах, професійних конкурсах. Для того щоб попит на таку діяльність був постійним, останнім часом керівники освітніх установ і методичних служб запроваджують різного роду залікові книжки, у яких фіксують діяльність педагогів із підвищення професійної майстерності протягом п'яти років, а в рік атестації підбивають підсумки цієї роботи.

Таким чином, у ситуації синхромаркетингу адміністрація освітньої установи має знайти механізми, які б стимулювали певну діяльність і позитивно впливали на стабільність ринку послуг.

Підтримувальний маркетинг запроваджують, якщо попит відповідає можливостям організації та необхідно лише підтримувати виробництво на наявному рівні. Існує хибна думка, що метою маркетингової діяльності є розширення виробництва, збільшення обсягу послуг тощо. Насправді не завжди зростання обсягів сприяє збільшенню прибутку. Адже оптимальною є ситуація, коли попит дещо перевищує можливості його задоволення, що дозволяє тривалий час підтримувати попит на послугу.

Ситуація демаркетингу виникає, якщо попит на товар (послугу) надмірний і його необхідно знизити. І в сфері освіти існує попит на товари (послуги), які безпосередньо не впливають на якість освіти, а іноді шкодять здоров'ю здобувачів освіти або негативно впливають на становлення особистості. Це й зайвий інтерес до комп'ютерних ігор, цінності вікової субкультури тощо. У таких випадках застосовують механізми протидіючого маркетингу. Специфічність використання таких механізмів в освіті полягає в тому, що безпосереднє ознайомлення зі шкідливістю певних товарів, звичок не є ефективним. Набагато потужніший вплив має задіяння компенсаторних механізмів, розширення корисних, позитивних пропозицій діяльності, яка могла би витіснити діяльність, шкідливу для людини. Йдеться про трансформацію агресії, підвищеного інтересу до окремих дій, товарів, послуг у корисну діяльність, працю, спорт тощо.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, у сфері освіти розглядають різні маркетингові ситуації, але використання відповідних механізмів є специфічним, що має відповідати особливостям педагогічної діяльності й управління закладами освіти. Подальшого

дослідження потребують організаційно-технологічні засади маркетингової діяльності керівника закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Григораш В. В. Маркетингова діяльність директора школи. Харків, 2014. 224 с.
2. Котлер Ф. Основы маркетинга. Москва, 1990. 736 с.
3. Скибінський С. В. Маркетинг : Підручник. Львів, 2000. 640 с.

THEORETICAL ASPECTS OF MARKETING ACTIVITY OF THE HEAD OF EDUCATIONAL INSTITUTION

Goncharenko O. O.

The article reveals the general approaches to the marketing activities of the head of the educational institution. The main types and concepts of marketing are described.

Key words: *marketing activities, types and concepts of marketing.*

УДК 005.3

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТРОЛЬ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Гречаник О. Є.

У статті розглянуто сутнісні риси педагогічного контролю практичних умінь майбутніх менеджерів освіти, висвітлено функції та принципи контрольної-аналітичної діяльності, схарактеризовано види, форми, засоби контролю, визначено умови, що сприяють підвищенню якості контролю.

Ключові слова: *педагогічний контроль, практичні вміння, студент (здобувач освіти), викладач, якість, форми, види, принципи, умови.*

Постановка проблеми. Розв'язання проблеми підвищення якості підготовки і перепідготовки спеціалістів із вищою освітою на сучасному етапі передбачає значне поліпшення контролю навчальної роботи здобувачів освіти як важливого засобу управління процесом навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вдосконалення педагогічного контролю навчальних досягнень студентів завжди перебуває в центрі уваги теоретиків і практиків, різні аспекти цієї проблеми було досліджено й описано в роботах С. Вітвицької, М. Гадецького, В. Григораша, Н. Гронлунд, О. Касьнової, О. Локшиної, В. Сухомлинського, Т. Хлебнікової та інших. Проте потребує уточнення питання встановлення взаємозв'язку між сутнісними характеристиками педагогічного контролю та його якістю.

Мета статті – визначити зв'язок між принципами, видами, формами педагогічного контролю практичних умінь майбутніх менеджерів освіти та його якістю.

Виклад основного матеріалу. Необхідність контролю навчальної роботи й оцінювання знань здобувачів освіти має об'єктивний характер. Тут діє закономірний зв'язок у ланцюгу: мета навчання – процес – результат –

наступна мета. Але для того щоб педагогічно грамотно визначити мету, необхідно точно знати, що вже досягнуто унаслідок навчання. Далі в ході висвітлення порушеного питання ми будемо користуватися такими поняттями: «контроль» – родове поняття, «перевірка» – процес контролю, «оцінка» – кількісна фіксація виявленого рівня знань у балах, «облік» – документальна фіксація (екзаменаційні відомості, індивідуальні плани студентів тощо).

Контроль (від фр. *control*) має декілька значень. У дидактиці його розуміють як нагляд, спостереження і перевірку успішності здобувачів освіти [2].

Педагогічний контроль – це система перевірки результатів навчання, розвитку й виховання студентів [1]. Загальновідомі такі функції контролю:

- освітня (сприяння поглибленню, розширенню, удосконаленню знань студентів, уточненню і систематизації навчального матеріалу з предмету);
- діагностико-коригувальна (виявлення знань, умінь і навичок, утруднень, недоліків, неуспішності; забезпечення зворотного зв'язку в системах взаємин «студент – викладач» і «студент – студент»);
- контролююча (визначення рівня знань, умінь і навичок студентів, підготовленості до засвоєння нового матеріалу, виставлення оцінок студентам);
- виховна (спрямована на покращення особистої дисципліни, розвиток волі, характеру, навичок систематичної самостійної праці та ін.);
- розвивальна (сприяння розвитку психічних процесів особистості – пам'яті, уваги, мислення, інтересів, пізнавальної активності, мовленнєвої культури студентів);
- стимулювально-мотиваційна (стимулювання студентів до покращення навчальної діяльності, розвитку особистої відповідальності, формування мотивів навчання);
- управлінська (забезпечення цілеспрямованості в навчанні);
- прогностико-методична (стосується як викладача, який отримує досить точні дані для оцінки своєї праці, результатів запровадження своєї методики викладання, шляхів подальшого вдосконалення навчання, так і студентів, оскільки допомагає їм прогнозувати свою навчальну та наукову роботу).

Принципи організації контролю й оцінювання знань студентів визначені метою освітнього процесу у вишах, об'єктивними закономірностями педагогічного процесу в них. Основні принципи перевірки навчальної роботи й оцінювання знань здобувачів освіти такі:

- індивідуального характеру перевірки й оцінювання знань студентів (передбачає індивідуальну роботу викладача з кожним студентом, урахування його індивідуальних особливостей);
- систематичності, системності перевірки й оцінювання знань (здійснення контролю протягом усього періоду навчання студента у виші);

- тематичності (стосується всіх ланок перевірки й передбачає оцінку навчальної діяльності студентів із кожної теми);
- диференційованої оцінки успішності навчання студентів (передбачає здійснення оцінки успішності на основі різнорівневого підходу);
- єдності вимог викладачів до студентів (передбачає урахування викладачами діючих загальнодержавних стандартів);
- об'єктивності (це систематичний аналіз результатів контролю і показників успішності за єдиними критеріями з метою своєчасного запровадження заходів для поліпшення організації та змісту освітнього процесу, підвищення ефективності та якості аудиторних і самостійних занять студентів);
- гласності (доведення результатів контролю до відома суб'єктів освітнього процесу).

Викладені принципи як регулятори контролю навчальної роботи й оцінювання знань студентів визначають конкретні види, форми її організації, критерії та норми оцінки знань студентів. Контроль включає в себе різні види перевірки знань, умінь і навичок.

Педагогічний контроль залежно від часу його проведення поділяється на такі види: попередній, поточний, тематичний, модульний, рубіжний, підсумковий і заключний.

До форм педагогічного контролю належать іспити, заліки, усне опитування, письмові контрольні роботи, реферати, колоквіуми, семінари, лабораторні заняття, курсові роботи, дипломні (магістерські) роботи, індивідуальне навчально-дослідне завдання [4].

Попередню перевірку здійснюють із метою визначення ступеня готовності студентів до навчання залежно від етапу навчання й місця проведення контролю. Можна здійснювати, наприклад, на початку навчального року з метою встановлення рівня знань студентів; перед вивченням нового розділу для визначення питань, що потребують повторення, ступня готовності студентів до сприйняття нової інформації за новою навчальною програмою, у порядку підготовки студентів до практичних чи лабораторних робіт, до роботи над першоджерелами тощо.

Попередню перевірку можна проводити у формах письмових контрольних робіт, фронтальних опитувань перед початком практичних чи лабораторних робіт, усної перевірки окремих груп студентів, стандартизованого контролю знань.

Завданням поточної перевірки успішності студентів є збереження оперативного (безпосередньо в процесі навчання) зовнішнього («викладач – студент – викладач») і внутрішнього («викладач – студент – студент») зворотного зв'язку. На базі отриманої інформації проводять необхідне коригування навчальної діяльності студента, що особливо важливо для стимулювання його самостійної роботи.

Поточна перевірка є органічною частиною навчального процесу і проводиться у рамках чинних форм організації навчання у виші: на лекціях,

семінарах, практичних і лабораторних роботах. Частіше її здійснюють у таких формах:

1) *усна співбесіда* за матеріалами розглянутої теми на початку наступної лекції, з оцінкою відповідей студентів (10 – 15 хв.);

2) *усне опитування* – воно може бути індивідуальним і фронтальним. За індивідуального викладач формулює питання й називає того, хто буде відповідати. За фронтального опитування використовують:

- рецензування відповідей колег за певним планом (Чи все суттєво висвітлено у відповіді? Який новий матеріал, окрім лекційного, було використано вашим колегою? Наскільки послідовно, логічно, лаконічно викладений матеріал? Характер аргументації. Характер висновку, мова доповідача тощо);

- складання студентами плану відповідей колег, написання тез доповіді;

- організація взаємоперевірки (в тому числі запитання конкретному студенту, запитання студентів один одному, робота в групах);

3) *письмове фронтальне опитування* студентів на початку чи в кінці лекції (10–15 хв), відповіді перевіряє викладач після лекції. Бажано, щоб контрольні запитання були заздалегідь підготовлені на окремих аркушах, на яких студенти пишуть відповіді;

4) *фронтальний безмашинний стандартизований контроль* знань студентів за темами залікового модулю (до 10 хв на тему). Проводять найчастіше на початку семінарських чи практичних занять або під час індивідуальної роботи викладача зі студентом;

5) *перевірка за допомогою перфокарт*;

6) *письмова перевірка у вигляді понятійних диктантів*;

7) *домашні завдання*;

8) *практична перевірка* знань на лабораторних і практичних заняттях;

9) *тестова перевірка* знань студентів.

Слід зазначити, що ці форми мають певні особливості. Так, за допомогою усного опитування здійснюють контроль не тільки знань, а й вербальних здібностей. Під час опитування виправляють помилки не тільки у фактичному матеріалі, а й мовні. Письмові контрольні роботи дають змогу документально встановити рівень засвоєння матеріалу. Недоліки усних опитувань – великі витрати навчального часу, особливо, якщо відповіді слабкі, суб'єктивізм оцінок; письмових – значні витрати часу викладача на перевірку робіт. Іспити, як відомо, створюють додаткове навантаження на психіку студентів і викладача. Курсові й дипломні роботи виховують самостійність, уміння працювати з навчальною та науковою літературою, розвивають аналітико-синтетичні вміння.

Тематичну перевірку знань студентів здійснюють на семінарських заняттях, колоквіумах, консультаціях. Основне завдання тематичної перевірки – дати можливість студентам сприйняти й осмислити тему в цілому, в усіх її взаємозв'язках. Тематичний і поточний контроль

взаємопов'язані, наприклад, оцінка знань на семінарських заняттях виступає формою поточної перевірки знань студентів, їхньої самостійної роботи.

Водночас семінарські заняття виступають зовнішньою формою організації тематичної перевірки. Цьому сприяє передусім те, що семінарські заняття присвячують найважливішим темам дисципліни, яку вивчають. Семінарські, практичні й лабораторні заняття сприяють не тільки перевірці знань і способів діяльності, а й узагальненню знань, єдності теорії і практики, формуванню світогляду студентів.

Колоквіуми (від лат. *colloquium* – розмова, бесіда) виступають важливою формою тематичної перевірки й оцінки знань студентів. Головне завдання колоквіуму – мобілізація студентів на поглиблене вивчення провідних тем чи розділів курсу. Неприпустимо, щоб колоквіуми перетворювались на іспит із усього курсу. Мета колоквіуму – допомогти студентам глибше розібратися в теоретичних питаннях, стимулювати їхню дослідницьку роботу. Здебільшого колоквіуми проводять перед виробничою практикою, а також наприкінці вивчення дисципліни.

Консультації з контрольними функціями мають два основних різновиди:

а) консультації, на яких викладач перевіряє конспекти першоджерел, самостійну роботу студентів над допоміжною літературою, допомагає студентам сформулювати необхідні узагальнення;

б) консультації-відпрацювання для студентів, які пропустили лекції, семінарські заняття.

Міжсесійний контроль сприяє забезпеченню ритмічної роботи здобувачів освіти, виробленню в них вміння чітко організувати свою працю, допомагає викладачеві своєчасно виявити тих, хто не встигає, і допомогти їм, вносити відповідні зміни в матеріал, що вивчають на лекціях, у зміст консультацій, індивідуальної роботи зі студентами, контрольних робіт тощо.

Модульний контроль передбачає оцінювання знань і вмінь студентів після опанування ними змістового модуля навчальної дисципліни. Цей вид контролю може передбачати не тільки завдання репродуктивного, але й творчого характеру: наприклад, розробити мультимедійну презентацію до вивченого матеріалу, скласти список наукових джерел для опанування модуля тощо.

Провідне місце в системі контролю навчальної роботи студентів посідає рубіжний контроль (заліки, курсові роботи, виробнича практика), підсумковий і заключний контроль (кваліфікаційні та державні іспити, дипломні роботи).

Заліки – це підсумкова форма перевірки результатів засвоєння студентами матеріалу. Як правило, їх проводять у вигляді бесіди викладача зі студентами. Співбесіди можуть бути індивідуальними, тим більше за умов дистанційного навчання, коли викладач дає доступ до входження залу конференцій по черзі всім здобувачам освіти. Під час заліку викладач констатує факт виконання чи невиконання студентами необхідних робіт.

Якщо студент якісно й систематично працював, викладач може поставити йому залік «автоматично» як суму балів виконаних завдань.

Іспити складають усно або письмово:

- 1) за білетами, затвердженими кафедрою;
- 2) за текстами, що містять теоретичну (тести) і практичну частину;
- 3) іспит «із відкритим підручником» – розрахований насамперед на перевірку вміння швидко знайти необхідну інформацію, користуватися додатковою літературою, довідниками, навчальними посібниками тощо. Очевидно, що такий тип іспиту доцільно проводити зі складних і великих за обсягом дисциплін. Академік П. Копнін уважав, що такий іспит доцільно проводити, наприклад, у бібліотечному залі з відкритим фондом літератури;
- 4) практичний іспит – найчастіше зводиться до виготовлення студентами натуральних об'єктів, їх схем, макетів тощо. З урахуванням нашої специфіки, мова йде про розв'язання підготовлених управлінських або педагогічних ситуацій.

За умов кредитно-трансферної системи навчання набув поширення тестовий контроль знань студентів. У педагогічній літературі під дидактичним тестом розуміють підготовлений, згідно з певними вимогами, комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування, із метою визначення якісних показників, і дозволяють виявити в учасників тесту компетенції, і результати якого піддаються певному оцінюванню заздалегідь встановленими критеріями [3].

У тестології виділяють різні види тестів. Їх класифікують за такими ознаками:

- 1) за цілями – з елементами навчання й виключно контрольні;
- 2) за характером необхідних дій, які передбачають:
 - просте відтворення знань (методи збирання інформації – це...);
 - аналіз ознак поняття (за якою ознакою О. Титова виділяє такі форми виховної роботи, як заходи, ігри, справи);
 - виконання певних дій – обчислення, зіставлення, логічний висновок тощо (встановіть ієрархію понять «методи виховання, прийоми виховання, засоби виховання» за допомогою схеми);
- 3) за характером відповіді – відкриті чи закриті;
- 4) за місцем у навчальному процесі – початкового рівня підготовки, поточного контролю, модульного чи підсумкового контролю;
- 5) за рівнем засвоєння – тести I рівня на впізнання, дізнавання й розрізнення; тести II рівня – відтворення інформації про об'єкт напам'ять; III рівня – виконання типових завдань; IV рівня – творчого застосування здобутих знань;
- 6) за видом – словесні, числові, знакові, зорово-просторові (схеми, таблиці, графіки, малюнки, презентації тощо);
- 7) за схемою відповіді – з відповіддю «так – ні», на закінчення думки, із вибором правильної відповіді, на порівняння або зіставлення, на пояснення понять, на кількісне співвідношення фактів або що;

8) за засобами – бланкові, предметні, із використанням технічних засобів, практичні;

9) за рівнем стандартизації контролю – стандартизовані чи не стандартизовані;

10) за принципом підбору змісту тесту до конкретної групи студентів – адаптивні чи не адаптивні;

11) за конструкцією програми контролю – незалежні одне від одного або «тести-сходи»;

12) за характером контролю – індивідуальні або масові (фронтальні);

13) за функціями перевірки – констатувальні, діагностичні та прогнозувальні.

Тест, як правило, складається з двох частин – інформаційної та операційної. Інформаційна частина має включати чітко і просто сформульовану інструкцію, що і як слід виконувати учаснику тестування. Бажано, щоб інструкція супроводжувалася прикладом виконання. Операційна частина тесту складається з певної кількості тестових завдань. Роботу із складання тестового матеріалу доцільно виконувати в кілька етапів:

- 1-й етап – структурування навчального матеріалу;
- 2-й етап – встановлення логічних зв'язків між елементами, складання логіко-структурних схем тем, розділів і предмета в цілому;
- 3-й етап – розроблення тестових завдань, відбір таких елементів, знання яких можна перевірити за допомогою тестування;
- 4-й етап – обрання оптимальної форми тестових завдань, вибір у разі необхідності онлайн ресурса для проведення тесту;
- 5-й етап – складання плану тесту, розроблення стандартних бланків відповідей;
- 6-й етап – перевірка тестів.

На основі аналізу таких видів контролю, як попередній, поточний, тематичний, модульний, підсумковий, заключний, пропонується класифікація тестів за видами контролю: 1) тести попереднього; 2) поточного; 3) тематичного; 4) модульного; 5) підсумкового; 6) заключного контролю.

Загальноприйнятим кількісним критерієм оцінювання є коефіцієнт засвоєння K (відношення правильно виконаних операцій (m) до загальної кількості існуючих (p)). Для оцінювання успішності пропонують використовувати таку шкалу: при $K = 60\text{--}73\%$ – «задовільно», $K = 74\text{--}89\%$ – «добре», $K = 90\text{--}100\%$ – «відмінно».

Тестовий контроль має такі переваги перед іншими способами перевірки знань, зокрема:

- 1) упродовж досить обмеженого часу може бути перевірена якість знань значної кількості студентів;
- 2) можливий контроль знань, умінь, навичок на необхідному рівні;

- 3) на підготовчому етапі впровадження тестового контролю реальним є самоконтроль;
- 4) знання оцінюють більш об'єктивно;
- 5) створюють умови для постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем.

Проте тестовий контроль має істотні недоліки, які можна поділити на три групи:

- 1) недоліки, які властиві контролю за своєю суттю: імовірність випадкового вибору правильної відповіді або здогадка про неї; можливість у процесі застосування тестів закритого типу оцінити тільки кінцевий результат, у той час як власне процес, що привів до нього, не розкривається; тести не дають можливості в повному обсязі перевірити розумовий розвиток студента, його усне мовлення;

- 2) недоліки психологічного характеру – стандартизація мислення без урахування рівня розвитку особистості; кілька відповідей, серед яких слід вибрати одну, є не що інше, як «навідні запитання», що полегшують і роблять одноманітними інтелектуальні зусилля тих, кого тестують;

- 3) недоліки, що ґрунтуються на організаційно-методичних показниках: значні витрати часу на складання необхідного «банку» тестів, їх варіантів, трудомісткість процесу; необхідність високої кваліфікації осіб, які розробляють тестові завдання; неможливість перевірки засобами тесту всього навчального матеріалу, особливо перевірки практичних умінь. Різні дисципліни неоднаково піддаються формалізації й тому погано вкладаються в систему тестових завдань.

Можна запропонувати шляхи усунення цих недоліків. Наприклад, доведено, що оптимальна кількість варіантів закритого типу – 4–5. Чим більше їх, тим менша вірогідність угадування. При цьому треба мати на увазі, що витрати часу на розроблення тесту з п'ятьма відповідями приблизно вдвічі більші, ніж з чотирма. Вірогідність угадування в разі трьох відповідей порівняно з двома дорівнює 17 %. При чотирьох порівняно з трьома – 8 %; перехід від чотирьох варіантів відповідей до п'яти дає зниження вірогідності угадування лише на 5 %, а від п'яти до шести – 3,4 %.

Виокремлюють три головні критерії якості тестів: надійність, валідність, об'єктивність [2].

Під надійністю розуміють відносну свободу від похибок під час вимірювання. Надійним тест можна назвати тоді, коли при його повторному проведенні через певний час, дістають ті самі результати.

Валідність – це відповідність змісту, форм і методів педагогічного контролю його меті. Тест валідний, якщо за його допомогою можна перевірити те, що потрібно перевірити. Підвищенню валідності педагогічного контролю сприяють експертні оцінки всього контрольного матеріалу, приведення його відповідно до вимог освітніх програм, розроблених на основі галузевих стандартів.

Об'єктивність педагогічного контролю стосується двох принципових напрямів. Перший – досягнення об'єктивності шляхом формування

колегіальної оцінки, що виставляє спеціально створена комісія, другий – використання стандартних тестових програм, технічних засобів контролю.

Для того щоб тестовий контроль знань був результативним, необхідно дотримувати таких психолого-педагогічних вимог щодо його застосування.

1. Поступове впровадження тестового контролю та ускладнення завдань.
2. Комплексний характер завдань.
3. Тестовий контроль мусить гарантувати об'єктивність оцінки знань, умінь і навичок студентів.
4. Важливим є дотримання організаційної чіткості в проведенні тестового контролю, яка передбачає: наявність оргмоменту, під час якого викладач пояснює тестові завдання, дає відповіді на запитання студентів, обов'язково визначає час, необхідний для виконання роботи; забезпечення кожного студента бланком відповідей стандартного зразка.
5. Тестові завдання дають змогу значно скоротити час очікування студентами оцінки після виконання завдання, що є дуже суттєвим фактором – як психологічним, так і виховним.
6. Обов'язково слід робити аналіз результатів тестування.

Можна виокремити *шість типів розумових навичок*, визначаючи для кожного з них систему дій студента (табл. 1) – інформація (знання), розуміння, застосування, аналіз, синтез, порівняльна оцінка.

Таблиця 1

Типи розумових навичок

№	Розумові навички	Визначення	Дії студента
1	Інформація (знання)	Запам'ятовування специфічної інформації, базових понять	Згадує, реагує, довідується
2	Розуміння	Розуміння заданого матеріалу незалежно від іншого матеріалу, вирішення типових ситуацій, передбачення результатів досвіду	Пояснює, показує, інтерпретує
3	Застосування	Використання методів і теорій у нових, не зовсім типових ситуаціях	Демонструє, конструює, застосовує
4	Аналіз	Розподіл інформаційного об'єкта на складові елементи, виявлення взаємозв'язків	Обмірковує, перелічує, порівнює, міркує, виокремлює, оцінює
5	Синтез	Складання цілого з окремих його частин	Комбінує, складає, моделює, планує
6	Порівняльна оцінка	Визначення цінності методів і матеріалів, коли задано цілі, стандарти, критерії	Оцінює за параметрами, зіставляє, прогнозує

Відповідно до цих типів складають тестові завдання, які можуть бути представлені у вигляді фрази, тексту, малюнка, схеми, графіка, символів, таблиць тощо. Наведемо приклади.

Завдання відкритого типу може мати безліч розв'язків або допускати довільну форму відповіді. *Завдання закритого типу* за формою відповідей розподіляють на кілька видів: множинний вибір (меню) пропонує велику кількість закінчених відповідей, із яких слід вибрати одну або кілька правильних; альтернативний тип завдань допускає лише два варіанти відповіді («так – ні», «правильно – неправильно» тощо). Випробуваний має вибрати одну з них. *Завдання на закреслення зайвого* передбачають, що дано перелік об'єктів, із яких, визначивши закономірність відношення і зв'язку, необхідно викреслити один. *Завдання на відповідність*, виконуючи які, потрібно відновити відповідність елементів із двох множин, списків, порівняти або знайти частини, підібрати визначення в одному стовпчику, які відповідають термінам в іншому, причому кількість визначень і термінів може бути різною в стовпчиках. *Завдання з конструйованою відповіддю* – необхідно скласти твердження (чи правило), вписавши в пропущених місцях заданого тексту варіанти із запропонованого списку. *Завдання на завершення послідовності* – завдання на продовження якогось ряду або визначення попереднього (середнього, наступного тощо). *Аналогія* – за формою може бути як завдання відкритого, так і закритого типу.

Викладач може впорядковувати банк тестових запитань, із яких частину використовувати для проведення поточного, модульного й підсумкового контролю. Однак, під час проведення підсумкового контролю необхідно використовувати не тільки тестову перевірку знань, а й різнорівневі завдання. Студенти таким чином будуть мати можливість виконати всі запропоновані завдання й у разі правильної відповіді отримати найбільшу кількість балів за цей вид роботи або виконати частину завдань і отримати меншу кількість балів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, завдяки дотриманню принципів контролю, поєднанню різних видів і форм контролю практичних умінь здобувачів освіти можна підвищити якість педагогічного контролю. Перспективою подальших досліджень є вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Список використаних джерел

1. Гадецький М. В., Хлебнікова Т. М. Організація навчального процесу в сучасній школі. Харків, 2004. С. 67—78.
2. Гречаник О. Є., Григораш В. В. Організація внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти: колект. монографія. Харків, 2019. 144 с.
3. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності: Практ. посіб. Київ, 2005. 312 с.
4. Локшина О. І. Світові тенденції розвитку оцінювання навчальних досягнень учнів. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 4 (53). С. 109—119.

PEDAGOGICAL CONTROL OF PRACTICAL SKILLS OF FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS

Grechanyk O. Ye.

The article considers the essential features of pedagogical control of practical skills of future education managers, highlights the functions and principles of control and analytical activities, describes the types, forms, means of control, identifies conditions that improve the quality of control.

Key words: pedagogical control, practical skills, student (student), teacher, quality, forms, types, principles, conditions.

УДК 005.3

КОНЦЕПТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПРОСТОРИ СУЧАСНОГО ДИТИНСТВА СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА

Гречаннікова С. І.

У статті розкрито концепти соціалізації старшого дошкільника шляхом впровадження відповідних механізмів та технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: концепти, соціалізація, старший дошкільник, механізми й технології соціалізації, заклад дошкільної освіти.

Постановка проблеми. Змінність суспільних процесів в Україні, їх масштабність та глибина, суперечності складного періоду соціально-економічних змін останніх років зумовлюють загострення інтересу до проблеми соціалізації особистості старшого дошкільника. Це зумовлено тим, що саме в цей період він починає включатися у межах своїх вікових можливостей у важливі сфери життя суспільства, активно взаємозбагачується взаємовідносинами з іншими людьми, відбувається засвоєння ним елементарних понять особистісного розвитку, вправління у соціальній поведінці, формуються вміння і навички рольової поведінки, здатності пристосовуватись до оточення.

Обумовлене вище, спонукає нагальну потребу в осучасненні змісту, обґрунтуванні перспективних форм, методів і власне засобів забезпечення в закладі дошкільної освіти (ЗДО) важливого поетапного процесу соціалізації старших дошкільників та його систематичного вдосконалення. ЗДО, як потужна соціально-педагогічна система, стає важливою ланкою, покликаною ефективно вирішувати проблему надання допомоги в засвоєнні соціального досвіду і входженні старшого дошкільника в систему соціальних стосунків. Отже, у сучасній соціокультурній ситуації головною домінантою є соціалізація особистості старшого дошкільника як результат її соціального розвитку та виховання, досягнення оптимальної форми соціальної активності та компетентності, що дасть змогу дитині цієї вікової категорії бути активним перетворювачем власного життя та довкілля, мати право свободи вибору і ставати суб'єктом власної життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових джерел у галузі дошкільного дитинства Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч,

З. Борисова, Н. Гавриш, О. Кононко, І. Луценко, М. Машовець, В. Оржеховська, І. Печенко, Т. Поніманська, Н. Рогальська, Г. Сухорукова та ін.) свідчить про пошуки оновлення змісту, форм і методів освіти дітей в ЗДО. Предметом вивчення багатьох авторів (Н. Захарова, А. Началджян, С. Курінна, І. Печенко, Т. Поніманська, В. Слюсаренко, А. Фурман) є проблеми створення умов для розвитку духовно-ціннісних орієнтацій дитини в ЗДО. Сучасна соціокультурна ситуація, яка характеризується високою динамічністю, спрямовує пошуки науковців до питань соціалізації дітей дошкільного віку (А. Богущ, Р. Буре, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Г. Люблінська, Т. Піроженко).

Розробки суб'єкт-об'єктної концепції соціалізації особистості належать Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Д. Дьюї; суб'єкт-суб'єктного підходу соціалізації особистості – Ф. Знанецький, Дж. Мід, У. Томас, Ч. Кулі, Дж. Хоуманс. Провідну роль соціального досвіду в розвитку дитини вивчали і досліджували Б. Вульф, М. Данілов, А. Кирпичник, Т. Молодцова, В. Шадріков. Не меншими є нароби вітчизняних науковців: І. Беха, О. Сухомлинської, О. Запорожець, С. Кулачківської.

Аналіз наукових та науково-методичних джерел дає підстави констатувати необхідність концептуальних обґрунтувань соціалізації в просторі сучасного дитинства старшого дошкільника, які цілісно не досліджувалися у теорії і практиці управління, а представлені фрагментарно.

Мета статті – розкрити концепти соціалізації старшого дошкільника в умовах освітнього процесу сучасного ЗДО.

Виклад основного матеріалу. У науковий обіг термін «соціалізація» був введений Г. Тардою та Ф. Гідінгсом, як оточення стихійних впливів і наслідок цілеспрямованого суспільного впливу (сім'я, ЗДО, школа, позашкільні центри та інші соціальні інституції), який має виховну спрямованість [2]. При цьому зауважимо, що зміст поняття «соціалізація» і на сьогодні залишається неоднозначним. Одні наукові школи тлумачать його як процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, інші розуміють як само актуалізацію «Я»-концепції, тобто власного потенціалу і творчих здібностей саморозвитку і самоутвердження. На нашу думку, соціокультурні реалії сьогодення об'єктивно висувають до суб'єкта соціалізації нові вимоги до моделей соціальної поведінки та конструювання внутрішньої системи цінностей.

Дослідження цього феномену засвідчують, що соціальний розвиток дітей старшого дошкільного віку є засобом і водночас результатом соціалізації як процесу операційного оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції, підготовкою до соціального життя [5]. За таким підходом, в основі розвитку дитини старшого дошкільного віку лежить передусім репродукування готових форм (еталонів) соціокультурного досвіду.

Поза увагою дослідників залишився інший соціокультурний та психолого-педагогічний вектор: ставлення світу дитинства до світу дорослих, до культури в цілому, до самого себе. Вивчення особливостей соціального

досвіду дітьми старшого дошкільного віку, їхнього ставлення до світу, загальної картини світу в їхній свідомості є одним з важливих напрямків регулювання їхньої соціальної адаптації, спрямованої на розвиток гармонійної й самобутньої цілісності особистості.

Відтак, за новим підходом дитинство розглядається як культурно-історичний феномен, що має особливу цінність у становленні загальнолюдської культури. Дитинство постає як підсистема суспільства, частина єдиного соціуму; а дитина – не є об'єктом(продуктом) виховання, соціалізації або реципієнтом будь-яких зовнішніх впливів, а активним самостійним суб'єктом власної життєдіяльності [1].

В контексті сучасної педагогічної ситуації в Україні процес соціалізації старшого дошкільника вимагає від педагогів та батьків пошуку шляхів гармонізації їхніх суспільних та особистісних інтересів, позицій та майбутніх соціальних перспектив. У зв'язку з цим в сучасних умовах у сфері освіти набувають розповсюдження новітні соціально-педагогічні технології, які базуються на принципах саморозвитку, педагогічної підтримки старшого дошкільника в процесі його соціалізації.

Створення технологій соціального становлення старшого дошкільника, практична їх реалізація щодо введення дитини в соціальну дійсність має здійснюватися на глибокому знанні і правильному використанні як психологічних закономірностей функціонування і розвитку особистості в дошкільний період, так і особливостей сучасного середовища, в якому живе і зростає як особистість старший дошкільник.

Соціальна дійсність – це конкретні події у суспільстві, спільноті, товаристві (у закладі дошкільної освіти, сім'ї тощо), факти, взаємовідносини в певний період життєдіяльності соціуму. Ставлення до соціальної дійсності – своєрідна проекція цінностей, притаманних суспільству на певному етапі культурного розвитку.

У наукових джерелах стверджують, що процес становлення та розвитку потреб старшого дошкільника обумовлений його емоційними переживаннями, що відповідають системі цінностей певного суспільства, пов'язаним із формуванням низки структурних компонентів: потреб, функціями соціального довкілля; емоційною готовністю до усвідомлення цінностей соціальної дійсності; мотивацією взаємодії із соціумом на основі усвідомлення цінностей соціального довкілля; особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності [3].

Сутність емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до соціальної дійсності в умовах ЗДО реалізується відповідною технологією як науково обґрунтованою системою педагогічних засобів, форм, методів та етапів, націлених на вирішення окресленої проблеми. Реалізація даної технології сприяє формуванню і розвитку у дітей старшого дошкільного віку здатності до моральної регуляції, яка дає їм змогу діяти свідомо, самостійно, відповідно до суспільно значущих вимог.

Однак практичний досвід переконує, що відповідність поведінки старшого дошкільника нормі ще не свідчить, що його поведінка стала

моральною вимогою. Це можливо у тому випадку, якщо моральні вимоги відповідатимуть його власним прагненням, тій реальній позиції, через яку перед ним розкривається світ людських відносин.

Спочатку старший дошкільник виконує необхідні норми поведінки для отримання схвалення дорослого, збереження з ним таких взаємин, в яких відчуває безпосередню необхідність. Однак, у процесі розвитку, завдяки зв'язку цього виконання з позитивним емоційним переживанням, він починає сприймати ці норми як щось саме по собі позитивне.

Прагнення дотримуватись вимог дорослих, а також засвоєних норм, виступає для нього у формі узагальненої категорії – «треба». Це і є тією першою мотивацією, якою він починає керуватися і яка виступає для нього не тільки як відповідне знання, але й безпосереднє переживання необхідності діяти саме так, а не інакше. Здебільшого, поведінка дорослих, особливо батьків, для старшого дошкільника є зразком для наслідування.

Отже, емоційно-ціннісне ставлення до соціальної дійсності у нього формується і відбувається як засвоєння соціально-історичного досвіду в процесі його активної взаємодії з соціумом і веде до формування особистого досвіду. Це його здатність залучатись у види діяльності з вирішення суспільних завдань, що сприяють отриманню результатів, значущих для нього і для інших.

Серед засобів, що дозволяють корегувати перетворення цінності соціальної дійсності на особистісні науковці виділяють: емоційно-соціальні та соціально-адаптивні ігри і ситуації соціального досвіду [3].

Саме вони сприяють розвитку потреб у соціальній активності старших дошкільників. Через участь у них вони, проживаючи ситуацію вибору, набувають безцінного життєвого досвіду, розвивають вміння домовлятися та працювати в команді.

Викладене вище засвідчує, що протиріччя та складності сучасності вимагають соціально-педагогічної та психологічної підтримки старшого дошкільника, що передбачає врахування та вивчення всієї повноти взаємодії його з соціальним середовищем.

Безперечно, що соціальне пристосування є важливим елементом соціалізації, оскільки входження старшого дошкільника до будь-якої спільноти пов'язане з адаптацією. В окремих соціально-педагогічних дослідженнях поняття «адаптація» змішується з поняттям «соціалізація» та вживається для пояснення пристосувальної функції особистості.

Ми поділяємо наукову позицію, що все ж адаптація невіддільна від своєї протилежності – активності, вибіркового творчого ставлення особистості до середовища [1].

Таким чином, соціалізація є постійним, тривалим та безперервним процесом входження старшого дошкільника в соціум, а соціальна адаптація є процесом його входження до конкретної соціальної спільноти через засвоєння та використання раніше набутого соціального досвіду. Саме в цьому контексті соціальну адаптацію доцільно розглядати як активно-розвивальний, а не активно-пристосувальний процес. Сутність соціалізації

полягає в тому, що в її процесі старший дошкільник формується як член того суспільства, до якого належить.

Природно, що зміст цих ідеалів значно різниться залежно від історичних традицій, особливостей розвитку, соціального устрою суспільства. Як об'єкт соціальних стосунків, старший дошкільник унормовує, регламентує, санкціонує свою поведінку відповідно до вимог тієї чи іншої спільноти, тобто утверджується як соціальна одиниця. Водночас у спільній діяльності та спілкуванні, через взаємодію з іншими, опосередковану традиціями, правами, обов'язками та нормами, він виявляє себе як унікальна особистість, індивідуальність.

Отже, відбувається його соціалізація, тобто перетворення дитини старшого дошкільного віку із об'єкта соціального регулювання в суб'єкт регуляції власної соціальної поведінки, трансформація із об'єкта соціальної поведінки і стосунків у їх суб'єкт.

Соціалізація особистості старшого дошкільника у взаємодії з різними факторами і людьми відбувається за допомогою низки «механізмів» як ідентифікація та уособлення, закономірна зміна фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції в процесі розвитку особистості старшого дошкільника.

До соціально-педагогічних механізмів соціалізації науковці відносять: традиційний, пов'язаний із засвоєнням норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для сім'ї і найближчого оточення та інституціональний, що функціонує у процесі взаємодії старшого дошкільника з інститутами суспільства та різними організаціями, які спеціально створені для його соціалізації і тими, що опосередковано реалізують виховні функції, паралельно зі своїми іншими функціями. Саме у процесі задіяння інституціонального механізму соціалізації відбувається накопичення знань про соціальну дійсність, довкілля, опановується досвід, практика взаємодії, спілкування, які схвалені в суспільстві.

Не менш значущим для старшого дошкільника є міжособистісний механізм соціалізації як його взаємодія з іншими однолітками. В його основі лежить психологічний акт міжособистісного перенесення певного соціального досвіду від одноліток, батьків, знайомих, які є носіями певних субкультур, незалежно від того, чи то позитивний, чи то негативний досвід. Унікальне поєднання в кожному окремому випадку різноманітних механізмів соціалізації стосовно процесу становлення кожного окремого старшого дошкільника зумовлює той чи інший вектор засвоєння і впровадження власної соціальної позиції.

Таким чином, поняття «соціалізація» тісно переплітається з поняттями «виховання» та «розвиток особистості». Розвиток особистості визначається, як процес формування системної якості індивіда внаслідок його соціалізації, тобто засвоєння та відтворення культурних цінностей та соціальних норм, а також саморозвиток і самореалізація його в тому суспільстві, в якому він живе. У найзагальнішому вигляді розвиток особистості можна розглядати, як процес входження старшого дошкільника в нове соціальне середовище та

інтегрування в ньому. У випадку входження до відносно стабільної соціальної спільноти та за сприятливих обставин індивід, за даними психологів, проходить три фази особистісного становлення: адаптацію (засвоєння цінностей та норм, певне уподібнення до інших членів спільноти), індивідуалізацію (пошук засобів утвердження своєї індивідуалізації у процесі ототожнення із соціумом), інтеграцію – найбільш суперечливу стадію, на якій соціум прагне уподобати особистість до власних очікувань, а вона прагне в той же час персоніфікуватися. Таким чином, поступово формується чітка структура особистості старшого дошкільника, закріплюються відповідні особистісні новоутворення, відбувається його соціальний розвиток через постійне повторення названих фаз при входженні індивіда до різних соціальних груп [4].

Важливу роль в соціалізації особистості старшого дошкільника у процесі набуття ним соціальних уявлень, навичок, соціального досвіду відіграє виховання, яке водночас є лише частиною цього процесу, бо передбачає систему цілеспрямованих, формуючих соціальних впливів, взаємодій і взаємовідносин, за допомогою яких у старшого дошкільника формуються соціально бажані риси та властивості. Соціалізація ж виявляється процесом більш широким, який включає як організовані, так і спонтанні, випадкові впливи всієї сукупності факторів суспільного буття, завдяки яким старший дошкільник долучається до культури та стає повноцінним членом того або іншого суспільства.

Висновок та перспективи подальших досліджень. Таким чином, соціалізація обіймає всю чисельність впливів соціального середовища на особистість старшого дошкільника, однак вона передбачає і реакції самої особистості на ці впливи. Соціалізація старшого дошкільника – процес складний і тривалий. З одного боку, суспільство зацікавлене в тому, щоб він прийняв і засвоїв певну систему соціальних і моральних цінностей, ідеалів, норм та правил поведінки, став повноправним членом правової держави. З іншого боку, на формування особистості старшого дошкільника впливають різноманітні стихійні, спонтанні процеси, що відбуваються в соціумі. Сукупний результат таких цілеспрямованих впливів інколи непередбачуваний і не завжди відповідає інтересам суспільства.

Саме тому подальші наші наукові інтереси будуть спрямовані на вивчення факторів, які зможуть уможливлувати і попереджувати непередбачувані впливи у процесі соціалізації старшого дошкільника.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ : монографія ; за заг. ред. О. Рейпольської. Київ – Кропивницький, 2018. 280 с.
2. Галус О. М. Соціалізація особистості: сутність, концептуальні підходи у наукових теоріях, напрямках, школах. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 69-75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_19 (дата звернення: 25.05.2020).

3. Маршицька В. В. Технологія виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності старших дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua > cgiir.. (дата звернення: 25.05.2020).
4. Печенко І. П. Соціалізація дитини-дошкільника: вікові особливості, специфіка, супровід. *Проблеми дошкільної та початкової освіти у контексті сучасного виміру* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Умань : ПП Жовтий, 2008. С. 83—86.
5. Шульга В. Д. Соціально-психологічні аспекти громадянського розвитку особистості в ранньому юнацькому віці (до питання становлення громадянської позиції учнівської молоді). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2015. Вип. 2(2). С. 121—126.

CONCEPTS OF SOCIALIZATION IN THE SPACE OF MODERN CHILDHOOD OF SENIOR PRESCHOOL

Grechannikova S. I.

The article reveals the concepts of socialization of senior preschoolers through the introduction of appropriate mechanisms and technologies in the educational process of preschool education.

Key words: *concepts, socialization, senior preschooler, mechanisms and technologies of socialization, preschool institution.*

УДК 05.1

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

Григораш В. В.

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття «комунікативна компетентність». Окреслено шляхи розвитку комунікативної компетентності керівника закладу освіти.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, керівник закладу освіти.*

Постановка проблеми. У сучасній освіті дедалі ширшим стає компетентнісний підхід. Проблема розвитку компетентності стала актуальною з моменту приєднання країни до Болонського процесу. Термін «компетентність» покладений в основу Концепції «Нова українська школа», законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», якими під компетентністю розуміється «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [2].

Рівень професіоналізму керівників визначається не тільки їх теоретичною та практичною готовністю до управлінської діяльності, але й умінням спілкуватися зі своїми підлеглими, тобто особистісними якостями і

здібностями. Обумовлено це тим, що понад дві третини робочого часу керівника займає спілкування з іншими. Дослідники в галузі менеджменту встановили, що від 50 до 90 % робочого часу керівники всіх рівнів (стратегічного, тактичного, оперативного) витрачають на різні види спілкування. 86% японських менеджерів вважають невміння керівника спілкуватися головною перешкодою на шляху успішної діяльності установи [4].

В умовах реформування освіти в Україні професійна компетентність керівника закладу освіти, зокрема, комунікативна, є визначальним чинником розвитку освіти. Комунікативна компетентність – одна з найважливіших якісних характеристик керівника, однак однозначного розуміння і чіткої структури комунікативної компетентності, особливостей її розвитку в наукових джерелах не виявлено, що дозволяє вести подальші наукові пошуки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз багатьох підходів дозволив виявити загальні підходи до визначення комунікативної компетентності.

Загалом компетентність відображає підготовленість людини до виконання певної діяльності і включає не тільки когнітивні компоненти (навички, знання), а й некогнітивні (мотивацію, ціннісні орієнтації, етичні установки тощо). Комунікативна компетентність більшістю дослідників окреслюється як уміння ставити і вирішувати певного типу комунікативні завдання: визначати цілі комунікації, оцінювати ситуацію, ураховувати наміри і способи комунікації партнера (партнерів), обирати адекватні стратегії комунікації, бути готовим до осмисленої зміни власної мовної поведінки. Як найважливіший компонент у комунікативну компетентність входять здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, задовільний рівень володіння певними нормами спілкування і поведінки, технікою спілкування.

Так, Л. Петровська під комунікативною компетентністю розуміє здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До складу компетентності включають деяку сукупність комунікативних знань і вмінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу.

О. Леонтьєв під комунікативною компетентністю розуміє сукупність комунікативних умінь, а саме: володіння соціальною перцепцією («читанням по обличчю»); моделювання особистості співрозмовника, за його психічним станом і іншими зовнішніми ознаками; здатність до самопрезентації в спілкуванні з членами колективу; оптимальний форматовлення.

А. Мудрик замість поняття «комунікативна компетентність» вводить поняття «компетентність у спілкуванні», визначаючи її як деяку сукупність знань, соціальних установок, умінь і досвіду, що забезпечують ефективне протікання комунікативних процесів людини.

Є. Радянський визначає комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для здійснення людиною

ефективних комунікативних дій в широкому діапазоні ситуацій міжособистісної взаємодії. Ці ресурси включають в себе когнітивні можливості людини зі сприйняття, оцінки та інтерпретації ситуацій, планування людиною його комунікативних дій в спілкуванні з людьми, правила регуляції комунікативної поведінки і засоби його корекції. У свою чергу комунікативна корекція, яка базується на комунікативній компетентності, орієнтована на зміну системи ціннісних орієнтацій і установок особистості.

І. Зотова робить висновок, що в структуру включаються досить різнопланові елементи. Разом з тим серед цього різноманіття чітко виділяються наступні складові комунікативної компетентності: комунікативні знання; комунікативні вміння; комунікативні здібності

Ю. Ємельянова визначає комунікативну компетентність як здатність взаємодіяти вербально, невербально або мовчки.

Мета статті — «комунікативна компетентність керівника» та окреслити основні шляхи її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз поняття «комунікативна компетентність» дозволяє виділити наступні підходи до її визначення:

- здатність особистості створювати соціальні контакти, регулювати повторювані ситуації взаємодії, а також досягати в міжособистісних відносинах переслідувані комунікативні цілі;
- міжособистісний досвід, базою формування якого є процеси соціалізації та індивідуалізації;
- здатність до комунікації; здатність доцільно взаємодіяти з іншими на своєму рівні освіченості з урахуванням комунікативних можливостей співрозмовника;
- якості, що сприяють успішності протікання процесу спілкування (якості ототожнюються з комунікативними здібностями людини);
- система комунікативних дій, заснована на знаннях про спілкування, що дозволяє вільно орієнтуватися та діяти в когнітивному просторі.

Разом із тим серед цього різноманіття чітко виділяються такі складові комунікативної компетентності: комунікативні знання; комунікативні вміння; комунікативні здібності.

Комунікативні знання – це знання про те, що таке спілкування, які його види, фази, закономірності розвитку; комунікативні методи і прийоми. Це також знання про те, які методи виявляються ефективними щодо різних людей і різних ситуацій. До цієї сфери відносяться і знання про ступінь розвитку власних умінь їх ефективність.

Комунікативні вміння – це здатність правильно, грамотно, дохідливо пояснити свою думку й адекватно сприймати інші. Це комплекс усвідомлених комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній та практичній підготовленості особистості, що дозволяє творчо використовувати знання для відображення і перетворення дійсності.

Розвиток комунікативних умінь пов'язаний з формуванням і розвитком особистісних новоутворень як в сфері інтелекту, так і в сфері домінуючих професійно значущих характеристик.

Комунікативні здібності – це індивідуальні психологічні особливості особистості, що забезпечують ефективну взаємодію й адекватне взаєморозуміння між людьми в процесі спілкування або спільної діяльності. Комунікативні здібності дозволяють успішно вступати в контакт з іншими людьми, здійснювати комунікативну, організаторську, педагогічну та інші види діяльності [1].

Комунікативна компетентність – це володіння складними комунікативними навичками та вміннями, формування адекватних умінь в нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету в сфері спілкування, дотримання правил пристойності, вихованість, орієнтація в комунікативних засобах, властивих національному, становому менталітету. Складовими комунікативної компетентності є комунікативні здібності, знання, вміння і навички, чуттєвий і соціальний досвід у сфері ділового спілкування.

Можна виокремити низку індикаторів комунікативної компетентності:

- здатність до соціально-психологічного прогнозу комунікативної ситуації;
- здатність програмувати процес спілкування, спираючись на особливість комунікативної ситуації;
- здатність до соціально-психологічного управління процесами спілкування в комунікативній ситуації.

Комунікативна компетентність виступає інтегральною якістю, яка синтезує в собі загальну культуру і специфічні прояви в професійній діяльності. Однією з умов комунікативної компетентності є виконання певних правил і вимог. Виокремимо найбільш значущі:

- не приступати до повідомлення думки, якщо вона не до кінця зрозуміла самому собі;
- постійна готовність до розуміння. Існує велика кількість семантичних і особистісних бар'єрів, які часто призводять до неповного і неточного розуміння повідомлень;
- конкретність. Слід уникати невизначених, двозначних, розпливчастих виразів і слів, без необхідності не користуватися незнайомими або вузькоспеціалізованими термінами;
- контроль над невербальними сигналами. Недостатньо контролювати тільки свою мову та зміст повідомлення. Необхідний також контроль над формою і зовнішнім супроводом (мімікою, жестами, інтонацією, позою);
- правило «власної неправоти». При комунікації завжди необхідно допускати, що особиста точка зору може бути неправильною. Це часто застерігає від серйозних помилок;
- правило «місця і часу». Ефективність будь-якого повідомлення різко зростає в разі його своєчасності і вибору найбільш адекватної ситуації, в якій воно реалізується;

- відкритість як готовність до перегляду своєї точки зору під впливом нової інформації, обставин, інших точок зору;
- активне та конструктивне слухання; постійний зворотний зв'язок.

Комунікативна компетенція може бути формалізованою і неформалізованою. Формалізована комунікативна компетенція – набір більш-менш строгих правил спілкування, зазвичай корпоративних. Як правило, цей набір вимог оформлений у вигляді документа, може виступати частиною корпоративної культури. Неформалізована комунікативна компетенція спирається на культурні особливості тієї чи іншої соціальної групи людей [3].

Не буває, за визначенням, комунікативної компетентності взагалі. В одному середовищі, по відношенню до однієї соціальної групи людина може проявляти високу комунікативну компетенцію. В іншому середовищі, по відношенню до іншої соціальної групи це може бути не так.

Комунікативна компетентність може включати безліч компонентів. Одні компоненти в одній ситуації можуть підвищувати компетенцію конкретної людини, в іншому відношенні – знижувати (як в прикладі з обцененою лексикою). При розробці комунікативної компетенції (системи вимог) можна включати такі компоненти як:

- володіння тією чи іншою лексикою;
- розвиненість усного мовлення (зокрема, чіткість, правильність);
- розвиненість писемного мовлення;
- уміння дотримуватися етики та етикету спілкування;
- володіння комунікативними тактиками;
- володіння комунікативними стратегіями;
- знання особистісних особливостей і типових проблем людей, з якими доведеться спілкуватися;
- уміння аналізувати зовнішні сигнали (рухи тіла, міміка, інтонації);
- здатність гасити конфлікти в зародку, неконфліктогенність;
- асертивність (упевненість);
- володіння навичками активного слухання;
- володіння ораторським мистецтвом;
- акторські здібності;
- уміння організовувати та вести переговори, інші ділові зустрічі;
- емпатія.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Комунікативні здібності керівника визначають його комунікативну поведінку, яка спрямована на реалізацію ділового спілкування. Володіючи комунікативними здібностями, керівник має можливість впливати на своїх підлеглих. Аналіз різних підходів до розкриття сутності поняття «комунікативна компетентність» дозволяє визначити основні складові цієї інтегрованої якості та шляхи розвитку комунікативної компетентності менеджера. Подальшого дослідження потребує методичне забезпечення процесу розвитку комунікативної компетентності керівника закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Василенко Н. В. Професійна комунікативна компетентність фахівця: психолого-педагогічні аспекти мережевої комунікації. Харків, 2016. 112 с.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016> (дата звернення 28.02.2020).
3. Чеботарьова І. О. Структура комунікативної компетентності керівника ЗНЗ; порівняльний аналіз у вітчизняних та англомовних джерелах. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 48—49.
4. Druker P. Management: Tasks. Responsibilities. Practices. New York, 1985. P. 783, 787—788.

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION: THE ESSENCE OF THE CONCEPT

Grigorash V. V.

The article analyzes different approaches to the definition of «communicative competence». The ways of development of communicative competence of the head of the educational institution are outlined.

Key words: *communicative competence, head of educational institution.*

УДК 371. 14 (043)

ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Дзюбенко Ю. Л.

У статті розкрито погляди науковців на зміст і структуру інноваційної компетентності вчителя, яка розглядається як складова його професійної компетентності. З'ясовано, що інноваційна компетентність є системою, що включає спеціальні теоретичні знання з педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, уміння ефективно застосовувати їх та практичні навички, що забезпечують здійснення педагогом усіх етапів інноваційної діяльності.

Ключові слова: *компетентність, інновації, професійна компетентність, інноваційна компетентність.*

Постановка проблеми. Глобальні зміни 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 освітнього процесу.

Соціальні процеси, що відбуваються в державі, викликали нагальну потребу у професійно підготовлених спеціалістах, здатних ефективно працювати в сучасних умовах. Процеси гуманізації та демократизації суспільства потребують розвитку їх педагогічної майстерності та творчості, а також підвищення вимог щодо рівня управлінської культури керівників закладів освіти щодо розвитку професійної компетентності педагогів.

Проблема професійної та інноваційної компетентності працівників

привертає увагу багатьох вчених, адже вона пов'язана з великими якісними змінами, широкомасштабними інноваціями, що ми спостерігаємо у суспільстві, промисловості, економіці, міжнаціональних відносинах. Ще кілька десятиліть тому, людина протягом тривалого періоду використовувала певний набір знань, умінь та навичок, а на сьогодні швидкий та бурхливий розвиток науки і техніки, що супроводжується використанням у всіх сферах людської діяльності інформаційно-комунікаційних технологій, міграційні процеси вимагають формування у випускника закладу вищої освіти наявності не тільки набору певних знань, умінь і навичок, що є основою спеціальності, а й формування також професійно значущих якостей і здатностей особистості до самоосвіти, до навчання упродовж життя.

Відтак, управління розвитком інноваційної компетентності вчителя в світлі вимог Концепції «Нова українська школа» набуває все більшої актуальності

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійну компетентність досліджували такі вчені як В. Сластьонін, В. Петрук, О. Коваленко Є. Андрієнко, І. Назарова О. Асмолов та інші.

Проблемами інноваційної компетентності займалися такі дослідники як І. Зязюн, Н. Кічук, А. Маркова, І. Дичківська, А. Ігнатович, В. Сластьонін та інші.

Мета статті. Розкрити зміст і структуру інноваційної компетентності вчителя як складової його професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Модернізація освіти сьогодні означає, насамперед, її побудову на основі компетентності, що слугує кроком переходу від парадигми предметно-знаннєвої освіти до моделі формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури і виконання багатьох соціальних ролей.

Компетентнісний підхід на сьогоднішній день вважається найбільш прогресивним, бо озброєна компетентностями особистість має не лише певний набір знань, умінь і навичок, але й легко оперує ними, застосовує в професійній діяльності й повсякденному житті. Так, Н. Кічук наголошує, що в освітніх системах економічно розвинених країн можливості компетентнісного підходу визнано незаперечними [4].

У педагогічній енциклопедії поняття компетентність визначається як таке, що містить у собі крім суто професійних знань, умінь і навичок, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здатності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію.

За переконанням А. Маркової, професійно компетентною можна вважати таку роботу педагога, в якій оптимально поєднуються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість педагога, досягаються кращі результати в навчанні й вихованні. Окрім того, науковець вважає, що рівень компетентності вчителя залежить від співвідношення професійних знань та умінь з одного боку, і професійних якостей – з іншого.

Як результат, складається цілісна картина професійної компетентності, яку можна покласти в основу вирішення багатьох практичних питань [5].

Таким чином, професійна компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка є результатом базової професійної підготовки та узагальнення практичного професійного та особистого, соціального та психологічного досвіду.

Не є виключенням й інноваційна компетентність, яку різні науковці також трактують по-різному.

Так, зокрема, вивчаючи питання впровадження інноваційних педагогічних технологій І. Дичківська звертається до наукової категорії «інноваційна компетентність», включаючи в це поняття так складові: система мотивації, знання, уміння, особисті якості педагога, що сприяють ефективності використання нових освітніх технологій у його роботі [1]. Мова, як бачимо, не йде про створення інновацій самим педагогом.

Досліджуючи психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників А. Ігнатович Трактуює інноваційну компетентність як систему, до якої включає спеціальні теоретичні знання з педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, уміння ефективно застосовувати їх та практичні навички [3].

На нашу думку, більш точним і таким, що враховує вимоги сьогодення, є розуміння інноваційної компетентності Л. Петриченко [6]. У своєму науковому дослідженні вона виходить з того, що інноваційна компетентність вчителя має забезпечувати здійснення педагогом усіх етапів інноваційної діяльності.

Наведені вище погляди окремих науковців на визначення змісту інноваційної компетентності вчителя не вичерпують всього різноманіття наукових досліджень даного феномену. Але основним є, як на нас, те, що як професійна компетентність так і компетентність інноваційна складаються зі знань, умінь, навичок спеціаліста. Що ж стосується сфери застосування цих знань, умінь і навичок, то нею для інноваційної компетентності є інноваційна діяльність педагога. Отже, інноваційну компетентність учителя слід розглядати як складову загальної професійної компетентності зі специфічною сферою застосування.

Інноваційна компетентність є системним утворенням, до компонентів якого разом з визначеними вище входять з точки зору діяльнісного підходу мета, завдання, форми, методи, результат інноваційної діяльності. Не можна, звичайно, розглядати інноваційну компетентність у розриві з її носієм. А, отже, до її структури слід додати й мотиви діяльності педагога.

О. Проценко та С. Юрочко провели ґрунтовний аналіз досліджень педагогічної інноватики, що дало їм можливість виявити найпоширеніші риси інноваційної компетентності педагога, до яких віднесено:

- особистісна орієнтація на оволодіння новим, готовність змінити спосіб поведінки, стиль мислення;
- суб'єктивність постановки цілей, досягнення цілей та самореалізація;
- чіткість роботи, усвідомлення важливості соціальних інновацій,

включення до соціальної творчості;

- відповідність компетенцій структурі інновацій;
- ефективність способів впровадження системи знань, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, вміння творчо вирішувати професійні проблеми;
- цілісність набору компетенцій, що складають елемент інноваційних компетентностей як системного утворення;
- високий рівень професіоналізму, заснований на розумінні та вдосконаленні свого педагогічного досвіду [7].

Інноваційна компетентність вчителя сприяє реалізації ним у педагогічній діяльності оновлених функцій, таких як: гностична, прогностична, конструктивна та інші.

С. Дружилов, досліджуючи питання інноваційної компетентності педагога, приходить до висновку про те, що критеріями оцінки інноваційної компетентності вчителя можуть бути:

- індивідуальна готовність до прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях;
- мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій;
- рівень адаптивності до нових соціальних умов і сучасним вимогам професії;
- володіння системою теоретичних і практичних знань, комплексом умінь;
- досвід прояву компетентності в реальних ситуаціях педагогічного процесу;
- здатність творчо вирішувати професійні завдання, володіння сучасними педагогічними технологіями;
- рівень усвідомленості педагогом своїх знань, умінь, навичок, можливостей, необхідних для кваліфікованого здійснення інноваційної діяльності;
- саморефлексія і корекція власної інноваційної діяльності [2].

Як зазначає С. Дружилов, професійну освіту можна розглядати як створення основи (передумов) для майбутньої професійної компетентності. Він виокремлює чотири етапи, що характеризують процес професійного становлення педагога: несвідому некомпетентність, свідому некомпетентність, свідому компетентність та несвідому компетентність, що відображає формування професійної компетентності. Критерієм є рівень усвідомлення готовності педагога до кваліфікованого здійснення професійної діяльності [2].

Зазначені особливості професійної компетентності педагога не можна розглядати ізольовано, оскільки вони інтегративні, цілісні та є результатом професійної підготовки та загального професійного досвіду.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Розвиток інноваційної компетентності педагога є довготривалим процесом. Він залежить від багатьох чинників, якими, зокрема, мають бути: прагнення до самовдосконалення, створення в закладі освіти інноваційного середовища,

включення педагогів в інноваційні процеси, розробляння в закладі освіти дієвої системи мотивації для вчителів, що беруть участь в інноваційній діяльності тощо. Таким чином, на рівень розвитку інноваційної компетентності вчителя впливають як внутрішні, так зовнішні фактори.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення практики управління розвитком інноваційної компетентності вчителя та складання програми розвитку цієї діяльності керівника в умовах закладу загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ, 2012. 352 с.
2. Дружилов С. А. Обучение и стадии профессиональной компетентности. *Непрерывное образование как условие развития творческой личности* : Сб. по материалам фестиваля педагогического творчества. Новокузнецк, 2001. С. 32—33.
3. Ігнатович О. М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників : монографія. Київ, 2009. 287 с.
4. Кічук В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно-орієнтовані технології формування у вищій школі. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки*. Вип. 12. Т.1. 2006. С. 80—87.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
6. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. універ. імені Володимира Вінніченка. Кіровоград. 2007. 30 с
7. Проценко О., Юрочко С. Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. *Молодь і ринок*. 2015. №5 (124). С. 51—55. URL: file:///D:/user/downloads/Mir_2015_5_14.pdf (дата звернення: 13. 04.2020).

INNOVATIVE COMPETENCE OF A TEACHER AS A COMPONENT OF HIS PROFESSIONAL COMPETENCE

Dziubenko Y.L.

The article reveals the views of scientists on the content and structure of innovative competence of a teacher, which is considered as a component of his professional competence. It was found that innovative competence is a system that includes special theoretical knowledge of pedagogical innovation and theory of innovative pedagogical activities, the ability to effectively apply them and practical skills that ensure the implementation of the teacher of all stages of innovation.

Key words: competence, innovation, professional competence, innovation competence.

УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Дмитрів О. В.

У статті розглянуто умови, що впливають на ефективність протікання інноваційних процесів у закладі освіти. З'ясовано, що такими умовами є: чіткість постановки цілей; високий рівень кваліфікації учасників впровадження інноваційного процесу; оптимальний підбір методів і принципів управління інноваційною діяльністю; оптимальна оцінка матеріальних і трудових ресурсів, які потрібні для впровадження інноваційного процесу в освітньому закладі; згуртованість колективу за спільною метою.

Ключові слова: ефективність, інноваційний процес, заклад освіти, умови, управління.

Постановка проблеми. Сучасна філософія освіти і оновлена стратегія реформування освітньої сфери вимагають принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого і послідовного запровадження нових науково-педагогічних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності в освіті.

Нові цілі модернізації освітньої галузі, визначені Національною стратегією розвитку освіти в Україні до 2021 року, Законами України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», низкою нормативних документів, спрямовані на розвиток національної системи освіти, що має відповідати викликам часу і потребам особистості, яка здатна реалізувати себе в суспільстві, що постійно змінюється. Такі цілі освіти зумовлюють пріоритетність досліджень в галузі педагогічної інноватики. Розвиток науки, зміна соціально-економічних умов, вимог суспільства до освіти, запитів споживачів та замовників ведуть до зміни умов існування закладів освіти. Заклади освіти відповідають на ці зміни інноваційним розвитком.

Сучасна система управління сферою освіти розвивається як державно-громадська. Вона має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії освітніх закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг.

Першочерговими завданнями є налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного, інформаційного супроводу управлінських рішень, подолання розрізненості адміністративних даних [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інноваційних перетворень в освіті привертала увагу вчених різних країн, які прагнули усунути її консервативність (П. Блонський, Г. Ващенко, Д. Дьюї, О. О'Нейл, С. Русова, В. Сухомлинський, М. Чепіга, С. Шацький та інших).

Сучасний період інноваційних змін позбавлений вад уніфікованої освіти і характеризується різноманітністю типів освітніх закладів, варіативністю змісту, інтеграційними міждисциплінарними процесами тощо. У 90-х роках у педагогіці з'явилася низка досліджень з питань педагогічної

інноватики (В. Богданова, О. Іонова, М. Кларін, Н. Клокар, О. Козлова, В. Лазарєв, В. Луговий, О. Мармаза, О. Попова, М. Поташник, О. Хомерікі, Н. Юсуфбекова та інших). Реалізація концептуальних положень їхніх досліджень сприяла становленню закладів освіти інноваційного типу, формуванню інноваційного способу діяльності педагогів, утвердженню поряд із традиційними альтернативних педагогічних концепцій і систем.

Проведений у межах дослідження аналіз наукових праць з питань педагогічної інноватики дозволив виявити її стан і проблеми, які висувуються перед педагогічною теорією та практикою. Актуальність проблеми та аналіз її наукової розробленості дають змогу виявити протиріччя, які гальмують розвиток освіти нової якості. Насамперед, це суперечності між: швидкоплинними і неперервними змінами у суспільстві та консерватизмом освіти; існуючими традиційними педагогічними теоріями і слабо узгодженими з ними емпіричними результатами інноваційної педагогічної практики; прагненням педагогів до інноваційних змін та недостатньо розробленою в педагогічній теорії та практиці системою підготовки педагога-дослідника; випереджальними можливостями інноваційного досвіду і не розробленістю теоретико-методологічних засад управління інноваційними процесами в закладі освіти I-II рівнів акредитації.

Метою статті є визначити умови ефективного протікання інноваційних процесів у закладі освіти.

Виклад основного матеріалу. Управління інноваційними педагогічними процесами є однією із складових загальної системи управління освітою. На сучасному етапі у системі освіти акцент робиться на управлінні цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розумінні всієї його складності, знання механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості, що є основним завданням освіти.

Спільним для всіх рівнів управління освітою є прагнення подолати адміністративний стиль управління, мінімізувати бюрократичні зв'язки між рівнями управління, використовувати інтелектуальний та творчий потенціал педагогів, залучати вчених до вирішення проблем сучасної педагогічної практики.

Будь-який інноваційний процес із погляду його ефективності певною мірою ризиковий. Суть не лише у потенціалі ефективності інноваційної ідеї, а й у багатьох чинниках, що впливають на впровадження і використання інноваційної педагогічної технології. Запобігання негативним проявам у педагогічній інноваційній діяльності сприяє дотримання умов, необхідних для ефективного перебігу інноваційного процесу.

Як відомо, якість реалізації інноваційного процесу зумовлюється його цілями, методами і засобами, організованістю, знаннями, здібностями, зацікавленістю виконавців у досягненні найвищих результатів, особливостями комунікації між ними [2] і оскільки результат кожного етапу інноваційного процесу є передумовою ефективного здійснення наступного, то це актуалізує необхідність узгоджувати попередні цілі з наступними.

Відтак, особливо важливою є умова ефективної реалізації інноваційного процесу на всіх стадіях, забезпечення послідовності, логічного, організаційного зв'язку. Дуже важливо, щоб будь-яке нововведення відповідало об'єктивним потребам суспільної, зокрема педагогічної практики, професійним, організаційним, фінансовим та іншим можливостям тих, хто має намір його впровадити [1].

Ще однією, на наш погляд, необхідною умовою ефективної інноваційної діяльності є спеціальна підготовка педагога, нагромадження й осмислення ним досвіду такої діяльності, внутрішня налаштованість на пошук та досягнення нового. Певною мірою культивувати таку налаштованість у собі може кожна людина [2].

Кожен етап інноваційного процесу вимагає певної організації робіт і застосування відповідних методів. Організаційні форми при цьому повинні максимально відповідати обраним методам і можливостям виконавців [4].

Значною мірою досягнення очікуваних від реалізації інноваційного освітнього процесу результатів залежить і від мотивації виконавців. Це означає, що для виникнення у них зацікавленості в досягненні необхідних результатів інноваційної діяльності потрібно створити відповідні умови, передбачити колективні, персональні стимули. Отже слід прогнозувати можливий опір змінам, мати сукупність тактик щодо ослаблення опору, підвищення зацікавленості, активізації участі тих, хто з певних причин опинився в опозиції до ініціаторів змін. Як правило, педагогічні колективи, в яких утвердилися демократичні принципи співжиття, першими сприймають нове, ґрунтовно аналізують, відкрито обговорюють його, злагоджено працюють над його втіленням.

Доступність, своєчасність надходження, достовірність інформації, сприятливий для професійного спілкування клімат забезпечують ефективну взаємодію всіх учасників інноваційного процесу, своєчасне виявлення і розв'язання конфліктів, що є передумовою злагодженої роботи колективу.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, основними умовами ефективності інноваційних процесів є закладі освіти, є такі:

- чітко поставлена ціль;
- високий рівень кваліфікації учасників впровадження інноваційного процесу;
- оптимальний підбір методів і принципів управління інноваційною діяльністю;
- оптимальна оцінка матеріальних і трудових ресурсів, які потрібні для впровадження інноваційного процесу у закладі освіти;
- згуртованість колективу за спільною метою [1].

Список використаних джерел

1. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці. *Педагогічні інновації*. Київ, 2000. С. 612.
2. Дичківська І. Д. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ,

2004. 352 с.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року. Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 06.02.2017).
4. Остапчук О. Є. Методологія інноваційних процесів – крок до розуміння сутності. *Рідна школа*. 2004. Листопад. С.3—6.

CONDITIONS OF EFFICIENCY OF INNOVATIVE PROCESSES IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Dmytriv O. V.

The article considers the conditions that affect the effectiveness of innovation processes in the educational institution. It was found that the following conditions are: clarity of goal setting; a high level of qualification of the participants in the implementation of the innovation process; an optimal selection of methods and principles of innovation management; optimal assessment of material and labor resources required for the implementation of the innovation process in the educational institution; cohesion of the team for a common goal.

Key words: efficiency, innovation process, educational institution, conditions, management.

УДК 37.04

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Дундич Д. М.

У статті розкрито психологічні й педагогічні ідеї щодо формування життєвих компетентностей особистості з особливими освітніми потребами на засадах педагогіки життєтворчості. Обґрунтовано шляхи впровадження акмеологічних діагностик, методик і технологій комплексної реабілітації.

Ключові слова: життєві компетентності, педагогіка життєтворчості, акмеологічний освітньо-реабілітаційний простір.

Постановка проблеми. Світ змінюється надзвичайно стрімко й динамічно. Значні технічні досягнення людства ми спостерігаємо в усіх сферах діяльності. Люди стали єдиною спільнотою, і відшукати себе серед інших, знайти своє місце в житті, утвердитися як особистість і зрозуміти сенс власного життя – нелегке завдання, яке постало сьогодні перед школою, яка, крім усього іншого, покликана формувати в дітей як громадян світової спільноти життєві компетентності.

Сучасна школа робить лише перші кроки на шляху до формування в дітей з особливими освітніми потребами життєвих компетентностей, а отже, її основне завдання – активно шукати нові підходи щодо входження дитини з особливими освітніми потребами в сучасне суспільство.

Кожна дитина – проект світу. І несе вона в собі особливу місію. У цих глибоких за змістом словах закладено суть педагогіки ХХІ ст. Один із

основних напрямів – утілення демократичних цінностей у систему освіти України та підтримка освітніх програм, в основу яких покладено особистісно зорієнтований підхід, активне залучення родин і громадськості до партнерських стосунків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означена проблема ще не була предметом спеціального наукового вивчення, однак чимало науковців вказували на її нагальну актуальність. Особливо вагомими для нас є такі ідеї: С. С. Пальчевського – про сутність акмеології як інтегрованої галузі знань про вершинні досягнення людини впродовж акме-періоду її життя [3]; Кена Робінсона – про індивідуальний підхід до учнів, сучасні технологічні досягнення та професійні ресурси, аби зацікавити їх навчанням, підтримати їхню любов до пізнання, підготувати до викликів ХХІ століття [2]; І. Г. Єрмакова, Л. В. Сохань, Г. М. Несен – про життєву компетентність особистості як важливу й необхідну психологічну передумову свободи її життєвого вибору, повноту життєздійснення й умови життєвих успіхів [1].

Мета дослідження: обґрунтувати основні шляхи організації освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Під акмеологічним освітньо-реабілітаційним простором як методологічною основою організації освіти дітей з особливими освітніми потребами слід розуміти середовище, створене з метою формування компетентностей особистості на засадах педагогіки життєтворчості шляхом упровадження акмеологічних діагностик, методик і технологій комплексної реабілітації, створення мультидисциплінарних команд зі складу фахівців закладу. Для організації такого середовища має бути розроблена спеціальна цільова програми в закладі освіти.

Комплексна програма індивідуально-корекційного медико-психолого-педагогічного супроводу дитини з проблемами розвитку в акмеологічному освітньо-реабілітаційному просторі — це системно-комплексна діагностика, спрямована на аналіз взаємозв'язків показників різних напрямів розвитку особистості з особливими освітніми потребами щодо формування життєвих компетентностей на засадах педагогіки життєтворчості за умов акмеологічного освітньо-реабілітаційного простору. В означеній програмі мають бути представлені різні види діагностики (дидактична, психологічна, медична, соціальна, реабілітаційна, рівня вихованості тощо), які забезпечують комплексний підхід і високу якість корекційно-реабілітаційної роботи з урахуванням внутрішніх потенційних можливостей кожної дитини.

Вищезгадані чинники надзвичайно тісно взаємодіють між собою на кожному ступені корекційно-реабілітаційної роботи й обумовлюють формування акмеологічного показника розвитку підростаючої особистості з особливими освітніми проблемами в освітньо-реабілітаційній системі – її зрілість (шкільну, навчальну, особистісну, соціальну).

Мета діяльності команди фахівців закладу – допомогти дитині з особливими освітніми потребами компетентно обрати свій шлях та ефективно інтегруватися в суспільство, адже школяр – це не лише учень, який опановує певний обсяг знань, а й особистість із притаманними їй

компетентностями, які, зрештою, допоможуть їй у пізнанні найвищого мистецтва – мистецтва життя.

Ефективними освітніми технологіями в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами можуть бути:

- театр фізичного розвитку й оздоровлення дітей за методикою М. М. Єфименка (початкова школа);
- тематично-інтегроване планування освітнього процесу;
- казкотерапія, гудзикотерапія (початкова школа);
- піскова терапія;
- метод Берти і Карела Бобатів, В. Шерборн (індивідуальна робота);
- елементи музикотерапії Н. Квітки та логоритміки Г. Волкової;
- інтегральна педагогічна технологія;
- медико-педагогічна технологія «Піснєзнайко»;
- здоров'язберігальна технологія В. П. Базарного;
- корекційно-розвивальна технологія (арт-терапія);
- психогімнастика М. Чистякової;
- нетрадиційний логопедичний масаж за методикою О. В. Новікової;
- проектна діяльність (метод проектів, дидактичні ігри);
- ігрові технології (дидактична гра, технології ігромоделювання);
- технологія «Ситуація успіху».
- елементи аурикулотерапії та су-джок-терапії;
- кінезіологія (гімнастика мозку);
- дихальна гімнастика Л. Стрельникової;
- пальчикова гімнастика;
- елементи солетерапії;
- дихальна гімнастика, спрямована на формування мовленнєвого видиху в поєднанні зі звукотерапією.

Отже, фундамент успіху – укладення комплексних програм індивідуально-корекційного медико-психолого-педагогічного супроводу дитини з важкими вадами розвитку в акмеологічному освітньо-реабілітаційному просторі. Для корегування впродовж року програма передбачає створення динамічних мультидисциплінарних команд зі складу фахівців закладу.

Життєвість цієї моделі освіти забезпечується впровадженням акмеологічних освітніх технологій в освітньо-реабілітаційний простір. Саме вони дають можливість формувати низку життєвих компетентностей, необхідних для подолання життєвих труднощів та усвідомлення дитиною смислу власного життя, що допоможе їй визначити, на думку М. Хайдеггера, свій образ буття, а також зустрітися зі своєю сутністю.

Системно-моделюючий цілісний розвиток підростаючої особистості з особливими освітніми потребами, який ми пропонуємо, вимагає від педагогів високої майстерності та здатності конструювати багаторівневі стратегії педагогічної діяльності. Доцільно впровадити модель педагога, розроблену

вітчизняною дослідницею Г. Даниловою, що включає такі компоненти: компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності), особистісна орієнтація, морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки). Саме вони відіграють провідну роль у формуванні професійної майстерності педагога.

Роль шкільної психолого-медико-педагогічної комісії якісно підсилюється в становленні дитини з особливими освітніми потребами щодо формування життєвих компетентностей з урахуванням внутрішніх потенційних можливостей за умов акмеологічного освітньо-реабілітаційного простору. Діяльність комісії передбачає проведення на початку й у кінці року консилиумів із метою корегування комплексних програм індивідуально-корекційного медико-психолого педагогічного супроводу дитини з важкими вадами розвитку в акмеологічному освітньо-реабілітаційному просторі на основі системно-комплексної діагностики.

Важливим елементом системи є батьківський всеобуч «Школа життєвої компетентності», який покликаний об'єднати зусилля педагогів, батьків, громадськості з метою розв'язання нагальних потреб. Програма такого всеобучу може містити чотири теоретико-практичних блоки:

- «Здоров'я» (медична служба, логопеди, учителі фізичної культури);
- «Любов» (класні керівники, вихователі, соціальний педагог, психологічна служба);
- «Мудрість» (адміністрація, вчителі-предметники);
- «Праця» (учителі трудового навчання, керівники гуртків).

Партнерські стосунки з батьками та громадськістю є основним критерієм оцінки роботи.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Оскільки проблема інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство є актуальною для освіти України, актуальними є нові підходи в роботі закладу освіти щодо соціальної адаптації та інтеграції особистості з особливими освітніми потребами шляхом формування життєвих компетентностей на засадах педагогіки життєтворчості за умов акмеологічного освітньо-реабілітаційного простору.

Список використаних джерел

1. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ, 2003. 520 с.
2. Робінсон К., Ароніка Лу Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту. Львів, 2016. 258 с.
3. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Київ, 2008. 398 с.

FORMATION OF LIFE COMPETENCIES OF PERSONALITY WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Dundich D.M.

The article reveals psychological and pedagogical ideas on the formation of life competences of a personality with special educational needs on the basis of pedagogy of life creation. The ways of introduction of acmeological diagnostics, methods and technologies of complex rehabilitation are substantiated.

Key words: *life competencies, pedagogy of life creation, acmeological educational and rehabilitation space.*

УДК 341.11

ТЕХНОЛОГІЯ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ: СУТНІСТЬ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Євдокимова А. Д.

У статті представлено різні підходи до поняття «тайм-менеджмент», розкрито сутність технології тайм-менеджменту, визначено складові управління часом, з'ясовано ефективні методи тайм-менеджменту та названо основні «поглиначі» часу. Обґрунтовано, що тайм-менеджмент є технологією самоменеджменту, як способу самоорганізації професійної діяльності керівника закладу освіти.

Ключові слова: *управління, керівник, заклад освіти, інновації в управлінні, тайм-менеджмент.*

Постановка проблеми. Концепція «Нова українська школа» [4] може бути реалізована тільки за наявності потужного директорського корпусу, що складається із професіоналів із сформованими управлінськими, лідерськими якостями, розвинутим інтелектом, моральними чеснотами.

Відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» визначено компетентності сучасного керівника та основні напрями діяльності. Серед них такі: організація роботи закладу (вибудовування стратегії розвитку закладу, моделювання діяльності закладу та окремих його ланок, вибудовування соціального партнерства, раціональність у використанні ресурсів); робота з колективом (формування команди односторонців, мотивація вчителів, створення позитивного клімату в колективі, довіра і контроль); розвиток власних управлінських умінь (опанування компетентностями, уміння керувати собою, дотримання етичних стандартів, стресостійкість).

Модернізований зміст діяльності керівника школи вимагає й оновлення форм управління. Спостерігається цілком виправданий підвищений інтерес до проблеми доцільного використання часу в управлінській діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інноваційного управління закладом освіти різноаспектно розглядалися у наукових роботах Н. Василенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, С. Корольок, О. Мармази, Н. Погрібної, З. Рябової та ін.

Теоретичним підґрунтям технології тайм-менеджменту стали дослідження Н. Алюшиної, Г. Архангельського, П. Берда, О. Горбачова, П. Дод, Г. Захаренка, Д. Кеннеді, Ф. О'Коннелла, В. Куликової, Б. Трейсі, І. Халана.

Водночас особливості технології тайм-менеджменту в освітній галузі висвітлено лише у поодиноких наукових статтях таких вчених, як: Н. Заєць, О. Коваль, О. Колесов, М. Мотіна, М. Назимко.

З огляду на це вважаємо за доцільне актуалізувати процес наукового вивчення сутності, змісту, форм, механізмів удосконалення організації часу керівника закладу освіти.

Мета статті: розкрити сутність технології тайм-менеджменту та визначити її можливості для удосконалення управління закладом освіти.

Виклад основного матеріалу. Ефективність діяльності закладу, його позиціонування на ринку освітніх послуг залежать від вибору і застосування як окремих типів управлінських технологій, так і їхніх різноманітних поєднань. Управлінські технології – це набір управлінських засобів і методів дослідження поставлених цілей організації, які включають: методи і засоби збору й обробки інформації; прийоми ефективної дії на працівників; принципи і закономірності управління.

У межах наукових засад управління виділяють інноваційні підходи та технології управлінської діяльності, а саме: людиноцентристський, ресурсний, аксіологічний, компетентінсний, програмно-цільовий підходи; технології адаптивного, колегіального (партисипативного), рефлексивного, фасилітативного, рефлексивного управління; технології коучингу; «паблік рілейшнз», управління якістю, тайм-менеджменту тощо [5].

Усвідомлення керівником освітнього закладу своєї індивідуальної сутності, потреба мати власний професійний стиль та бути конкурентноздатним у сучасних соціально-економічних умовах підштовхує його до самоменеджменту. До переваг самоменеджменту Л. Зайверт відносить: виконання роботи з мінімальними втратами; раціональну організацію професійної діяльності; високу результативність праці; мінімум стресів, поспіху, конфліктних ситуацій; задоволення від професійної діяльності; позитивну мотивацію праці; ефективне підвищення кваліфікації; раціональне використання часу та відповідно найбільш повну самореалізацію [3]. Одна із складових технології самоменеджменту це – тайм-менеджмент.

Тайм-менеджмент – це управління часом або мистецтво встигати, сукупність випробуваних методів роботи, які дозволяють встигати зробити більше за менший період часу.

Наведемо приклади визначення поняття «тайм-менеджмент», які представлені у науковій літературі з означеної проблеми.

- Тайм менеджмент – це набір різноманітних прийомів, технологій спрямованих на підвищення особистої ефективності, кращої організації і самомотивації людини (І. Абрамовський).
- Тайм-менеджмент – це самоорганізація; ключ до успіху і щасливого життя; основний вид мистецтва з досягнення успіху (І. Халан).
- Тайм-менеджмент – це мистецтво управління часом і один із найефективніших засобів як особистого, так і корпоративного розвитку (Ф. О’Коннелл).
- Тайм-менеджмент – це мистецтво управління часом з урахуванням

ефективної методики управління власним часом (Б. Трейсі).

- Тайм-менеджмент – комплексна система управління собою і своєю діяльністю (Г. Архангельський).
- Тайм-менеджмент – це система методик, за допомогою яких особистість може досягти відмінних результатів, не заганняючи себе в тісні межі (В. Кулікова).

Отже, тайм-менеджмент доцільно розглядати як інструмент досягнення результатів у різних сферах життєдіяльності людини.

Багато відомих науковців та керівників-практиків підтверджують, що час – це такий специфічний ресурс, який в організації стоїть на одному місці з основними фондами, робочою силою, сировиною, але воно має особливу специфічну властивість: його неможливо повернути. Неможливо повернути й втрачені в цей час можливості.

Тайм-менеджмент як система управління часом включає в себе ряд елементів, які, будучи використаними, у сукупності дають значне скорочення часу, необхідного для здійснення різних виробничих процесів. До цих елементів відносяться: аналіз використання робочого часу; постановка цілей, яких хоче досягти керівник у ході використання тайм-менеджменту; планування робочого часу; вироблення різних методів боротьби з причинами нераціонального використання часового ресурсу.

Особливості технології тайм-менеджменту полягають у оптимальному використанні робочого часу та зменшенні дії факторів, що спричиняють значні втрати часу. Тайм-менеджмент передбачає вміння управляти собою із застосуванням відповідних методик та механізмів організації часу, які сприяють об'єктивному аналізу тимчасових проблем в використанні часового ресурсу та формування індивідуальної технології, яка найбільше відповідає характеру, темпераменту, біологічним ритмам та роду [2].

Часова компетентність керівника передбачає володіння ним уміннями та навичками ефективного планування і використання робочого часу, об'єктивної оцінки витрат при здійсненні функціональних обов'язків, створення певного алгоритму для досягнення мети і завдань відповідно до часового ресурсу, постійного вдосконалення професійної компетентності, оптимального співвідношення роботи і відпочинку, мотивації, самоорганізації, самоконтролю, і як наслідок, саморозвитку [2].

Методика впровадження тайм-менеджменту вимагає від керівника закладу освіти високої особистої організаційної готовності до постійного аудиту і контролю своєї поточної і перспективної діяльності, хронічної організаційної напруги, управлінської досконалості.

Отже, сутність тайм-менеджменту полягає в оптимальному використанні робочого часу та зменшенні дії факторів, що спричиняють значній втрати часу.

Метою тайм-менеджменту є: навчання розподілу і використання робочого часу засобами з'ясування цілей та пріоритетів для отримання ефективнішого результату діяльності; виявлення й попередження основних причин «браку»; визначення ефективних методів планування та

використання часу.

Визначають такі структурні елементи управління часом: інвентаризація часу (за кілька робочих днів задля аналізу власного робочого стилю і виявлення причин появи дефіциту часу); постійний аналіз використання часу, виявлення непродуктивності його витрат; систематичне планування робочого часу, робота над щоденними, щотижневими, місячними, квартальними й іншими видами планів; постійне розмежування та узгодження виробничих та особистісних планів; вироблення поважного ставлення до часу [1].

Методи ефективного використання часу, які здобули широкої світової практики, – це: «SMART», «Дерево цілей», методика Франкліна, принцип Ейзенхауера, АБВГД-аналіз, принцип Парето, «АВС-аналіз» та ін.

Доцільно окремо зупинитись на «поглиначах часу». Це: телефонні дзвінки; зазираючі у кабінет люди, непрошені відвідувачі; проблеми з комп'ютерним обладнанням; зміна послідовності робіт та доручень, що нав'язуються начальством, колегами, персоналом; невдале планування діяльності з урахуванням реалій часу та важливості проблем; невміння слухати інших людей; нерішучість, нестача волі, невміння сказати «ні» у ділових питаннях; погано організовані збори, наради; відволікаючі фактори на робочому місці, його неприбраність; надмірна офісна бюрократія; даремні дискусії про роботу свою та інших тощо.

Є причини, які безпосередньо пов'язані з особистістю керівника, – це: постійний поспіх, систематичні доопрацювання вдома, метушливість.

У стані постійного поспіху керівник не встигає зосереджуватися на тому завданні, яке він виконує у даний момент. Систематичні доопрацювання вдома породжують замкнуте коло, коли керівник не встигає у робочий час виконати свої справи і вирішити всі проблеми, у результаті він змушений вирішувати їх вдома за рахунок свого вільного часу, відпочинку та особистого життя. Метушливість є результатом невдалої організації робочого дня; вона також залежить від імпульсивності та особливостей людини.

Незважаючи на описану вище досить струнку систему тайм-менеджменту, не слід сприймати його як аксіому, бо тільки кожна окрема людина може вирішити для себе проблему раціонального використання часу.

Керівник повинен пам'ятати, що ефективна організація часу – це не його особиста справа, а показник, за яким можна аналізувати його ділові якості, ознака управлінської культури.

Тайм-менеджмент доцільно розглядати як новий напрям в управлінні закладом освіти, що робить його конкурентоздатним, оптимізує організаційну діяльність та підвищує її ефективність.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, тайм-менеджмент спрямований на підвищення ефективності використання не тільки часу, а й власних можливостей керівника для вирішення повсякденних робочих та життєвих проблем. Тайм-менеджмент – це технологія самоменеджменту, як способу самоорганізації професійної діяльності особистості, яка спрямована на самопізнання, саморозвиток та самоудосконалення.

Доцільно проводити подальші наукові розвідки з проблем формування готовності керівника закладу освіти до впровадження тайм-менеджменту в управлінську діяльність.

Список використаних джерел

1. Алюшина Н. О. Тайм-менеджмент: Мистецтво планувати та управляти своїм часом. Київ : Національна академія державного управління при Президентові України, 2008. 119 с.
2. Заєць Н. Ю. Вплив тайм-менеджменту керівника на розвиток позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. Чернінів. 2017. Вип. 142. С. 45 50.
3. Зайверт Л. Ваше время в Ваших руках: советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время / пер. с нем. Москва, 1995. 426 с.
4. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 11.04.2020).
5. Мармаза О. І. Інновації в менеджменті освіти: монографія. Харків, 2019. 160 с. (Бібліотека журналу «Управління школою»).

TIME MANAGEMENT TECHNOLOGY: THE ESSENCE AND THE POSSIBILITIES TO IMPROVE MANAGEMENT THE PLAN OF EDUCATION

Evdokimova A. D.

The article presents different approaches to the concept of time management, reveals the essence of time management technology, identifies the components of time management, clarifies the effective methods of time management and identifies the main "absorbers" of time. It is substantiated that time management is a technology of self-management as a way of self-organizing the professional activity of the head of an educational institution.

Key words: management, manager, educational institution, innovations in management, time management.

УДК 37.0

МОНІТОРИНГ ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Жернік В. В.

У статті розглядаються наукові позиції щодо понять «моніторинг» і «контроль». Розкрито роль моніторингу в управлінні якістю дошкільної освіти.

Ключові слова: моніторинг, контроль, управління, якість дошкільної освіти, заклад дошкільної освіти.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни в житті суспільства обумовлюють пошук нових підходів щодо підвищення якості дошкільної освіти. Саме якість освіти є ключовим напрямком модернізації її змісту і

пошуку нових демократичних моделей управління закладами дошкільної освіти (ЗДО), що зорієнтують освітні процеси не на відтворення, а на розвиток. З цією метою впроваджуються нові закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти, програма розвитку «Я і світ». Документи спрямовані на організаційно-управлінські зміни в сфері дошкілля, пов'язані із загальними орієнтирами процесу вдосконалення системи освіти на всіх рівнях у контексті реалізації особистісно орієнтованої освітньої парадигми. Це визначає актуальність проблеми пошуку засобів управління якістю освіти ЗДО, впровадження адекватних систем якості і ефективних оцінних технологій рівнів якості.

Важливість проблеми управління якістю освіти в ЗДО підсилюється відсутністю чітких параметрів організації особливостей освітнього процесу в різних типах і формах власності ЗДО, орієнтацією на застарілі принципи взаємодії з персоналом та інші традиційні аспекти діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням якісної і доступної дошкільної освіти присвячені наукові дослідження В. Кременя, В. Лутая, О. Савченко. Значна увага науковців зосереджувалась на виокремленні проблем і визначенні механізмів їх усунення щодо забезпечення якісної освіти дошкілля. Серед них Л. Артемова, О. Кононенко, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Лукіна, О. Янко та інші.

Роль моніторингу і моніторингової експертизи в освіті вивчали і обґрунтовували Г. Єльнікова, Т. Лукіна, К. Крутій та інші.

І все ж, аналіз публікацій свідчить, що моніторинг як засіб управління якістю дошкільної освіти залишається недостатньо висвітленим.

Мета статті – розкрити роль моніторингу в управлінні якістю освіти в ЗДО і здійснити порівняльний аналіз понять «моніторинг» і «контроль».

Виклад основного матеріалу. Сьогодні на порядку денному керівників ЗДО стоять питання досягнення результативності роботи установи, підвищення якості дошкільної освіти та забезпечення процедур її вимірів.

На думку багатьох науковців і практиків [2, 4, 6] розв'язання окресленої проблеми знаходиться в межах застосування комплексної системи заходів в управлінні ЗДО під назвою моніторингові дослідження. Їх мета – вивчення стану реалізації завдань Базового компонента дошкільної освіти, стану організації освітнього процесу для відстеження рівня якості освіти дошкільників.

Про необхідність впровадження цього механізму йдеться в Законі України «Про дошкільну освіту».

«Моніторинг» (від. лат. *monitor* – той, хто контролює) було введено в науковий обіг представниками технічних і екологічних наук і цей феномен спочатку розглядали як постійне спостереження за будь-яким явищем, об'єктом з метою співвідношення його стану з бажаним результатом або з первинним уявленням.

У світовій освітній практиці сьогодні накопичено багатий досвід моніторингових досліджень за різними показниками якості освіти

(найвідоміші з них – TIMSS, CIVIC, PISA), що їх здійснюють авторитетні міжнародні організації та центри.

З історичного погляду моніторинг виник як чинник громадянського суспільства, що дає змогу впливати на розвиток соціально-економічних процесів у демократичній державі (30 – 50 роки XX ст., Американська асоціація прогресивної освіти – Progressive Education Association in the United States) [5].

У теорії соціального управління моніторинг розглядається як одна з найважливіших, відносно самостійних ланок в управлінському циклі. Він є самостійною функцією управління освітнім процесом, має умовний характер та є корисним у концептуальному та операціональному аспектах [2].

Практичний досвід підтверджує, що у системі дошкільної освіти – це спеціально організоване, цільове системне спостереження за її якістю, що дозволяє відстежувати як відхилення від державних освітніх стандартів, так і рівень задоволення освітніми потребами населення.

Заслуговує на увагу точка зору про те, що моніторинг якості дошкільної освіти є комплексною системою управління ЗДО і сприяє підвищенню його конкурентоспроможності, а також дає змогу конкретно та об'єктивно спрогнозувати рівень розвитку освітньої системи дошкільця і визначити відповідність чи не відповідність освітнього процесу державним вимогам [4].

Базовий компонент дошкільної освіти засвідчує, що моніторинг це чинник, який має бути забезпеченим такими умовами як: достовірною інформацією про кількісні і якісні показники в розвитку; включення до змісту моніторингу апробованих і коректних діагностик; порівняння отриманих результатів з досягненнями того ж суб'єкта в межах вимог до змісту освіти [1].

Є наукова позиція, що моніторинг забезпечує опосередкований і безпосередній вплив на цей процес. Опосередкований забезпечує управління інформацією, необхідною для прийняття рішень, а безпосередній сприяє їх реалізації [7].

Теоретичні розвідки з досліджуваної проблеми дають підстави стверджувати, що моніторинг сприяє підвищенню професійної компетентності педагогічних працівників; доцільному управлінню якістю станом освітнього процесу в ЗДО; прогнозує перспективи його розвитку та підвищує імідж. Його доцільно здійснювати за такими напрямками: моніторинг освітньої діяльності, роботи з кадрами, додаткові освітні послуги, управлінська діяльність, взаємодія ЗДО і сім'ї.

Отож, під моніторингом діяльності ЗДО ми розуміємо функцію управління, що передбачає процес спостереження, оцінювання, регулювання та прогнозування його розвитку, спрямований на забезпечення досягнення цілей функціонування ЗДО завдяки створенню інформаційної системи для прийняття управлінських рішень суб'єктом управління.

У процесі визначення поняттєво-термінологічного апарату проблеми моніторингу діяльності ЗДО маємо розглянути співвідношення понять «педагогічний моніторинг» і «контроль».

В освітньому менеджменті контроль розглядається як функція управління педагогічними системами, що здійснюється за всіма напрямками управлінської діяльності керівника. Його сутність виявляється у забезпеченні зворотного зв'язку між суб'єктом та об'єктом управління з метою прийняття управлінського рішення.

Підтримуючи загалом погляди науковців на трактування поняття «контроль», робимо висновок, що всі ознаки контролю характерні для моніторингу, але на якісно новому рівні. Підтвердженням цього є наукова про поступову модернізацію управлінських функцій, у тому числі й контрольно-аналітичній. Це виявляється в тому, що умови сьогодення спричиняють набуття контролем оперативності, своєчасності, об'єктивності, системності, делегування повноважень у його проведенні підлеглим тощо [3].

Водночас між цими поняттями існує відмінність. До суттєвих недоліків контролю відносять стихійність, безсистемність, відсутність глибокого аналізу. Контроль має як безперервний, так і дискретний характер, його ефективність залежить від систематичності та своєчасності здійснення. Він недостатньо пристосований до мінливих умов, має жорсткий характер, користується нормативними стандартами, у ньому переважають бюрократичні форми, засоби і методи проведення. Як правило, контроль не допускає оперативної зміни стандартів на основі соціального попиту, діє переважно за рішенням вищих управлінських структур [6].

Ми поділяємо позицію, що моніторинг, навпаки, створює інформаційну систему, яка постійно поповнюється, що вказує на безперервність спостереження, а також передбачає розробку апарату та технології вимірювання реального стану об'єкта. Виходячи з цього, при здійсненні моніторингу допускається контроль за місцевими нормативами, які можуть оперативно змінюватися на основі соціального запиту, а також при зміні ситуації та наявних умов функціонування керованого об'єкта. Це переводить функцію контролю, що здійснюється одноосібно керівником і має завдання визначити ступінь відповідності наявного стану керованого об'єкта встановленим стандартам (діагностична функція), у функцію моніторингу, що здійснюється керівником разом з виконавцями і має завдання поточного коригування процесу на заздалегідь визначений результат (функція регулювання) [5].

Отже, якщо контроль більше застосовуваний при спостереженні об'єкта, який перебуває у стані стабільного, функціонування, то моніторинг – більш ефективний при спостереженні об'єкта у стані постійних змін, у стані розвитку, пов'язаного з порушенням стабільності.

Зазначене дає підстави для висновку, що поняття «моніторинг» – більш ємніше, ніж поняття «контроль», оскільки моніторинг органічно пов'язаний з усіма функціями управління. Він не тільки створює наукову об'єктивну базу для прийняття управлінського рішення, а й забезпечує поточне

регулювання та прогнозування подальшого розвитку об'єкта. Тому контроль, який вважали сучасним механізмом управління в середині 80-х років XX ст., сьогодні поступається місцем моніторингу.

Автор зазначає (і ми погоджуємося), що об'єктом освітнього моніторингу є діяльність суб'єктів освітньої системи; предметом – динаміка змін у суб'єкті діяльності та в освітній системі як основа її розвитку. Метою освітнього моніторингу є спрямування розвитку суб'єкта діяльності та освітньої системи на бажаний результат. Результатом освітнього моніторингу є вдосконалення процесів функціонування та розвитку ЗДО [5].

На наш погляд, зазначені основи для класифікації дають підстави для твердження, що моніторинг як засіб управління якістю дошкільної освіти проникає в усі сфери життя ЗДО з метою найбільш повного інформування будь-якого потенційного користувача, для формування як соціальної думки, так і свідомості взагалі. Що об'ємніша інформація, то якісніше відбувається її аналізування та вироблення на цій основі висновків та прийняття відповідного рішення.

Зміщення акцентів цілей дошкільної освіти з формування знань, умінь і навичок випускника ЗДО на формування життєвої компетентності, тобто утвердження дитиноцентризму зумовлюють нові підходи до розуміння того, якою має бути дошкільна освіта, тобто, чи відповідає вона державним вимогам, суспільно-культурним цінностям країни і чи спроможна задовольнити постійно зростаючі потреби споживачів її послуг.

Стосовно вибору сукупності показників критеріїв якості дошкільної освіти, то ми послуговуємось науковою позицією С. Пехарєвої, а саме:

- забезпечення умов для ефективного розв'язання освітніх завдань;
- управління ЗДО, спрямоване на оптимальну організацію надання освітніх послуг, які задовольнили б запити батьків і держави;
- створення розвивального освітнього середовища, спрямованого на забезпечення гармонійного розвитку дошкільника;
- організація освітнього процесу, в якому формуються життєво необхідні навички та базові якості особистості;
- результат освітньої діяльності – рівень старшого дошкільника на порозі школи [5].

Визначені показники критерії створюють цілісне уявлення про якість дошкільної освіти. Однак, смисл цього поняття має ще й особистісне визначення як учасника освітнього процесу, так і його замовника. Для батьків – це готовність дитини до вступу до престижної школи. Для дітей – це радісне і цікаве проживання у групі з однолітками і вихователями. Для педагогів – результативність освітніх зрізів і визнання результатів їхньої праці батьками і керівництвом ЗДО. Для керівників – визнання і висока оцінка діяльності замовників освітніх послуг, що створює позитивний імідж закладу.

Традиційно якість дошкільної освіти розглядають за станом матеріально-технічного та кадрового забезпечення, предметно-ігрового розвивального середовища, методичного забезпечення освітнього процесу.

Найбільш усвідомленою в умовах нової освітньої парадигми є оцінка якості особистісного зростання дитини в умовах ЗДО, а саме: її розвиненість і вихованість; уміння адекватніше, ефективніше та різноманітніше вирішувати доступні вікові навчальні та життєві проблеми. А все це в цілому і засвідчує результативність діяльності кадрового персоналу ЗДО.

Висновок та перспективи подальших досліджень. Отже, моніторинг як засіб управління якістю дошкільної освіти – це відстеження динаміки особистісного розвитку дитини до його дитячого акме в межах Державного стандарту дошкільної освіти України, вираженого Базовим компонентом дошкільної освіти. Це спеціально організоване, цільове, системне спостереження, аналіз і своєчасна корекція становлення особистості дитини, що дає змогу відстежувати як відхилення від передбачуваних результатів, так і рівень задоволення освітніми потребами батьків – замовників освітніх послуг.

Безумовно, що ця проблема невичерпна і потребує уточнень, зокрема, у виокремленні показників якості освіти конкретного ЗДО з метою вдосконалення кваліметричних вимірів за запропонованою моделлю Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : наказ : від 22. 06 2012 р. № 615. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 8
2. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. Київ, 1999. 303 с.
3. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті. Київ, 2007. 120 с.
4. Крутий К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі : монографія. Запоріжжя, 2006. 172 с.
5. Пехарєва С. Моніторинг як функція управління освітнім процесом дошкільного навчального закладу. URL: http://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/27_2013/13.pdf (дата звернення: 20.05.2020).
6. Подмазін С. І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти. *Директор школи*. 2002. № 33 (225). С. 8.
7. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навчальний посібник. Київ, 2006. 365 с.

MONITORING AS A MEANS OF QUALITY MANAGEMENT OF PRESCHOOL EDUCATION

Zhernik V. V.

The article considers scientific positions on the concepts of "monitoring" and "control". The role of monitoring in quality management of preschool education is revealed.

Key words: *monitoring, control, management, quality of preschool education, preschool education institution.*

У статті описано пріоритетні напрями розвитку професійної компетентності педагогів у закладі загальної середньої освіти. Запропоновано принципи побудови моделі розвитку професійної компетентності педагогів та етап її впровадження.

Ключові слова: професійна компетентність, модель розвитку, критерії оцінки.

Постановка проблеми. У сучасних умовах входження України у світовий освітянський простір розвиток професійної компетентності педагогів є одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти в державі, оскільки це безпосередньо пов'язано зі зміною способу життя українців, переоцінюванням ними установлених норм і цінностей, зокрема й у системі освіти. Результатом сучасної освіти «повинно бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично зорієнтованого вибору, індивідуального, інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для іншого погляду й несподіваної думки» [3].

Актуальним залишається питання про конкурентоспроможність спеціалістів в умовах ринкової економіки, технологічних змін, глобалізації суспільства. На нашу думку, успіх вирішення даної проблеми безпосередньо залежить від працівників освітньої сфери, бо саме від професійної компетентності педагога залежить формування конкурентоздатності, ключових компетентностей здобувачів освіти, їх спроможності увійти в світовий глобальний простір.

Реформування освіти радикально змінює статус педагога: його освітні функції і вимоги до професійної компетентності зростають відповідно до рівня його професіоналізму. Показниками значущості професійної компетентності є зміни, що відбувалися в сфері суспільної свідомості в різні періоди історії. Професійній компетентності і педагогічній культурі притаманні можливості розвитку та стабільності суспільства оскільки вони є гарантом для вирішення проблемних питань між поколіннями, сприяють адаптації до нових умов, більш ефективному процесу соціалізації особистості тощо [2].

Отже, сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність всебічного вивчення професійної компетентності педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблема професійної компетентності педагогічних працівників перебуває в центрі уваги дослідників. Цей факт є визнанням того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у педагогічній діяльності.

Питаннями педагогічної компетентності займалися такі дослідники як В. Адольф, Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Рогов, Є. Сахарчук, В. Синенко, А. Щербаков та інші.

У наш час у науці відсутній однозначний підхід до визначення понять «компетентність», «професійна компетентність». Вчені визначають професійну компетентність як певний психологічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально; як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова); як професійну готовність та здатність суб'єкту праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова); як наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін та А. Чернишова); як потенційну готовність розв'язувати задачі зі знанням справи (П. Симонов). На думку науковців, показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості й акмеологічні інваріанти [1].

Вивчення педагогічної компетентності як стану педагога не може обмежуватися вивченням рівня професійної та психолого-педагогічної готовності вчителя до своєї діяльності та її результатів. Зауважимо, що на ефективність педагогічної діяльності безпосередньо впливають особистісні якості вчителя.

Мета статті: теоретично обґрунтувати особливості управління розвитком професійної компетентності педагогів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні сучасній школі необхідні педагоги, які володіють професійною, інформаційною, комунікативною та правовою компетентностями. Серед механізмів, які забезпечують підтримку і розвиток потенціалу педагогів провідне місце займає система перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників освіти, а також система методичної роботи, які разом складають безперервність управління розвитком професійної компетентності всіх робітників освіти.

Під професійною компетентністю педагогів ми розуміємо інтегративну характеристику, яка визначається сукупністю особистісних і професійних якостей, що складаються з теоретичних знань, практичних умінь і навичок, дозволяють здійснювати професійну діяльність щодо забезпечення реалізації задач, які поставлені перед системою освіти держави і суспільства.

Результати діяльності роботи з педагогами залежать від того, наскільки правильно вибудована система управлінської діяльності щодо розвитку професійної компетентності педагогів, наскільки точно вона відображає індивідуальну траєкторію розвитку кожного учителя, його індивідуальні професійні ускладнення і потреби [1].

Нами було розроблено модель розвитку професійної компетентності педагогів після попередньої рефлексії і аналізу ситуації, що склалася. Для вирішення проблем, що підлягають вирішенню в рамках реалізації моделі було проведено SWOT-аналіз кадрових, матеріально - технічних, науково – методичних, інформаційних умов.

Важливим для нашого дослідження є обґрунтовані науковцями професіограми, подані у посібниках «Організація діяльності керівника школи» (В. В. Григораш) та «Управління навчальною діяльністю» (Т. М. Хлебнікова), де проаналізовано складові педагогічної майстерності педагога та фактори, які сприяють розкриттю цих складових, а також основні компоненти компетентності вчителя та ступінь їх прояву, критерії оцінки професійної компетентності педагогів спираючись на певні теоретичні засади.

Нами були визначені принципи побудови моделі управління розвитку професійної компетентності педагогів: системно-діяльнісний підхід; максимальне використання інтерактивних методів в освітній практиці; мотиваційний підхід; диференціація; персоніфікація; орієнтація на саморозвиток; добровільність; розроблення критеріїв оцінки результатів діяльності; стимулювання.

Процесуальний характер діяльності визначається етапами її реалізації:

- мотиваційно-підготовчий етап, спрямований на формування у педагогів зацікавленості в підвищенні своєї професійної компетентності;
- проектно-моделюючий етап, який забезпечує створення персоніфікованих програм розвитку професійної компетентності і визначення найбільш ефективних форм професійного розвитку педагогічних кадрів (персоніфікований підхід);
- організаційно-діяльнісний етап, який характеризується включенням адміністрації ліцею і методичної служби ліцею в організацію і забезпечення розвитку професійної компетентності педагогів;
- рефлексивно-аналітичний етап, направлений на організацію аналізу результатів розвитку професійної компетентності.

Дана модель дозволяє оцінити результати розвитку і вдосконалення педагогів та своєчасно виявляти проблеми та складнощі в діяльності кожного вчителя.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Реалізація даної моделі характеризується наступними перевагами для педагогів:

- економічними (зменшуються часові та фінансові витрати на підвищення кваліфікації);
- педагогічними (навчання стає більш вмотивованим, технологічним та індивідуалізованим);
- ергономічними (гнучкий графік занять дозволяє педагогу підвищувати кваліфікацію без відриву от основної діяльності);
- інформаційними (використання нових освітніх технологій);

- комунікаційними (кожен педагог може включатися в мережеву взаємодію з метою обміну досвідом).

Таким чином, результатом реалізації моделі розвитку професійної компетентності педагогів є зміна рівня професійної компетентності працівників освіти. Подальшого дослідження потребують методи, форми організації та управлінські дії щодо розвитку професійної компетентності педагогів.

Список використаних джерел

1. Василенко Н. В. Компетентнісний підхід в освіті: реалізація теорії та практики. Харків : Основа, 2017. 128 с.
2. Інноваційні підходи до організації науково-методичної роботи з педагогічними працівниками в умовах компетентнісно зорієнтованої освіти: тематичний зб. праць / за заг. ред. В. В. Олійника. Рівне : ПП Лапсюк, 2012. 632 с.
3. Калінін В. О. Особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в новій мовній політиці. *Збірник наукових праць ЖДУ ім. І. Франка*. Житомир : видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2004.

THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL TEACHERS' COMPETENCE.

Zhukovina T.V.

The article describes the priority areas for the development of professional competence of teachers in general secondary education. The principles of building a model for the development of professional competence of teachers and the stage of its implementation are proposed.

Key words: professional competence, model of development, evaluation criteria.

УДК 37.091.12:005.963.5.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ВПРОВАДЖЕННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Заїка Т.С.

В статті схарактеризовано особливості управління впровадженням інформаційних технологій в освітній процес закладу загальної середньої освіти, виокремлено основні аспекти розв'язання означеної проблеми. Обґрунтовано зміст управлінської діяльності щодо впровадження інформаційно-комунікативних технологій навчання.

Ключові слова: управлінська діяльність, інформаційно-комунікаційні технології навчання, інформаційний розвиток, компетентність.

Постановка проблеми. Інноваційність освіти у поєднанні з інформатизацією є частиною всесвітнього розвитку. Тенденцію до зміни традиційних форм організації навчання диктує світовий розвиток та

використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті. В Концепції «Нова українська школа» наголошується, що наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової школи [4]. Впровадження ІКТ висуває нові вимоги до освітян, до їх професійної компетентності, зокрема, до ІКТ-компетентності

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки активно досліджуються можливості використання у навчальному процесі закладів освіти інформаційних технологій (В. Андрущенко, Н. Балик, В. Биков, І. Булах, Р. Гуревич, А. Гуржій, А. Єршов, М. Жалдак, Ю. Жук, Ю. Машбиць, В. Монахов, Ю. Рамський, М. Смульсон, О. Співаковський, М. Угринович та ін.); особливості діяльності і спілкування в системі «педагог – учень» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (А. Брушлинський, Т. Габай, О. Матюшкін, Ю. Машбиць та ін.); питання інформатизації загальноосвітньої і вищої школи (В. Биков, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Михалевич, Н. Морзе, Й. Ривкінд, П. Стефаненко, О. Співаковський та ін.); проблеми ІКТ-компетентності (В. Адольф, С. Бєлов, С. Биков, Ю. Варданян та ін.).

Роль ІКТ в поєднанні процесу навчання з процесом управління відображена у роботах В. Бикова, А. Гуржія, В. Дивака, Г. Єльнікової, М. Жалдака, Л. Карташової, Т. Коваль, В. Лапінського, О. Ляшенка, В. Мелешко, Н. Морзе, О. Співаковського, О. Спіріна та ін.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати особливості управління впровадженням ІКТ в навчальний процес закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Запровадження сучасних технологій є поштовхом до створення нової системи освіти та реорганізації традиційного освітнього процесу.

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій прискорюють формування світогляду здобувачів освіти, що обумовлює формування їх критичного мислення у поєднанні з ефективною комунікацією, креативністю, співпрацею тощо, а це вимагає зміни парадигми оцінювання – насамперед йдеться про перехід від зовнішнього оцінювання, яке фіксує рівень досягнення запланованих результатів з вивчення дисциплін, до моделі внутрішнього оцінювання, яке виявляє навички та вміння, компетентності випускника здобуті під час навчання [3].

З огляду на вимоги сучасної освіти, необхідно:

- створення єдиної освітньої системи;
- втілення сучасних засобів навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;
- втілення сучасних методів навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;
- розробка програмно-методичних комплексів за допомогою комп'ютерних технологій;

- постійний розвиток вчителя через систему безперервного навчання.

Управлінська діяльність щодо впровадження інформаційно-комунікативних технологій навчання може бути представлена за таким алгоритмом (циклом):

- глибоке вивчення теорії управління та інформаційно-комунікативних технологій навчання адміністрацією школи. Адже адміністрація школи направляє діяльність усього колективу, бере на себе відповідальність за процес та результат упровадження нової технології, що охоплює всі ланки школи. Від детального освоєння теорії та технології нової системи залежить і управлінське рішення, і контроль за його виконанням, і забезпечення умов для впровадження цієї системи тощо;
- глибокий аналіз системи навчання й виховання, системи методичної роботи та інших систем навчання, що існують у школі (визначення діагнозу). Система навчання та виховання, що існувала до впровадження нової системи та є тим «підґрунтям», на якому повинна «щепитися» нова система (технологія). Це «підґрунтя» може бути більш чи менш придатним до нової системи (технології). Завдяки аналізу можна зробити відбір того позитивного, що було притаманне попередній системі, для перенесення його в нову систему, а також усунення негативного;
- прийняття управлінського рішення про впровадження нової системи навчання. Тут мається на увазі прийняття виваженого, обґрунтованого, остаточного рішення щодо запровадження інформаційно-комунікативних технологій навчання адміністрацією школи: адже адміністрація несе відповідальність як за виконання рішення, так і за наслідки впровадження певної системи (технології);
- створення моделі інформаційно-комунікативних технологій навчання для умов конкретного закладу загальної середньої освіти;
- ознайомлення педагогів з метою, сутністю, завданнями інформаційно-комунікативних технологій навчання. Для виконання цього пункту необхідно викласти основні ідеї та положення теорії інформаційно-комунікативних технологій навчання, висвітлити перспективи цієї системи навчання, тобто необхідно створити їй рекламу;
- прийняття колективного рішення щодо запровадження інформаційно-комунікативних технологій навчання. Ідеться про прийняття рішення щодо впровадження нової системи на засіданні педради (Ради школи, до складу якої входять педагоги, батьки та учні);
- планування роботи закладу загальної середньої освіти з упровадження нової системи (технології), тобто планування роботи за кожною окремою підсистемою школи: планування методичної роботи, навчальної тощо. А також складання окремого плану впровадження, де висвітлюється діяльність усього колективу закладу загальної середньої освіти та окремих працівників на кожному етапі впровадження (від підготовчого до узагальнювального);

- дії адміністрації закладу освіти щодо впровадження технології відповідно відбиваються в наказах, розпорядженнях тощо;
- ознайомлення педагогів із науково-методичною літературою та матеріалами педагогічної преси із цього питання;
- організація методичної роботи, яка передбачає:
 - а) створення творчої групи з проблеми вивчення та запровадження інформаційно-комунікативних технологій навчання;
 - б) організацію проблемного психолого-педагогічного семінару, на засіданнях якого розглядатимуться теоретичні, методичні та технологічні питання цієї системи навчання: використання психодіагностики в системі диференціації школи; урахування результатів психодіагностики для подальшого розвитку розумових здібностей учнів, психокорекції та психореабілітації; спостереження за динамікою розвитку учнів, навчання яких здійснюється за технологією;
 - в) оволодіння понятійним апаратом теорії інформаційно-комунікативних технологій навчання;
 - г) організацію діяльності динамічних груп, що будуть працювати над адаптацією до нової технології проблемно-предметних програм, предметних курсів, факультативних занять, готувати конференції, педагогічні ради, засідання «круглих столів» тощо;
 - д) організацію поточних методичних нарад, практикумів тощо;
 - є) організацію наставницької роботи з молодими вчителями;
 - ж) організацію тематичної перепідготовки кадрів на спеціальних курсах в інституті вдосконалення вчителів;
- з) участь адміністрації та окремих учителів у роботі семінарів-практикумів;
- і) обмін досвідом роботи між колективами школи та шкіл, що використовують цю систему навчання;
- здійснення організаційної роботи;
- організацію діяльності психологічної служби школи. При впровадженні цієї системи навчання неможливо обійтися без допомоги психолога. Перш ніж упроваджувати нову систему (технологію) навчання, потрібно отримати уявлення про внутрішній світ учнів, тобто про їхні інтереси, запити, рівень розумового, емоційного, вольового, духовного, морального та фізичного розвитку. Для цього необхідно використати психологічні тести, результати обробки яких допоможуть у здійсненні рівневої (покласної) та внутрішньокласної диференціації, а також для прогнозування подальшого розвитку особистостей. Психолог здійснюватиме психологічне спостереження за динамікою розвитку, надаватиме рекомендації педагогам щодо подальшого розвитку учнів, організовуватиме консультації для учнів, батьків, педагогів. Він стане своєрідним індикатором міжособистісних відносин у колективі, допоможе встановленню сприятливого мікроклімату. Особливо важлива присутність психолога в період підготовки до впровадження нової системи навчання (технології).

Адже саме в цей час виникає найбільше психічне напруження як у педагогів, так і в дітей, їхніх батьків. А значить, можливі конфлікти, непорозуміння. Зрозуміло, що сам психолог (а він один у школі) не в змозі охопити всю роботу, тому він залучає класних керівників при проведенні тестування та обробки результатів, спостереженні за динамікою розвитку учнів тощо;

- фінансово-господарську діяльність, яка в разі проведення експерименту передбачає (при наявності матеріальних засобів) використання нового фінансового механізму встановлення нових посад при збільшенні штатного розкладу, виплати додаткової (за участь у науково-експериментальній роботі) заробітної плати, виплати преміальних, виплати стипендій кращим учням, переможцям олімпіад, розподілу спонсорських внесків, використання коштів від надання школою певних послуг населенню, використання коштів від розповсюдження шкільної газети, іншої друкованої продукції тощо. Господарська діяльність покликана забезпечити умови для нормальної життєдіяльності інформаційно-комунікативних технологій навчання, збереження фізичного здоров'я учасників навчально-виховного процесу;

- організацію роботи з батьками. Для отримання позитивного результату від запровадження інформаційно-комунікативних технологій навчання необхідно заручитися моральною підтримкою батьків. А ця підтримка виникає тоді, коли батьки володіють інформацією про стан процесу, розуміють перспективи подальшого розвитку власних дітей, безпосередньо залучаються до створення умов для їхнього розвитку тощо. Отже, із цією метою потрібно заснувати батьківський лекторій по класах для ознайомлення батьків із деякими питаннями вікової психології, зі змістом тестів дослідження інтелекту дітей, тестів загальних здібностей, із сутністю інформаційно-комунікативних технологій навчання, результатами успішності та розвитку учнів;

- організацію співробітництва педколективу школи з працівниками кафедр та лабораторій педагогічного університету, академії неперервної освіти. Співробітництво між педагогічним колективом та науковцями допоможе подолати труднощі періоду підготовки до запровадження інформаційно-комунікативних технологій навчання. Для спільної діяльності можна укласти договір між «сторонами», відповідно до якого викладачі кафедр проведуть заняття з учителями (лекції, семінари, тренінги, консультації), працівники лабораторій проведуть методичні заняття, консультації з проблем викладання навчальних предметів за даною технологією;

- здійснення регулювання, коригування діяльності з упровадження технології на кожному етапі діяльності та «всередині» кожної окремої підсистеми школи (виховної, методичної, психологічної тощо);

- здійснення аналізу діяльності та постановку нових завдань.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, для входження України в інформаційне світове співтовариство як рівноправного

партнера необхідно врахувати, що сьогодні розвинені країни здійснюють освітні програми з урахуванням сучасного етапу розвитку суспільства, в якому інформація, засоби й методи роботи з нею є одним із найважливіших пріоритетів розвитку. У зв'язку з цим питання інформатизації освіти і, зокрема, управління впровадженням інформаційних технологій в освітній процес закладу загальної середньої освіти потребують невідкладного розв'язання.

Напрямами подальшого дослідження є обґрунтування критеріїв і показників оцінки якості впровадження ІКТ в навчальний процес закладу загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Дивак В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності директора школи.
2. URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07dvvpto.html>. (дата звернення: 09.03.2020).
3. Жук Ю. О. Дослідження впливу інформаційних і комунікаційних технологій на формування особистісних якостей учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Вересень*. 2003. № 1(23). С. 56—63.
4. Жалдак М. І., Шишкіна М. П., Лапінський В. В., Скрипка К. І. Оцінювання якості програмних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів : монографія ; за наук. ред. проф. М. І. Жалдака. Київ, 2012. 132 с.
5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (Постанова КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р).
6. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934> (дата звернення: 16.02.2020).

PECULIARITIES OF MANAGEMENT THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

Zaika T.S.

The article describes the main features of managing the information technologies implantation in the educational process at the middle secondary education, the main aspects of solving the problem which was described above are highlighted and described. The content of management activities for the implementation of information and communication technologies to educational process has been justified.

Key words: *management, information and communication technologies, informational development, competence.*

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Ілюхіна І. А.

У статті визначено сутність поняття «технологія навчання», схарактеризовано ознаки й можливості дистанційного навчання для підвищення рівня професійної компетентності вчителя. Схарактеризовано як переваги дистанційного навчання, так і причини, які унеможливають його якість – технічні, матеріальні, організаційно-педагогічні, психологічні.

Ключові слова: технологія, дистанційна освіта, вчитель, професійна компетентність, розвиток, фактор.

Постановка проблеми. В умовах реформування освітньої сфери особливої актуальності набуває проблема розвитку професійної компетентності педагога, оскільки навчання «раз і назавжди» поступилося «навчанням протягом усього життя». До того ж післядипломна педагогічна освіта є не тільки засобом підвищення професіоналізму педагогів, а і засобом подолання актуальних проблем учителя, способом виходу зі сформованої й негативно сприйнятої ситуації, що обумовлена як суб'єктивними, так і об'єктивними причинами, такими як карантинні заходи, припинення традиційного онлайн-навчання. І тут на допомогу вчителю має прийти дистанційна освіта. Проте, як свідчать результати проведеного нами опитування, дистанційне навчання разом зі своїми очевидними перевагами має низку недоліків, створює чимало бар'єрів, що негативно впливає на якість освіти та освітньої діяльності. Отже, виникає необхідність переосмислення ролі й можливостей використання технології дистанційного навчання задля підвищення рівня професійної компетентності педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розвитку професійної компетентності педагогів присвячені наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців: Н. Бібік, О. Гречаник, В. Григораша, О. Григораш, Г. Єльнікової, І. Зимньої, Т. Куценко, Л. Лузан, О. Онаць, О. Темченко, В. Сластьоніна, Т. Хлебнікової та інших. Феномен дистанційного навчання, принципи, умови його організації вивчали А. Лотоцька, О. Пасічник, І. Большакова та інші. Проте існує брак наукових робіт щодо використання дистанційного навчання задля підвищення рівня професійної компетентності педагогів.

Мета статті – визначити фактори дистанційної освіти, які сприяють розвитку професійної компетентності педагога або заважають цьому процесу.

Виклад основного матеріалу. У наш час у науковому середовищі активно використовуються терміни «технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» тощо. За визначенням тлумачного словника, технологія – це «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь; сукупність способів оброблення або перероблення матеріалів, виготовлення виробів,

проведення виробничих операцій тощо» [6, с. 424]. На думку Л. Лісіної під технологією слід розуміти «будь-який засіб перетворення вихідних матеріалів (люди, інформація, фізичні матеріали) – для отримання бажаної продукції чи послуг» [4, с. 66].

Будь-яка технологія, технологічний процес характеризуються такими ознаками, як: розподілення процесу на взаємозалежні етапи; координоване й поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення сформульованої мети (результату); однозначність виконання включених у технологію процедур і операцій, що є неодмінною й вирішальною умовою досягнення результатів, які відповідають меті [4, с. 66].

Технології навчання представляють собою послідовність процедур і операцій, що становлять у сукупності цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці забезпечує досягнення гарантованих цілей освітньої діяльності. Наш науковий інтерес представляє технологія організації дистанційного навчання, що має вирішальне значення за умов сьогодення – вимушеної самоізоляції та ізоляції суб'єктів праці, викликаній пандемією коронавірусу, коли звичайне навчання заборонено з метою уникнення контактів між людьми й поширення хвороби. Проте дистанційна освіта не тільки через ці обставини була і є предметом вивчення дослідників. Її давно розглядають як ефективну технологію підвищення професіоналізму суб'єктів праці, у тому числі педагогів. Отже, дистанційна освіта – це технологія, що базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та сучасні телекомунікації з метою отримання навчального матеріалу та спілкування. Із точки зору сучасної науки, дистанційне навчання як один із напрямів науково-методичної роботи відповідає таким принципам:

- доступність для будь-якого педагога, незалежно від його віку, місця проживання, національності, рівня компетентності;
- індивідуальність навчання. Суб'єктам навчання дозволено починати, призупиняти, продовжувати навчальний процес у зручний час і засвоювати матеріал у визначеному темпі;
- трансформація під впливом зовнішніх умов. Можливість змінювати навчальні модулі на більш сучасні, доповнювати систему, зберігаючи нагромаджений попередній досвід;
- поновлення дефіциту політичних, економічних, правових, соціально-психологічних, екологічних знань і вмінь у кожного, хто так чи інакше залучений до освітньої системи.

Для цієї технології характерна висока якість підготовки фахівця та велика пізнавальна мотивація, що створюється мережею Інтернет. Саме посиленою мотивацією дистанційне навчання відрізняється від заочного, і з цим пов'язані якісні зрушення.

Дистанційна освіта характеризується високим професіоналізмом, прагненням до співробітництва, самоствердження й високим рівнем комунікації з колегами. Для неї характерне посилення соціально-значущих

мотивів: ділового, пізнавального співробітництва, самореалізації та саморозвитку, самоствердження й комунікативності.

Характерними рисами дистанційної освіти є: гнучкість, модульність, економічна ефективність, широкий спектр інструментарію, ефективний контроль якості освіти, використання спеціалізованих технологій і засобів навчання.

Дистанційне підвищення кваліфікації може посилити активну роль педагогічного працівника у виборі домінантних напрямів і темпів навчання; забезпечити доступ до світових інформаційних і наукових матеріалів з будь-якого населеного пункту, де є Інтернет та інше.

Незважаючи на такі переваги дистанційного навчання, воно має і певні недоліки, прогалини. Нами було проведено опитування педагогів закладів освіти різних типів м. Харкова з метою встановити причини, які сприяють або заважають здобуттю повноцінної дистанційної освіти в процесі підвищення професійної компетентності. Загальна кількість опитаних – 234 особи. Це вчителі, різні за віком, фахом, місцем проживання (місто/передмістя), кваліфікаційними категоріями.

Відповіді респондентів дають підстави визначити фактори (причини), які заважають продуктивному дистанційному навчанню, і об'єднати їх у такі групи: технічні; матеріальні; організаційно-педагогічні; психологічні.

Серед технічних перешкод педагоги називають відсутність Інтернету, зокрема високошвидкісного й безперебійного, відсутність технічних засобів навчання – комп'ютерів, смартфонів, ноутбуків, планшетів – або їх низькі технічні можливості, що обмежують доступ до онлайн платформ або обмежують користування ними (уповільнення швидкості, неякісний звук або зображення), перебої з електроенергією, низьку якість онлайн трансляцій через різні причини.

До матеріальних проблем респонденти-педагоги додали підвищену плату за електроенергію, додаткові матеріальні відшкодування на підключення до швидкісного Інтернету або придбання більше коштовного пакету послуг, купівлю додаткових аксесуарів, у яких раніше вони не мали потреби – навушники, веб-камери, додатковий ремонт або витрати на модернізацію комп'ютерного устаткування тощо. Однак респонденти зазначили і такі перешкоди, як відсутність належного приміщення для проведення дистанційного навчання, наприклад, ідеться про однокімнатну квартиру, в якій одночасно перебувають члени родини і їхні інтереси на співпадають (один – проводить навчання або отримує таку послугу, а інший має намір відпочити після нічної зміни або ситуація, коли в родині декілька дітей і дорослих мають одночасно виконувати різні завдання, долучатися до онлайн навчання тощо).

Найширший спектр нарікань представлено в групі організаційно-педагогічних факторів організації дистанційного навчання. Серед найпоширеніших – проблема ідентифікації особи, яка виконала завдання, дотримання принципів академічної доброчесності, уникнення списування. Наше опитування виявило ще низку перешкод: низький рівень цифрової

компетентності тих, хто навчає, і тих, хто навчається; брак знань і нерозвинутість практичних умінь щодо користування різними онлайн сервісами (сервіси Google, у т. ч. Google Classroom, Zoom, Scype, електронна пошта, Viber, Whats Up, Moodle тощо); неузгодженість дій організаторів дистанційного навчання – невідповідність синхронних онлайн занять раніше заявленому розкладу оффлайн занять, користування викладачами різними сервісами, платформами, внаслідок чого особи, які здобувають освіту дистанційно, губляться в питанні, хто, коли і на якому сервісі надає послугу, тобто проводить заняття; відсутність єдиних вимог і правил щодо виконання завдань і їх оцінювання: так, відмічають респонденти, є викладачі, які перевантажують їх своїми завданнями, їх складністю й обсягом (тобто завдання стають непосильними для їх виконання або потребують значних витрат часу), і є такі, хто взагалі не перевіряє роботи, не доводить до відома здобувачів освіти отримані ними оцінки та не аналізує припущені помилки; структура і якість самих завдань, які мають виконати споживачі освітніх послуг: так, існують непоодинокі випадки, коли викладачі надають список літератури, до якої в умовах карантину здобувач не може «дійти», або перелік недоступних Інтернет-сервісів, або надсилає значну кількість електронних носіїв інформації без зазначення конкретних сторінок, параграфів, які слід опанувати, тоді здобувач освіти «навпомацки» відшукує необхідну інформацію, опрацьовуючи значні за обсягом джерела, іноді й не находячи відповіді, яка би задовольнила його та організатора дистанційного навчання інформаційний голод. Дехто з опитаних звернув увагу на низьку якість онлайн лекцій, які не приваблюють своєю емоційною насиченістю, наочністю (бракує мультимедійних презентацій, відеоматеріалів, роздрукованих таблиць, схем тощо), проблемністю, відсутністю можливості поставити лектору запитання й отримати на нього своєчасну відповідь тощо. Певна доля опитаних також зазначила, що відчуває суттєве зниження уваги й інтересу до дистанційного навчання внаслідок розгубленості й байдужості осіб, які надають освітні послуги.

Психологічні бар'єри пов'язані зі зростанням розгубленості перед виникаючими проблемами, що переростає в стійке їх замовчування або ігнорування, що призводить, у свою чергу, до зниження якості освіти, зниження мотивації до навчання, якщо воно зумовлено зовнішніми, а не внутрішніми чинниками, прискоренням професійного вигорання через збільшення часу, який учасники освітнього процесу (з обох боків) витрачають на підготовку онлайн завдань, їх перевірку або виконання. Також до цієї групи необхідно додати психологічний дискомфорт, що виникає через постійне перебування в одному приміщенні осіб (членів родини), які раніше працювали або навчалися поза межами домівки, зростання кількості сварок, збільшення претензій один до одного.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, нами визначено низку факторів дистанційної освіти, що сприяють підвищенню професійної компетентності педагогів, як-от: доступність, індивідуальність навчання, адаптивність до умов, що швидко змінюються, економічна

ефективність тощо. Унаслідок цього дистанційна освіта як сучасна технологія навчання педагогів може і має бути використана задля підвищення рівня їхньої професійної компетентності. Проте разом із тим організаторам освітніх послуг необхідно ретельно проаналізувати існуючі перешкоди й бар'єри організації якісної дистанційної освіти та спрямувати зусилля на їх подолання. Подальшими перспективами дослідження можна вважати розроблення акмеологічної моделі підвищення якості управління розвитком професійної компетентності педагогів.

Список використаних джерел

1. Гречаник О. Є. Акмеологічний підхід до оцінювання управління професійним розвитком педагогів. *Матеріали наук.-практ. конф. «Шляхи оновлення змісту та якості освіти»*. Х., 2011. С. 48—58.
2. Григораш В. В. Організація діяльності керівника школи. Х., 2011. 224 с.
3. Лісіна Л. О. Технології навчання вчителів. Запоріжжя, 2007. 198 с.
4. Павлютенков Є. М., Погребняк Ю. В. Професійне становлення директора школи. *Управління школою*. 2005. № 16—18. С. 2—10.
5. Хлебнікова Т. М. Організація особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної освіти. Х., 2019. 128 с.

DISTANCE EDUCATION AS A TECHNOLOGY OF INCREASING THE LEVEL OF TEACHER PROFESSIONAL COMPETENCE

Pyuhina I. A.

The article defines the essence of the concept of «learning technology», describes the features and opportunities of distance learning to increase the level of professional competence of teachers. Both the advantages of distance learning and the reasons that make its quality impossible - technical, material, organizational and pedagogical, psychological.

Key words: technology, distance education, teacher, professional competence, development, factor.

УДК 005.3

ДІЯЛЬНІСТЬ АДМІНІСТРАЦІЇ ШКОЛИ ЩОДО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Калініна О. Б.

У статті розкрито зміст діяльності адміністрації школи з розвитку інформаційної культури вчителів. Уточнено сутність інформаційної культури педагога як системи знань і вмінь роботи з інформацією та її структуру.

Ключові слова: культура, інформаційна культура, заклад загальної середньої освіти, адміністрація, управління.

Постановка проблеми. Закони України «Про освіту», «Про інформатизацію», «Про захист інформації в автоматизованих системах», «Про Концепцію Національної програми інформатизації», «Про Національну програму інформатизації» містять концептуальні положення щодо зростання

ролі інформації в житті людини і суспільстві в цілому. Це актуалізує проблему управління розвитком інформаційної культури (далі – ІК) учасників освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, здатних ефективно вирішувати професійні завдання в сучасному інформаційному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ІК активно досліджується. В. Бородіна, М. Вохришева, Н. Гендіна, Б. Гершунський, Н. Зінов'єва, Ю. Зубов, В. Мінкіна, Т. Поляков та інші у своїх наукових доробках розкривають методологічні аспекти розвитку інформаційної культури.

Н. Джинчарадзе, В. Беспалько, В. Бикова, А. Коломієць, . Коломієць, В. Кухаренко К. Колін, А. Урсул розкривають питання формування та розвитку інформаційної культури.

Мета статті. Розкрити зміст діяльності адміністрації закладу освіти з розвитку ІК педагогів.

Виклад основного матеріалу. Науковці визначають ІК як систему знань і вмінь роботи з інформацією: знання з основ інформаційного обміну, способів нагромадження, зберігання, поширення знань, уміння та навички відбору життєво важливої інформації та її цільового використання; універсальні процедури опрацювання інформації, знання про інформаційне середовище, закони його функціонування, вміння орієнтуватися в інформаційних потоках. Водночас до поняття «ІК» включають й інші складові [5]. У структурі ІК виділяють інформаційний, технологічний, рефлексивно-результативний критерії, кожний із яких характеризується сукупністю декількох показників.

Для сучасної теорії й практики інформатизації освіти характерні збільшення уваги до формування ІК, що пов'язано зі зміною характеру життя, зростанням ролі інформації в діяльності.

Як зазначає Г. Кирилова, цілеспрямоване формування ІК відбувається в прямому вигляді (у процесі освоєння відображеного раніше накопиченого соціального досвіду, в тому числі при здійсненні та аналізі дослідно-експериментальної діяльності людей), а також в контекстному вигляді в процесі керованої й самостійної навчальної діяльності в спеціально організованому освітньому середовищі. Стихійне формування ІК відбувається в основному контекстно (скажімо, при обміні інформацією, її відтворенні в ході вирішення тих чи інших проблем, пов'язаних з інформаційними технологіями) [2].

На різних етапах навчання та використання інформаційних технологій досвід інформаційної діяльності людини ускладняється, збагачується, наповнюється новим змістом.

Відповідно до зазначеного вище щодо розвитку ІК особистості взагалі розглянемо питання розвитку ІК учителів й, відповідно, дії адміністрації освітнього закладу в цьому аспекті.

Жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа культури така, що вона може виявлятися лише в органічній єдності

з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності.

Необхідно так організовувати ОП у закладі освіти, щоб зацікавити вчителів у підвищенні рівня їхньої ІК, мотивувати їх до дослідної діяльності.

Науковці зазначають, що формування ІК є процесом переходу до такого стану, коли вчитель стає здатним знаходити, розуміти, оцінювати й застосовувати інформацію в різних формах для вирішення особистих, соціальних або глобальних проблем [3].

Формування ІК, насамперед, повинно бути спрямованим на розвиток універсальних навичок мислення й вирішення задач.

Важлива роль у формуванні ІК вчителів відводиться використанню в ОП інформаційних технологій.

Незаперечним є той факт, що переважна більшість педагогів мають низький рівень ІК. Вельми незначний відсоток їх використовують у своїй роботі пошукові системи, електронну пошту, форуми тощо. Система підготовки інформаційно-компетентного вчителя у педагогічних вищих закладах освіти знаходиться лише у стадії формування, а наявні курси підвищення кваліфікації вчителів з використанням телекомунікаційних технологій не відповідають потребам вчителів шкіл. Викладачі зазначають, що у програмах робиться техніко-технологічний акцент, натомість недостатньо розглядаються педагогічні можливості Інтернет-технологій, у роботі із слухачами курсів майже не використовуються активні, зокрема, групові форми навчання, по закінченню курсу припиняється спілкування з викладачами й колегами.

Умови, в яких людина може працювати за фахом і удосконалювати свій професійний рівень в області інформаційних технологій, називають терміном «інформаційно-освітнє середовище». Інформаційне середовище педагога базується на процесах інформаційної взаємодії, реалізованої за допомогою засобів і технологій збору, накопичення, передачі, обробки й розподілу професійно-орієнтованої інформації [1]. Створення і розвиток високотехнологічного інформаційно-освітнього середовища є технічно найбільш складним завданням.

Розвиток такого розвиненого середовища дозволить перейти до освітньої інформаційної технології, що відповідає вимогам сучасності.

Одним із засобів створення такого середовища може стати створення корпоративної електронної мережі в освітньому закладі.

Головною стратегією у створенні нової моделі управління освітою є формування єдиного інформаційного простору, цілісного комунікативного середовища та впровадження нової технологічної схеми прийняття управлінських рішень.

Створення корпоративної електронної мережі дозволить досягти названих цілей, зв'язуючи демократичним і партнерським спілкуванням різні ланки освітньої системи; забезпечуючи доступ до соціально значущої інформації та створюючи оптимальні умови її зберігання й класифікації; технологічно та психологічно спрощує й удосконалює процес

документообігу. Інформаційна система, узявши на себе все навантаження, розширює поле людських неформальних взаємин і стимулює творчий пошук. Локальна мережа сприяє формуванню єдиного комунікативного середовища, пов'язаного спільністю професійних організаційних принципів та інтересів. Створення шкільної локальної мережі дозволить досягти певних цілей, а саме: забезпечить доступ до інформації, створить оптимальні умови для її збереження та класифікації, технологічно й психологічно спростить і вдосконалив процес документообігу.

В умовах роботи локальної мережі актуальним стає наповнення шкільної комп'ютерної бази даних новою інформацією: календарно-тематичних планів для подальшого їх використання іншими вчителями або в іншому навчальному році; розробок позакласних заходів; фрагментів уроків та класних годин.

Створення локальної мережі дозволить користуватися Інтернетом вчителям і учням школи, які працюють в комп'ютерному класі та в бібліотеці. Активне використання Інтернет-технологій дозволяє суттєво підвищити якість ОП в цілому, включити всіх вчителів у процес інформатизації школи.

Крім пасивного використання Інтернету як додаткового універсального джерела інформації, адміністрації слід розвивати такі напрямки освоєння Інтернет-простору, як: активізація контактів з зовнішнім середовищем; мережна підтримка внутрішнього освітнього процесу; розвиток представництва школи у зовнішньому середовищі.

Нові умови породжують і нові вимоги до процесу навчання і, звичайно, до педагога. Щоб відповідати сучасним критеріям, вчителеві необхідно знати і використовувати новітні інформаційно-комунікативні технології. У зв'язку з цим особливе значення має організація й управління процесом розвитку інформаційної освіти, підвищення ІК особистості спеціаліста у сфері освіти.

Адміністрація освітнього закладу повинна заохочувати педагогів впроваджувати у практичну діяльність інформаційні технології, оперативно реагувати на інноваційний досвід, а також проектувати, створювати, експериментально обробовувати інновації, уміти їх цілеспрямовано розповсюджувати.

Відтак, адміністрації школи необхідно створити основні умови для розвитку всіх напрямків підвищення ІК педагогів з використанням інформаційних технологій.

Такими можуть бути:

1. Реалізація можливостей існуючих програмних засобів як навчального, так і загального призначення.

Члени адміністрації повинні орієнтувати вчителя на використання в роботі програм-конструкторів уроків, що дозволяють йому швидко і вчасно поновлювати зміст навчальних і контролюючих програм відповідно до появи нових знань і технологій.

2. Використання спеціалізованих програмних засобів для забезпечення ефективного викладання окремо взятого навчального предмета.

Застосування таких програм дозволяє вчителю створити умови розвитку в учнів умінь та навичок постановки задач, моделювання, оптимізації, прийняття рішень в умовах невизначеності, вміння самостійно здобувати знання, творчо мислити. Тому для закупівлі таких програм адміністрації школи необхідно віднайти кошти.

3. Використання засобів телекомунікації, що реалізують інформаційний обмін на рівні спілкування через комп'ютерні мережі для організації самоосвіти, дистанційного навчання, проектної діяльності. Нові інформаційні технології відкривають вчителю доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самоосвіти, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження й закріплення різних професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми й методи навчання.

4. Використання спеціалізованого програмного забезпечення для організації контролю в процесі навчання.

Для педагогів, які навчаються, адміністрація повинна організувати вхідне та вихідне діагностичне тестування. Це дає можливість педагогу визначити проблемні ділянки своєї професійної підготовки, а керівнику скорегувати його діяльність у напрямку підвищення рівня кваліфікації.

5. Створення та використання інформаційних баз даних передового педагогічного досвіду.

Використання сучасної комп'ютерної техніки дозволяє створювати та використовувати бази даних методичних матеріалів провідних спеціалістів у галузі освіти області. Доступ до них відкритий і через Інтернет. Адміністрація організовує в методичному кабінеті електронні каталоги.

6. Створення творчих курсових проектів за допомогою інформаційних засобів.

Слід зазначити, що рівень організації процесу розвитку ІК учасників ОП значною мірою залежить від рівня ІК самого керівника.

ІК керівника закладу освіти – це рівень розвитку інформаційного спілкування, що визначає ступінь досягнення кількісного та якісного обігу інформації у закладі освіти й володіння технологіями обробки й репрезентації інформації, а також характеристика інформаційного освітнього середовища закладу, що відображає ступінь використання ІКТ, забезпечує умови прогнозування їх розвитку.

На думку І. Чекіна [4], ІК керівників шкіл належить до таких феноменів, які характеризують не тільки особистісний аспект професійного становлення людини, але й конкретну професійну діяльність, і взаємини, тому крім суто теоретичного інтересу, має суто практичне значення. Особливої актуальності в зв'язку з цим становить операціоналізація й технологізація наукових психолого-педагогічних знань про закономірності розвитку ІК керівника та впровадження їх у практичну діяльність.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Для підвищення рівня ІК педагогів різних предметів необхідно створювати сучасне інформаційне середовище, забезпечити концентрацію ресурсного, методичного, організаційного супроводження в єдиному інформаційно-

аналітичну центрі.

Рівень організації процесу розвитку ІК учасників ОП значною мірою залежить від рівня ІК самого керівника – це рівень розвитку інформаційного спілкування, що визначає ступінь досягнення кількісного та якісного обігу інформації в закладі освіти й володіння технологіями обробки й репрезентації інформації; характеристика інформаційного навчального середовища закладу, що відображає ступінь використання ІКТ, забезпечує умови прогнозування їх розвитку.

Список використаних джерел

1. Васильева Л. Д. Педагогические условия формирования информационно-функциональной компетентности учащихся 5-9 кл. сельской школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Уфа, 2004. 21 с.
2. Кирилова Г.И. Подготовка специалиста среднего звена к непрерывной информационной деятельности. Казань : ИСПО РАО, 1999. 112 с.
3. Коломієць А. М., Коломієць Д. І. Інформаційна культура як основа професіоналізму педагога. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_33_2/Kolomies.pdf (дата звернення: 17.01.2020).
4. Чекин И. А. Информационная культура руководителя школы как условие эффективности управленческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 1999. 190 с.
5. Шарошкіна Н. Інформаційна культура як основа загальної культури дорослих. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2018. Випуск 58. С 194—203. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711625/1/24.pdf> (дата звернення: 18.02.2020).

THE SCHOOL ADMINISTRATION ACTIVITIES REGARDING THE TEACHER'S INFORMATION CULTURE DEVELOPMENT

Kalinina O. B.

The article reveals the content of the school administration's activities for the teachers' information culture development. The essence of the teacher's information culture as knowledge and skills system of working with information and its structure is specified.

Key words: culture, information culture, general secondary education institution, administration, management.

УДК 373.2.014:005.6

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Касьян О. В.

У статті висвітлено освітні умови, критерії якості умов, обґрунтовано питання організаційно-педагогічних умов управління якістю роботи закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: освітні умови, організаційно-педагогічні умови, критерії якості умов, освітнє середовище, моделі організації освітнього процесу.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми якості дошкільної

освіти пов'язана із загальними орієнтирами процесу вдосконалення системи освіти на усіх рівнях. Засадничими принципами державної політики у сфері дошкільної освіти є її доступність для кожної дитини; забезпечення умов для отримання дітьми дошкільної освіти, забезпечення дієвості особистісно орієнтованої освітньої системи, реалізації здібностей, інтересів, потреб і різнобічного розвитку дитини; єдність розвитку, виховання та навчання дітей; поєднання сімейного і суспільного виховання.

Нормативні вимоги щодо поліпшення якості дошкільної освіти певним чином відображені в провідних нормативних документах у галузі дошкільної освіти: Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти, комплексної програми розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В науці розроблені теоретичні засади управління (М. Альберт, С. О'Доннел, В. Кінг, Д. Кліланд, М. Мескон, Ф. Тейлор, А. Файоль та інші), у тому числі освітніми закладами (О. Адаменко, В. Григораш, І. Гришина, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Хриков та інші). Заклад дошкільної освіти як складова системи освіти хоча й має спільні з різними освітніми закладами риси, але відрізняється специфічністю функціонування, що унеможливорює прямий перенос загальних теоретичних позицій і технологій управління якістю освітніх послуг з інших освітніх систем у практику дошкільної освіти.

Проблема управління якістю освітніх послуг ЗДО та дошкільної освіти знаходиться в центрі уваги багатьох сучасних дослідників (К. Бела, Т. Голубєва, Н. Мікляєва, Л. Поздняк, П. Третьяков, Л. Фалюшина, Р. Чумічова та інші); механізмам управління якістю роботи закладу освіти на основі діяльності педагогічного колективу як єдиної команди присвячено праці О. Александрової, Н. Костроміної, Дж. Максвелла, Е. Мейо, С. Резник, Н. Романової, Дж. Трейсона та інших.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Управління якістю роботи сучасного закладу дошкільної освіти передбачає підвищення ефективності функціонування різних сфер діяльності ЗДО на основі забезпечення матеріального благополуччя, фінансової стабільності та створення сукупності організаційно-педагогічних умов.

Поняття «якість дошкільної освіти» з позиції кожного суб'єкта освітнього процесу (держави, дітей, батьків, педагогів, керівників) трактується по-різному. Н. Фроленкова розглядає якість дошкільної освіти як збалансовану відповідність усіх аспектів освіти певній меті, потребам, вимогам, нормам і стандартам; сукупність якостей і характеристик, реалізація яких в педагогічному процесі сприяє різнобічному розвитку дитини, збереженню її здоров'я, успішному переходу до наступного вікового періоду [3].

Освітні умови – це фактори, від яких залежить освітній процес. До них належать: використання інформаційно-комунікаційних технологій в

освітньому процесі; загальний стан території, будівель та приміщень закладу дошкільної освіти; організація роботи з охорони праці, техніки безпеки, пожежної безпеки; організація роботи з профілактики дитячого травматизму, охорони життя та безпеки життєдіяльності; організація медичного обслуговування; забезпечення навчально-наочними посібниками та іграшками; стан фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми; організація харчування дітей (загальна організація харчування дітей у закладі дошкільної освіти, матеріально-технічне забезпечення організації харчування, ведення нормативно-технологічної та іншої документації з харчування, організація дієтичного харчування, виховання культурно-гігієнічних навичок, виконання норм харчування дітей); створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку і саморозвитку дітей, роботи педагога.

Критеріями якості умов визначають необхідні якісні ресурси – освітні програми, кадровий потенціал, контингент дітей, матеріальні, фінансові та психологічні умови, які створені в закладах дошкільної освіти для забезпечення нормальної життєдіяльності кожної дитини, стабільного функціонування колективу.

Організаційно-педагогічні умови, на думку науковців, залежать від особливостей організації освітнього процесу. Е. Хриков [4], окреслює сутність організаційно-педагогічних умов, вбачаючи їх вияв у створенні, підтриманні функціонування і розвитку освітнього процесу як цілісної системи із забезпечення реалізації цілей закладу освіти, а сутність управлінської діяльності з їх створення полягає у модифікації, перенесенні положень педагогіки, психології, передового досвіду в практику роботи конкретного закладу освіти.

Науковці визначають сукупність організаційно-педагогічних умов, серед яких: поширення управлінських повноважень на педагогічний колектив як єдину команду (стратегічний рівень управління); створення науково-методичного осередку для педагогів на інноваційних засадах (тактичний рівень управління); урізноманітнення моделей організації освітнього процесу на основі особистісно орієнтованої парадигми (оперативний рівень управління) [5].

Одна з організаційно-педагогічних умов ефективної роботи ЗДО – командне управління. Зміни в закладах освіти відбуваються більш успішно, якщо вони реалізуються командою однодумців. Критеріальною ознакою команди може слугувати командний дух, зокрема відсутність деструктивних конфліктів і висока мотивація та активність співробітників. Від групи співробітників команду відрізняє високий рівень корпоративної культури, що визначається організованістю, раціональністю, умінням цінувати і розвивати потенціал кожної особистості.

Другою умовою підвищення якості роботи ЗДО є створення науково-методичного осередку для педагогів на інноваційних засадах, формування інноваційного клімату в колективі через систему методичної роботи; створення інтегрованого освітнього середовища (на тактичному рівні управління).

На тактичному (структурно-змістовному) рівні методист під загальним керівництвом завідувача у творчій конструктивній взаємодії з членами педагогічного колективу декомпозують стратегічний план розвитку ЗДО, намічають основні завдання роботи на певний період (навчальний рік, квартал), визначають зміст та форми організаційно-педагогічної роботи для безперервного вдосконалення фахової освіти й кваліфікації кожного педагога.

Третьою умовою підвищення якості роботи ЗДО є урізноманітнення моделей організації освітнього процесу на основі особистісно орієнтованої парадигми (на оперативному рівні управління).

На оперативному рівні представленої структури управління реалізуються функції поточного планування в роботі ЗДО (розробка різнорівневого варіативного планування освітнього процесу) та якісного виконання вихователями та іншими членами педагогічної команди запланованих дій.

Життя дитини в закладі дошкільної освіти – послідовний перебіг певних його складових, які нормують чергування активної діяльності та відпочинку. До поширених у ЗДО моделей організації освітнього процесу належать: занятійна модель, проєктна та ситуаційна чи середовищна, у якій навчання не виокремлюється в спеціально організований вид діяльності, воно не відірване від життя, насичує будь-які форми життя дітей, розчиняючись у ньому.

Щоб підвищити якість освіти у закладах дошкільної освіти, необхідно урізноманітнювати форми цілеспрямованого освітнього впливу, зокрема шляхом: проведення індивідуальних занять, гурткової (секційної, студійної) роботи; застосування в освітній роботі педагогічних інновацій, сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій; вивчення, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду; активізації взаємодії з родинами; удосконалення механізмів моніторингу якості освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, організаційно-педагогічні умови розглядаються як спеціально створені чинники, що забезпечують ефективну взаємодію членів трудового колективу для якісної реалізації місії закладу дошкільної освіти на різних рівнях управлінської діяльності. На основі теоретичного аналізу було визначено організаційно-педагогічні умови, серед яких: поширення управлінських повноважень на педагогічний колектив як єдину команду (стратегічний рівень управління); створення науково-методичного осередку для педагогів на інноваційних засадах (тактичний рівень); урізноманітнення моделей організації освітнього процесу на основі особистісно орієнтованої парадигми (оперативний рівень).

Подальшого дослідження потребують процеси забезпечення якості роботи закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Крутий К.Л. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages (дата звернення: 16.03.2020).
2. Кулик О. Є. Вибір системи індикаторів для оцінки якості надання освітніх послуг навчальними закладами. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2015. № 7/1(12). С. 47—53.
3. Фроленкова Н. О. Якість дошкільної освіти в Україні: феномен поняття. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 116—118.
4. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ, 2006. 365 с
5. Янко О. В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою». Луганськ, 2009. 22 с.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION WORK QUALITY MANAGEMENT

Kasyan O. V.

The article reveals educational conditions, the criteria for the conditions quality, substantiates the issues of organizational and pedagogical conditions for work quality management of preschool educational institution.

Key words: *educational conditions, organizational and pedagogical conditions, quality conditions criteria, educational environment, organizational models of educational process.*

УДК 005.1

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК КАТЕГОРІЯ МЕНЕДЖМЕНТУ

Коваль А. В.

У статті розкрито сутність поняття «якість освіти» та окремі аспекти управління якістю освіти в закладі загальної середньої освіти.

Ключові слова: *якість освіти, управління якістю освіти.*

Постановка проблеми. Проблема якості освіти віддзеркалює світову тенденцію інноваційного розвитку освітніх систем, адже світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров'я людини – головні чинники якості її життя, а якість освіти – головна мета, пріоритет розвитку громадянського суспільства. Суттєвим показником актуальності проблеми є сприйняття європейською спільнотою якості освіти як об'єкту суспільного єднання й консолідації національних освітніх систем. Висока якість освіти та рівний доступ до неї є одним з головних завдань сучасної державної освітньої політики, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації права громадян на освіту. Особливу актуальність проблема набула у зв'язку з прийняттям нового Закону України «Про освіту», відповідно до якого в кожному закладі освіти має діяти

внутрішня система забезпечення якості освіти, яка може включати «стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти; систему та механізми забезпечення академічної доброчесності; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти; створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування» тощо [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми забезпечення якості освіти досліджували М. М. Бескін, В. Г. Болтянський, А. М. Ботвінников, Г. О. Владимирський, І. Г. Вяльцева, Ю. М. Колягін, Г. Г. Монахов, О. М. Пишкало, А. Д. Семущин, А. О. Столяр, І. Ф. Тесленко, А. І. Фетісов, Р. А. Хабіб, Р. С. Черкасов, М. Ф. Четверухін, С. І. Шварцбурд, М. І. Ягодівський.

До поняття «якість освіти» звертаються при розгляді питань філософії освіти Б. Гершунський, С. Клепко, В. Лутай, С. Подмазін, С. Раков. Проблеми якості освіти на державному і регіональному рівнях досліджували І. Гавриш, М. Дарманський, Г. Єльнікова, В. Кремень, В. Луговий.

Технології підвищення якості освіти описані в працях В. Гуменюк, Г. Дмитренко, Г. Єльнікової, О. Єльнікової, А. Єрмоли, Г. Капто, М. Капустіна.

Разом з тим, аналіз наукових джерел доводить, що відчувається недостатня розробленість характеристик, показників та критеріїв якості загальної середньої освіти.

Метою статті є теоретичний аналіз категорії «якість освіти» в контексті удосконалення процесів управління закладами освіти.

Виклад основного матеріалу. З філософської точки зору якістю прийнято називати властивість об'єкта, що складає його стійку, постійну характеристику, таку, що виявляє його сутність. З офіційної точки зору якість трактується як ступінь задоволеності вимогам сукупності власних характеристик об'єкта [1].

У педагогіці поняття «якість» – це системна методологічна категорія. Вона відображає ступінь відповідності результату поставлених меті. У широкому розумінні якість освіти розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти; у вузькому – як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, що реалізує їх на певних етапах навчання людини, якому відповідає певна сукупність показників [3]. Більшість дослідників, зокрема, Н. В. Москаленко, І. О. Потай, І. А. Шайдур, зазначають, що якість освіти — це узагальнений показник розвитку

суспільства у певному часовому вимірі, тому його слід розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе.

Визначення якості освіти як наукового терміну надано Т. Лукіною, яка визначає її збалансованою відповідністю певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості [3]. Якість освіти вивчається як комплексне поняття в межах квалітології — науки, що охоплює кваліметрію і теорію управління якістю. Кожна з цих складових має певний набір критеріїв і показників якості освіти, тому якість освіти характеризується багатомірністю та багатопараметричністю. Т. Лукіна наголошує, що розрізняють два основні підходи щодо визначення сутності якості освіти. У межах першого підходу — нормованого — сутність якості освіти розглядається з точки зору задоволення потреб та досягнення певних норм, стандартів, цілей. Другий підхід — управлінський — подає цю категорію з позицій сучасної теорії й практики управління якістю. Якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позицій якості освітньої системи, якості освітнього процесу та якості результату — особистості випускника — за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей.

Якість освіти є складною категорією, що має цивілізаційний, соціально-системний, національно-регіональний вимір, характеризує освітньо-педагогічне, культурне, особистісне спрямування. В. Гуменюк розглядає її як мету, процес і результат. Якість освіти як процес — це сукупність властивостей навчання і виховання, які визначають їх пристосованість до реалізації соціальних завдань щодо формування особистості. Якість освіти як результат — це сукупність властивостей особистості, яка фіксується через категорії культури особистості, соціальну громадянську зрілість, рівень знань, умінь, творчих здібностей та мотивованості. І. Булах визначає якість освіти як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави.

Заслуговує на увагу точка зору Г. Коджаспірової та О. Коджаспірова, які визначають якість освіти як певний рівень знань і умінь, розумового, морального і фізичного розвитку, якого досягли ті, хто навчається на певному етапі у відповідності до цілей, що планувались; ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від освітніх послуг, що надаються освітньою установою. Вони пишуть, що якість освіти перш за все вимірюється її відповідністю освітньому стандарту і залежить від рівня престижності освіти у громадській свідомості і системі державних

пріоритетів, фінансування і матеріально-технічної оснащення освітніх установ, сучасної технології управління ними, все це – зовнішні фактори. Внутрішні фактори, що забезпечують якість освіти: соціальні – всеосяжність освіти, безперервність, спадкоємність, підготовка кадрів широкого профілю, єдність освіти і виховання, гнучкість, адаптивність, інноваційність; дидактичні – гуманізація, фундаментальність, спеціалізація і професіоналізація, інтенсифікація накопичування знань за допомогою інформатизації і комп'ютеризації, інтегративність, комплексність тощо.

З прийняттям нових законодавчих актів у галузі освіти поняття «якість освіти» набуло статусу нормативного терміну. Тому, ураховуючи точки зору багатьох дослідників, маємо орієнтуватися на визначення поняття, зафіксоване в Законі України «Про освіту»: «Якість освіти — відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг» [4].

Якість освіти – це соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку і формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості; певний рівень знань і умінь, розумового, морального і фізичного розвитку, якого досягають ті, хто навчається на певному етапі у відповідності до цілей, що плануються; ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від освітніх послуг, що надаються освітніми установами. Якість освіти вимірюється її відповідністю освітньому стандарту. Якість освіти залежить від рівня престижу освіти у суспільній свідомості і системі державних пріоритетів, фінансування і матеріально-технічної оснащеності освітніх установ, сучасної технології управління ними.

Особливої уваги заслуговує управління якістю освіти. Необхідною умовою ефективного управління якістю освіти в сучасних умовах є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). На якість освіти суттєво впливає організаційна культура закладів освіти. Якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позицій якості освітньої системи, якості освітнього процесу (як процесу споживання наданих освітніх послуг) та якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей. Якість освіти відбиває розвиток системи освіти і суспільства у певний період та змінюється з часом залежно від вимог особистості, суспільства і держави.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На підставі аналізу наукових джерел можна стверджувати, що більшість авторів роблять висновок щодо необхідності формування тих компетенцій у сучасних керівників освіти, які безпосередньо впливають на якість освіти. Розгляд питань якості освіти є суттєвою складовою сучасної концепції менеджменту знань і розробляється провідними фахівцями світової науки.

В контексті управлінського підходу до поліпшення якості освіти необхідно більше уваги приділяти вивченню квалітології, практичній

побудові факторно-критеріальних моделей оцінки якості певних напрямів розвитку освіти. Існує нагальна потреба у створенні вітчизняної ефективної системи освітньої статистики і засобів її автоматичної обробки. Важливим аспектом поліпшення якості освіти в Україні є систематична участь у міжнародних порівняльних дослідженнях.

Отже, подальшого дослідження потребують проблеми методичного і технологічного забезпечення управління якістю освіти, розроблення моделей оцінювання якості освіти на різних рівнях управління.

Список використаних джерел

1. Гречаник О. Є., Григораш В. В. Організація внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти. Харків : Основа, 2019. 144 с.
2. ДСТУ ISO 9000:2007. Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів. Київ : Держспоживстандарт України, 2008. — 37 с.
3. Житник Б. О. Управління якістю освіти: інституціональний підхід. Харків : Основа, 2011. 128 с.
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 11.05.2020).

QUALITY OF EDUCATION AS A CATEGORY OF MANAGEMENT

Koval A.V.

The article reveals the essence of the concept of "quality of education" and some aspects of quality management of education in general secondary education.

Key words: *quality of education, quality management of education.*

УДК 372.32

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Колесник Є. В.

У статті обґрунтовано доцільність управління процесом формування іміджу закладу освіти як важливого ресурсу для забезпечення його розвитку. Виявлено ефективні технології іміджотворчої діяльності. Описано моделі та елементи публік релейшнз як технології досягнення взаємопорозуміння та згоди між людьми. Визначено можливості реклами як найдієвішого засобу впливу на цільову аудиторію та створення бажаного іміджу.

Ключові слова: *заклад освіти, управління, керівник, імідж організації, імідж закладу освіти, формування іміджу, управління формуванням іміджу.*

Постановка проблеми. В епоху інформаційного суспільства, коли уявлення людей про світ і процеси, що відбуваються, значною мірою формуються засобами масової комунікації, коли репутація будь-якого суб'єкта і об'єкта стала відігравати набагато важливішу роль, ніж раніше, імідж набуває статусу одного з основних ресурсів, які зумовлюють його перспективу розвитку.

За цих умов важливим чинником розвитку закладу освіти стає позитивний імідж. Набуває актуальності компетентність керівника з

управління процесом його формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя іміджології заклали П. Берд, Ж. Бодуан, Л. Браун, В. Горчакова, Ф. Джефкінс, А. Панасюк, А. Пелих, О. Перелигіна, Г. Почпцов, Е. Семпсон, В. Шепель та ін.

Педагогічна іміджологія стала предметом дослідження таких науковців, як: І. Агалець, В. Бондаренко, О. Горовенко, Т. Довга, А. Калюжний, Л. Качалова, А. Кононенко, В. Костін, М. Навроцька, Ж. Попова та ін..

Управлінський аспект проблеми іміджування відображено у наукових працях В. Вознюк, Л. Даниленко, І. Зуєвської, О. Казачінер, Т. Капустеринської, Л. Карамушки, І. Клещукі, О. Мармази, З. Тимошенко та ін.

Однак, вимоги до сучасного закладу освіти у контексті модернізації вимагають визначення та обґрунтування технологій, які б забезпечили ефективність процесу формування його іміджу.

Мета статті: обґрунтувати доцільність управління процесом формування іміджу закладу освіти як важливого ресурсу для забезпечення його розвитку; виявити ефективні технології іміджотворчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Інноваційна діяльність стала основним напрямом реалізації реформ в освіті. Таким чином, імідж – це не тільки засіб, інструмент менеджменту, а й об’єкт управління.

Поняття «імідж» активно вивчається з позиції різних наукових напрямів, оскільки іміджологія виникла і розвивається на теренах філософії, психології, соціології, політології, педагогіки та ін.

У словнику Н. Вебстера визначено: «Імідж – похідне від «свідомість», утворене за допомогою мови зображення або опис; розумова концепція, підтримувана різними суспільними групами і така, що символізує основну позицію й орієнтацію у відношенні до чого-небудь (особи, класу, расового типу, політичної філософії або національності)» [4, с. 483].

Дослідники зазначають, що імідж об’єкту (явища) виникає тоді, коли якась людина сприймає зовнішні і внутрішні характеристики якого-небудь об’єкту (явища), у результаті цього сприйняття у психіці цієї людини виникає образ даного об’єкту (явища), цей об’єкт людиною, як правило, мимоволі співвідноситься із власною системою цінностей, у якій «записано», що у світі є «добре», а що є «погано», у результаті чого у людини виникає ставлення до цього об’єкту (явища) у вигляді думки (чи міркування) (А. Голошубова); що імідж – це враження, яке організація та її працівники справляють на людей і яке фіксується в їхній свідомості у формі певних емоційно забарвлених стереотипних уявлень (думках, судженнях про них) (Л. Орбан-Лембрик).

У розвинутих країнах управління іміджем організації вже давно є одним з невід’ємних елементів стратегічного менеджменту. Відповідно до ресурсного підходу, управління іміджем організації є її активом і виступає реальним джерелом конкурентоспроможності і ключовим фактором адаптації організації до зовнішніх умов.

Освіта в Україні все гостріше потребує необхідності пристосування до умов ринкового середовища. На сьогодні ринок освітніх послуг динамічно розвивається, що вимагає особливої уваги до проблем, пов'язаних із позиціонуванням закладів освіти. Це зумовлено як посиленням конкуренції на ринку освітніх послуг, так і активізацією інноваційної діяльності педагогічних колективів закладів. Наразі поняття «імідж вчителя», «імідж школи», «імідж керівника» поряд із поняттями «інновація», «моніторинг» стають характеристиками освітнього середовища.

Інтенсивне зростання освітніх установ різних типів та форм власності потребує вирішення нових управлінських та психолого-педагогічних завдань, розроблення нових підходів, які визначають успішність їхньої діяльності. Одним із таких підходів є створення позитивного іміджу закладу освіти, тобто пошук, розроблення та застосування управлінських та психолого-педагогічних, пізнавальних та емоційних, раціональних та художніх засобів створення позитивного образу закладу; відображення в цьому образі внутрішнього змісту, завдань та особливостей його діяльності.

Під іміджем закладу освіти ми розуміємо емоційно забарвлений образ, який утворився у масовій свідомості, і який визначається співвідношенням між різними сторонами його діяльності та транслюється у зовнішнє середовище.

Згідно з Гарвардською парадигмою, невидимі, невлочимі активи закладу освіти повинні бути оригінальними у порівнянні з конкурентами, важко імітованими і складно замінними. Суть ресурсної орієнтації і полягає в тому, що якщо заклад здійснює вибір і комбінацію ресурсів краще, оригінальніше, швидше за конкурентів, то йому гарантований кінцевий ринковий успіх [3].

Управління іміджем закладу освіти – це безперервний процес, який включає в себе формування стійких уявлень у клієнтів, партнерів і громадськості про престиж закладу, якість його освітніх послуг, репутацію педагогів і керівників в умовах сучасної конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг.

Процес управління іміджем закладу освіти, як і будь-якої іншої організації, визначається, перш за все, якістю інформаційної роботи з цільовими групами стейкхолдерів. Чим більш проінформована цільова група про заклад, тим більш глибока її думка про нього. З огляду на це, ефективне формування іміджу закладу освіти – це цілеспрямована робота, кероване подання інформації із заздалегідь очікуваним результатом щодо її впливу. Інформація повинна доводитись до аудиторії усіма каналами маркетингових комунікацій.

Отже, важливо визначитись із сучасними технологіями та засобами задля формування іміджотворчими течіями інформації.

По-перше, це паблік рілейшнз. Це технологія досягнення взаємопорозуміння та згоди між людьми, соціальними групами, класами, націями, державами на основі цілеспрямованого формування громадської думки та управління нею. В. Мойсєєв зазначає, що паблік рілейшнз – це

такий різновид соціально-психологічного менеджменту, у якому на основі точної та повної інформації, отриманої в результаті аналізу тенденцій політичного, соціально-економічного розвитку (країни, регіону чи окремих галузей, підприємств) і дотримання загальновизнаних етичних норм і громадських інтересів, планомірно та безперервно здійснюється комплекс заходів щодо досягнення взаємної довіри, гармонійних і взаємовигідних відносин між фірмою (організацією) та суспільством (його окремими групами), між ними та владою» [3].

Система паблік рілейшнз складається з таких основних елементів, як: 1) організація (заклад, керівник), яка зацікавлена у зв'язках з громадськістю. 2) стейкхолдери закладу – це певна група (групи) людей, які виражають свою думку з тієї чи іншої проблеми, а також реагують на події, заходи та поведінку своєї організації та ситуацію, що виникла. 3) громадська думка – рівень і стан масової свідомості громадськості, суспільства. 4) інформація – первинні дані про конкретний предмет, явище, процес, їхні кількісні та якісні характеристики, які отримуються і передаються людьми усним та письмовим способами або за допомогою технічних прийомів. 5) канали збору, перетворення інформації – безпосереднє спілкування, телефон, радіо, преса, телебачення тощо, а також зворотний зв'язок. 6) бар'єри, що обмежують, перешкоджають обміну інформацією. 7) агенції (структури, відповідальні) зі зв'язків з зовнішнім середовищем та громадськістю.

Відомі такі найпоширеніші моделі PR-зв'язків під час формування іміджу закладу освіти: безпосереднє спілкування – особисті контакти між різними суб'єстами закладу освіти і стейкхолдерами, владними органами, громадськістю; спілкування за допомогою засобів зв'язку (телефон, різноманітні форми особистого листування, електронна пошта, сайт закладу тощо); опосередковане спілкування через засоби масової інформації (преса, телебачення, радіо, комп'ютерні мережі тощо).

По-друге, це реклама. У наш час реклама є найдієвішим засобом впливу на цільову аудиторію, технологією створення бажаного іміджу будь-чого: організації, продукту, послугі, людині. Сучасна реклама є досить могутньою силою, оскільки націлена на видозміни позицій споживача і його поведінкового шаблону стосовно локальної ідеї у найкращому для нього вигляді. Реклама – це комплекс скоординованих зі стратегією маркетингу заходів по інформуванні, створенню іміджу і просуванню організацій, працівників, товарів, продукції на ринку послуг.

З огляду на це зазначимо, що імідж – це рекламний образ, який надає індивідуальності, слугує індифікатором, що власне і робить можливим виділити заклад освіти в ряду його конкурентів. Створення іміджу закладу освіти – це елемент рекламного процесу. Поєднавши всю сукупність елементів, рекламодавець отримує те, до чого прагне будь-яка фірма у тому числі і навчальний заклад – поліпшення ставлення до неї з боку громадськості, і як результат – конкурентну спроможність [1].

Реклама буває різною; її можна класифікувати залежно від методів, завдань та цілей: інформативна (доводить до відома стейкхолдерів та

громадськості інформацію про послуги, показники якості, особливості; формує образ закладу); переконуюча (заохочує стейкхолдерів віддати перевагу послугам, які надає даний заклад; переконує у необхідності користування послугами закладу); нагадуюча (нагадує про послуги, які надає заклад, його потенційні можливості); підкріплююча (підтримує, підтверджує думку про якість послуг, ефективність діяльності); нетоварна реклама іміджу (своєю солідністю, якістю підкреслює статус закладу, його надійність, конкурентноспроможність).

Зазначимо, що існують певні вимоги до реклами. Передусім, реклама повинна бути зрозумілою (якщо зміст реклами, її суть та мотиви чіткі, то люди її просто не розуміють); переконливою (треба не тільки проінформувати, а й дібрати аргументи для переконання людей); делікатною (повинна концентруватись на тому, чого саме хоче споживач); чесною (щира і відверта без будь-яких спроб обдурити людей); гуморною (гумор роззброює, скептично налаштовує публіку: викликавши посмішку легше схилити громадськість до бажаної точки зору) [1].

Ефективність іміджу закладу освіти визначається узагальненими критеріями, які вказують на привабливість іміджу: позитивні оцінки діяльності закладу в цілому; авторитет керівника, довіра до нього; професійна компетентність вчителів, забезпечення готовності до інноваційної діяльності; компліментарність стейкхолдерів; конкурентноспроможність, що є результатом якості освітніх послуг та репутації випускників; упізнавання закладу різними соціальними групами, у тому числі і тими, які не входять до числа споживачів освітніх послуг; позитивні оцінки діяльності закладу освіти у засобах масової інформації.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Формування іміджу закладу освіти – це процес, у ході якого створюється спланований образ на основі наявних ресурсів та спільних зусиль усіх учасників іміджотворчої діяльності. Метою створення іміджу закладу є підвищення репутації та конкурентноздатності, залучення додаткових інвестицій, встановлення та розширення партнерських зв'язків.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на вивчення можливостей використання сучасних інформаційних технологій задля формування іміджу закладу освіти в цілому та його суб'єктів.

Список використаних джерел

1. Даулінг Г. Репутация фирмы: создание, управление и оценка эффективности. Москва : 2003. ИНФРА-М. 368 с.
2. Джи Б. Имидж фирмы. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 294 с.
3. Моисеев В. А. Паблик рилейшнз – средство социальной коммуникации. Киев : Дакор, 2002. 506 с.
4. Schrage M. Serious Play: How the World's Best Companies Simulate to Innovate. – Harvard Business Review Press. 2000. 272 p.
5. The Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language. Lexicon Publications Inc., Dunbury, CT, USA, 1993. 1216 p.

MODERN TECHNOLOGIES OF MANAGEMENT OF THE PROCESS OF IMAGE OF EDUCATIONAL INSTITUTION

Kolesnik E. V.

The article substantiates the expediency of managing the process of forming the image of an educational institution as an important resource for ensuring its development. Effective technologies of image-making activity are revealed. Models and elements of public relations are described as technologies for achieving mutual understanding and agreement between people. The possibilities of advertising as the most effective means of influencing the target audience and creating the desired image are identified.

Key words: *educational institution, management, head, image of organization, image of educational institution, image formation, image formation management.*

УДК 371.133

ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Коробських І. О.

В статті обґрунтовано основні шляхи розвитку професійної компетентності педагога, схарактеризовано методичну роботу як засіб професійного становлення викладача технікуму.

Ключові слова: *професіоналізм, професійна компетентність, методична робота, науково-методична робота, самоосвіта.*

Постановка проблеми. Суттєві зміни в освіті, нові пріоритети навчання і виховання особистості мають сприяти формуванню готовності фахівців до свідомого, постійного підвищення свого професійного рівня, що є однією з основних вимог сучасності. Сучасні процеси реформування та оновлення системи освіти передбачають як зміни її концепції та змісту, так і технологій організації навчання. В умовах навчання особистості протягом усього життя розвиток професійної компетентності педагога повинен забезпечуватися умовами, які допоможуть їм сформувати якості та вміння, необхідні для успішної професійної діяльності в сучасній соціокультурній ситуації.

У державних документах підкреслюється значення високої кваліфікації педагогів, що здійснюють підготовку фахівців для різних галузей господарства України. Зазначена проблема особливо набуває актуальності для закладів вищої освіти І рівня акредитації (технікумів), діяльність яких спрямована на підготовку молодших спеціалістів.

Одним із засобів розвитку професійної компетентності викладача технікуму є організація науково обґрунтованої цілеспрямованої методичної роботи, що передбачає залучення до постійного професійного самовдосконалення практично всіх педагогічних працівників.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних працівників розкриваються в роботах О. Бігич,

О. Демченко, О. Зубкова, Т. Кочарян, О. Лебедєва, А. Мормуль та інших вчених. Так, у дослідженні В. Люльчика йдеться про необхідність формування у викладачів коледжу професійної компетентності відповідно до державних стандартів вищої освіти, вимог Єврокомісії тощо [3].

Особливості розвитку професійної компетентності педагога у системі методичної роботи висвітлені в роботах українських науковців Л. Карпової, В. Олійника, Є. Павлютенкова, В. Пскельної, Т. Хлебнікової та інших.

Розвиток професійної компетентності педагога у самоосвітній роботі схарактеризовано у працях С. Вершловського, В. Козакова, Я. Коломінського, Н. Костилєва, Ю. Кулюткіна, Р. Скульського, Г. Сухобської та інших.

В роботах О. Гаврилюка, Ю. Дещинського, Т. Красікової, В. Лозовецької, В. Радкевич, Г. Шемелюк, О. Щербак схарактеризовано шляхи удосконалення науково-методичного забезпечення процесів підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Отже, для конкретизації процесу розвитку професійної компетентності викладачів технікуму слід звернутись до виокремлення шляхів та засобів реалізації зазначеної проблеми.

Мета даної статті полягає в теоретичному обґрунтуванні шляхів та засобів розвитку професійної компетентності педагога закладу вищої освіти I рівня акредитації.

Виклад основного матеріалу. Оскільки значна частина педагогів технікумів не має вищої педагогічної освіти, важливим є створення сучасної системи науково-методичної роботи, яка буде сприяти забезпеченню підвищення професійної компетентності викладачів без відриву від основного місця роботи. Розвиток професійної компетентності викладачів – проблема, що здійснює безпосередній вплив на успішне функціонування технікуму.

Питання професіоналізму взагалі та професійної компетентності зокрема розглядається як одне з центральних у психолого-педагогічних дослідженнях.

Головним засобом розвитку професійної компетентності викладача технікуму є науково-методична робота [6].

На думку Г. Міщенко [4] науково-методична робота в технікумі повинна бути спрямована на формування у педагогів мотивації до безперервного професійного самовдосконалення, розробки нових інтегрованих за змістом навчальних курсів з дисциплін фундаментального та спеціального блоків, методичний супровід професійного зростання викладача.

Визначимо основні шляхи реалізації науково-методичної роботи, спрямованої на розвиток професійної компетентності педагога:

- організація у технікумі науково-методичної взаємодії викладачів з різним рівнем досвіду в межах школи молодого фахівця та школи інноваторів;

- самоаналіз особистості взагалі і самоаналіз професійної діяльності зокрема;
- залучення до видів практичного удосконалення (стажування, тренінги тощо);
- «круглі столи»;
- дистанційних курси, вебінари, онлайн – семінари;
- самоосвітня діяльність педагогів тощо.

Самоосвіта викладача – це провідна форма вдосконалення професійної компетентності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом системної самоосвітньої роботи спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб освітнього закладу.

Самоосвіта викладача не повинна зводитися до відновлення знань, якими він оволодіє, мова йде про ознайомлення з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями, пошук нових напрямків у методиці та організації освітнього процесу, розгляд на високому науковому рівні педагогічних проблем, що викликають утруднення в практичній роботі [1].

Індивідуальна самоосвіта – це систематичне вивчення психолого-педагогічної, наукової літератури, вивчення і втілення інноваційних технологій навчання; підготовка доповідей, письмових консультацій, методичних розробок, рекомендацій, огляд педагогічних та методичних журналів, збірників та ін.

Крім того реалізація самоосвітньої діяльності педагогів відбувається під час участі викладачів в роботі методичних об'єднань, семінарів-практикумів, інструктивно-методичних нарад, науково-практичних конференцій, педагогічних рад, методичних тижнів. Крім визначених форм, що сприяють розвитку професійної компетентності педагога необхідно зазначити взаємне відвідування навчальних занять, творчі звіти, виступи на семінарах, курси перепідготовки, наставництво, які спонукають педагога до рефлексії, самоаналізу своєї діяльності.

Самоосвіта буде продуктивною коли в її процесі реалізується потреба особистості у власному розвитку; викладач уміє визначити свої сильні та слабкі сторони, володіє способами самопізнання та самоаналізу, є відкритим до змін, готовим до творчості; існує зв'язок особистісного та професійного розвитку і саморозвитку, володіє розвинутою здатністю до рефлексії (діяльності особистості, що спрямована на усвідомлення власних дій, почуттів, аналіз цієї діяльності та формулювання висновків). Програма професійного саморозвитку, самоосвіти повинна містити у собі можливості дослідницької, пошукової, творчої діяльності.

Існують певні вимоги до організації самоосвіти педагогів:

- зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога;
- систематичність і послідовність самоосвіти, постійне ускладнення її змісту і форм;
- багатоплановий (комплексний) підхід до організації вивчення

обраної теми з самоосвіти;

- індивідуальний характер самоосвіти як найбільш гнучкої форми набуття педагогом знань;
- гласність і наочність результатів самоосвіти в педагогічному колективі;
- створення в технікумі умов які спонукають педагогів до ознайомлення з досягненнями науки і передового педагогічного досвіду;
- завершеність самоосвітньої роботи на кожному її етапі (доповіді, участь у семінарі, підготовка виступу, написання реферату, підготовка доповіді, участь у засіданні педагогічної ради, науково-практичній конференції).

Планування роботи методичної ради технікуму разом із традиційними методичними заходами обов'язково повинно передбачати питання, спрямовані на розвиток професійної компетентності (гурткова робота і професійна соціалізація, STEM – освіта, використання інформаційних засобів навчання та хмарних технологій в освітній діяльності педагогів технікуму, електронні освітні ресурси в контексті оновлення професійної освіти, синдром фіксованого мислення та його подолання: теорію, факти, практичні поради та ін.) [2]. Адміністрація, працівники навчально-методичного кабінету технікуму повинні забезпечити роботу курсів підвищення майстерності викладачів в сфері інформаційних технологій, підготувати відповідні методичні та практичні матеріали.

Запропоновані форми методичної роботи зорієнтовані не тільки на успішне її планування, але й на розвиток, удосконалення та підвищення професійної компетентності кожного педагога.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, на основі вище зазначеного, можна зробити висновок, що вплив на розвиток професійної компетентності педагога здійснює науково обґрунтована, цілеспрямована методична робота, яка забезпечує можливість професійного зростання кожного педагога, педагогічного колективу в цілому й виводить його на рівень самореалізації, самоактуалізації. Напрямами подальшого дослідження є розробка критеріїв та показників оцінки якості впливу методичної роботи на розвиток професійної компетентності викладача технікуму.

Список використаних джерел

1. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. Вінниця, 2016. 20 с.
2. Кочарян Т. Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последипломного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2004. 179 с.
3. Люльчик В. О. Пріоритетні напрями формування професійної

- компетентності викладача коледжу. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 1. С. 276—279.
4. Міщенко С. Г. Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності викладачів у системі науково-методичної роботи коледжу. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/pedagogy/article/view/1743> (дата звернення: 26.04.2020).
5. Павлиш Т. Г. До проблеми професійної мобільності викладача коледжу. *International Scientific Journal*. URL: <http://www.inter-nauka.com> (дата звернення: 26.04.2020).
6. Хлебнікова Т. М. Методична робота як засіб розвитку професійної компетентності педагога. *Управління школою*. 2015. № 19—21 (463—465). С. 15—25.

WAYS AND MEANS OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT

Korobskyh I. O.

The article substantiates the main ways of teacher's professional competence development, characterizes methodical work as a mean of technical school teacher professional development.

Key words: professionalism, professional competence, methodical work, scientific-methodical work, self-education.

УДК 005.3

ДІЛОВА ЕТИКА ПРАЦІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Крачко Е. В.

У статті розглядається ділова етика керівника закладу позашкільної освіти як важливий чинник ефективної організації праці колективу у досягненні поставленої мети.

Ключові слова: заклад позашкільної освіти, керівник, ділова етика.

Постановка проблеми. Сучасний характер управління закладом позашкільної освіти (ЗПО) висуває до керівника нові вимоги. Це пов'язано з утвердженням складної системи управління з усіма її розгалуженнями влади і підпорядкування та якісною зміною самого працівника позашкільної освіти. Фундаментальні зміни у ставленні до роботи підлеглих, стилю життя, потреб і соціальних чекань істотно вплинули на роль і місце керівника в організації. Поняття «професійна роль управлінця» в умовах сьогодення включає в себе не лише здібності до виконання посадових обов'язків, але й навички взаємостосунків із внутрішнім і зовнішнім оточенням в процесі реалізації зафіксованих для конкретної посади професійних завдань і функцій.

Одним із головних критеріїв оцінки професіоналізму управлінської діяльності керівника ЗПО є його здатність передбачати зміни і своєчасно здійснювати їх, задіявши в цих процесах педколектив, вміло спілкуючись і

взаємодіючи з ним. За цих умов він повинен ставитися до ділової етики як до важливого інструменту керівництва.

Орієнтація способу дій ЗПО на етичні цілі, велику людяність, ліберальність і терпимість, прагнення до соціальних контактів, створення середовища для вільного висловлювання думки, самоствердження стає «візитною карткою», яка забезпечує задоволеність замовників (учнів і батьків) його послуг.

Отже, етичний аспект має бути завжди присутній у повсякденній діяльності керівника, в його контактах з колегами, вищим керівництвом, представниками зовнішнього середовища. Основою ділової управлінської етики є вимога безумовної поваги до кожної людини, до особистості не залежно від її посади.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми етичної освіти в Україні розглядали у своїх роботах В. Андрущенко, І. Бех, В. Громовий, Д. Дзвінчук, Г. Єльнікова, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремень, Л. Нечепоренко.

Етику ділових стосунків в колективах досліджували Д. Захаров, В. Коновалова, М. Мартиненко, Ю. Палеха, Я. Радевич-Винницький, О. Топорков, Ф. Хміль, Р. Черновол-Ткаченко та інші. Вони висвітлили науково-прикладні знання ділового етикету, розкрили ділову культуру спілкування, схарактеризували правила ділової взаємодії, розкрили роль маніпуляцій у цьому процесі.

Питаннями етичних відносин та культури управлінської праці в закладах освіти займалися відомі українські науковці. Зокрема, людиноцентристські підходи в управлінні, соціально-психологічний клімат в організації досліджували В. Шпалінський, Л. Карамушка, М. Коломинський. Аспекти взаємодії керівника з колективом, соціумом, громадськістю через специфіку стилю керівництва розкрили Л. Даниленко, Н. Островерхова. У своїх наукових розвідках В. Сухомлинський, С. Максименко наголошували, що професійний ріст управлінця обов'язково повинен бути підкріплений формуванням відповідного морально-етичного і культурного рівня і сприяти вмінню розв'язувати моральні колізії.

Водночас, наукові розробки щодо етики ділових відносин у ЗПО майже відсутні.

Мета статті – теоретично обґрунтувати зміст і характер ділового етикету керівника ЗПО як важливого інструменту його професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Етику ділових стосунків визначають як одну із сфер суспільного життя, яка ґрунтується на загальнолюдських нормах і правилах поведінки. Дотримання її принципів є однією з головних складових професіоналізму як окремого працівника, так і ЗПО в цілому. Провідні спеціалісти з менеджменту [5] розглядають управлінську діяльність керівника як вміння використовувати працю, інтелект, мотиви поведінки підлеглих для досягнення поставлених цілей.

Зосередимо увагу на діловій етиці керівника ЗПО, де всі викладачі мають вищу освіту, інтелігентні, висококультурні, творчі особистості, які

потребують особливого та тактовного ставлення до себе. Це спонукає вибудовувати доцільні ділові відносини, складовими яких має бути: етична мета, гуманізм, лібералізм і витриманість прагнення до справедливості, принцип дії і протидії, самоутвердження в роботі, влада ієрархії, прагнення до соціальних контактів, право на вільне висловлення думки, соціальна користь праці і демократія. Подібний перелік етичних норм, безумовно визначає правильну поведінку організації і засвідчує мистецтво взаємодії керівника з підлеглими, адже педагогічна праця індивідуалізована і досить творча. Сучасний менеджмент у своїй практиці постійно має зв'язок не тільки з дотриманням законів, що регулюють ту чи іншу сторону діяльності організації, але й з виконанням етичних норм як складових її культури.

Таким чином, в сучасних умовах професійна робота будь-якого працівника ЗПО має бути пов'язана з дотриманням та врегулюванням етичних норм у взаємовідносинах з колегами, батьками, учнями, партнерами.

Ділова етика ґрунтується на загальнолюдських цінностях, нормах і правилах поведінки, але часто не дотримання цих норм стає причиною неетичної діяльності, що призводить до гострих конфліктів у колективі. Зменшення значення етики в організації, бажання досягти мети та виконати свою місію за будь-яких умов, неетична поведінка та інші подібні явища в діяльності ЗПО ускладнює її розвиток та прийняття раціональних рішень.

Отже, керівники повинні привчати персонал (і самих себе) до ділової етичної поведінки. З цією метою дана робота повинна бути плановою і системною. До того ж потребує постійного дотримання етичних норм, контролю, діагностики і аналізу.

Ще багато керівників у наш час не усвідомили всієї важливості стану соціально-психологічного клімату в колективі. Як невмілі і безграмотні батьки починають топати і нестримно кричати на своїх чад, так і «боси» тут же намагаються подавити конфлікт, не замислюючись карають тих, хто провинився, зухвало принижуючи їх.

Нова освітня парадигма вимагає нових підходів до управління колективом. Саме тому керівники нової формації не шкодують коштів на вдосконалення етики ділових відносин через систему тренінгів, круглих столів тощо. Такі заклади освіти відрізняються узгодженістю в роботі, єдністю всередині колективу, вражаючими результатами організації освітнього процесу. Педагогічні працівники таких ЗПО завжди привітні і життєрадісні, у них багато цікавих ідей і планів, стратегічних передбачень.

Мистецтво організації ділових етичних відносин багато в чому визначається тими нормами і принципами, які використовує керівник у стосунках з підлеглими: яка поведінка на службі прийнятна, а яка – ні. Зокрема, як і на основі чого віддаються розпорядження в процесі управління, в чому виражається службова дисципліна, що визначає ділове спілкування. Без дотримання етики ділового спілкування між керівником і підлеглим більшість людей відчують себе в колективі дискомфортно, етично незахищеними. Відношення керівника до підлеглих впливає на весь характер

ділових взаємин, багато в чому визначає його етично-психологічний клімат. Саме на цьому рівні, в першу чергу, формуються еталони і зразки поведінки.

Схарактеризуємо деякі з них. Якщо співробітник не виконав розпорядження, необхідно дати йому зрозуміти, що керівнику відомо про це, інакше він може вирішити, що схитрував. Більш того, якщо не зробити підлеглому відповідного зауваження, то він просто не буде виконувати своїх обов'язків. Доцільно критикувати дії і вчинки, а не людину, особистість. Некоректно радити підлеглому, як діяти в особистих справах. Якщо порада допоможе, то швидше за все не подякують. Якщо не допоможе то вся відповідальність звалиться на порадника. Співробітники ніколи не повинні відчувати, що керівник не володіє ситуацією, це збереже їх пошану до «боса». Важливо дотримуватись принципу розподільної справедливості: чим більші заслуги, тим більшою повинна бути винагорода. Заохочувати колектив навіть в тому випадку, якщо успіх досягнутий головним чином завдяки успіхам самого керівника. Важливо забезпечити у підлеглому відчуття власної гідності. За добре виконану роботу необхідно стимулювати не тільки матеріально, але й морально заохочувати. Правильно обрана форма розпорядження має враховувати перш за все два чинники: ситуацію і наявність часу для виконання. Необхідно також знати підлеглому – хто перед вами: добросовісний і кваліфікований працівник або людина, яку потрібно підштовхувати на кожному кроці. Залежно від цього треба вибирати і найбільш прийнятні етичні норми поведінки і форми розпорядження.

Формами розпорядження можуть бути: наказ, прохання, запит. Наказ найчастіше слід використовувати в надзвичайній ситуації, а також відносно недобросовісних співробітників. Прохання – в тому випадку, якщо ситуація рядова, а відношення між керівником і підлеглим засноване на довірі і доброзичливості. Така форма дозволяє співробітникові висловити свою думку на проблему, якщо вона за певних причин не може бути вирішена. А якщо розпорядження чітке і зрозуміле, то у співробітника не виникне ніякого сумніву, щодо його виконання. Питання краще застосовувати в тих випадках, коли ви хочете викликати обговорення, як краще зробити роботу або підштовхнути співробітника до того, щоб він узяв ініціативу на себе. «Чи є сенс зайнятися цим?», «Як ми повинні це зробити?». При цьому співробітники повинні бути ініціативними і достатньо кваліфікованими. Інакше деякі можуть сприйняти ваше питання як прояв слабкості і некомпетентності.

Щоб організувати ефективну діяльність педагогічного колективу, допомогти його членам розібратися в складних суперечливих фактах сьогодення, справжній керівник ЗПО повин також бездоганно володіти політичною культурою, знати основи політики в галузі освіти і культури, повсякденно керуватися ними у своїй практичній діяльності. Дуже важливим аспектом професійної придатності керівника ЗПО є правова культура. Він має знати юридичні основи управління. Перш за все це стосується трудового законодавства, відповідних нормативних документів, що регулюють працю

викладача та інших працівників ЗПО, уміння в кожному окремому випадку обрати найбільш ефективний засіб впливу на підлеглих [6].

Важливим компонентом управлінської ділової етики є етика ділового спілкування. Численні дослідники [1, 3, 4] роблять висновки, що майже вся діяльність керівника високого рангу пов'язана зі спілкуванням. Керівник повинен вміти спілкуватися з людьми на високому культурному рівні і постійно підвищувати етику ділових відносин.

Існує чимало технік етики ділової розмови, які доцільно використовувати керівникові ЗПО. Серед них: методичні зачіпки – керівник розповідає жарт, курйоз і відразу переходить до короткого викладу суті проблем; метод стимулювання гри уяви – одна із сторін відразу ставить багато запитань з багатьох проблем, які вважає за необхідне обговорити; метод прямого підходу – коротко викласти мету зустрічі й відразу перейти до суті справи (застосовується у спілкуванні керівника і підлеглого) [2].

Під час обміну інформацією керівник повинен стежити за логічною точністю, професіональністю та тактовністю свого мовлення, не вдаючись до дрібних деталей, вміти ставити такі запитання, які змушують розмовника давати точні відповіді. Розумно сформульоване запитання дає можливість спрямувати розмову в потрібне русло, оволодіти ініціативою.

Етика ділового спілкування неможлива без високої мовленнєвої культури керівника. Ділова розмова не може бути швидкою. Погано, якщо в ході розмови ковтають окремі склади або цілі слова. При швидкому темпі мови важко стежити за ходом думки один одного.

Ділові етичні відносини підлеглих з керівником, психологічний клімат педагогічного колективу залежить від стилю управління керівника як однієї із складових ділової етики. Стиль управління – «це вид поведінки керівника по відношенню до своїх підлеглих» [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз літературних джерел, власний практичний досвід дають підстави для висновку, що ділова етика праці керівника ЗПО – це система етичних знань і практичних рекомендацій, зорієнтованих на управлінську діяльність. Це образи кращого досвіду морального вирішення конкретних управлінських проблем.

При цьому слід пам'ятати, що в обов'язки керівника ЗПО входить і чисте адміністрування, що припускає директивні засоби спілкування з підлеглими, у тому числі й застосування покарань та заохочень. Обґрунтовано, що основною метою етики ділових стосунків є продуктивне співробітництво, спрямоване на взаєморозуміння у питаннях справи.

Подальші наукові пошуки будуть спрямовані на розробку діагностичних методик визначення рівня етики ділових відносин в організації.

Список використаних джерел

1. Гук О. Етика та культура ділового спілкування : навч. посібник. Львів :

- ЛРІДУ НАДУ, 2008. 122 с.
2. Дороніна М. С. Культура ділового спілкування і партнерства : навч. посібник. Харків : ХНЕУ, 2008. 202 с.
 3. Етика ділових відносин : навчальний посібник / О. Й. Лесько та ін. Вінниця : ВНТУ, 2011. 309 с.
 4. Корольок С. Стиль керівництва як складова управлінської культури керівника. *Директор школи*. № 9. 2005. С. 5—6.
 5. Мескон М. Основы менеджмента : пер. с англ. URL: www.gidromet.edu.kh.ua (дата звернення 30.04.2020).
 6. Шеломенцев В. М. Етикет і сучасна культура спілкування. Київ, 2003. 346 с.

BUSINESS ETHICS OF WORK OF THE HEAD OF THE EXTRACURRICULAR EDUCATION INSTITUTION

Krachko E. V.

The article considers the business ethics of the head of an out-of-school education institution as an important factor in the effective organization of the team's work in achieving the set goal.

Key words: out-of-school education institution, head, business ethics.

УДК 005.33

МОДЕРНІЗОВАНІ ПІДХОДИ ДО РІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ РОБОТИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Маркіна І. В.

У статті розглядаються напрямки осучаснення змісту і структури річного плану закладу загальної середньої освіти з метою забезпечення його іміджу та конкурентоспроможності в умовах реформування освітньої сфери.

Ключові слова: планування, річний план, модернізовані підходи до планування, традиційне й індикативне планування.

Постановка проблеми. Глобальні соціально-економічні зрушення, що відбуваються в Україні, спонукають до реформування системи освіти, про що йдеться в Концепції «Нова українська школа». Зокрема, зроблено акцент на роль професіоналізму і готовності до опанування інноваційними технологіями управління керівника закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) в організації діяльності всіх учасників освітнього процесу.

Зазначені тенденції актуалізують дослідження модернізованих (осучаснених) підходів до однієї з важливих управлінських функцій — планування, яку в узагальненому вигляді вчені характеризують як визначення системи заходів, орієнтованих на організовану співпрацю в досягненні мети.

Науковці переконують, що результативність роботи, працюючих у будь-якій організації, залежить не лише від усвідомлення її цілей і завдань, а

й методів її здійснення. Це спонукає потребу у визначенні змісту і засобів діяльності, в упорядкованому плануванні.

Отже, модернізовані підходи до планування спрямовані на оптимальне використання можливостей організації, у тому числі на найефективніше використання всіх видів ресурсів і усунення помилкових дій, які можуть призвести до спаду ефективності її діяльності. Планування як діяльність охоплює: деталізацію цілей у формі завдань, визначення засобів і способів вирішення яких необхідне для досягнення генеральної мети; забезпечення виконання завдань необхідними ресурсами – пошук їх джерел і оптимальний розподіл у часі та між виконавцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-теоретичних досліджень з проблем зарубіжного і вітчизняного менеджменту показав, що функцію планування, як конкретизацію цілей у системі діяльності організації, що реалізується системою заходів у виконанні розроблених планів розглядали Р. Гріфін, М. Мартиненко, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, В. Терещенко, Ф. Хміль, В. Яцура та інші; систему принципів як основних правил, що упереджують неконструктивність планів обґрунтовували О. Васильченко, А. Єрмола, Б. Кобзар, Л. Москалець, О. Суржик, Т. Рябченко та інші. Учені В. Білоголовський, Н. Городова, Т. Десятов, Г. Єльнікова, О. Коберник, П. Тельвін, Є. Хриков стверджують, що найбільш суттєвими чинниками, які визначають систему планів освітніх установ, є організаційна структура і профіль їх функціонування, масштаби і постійність напрямів усієї діяльності. Б. Андрушків, О. Гірняк, П. Друкер, Л. Даниленко, Л. Карамушка, П. Карестанье, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі обґрунтували у своїх дослідженнях роль місії, на основі якої розробляються цілі, що слугують у якості критеріїв для всього послідовного процесу прийняття рішень на різних організаційних рівнях. Л. Даниленко, Г. Єльнікова, О. Мармаза, В. Маслов, І. Осадчий, Р. Черновол-Ткаченко наголошують, що планування покликане на основі аналізу й прогнозу зовнішніх і внутрішніх обставин змодельовати оновлені образи майбутнього стану освітньої організації, визначити логічну структуру досягнення конструктивної модернізованої і адаптованої до умов сучасного соціуму мети; необхідні ресурси й умови, виконавців та їх взаємодію, терміни виконання, стандарти діяльності, критерії і показники оцінки.

Сучасні вимоги до планування відображені в Інструкції з діловодства у закладах загальної середньої освіти, затвердженій наказом МОН України № 676 від 25.06.2018 року.

Усе вище викладене дає підстави для висновку, що функція планування, незважаючи на її різнобічну досліджуваність науковцями, залишається ще не до кінця чіткою і зрозумілою й вимагає змін і оновлення в практиці управління сучасним закладом освіти. Вивчення наукових та науково-методичних джерел констатує потребу у висвітленні питання модернізованих підходів до річного планування роботи ЗЗСО, які фрагментарно представлені у теорії й практиці управління організацією.

Мета статті – показати роль модернізованих підходів до річного планування роботи закладу освіти як динамічне, свідоме і якісне покращення цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Нова філософія освіти вимагає перегляду багатьох стійких позицій до функції планування. Проте зауважимо, що оновлений, осучаснений зміст планування це не відкидання попередніх положень і теорій, а шлях селективного відбору всього раціонального й позитивного [5]. Модернізовані підходи до планування – це, перш за все, зміна змісту й смислу в стосунках керівник і керований. Головна мета планування в умовах нової освітньої парадигми – забезпечити не лише функціонування закладу освіти, коли наявні можливості управління використовуються в межах приписів, а розвиток – тобто якісне наростання все нових можливостей і їх реалізацію. Спрямовуючи вектор планування на розвиток, керівник ЗЗСО повинен усвідомлювати цей процес не крізь призму стійких стереотипів і власного розуміння, а перш за все шляхом наукового усвідомлення, яке виражається відповідними законами в новому осмисленні, здавалось би, відомих явищ. Якщо це не враховується, ми ризикуємо не помітити важливі складові, про які нам не відомо, або вони здаються нам незначними.

Сучасний керівник повинен доцільно вибирати такі новітні технології, які дійсно сприятимуть втіленню нових смислів управління, а не вимірам розвитку якості звітності.

Сьогодні в управлінській діяльності керівника ЗЗСО набуває пріоритетності індикативне планування. Розглянемо більш детально індикативне планування у порівнянні з традиційним.

Аналіз наукових джерел дає підстави для наступних узагальнень. Традиційне планування забезпечує функціонування (потенційні можливості колективу реалізуються в межах приписів), то індикативне – розвиток (якісне нарощування нових можливостей і їх реалізацію). У традиційному акцент спрямовано на ЗУНи (незаперечна відповідність знань учнів до вимог програм, підручників, які до цього часу сприяють формуванню особистості), а не усвідомленню нової якості знань – знань не для об'єму знань, а для розвитку ціннісного потенціалу особистості, як це передбачено індикативним плануванням. Відсутність критеріїв і оцінок замірів якості знань, спрямованих на розвиток особистості, приводить до замірів якості звітності в традиційному, тоді як в індикативному законодавче делегування розробки нових критеріїв оцінки якості знань, засноване на кваліметричних, комплексних, рейтингових підходах. Прагнення перевести управління освітою з режиму функціонування в режим розвитку за умов збереження функціональної звітності перебуває в основі традиційного, індикативне ж прагне до забезпечення достатнього рівня інноваційної грамотності учасників, які спрямовують розвиток освітнього процесу. Суєтний активізм, демократизація псевдодіяльності в процесі вибору психолого-педагогічних концепцій, теорій, підходів з метою модернізації управління лежить в основі традиційного планування, а індикативне будується на забезпеченні не лише

знань інноваційних підходів концепцій, а й усвідомленні й грамотному науковому розумінні їх смислу. Репродуктивне засвоєння нових технологій – традиційний погляд на планування. Упровадження лише тих технологій, які дійсно втілюють нові смисли управління – основа індикативного планування.

Очевидно, за умов перехідного періоду в економіці і політиці держави важливо знайти оптимальне співвідношення між індикативним рекомендаційним (пріоритетним) і суто індикативним (вказівним), пам'ятаючи, що рекомендаційне (пріоритетне) планування передбачає право учасників цього процесу на творчість, власне бачення напрямів розвитку. Наприклад, з метою ліквідації певних проблем у закладі освіти керівництво розробляє систему заходів з їх ліквідації з урахуванням обраної місії, а індикативне (вказівне) планування з позиції Міністерства освіти, місцевих органів самоуправління формує напрями щодо стратегічного розвитку галузі в цілому, визначає пропорції, встановлює певні пріоритетні цілі на загальнодержавному стратегічному рівні.

Немає сумніву, що між стратегічним і річним планами мають бути прямі й зворотні зв'язки, які дозволяють забезпечити їхню узгодженість.

Якщо стратегічний план визначає, що повинно бути зроблено, то річний – як це зробити: тобто коли, у які етапи, за допомогою яких заходів і ким. Принципова особливість стратегічного планування в тому, що за багатомірністю і багатоаспектністю цього процесу інтегрується приватна стратегія ЗЗСО.

Отже, модернізовані підходи до змісту і структури річного планування роботи ЗЗСО – це цільова визначена узгодженість стратегічного, річного, щомісячного чи тижневого планів роботи. Річний план – це основний документ діяльності освітньої організації, в якому висвітлюється мета і завдання на рік, а з іншого боку – це спеціальний інструмент управління або функціональна форма безперервності стратегічного планування як основної складової перспектив розвитку ЗЗСО.

Отже, кожна із зазначених форм планування відображає певний ступінь зрілості колективу, засоби налагодженості, взаємодії всіх етапів його становлення й розвитку.

При цьому зауважимо, що поряд з визначенням необхідності розробки стратегій, значна кількість керівників ЗЗСО все ж надає перевагу оперативним діям. Якщо методика планування на рік досягла значних зрушень в системі роботи ЗЗСО, то система проектування є прерогативою далеко не всіх освітніх організацій. Перспективні плани здебільшого мають статистичний, а не концептуально-аналітичний зміст, теоретично не обґрунтовується місія як основна передумова існування освітньої організації. Зокрема, Концепція «Нова українська школа» та інші законодавчі й нормативні документи не забезпечені системою різнорівневих комплексно-цільових програм для регіонів, ЗЗСО різних типів і форм власності тощо. Не напрацьовано і відповідної технології планування, хоча останнім часом вийшли роботи вітчизняних учених, присвячені цій проблемі [1, 2, 3, 4, 5].

Таким чином, модернізовані підходи до змісту і структури планування – це адаптація елементів методології індикативного планування до системи планування в освітніх організаціях – це шлях до ефективного керівництва в умовах швидких змін у житті суспільства і реформування освіти.

Висновок та перспективи подальших досліджень. Враховуючи вище викладене, впровадження модернізованих підходів до розробки річного плану роботи ЗЗСО має задовольняти такі вимоги: повнота складу дій (має вміщати в собі все необхідне й достатнє для досягнення мети); цілісність і скоординованість (усі взаємозв'язки мають бути визначені і погоджені як у змісті, так і термінах виконання); збалансованість усіх ресурсів (кадрових, науково-методичних, фінансових); контрольованість (визначається оперативність поетапного виконання завдань); урахування конкретних умов і специфіки роботи ЗЗСО; включення в плани заходів, які реально можна виконати; відсутність декларативності і загальних фраз у визначенні завдань; відхід від надмірної деталізації, перевантаження додатковими питаннями; чутливість до збоїв у виконанні; дотримання культури оформлення.

У контексті сказаного, вважаємо, що індикативне планування в сфері освіти дійсно потребує глибокого теоретичного осмислення, зокрема як його змісту, так і форм його вияву на що і будуть спрямовані наші дослідження в подальшому.

Список використаних джерел

1. Сльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Харків, 1999. 285 с.
2. Федулова Л. І. Менеджмент організацій. Київ, 2003. 433с.
3. Хміль Ф. І. Основи менеджменту : підручник. Київ, 2003. 608 с.
4. Черновол-Ткаченко Р. І. Планування розвитку навчального закладу. *Модернізація управління сучасним навчальним закладом* : матеріали науково-практичної конференції / за заг. ред. проф. М. В. Гадецького, доц. Р. І. Черновол-Ткаченко, доц. О. І. Мармази. Харків, 2002. 372 с.
5. Ясинський В. В, Гайдей О. О. Бізнес-планування: теорія і практика : навч. посіб. Київ, 2004. 232 с.

MODERNIZED APPROACHES TO THE ANNUAL PLANNING OF THE WORK OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Markina I. V.

The article considers the directions of modernization of the content and structure of the annual plan of the general secondary education institution in order to ensure its image and competitiveness in the conditions of reforming the educational sphere.

Key words: *planning, annual plan, modernized approaches to planning, traditional and indicative planning.*

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА У ВИМІРІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Мармаза О. І.

У статті розглядаються різні підходи до визначення поняття «професійна мобільність»; конкретизовано сутність професійної мобільності керівника закладу освіти; виявлено складові професійної мобільності керівника; з'ясовано умови її формування.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, управління, керівник закладу освіти.

Постановка проблеми. Натепер одним із пріоритетних завдань професійної освіти в Україні є підготовка висококомпетентного та мобільного до розвитку й удосконалення фахівця. Це пов'язано із зростаючим динамізмом державних, політичних, соціальних, економічних, освітніх, культурологічних трансформацій.

Відповідно виникає потреба у підготовці керівників для освітньої галузі, здатних здійснювати професійну діяльність у мінливих умовах та ситуації невизначеності, приймати нестандартні рішення; уміти долати стереотипи та шаблони в управлінській діяльності, роботі закладу освіти та педагогічного колективу.

Мобільність доцільно розглядати як підґрунтя ефективного реагування керівника на зовнішні та внутрішні виклики. Мобільність є одним із показників професійної зрілості керівника, його особистісною характеристикою, що засвідчує внутрішню готовність до інновацій та якісних змін.

У професійній підготовці керівника до ефективної управлінської діяльності виникає суперечність між значущістю професійної мобільності як провідної якості сучасного керівника, що забезпечує якісне розв'язання нестандартних педагогічних задач і ситуацій, та недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад її формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя вивчення феномену професійної мобільності заклали П. Блау, Р. Бенедікс, Е. Дюркгейма, С. Ліпсед та ін. Філософський аспект професійної мобільності досліджували К. Попер, К. Роджерс, І.Фролов та ін. Психологічний контент даного явища розкрили А. Маркова, В. Семиченко, В. Тихонович та ін. Проблема формування мобільності педагога вивчали Л. Горюнова, Б. Ігошев, О. Нікітіна та ін.).

У науковому дискурсі поняття професійної мобільності керівника закладу освіти представлена у роботах Л. Амірової, Н. Брижак, Н. Заєць, М. Пазюкової, І. Тупікіної та ін.

Однак, виявлені характеристики феномена «професійна мобільність керівника закладу освіти» мають здебільше дискусійний характер, потребують спеціальних досліджень та практичного спрямування їх результатів на підготовку ефективного керівника до роботи в умовах

інноваційних трансформацій та кризових явищ.

Мета статті полягає у визначенні конрверзи поняття «професійна мобільність»; конкретизації сутності, складових та умов формування професійної мобільності керівника закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна дійсність вимагає від людини здатності до мобільності як способу прийняття виклику від швидкозмінюваної реальності, орієнтації на незалежність, спираючись на власні сили, розвитку гнучкості поведінки.

Аксіоматичним є те, що мобільність керівника закладу освіти сприяє удосконаленню його професійної діяльності.

Проблема розвитку професійної мобільності керівника актуалізована у Законі «Про освіту», знайшла відображення у Концепції «Нова українська школа», стандарті та програмі підготовки менеджера для освітньої галузі, що визначають основні стратегії інноваційної моделі управління закладами освіти.

Зупинимось на понятті «мобільність», різних підходах до його визначення, що принципово важливо для подальшого з'ясування засобів формування професійної мобільності керівника закладу освіти.

Так, у філософському та психологічному аспектах мобільність розглядається як системно-інтегративна характеристика, що детермінує загальний розвиток і становлення успішної людини.

Мобільність визначається як внутрішнє самовдосконалення особистості, що базується на стійких цінностях і потребі у саморозвитку. Вчені розглядають мобільність як феномен, що позиціонується: як якість особистості (забезпечує внутрішній механізм розвитку; як діяльність спеціаліста, детерміновану швидкозмінними умовами середовища, професії, життя; як процес перетворення людиною самої себе, вирішення життєво важливих проблем та знаходження способів благополучного функціонування в професійному середовищі (Л. Горюнова, Л. Лєсохіна, Н. Заєць).

У Великому тлумачному словнику професійна мобільність трактується як «...можливість та здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці, що передбачає володіння системою узагальнених професійних прийомів та вмінь, ефективно їх застосувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях виробництва та порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої» [1, с. 163].

Сучасний науковий дискурс репрезентує різні підходи до визначення поняття «професійна мобільність»:

- готовність і здатність фахівця до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у межах своєї професії, успішного переключення на іншу діяльність або зміни видів діяльності (М. Дяченко, Л. Кандибович);
- інтегративна якість особистості, що об'єднує в собі сформовану внутрішню потребу в професійній мобільності, здібності та знання основ професійної мобільності (О. Порцєвська);
- здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати

нову техніку та технологію, набувати знань та умінь, яких бракує, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності (Б. Мещеряков).

І. Тупікіна зазначає, що професійна мобільність керівника закладу освіти починається з готовності до змін на трьох рівнях:

- на рівні якостей особистості (відкритість до змін, здатність до самопізнання, самокритичність, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність);
- на рівні характеристик діяльності (уміння прогнозувати, досягати успіхів, гнучкість, креативність);
- на рівні процесів професійного розвитку, самовдосконалення (чітке уявлення про свої можливості (ідеальні і реальні), уміння співвідносити реальну ситуацію на ринку праці зі своїми цілями, мобілізувати зусилля на зміну ситуації, передбачення можливих результатів (розширення компетентностей, зміна професійних орієнтацій, життєдіяльності тощо, готовність до змін) [4].

Спираючись на наукові дослідження, присвячені сутності професійної мобільності представників різних наукових галузей, Н. Заєць до структури професійної мобільності керівника закладу освіти відносить такі компоненти:

- гносеологічний (система знань, інформаційні зв'язки і потоки в середині та ззовні професійної діяльності, необхідні професійно мобільному керівнику);
- праксеологічний (способи організації діяльності, в тому числі пізнавальної, які сприяють ефективності процесу професійної мобільності);
- особистісний (здатності та якості особистості необхідні професійно мобільному фахівцю) [2].

Нам близька точка зору Н. Заєць, яка констатує, що професійна мобільність керівника освітнього закладу є сукупністю таких якостей особистості, що проявляються у вмінні успішно здійснювати свою професійну діяльність; у легкій інтеграції з одного виду діяльності до іншого; у системному оволодінні, удосконаленні і впровадженні професійних знань; у потребі в саморозвитку і самовдосконаленні, самореалізації; у прагненні до розширення горизонту професійного профілю; в умінні бути потужним мотиваційним прикладом для професійного зростання інших [2].

І. Тупікіна робить уточнення, що професійна мобільність керівника закладу освіти проявляється в його творчому самовираженні як цілісної особистості, як самопрезентація (учням, батькам, колегам, органам державної влади), взаємодія, співтворчість із вихованцями та соціумом у цілому (через конструктивно-створювальну, креативну діяльність у професії і житті). А отже, професійну мобільність слід розглядати як складне системне утворення, інтегративну якість особистості та діяльності керівника, що формується і виявляється в процесі професійної підготовки, перепідготовки, самовиховання та творчої самореалізації фахівця, тобто розуміється як

можлива стратегія професіоналізації педагогічних кадрів у контексті стандартизації освіти [4].

Вважаємо, що взаємопов'язаними умовами, які забезпечують ефективність формування професійної мобільності керівників закладів освіти у процесі їх професійної підготовки та подальшої управлінської діяльності, є: психологічна готовність до саморозвитку; засвоєння інтегрованих знань з менеджменту, психології, педагогіки, економіки, права тощо; формування умінь моделювати в системі методів управління.

Достеменно відомо, що упродовж останніх десятиліть сумарне знання людства збільшується майже у геометричній прогресії. Це відбувається тому, що розвиток науки і практики потребує постійного удосконалення системи знань як підґрунтя подальшого наукового прогресу. Відтак цілком зрозумілою є занепокоєність суспільства у визначенні стратегії подальшого розвитку освіти та забезпечення її неперервності. У цьому контексті важливим стає успішне формування професійної мобільності фахівця.

Професійна мобільність керівника визначає необхідний рівень його кваліфікаційних знань, який відповідає потребам інноваційного розвитку системи освіти. Неперервна освіта допомагає керівнику закладу освіти формувати професійну мобільність, розкрити здібності, уможливити розширення спеціалізації та оволодіння суміжними знаннями. Водночас, неперервність фахової підготовки керівника закладу освіти – вчителя за основною спеціальністю – не слід зводити лише до самоосвіти, стажування та курсів підвищення кваліфікації.

Важливим для формування професійної мобільності є навчання в закладах вищої освіти на менеджерських спеціальностях. Адже, підготовка магістра зі спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом») спрямована на формування інтегральної компетентності: здатність розв'язувати складні, спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері управління, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій за невизначеності умов і вимог. Результатами навчання є: уміння формувати стратегічні цілі функціонування організаційних систем, визначати місію та цілі діяльності освітньої організації; розробляти корпоративну стратегію освітньої організації, визначати стратегічні альтернативи розвитку організаційних систем, забезпечувати на стадії планування високий рівень збалансованості її складових елементів; обирати концептуальну основу управлінської діяльності; організовувати дії з визначення системи збирання, відновлення та зберігання інформації про управлінські й освітні інновації; досліджувати умови ефективного перебігу інноваційних процесів; встановлювати засоби морального та матеріального заохочення працівників щодо участі в інноваційній діяльності; пояснювати причини опору інноваціям і визначати шляхи їх подолання тощо.

Керівник закладу освіти з таким «багажем» знань і умінь буде більш професійно мобільним та ефективним.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Теоретичний

аналіз означеної проблеми засвідчив, що формування професійної мобільності керівників закладів освіти зумовлене потребами у конкурентоспроможних фахівцях, здатних до постійного вдосконалення, реалізації власного потенціалу, впровадження інновацій в управлінську діяльність.

Розвитку професійної мобільності керівника закладу освіти сприяє його готовність до неперервного навчання.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення мотивації керівника до розвитку професійної мобільності, обґрунтування ефективних засобів її формування в умовах підготовки фахівця та підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, 2001. 1440 с.
2. 4.Заєць Н. Ю. Сучасні погляди на розвиток професійної мобільності керівників української школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 150. С. 41—45.
3. Новгородська Ю. Г. Педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх керівників навчальних закладів. *Наукові записки*. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя. 2017. № 2. С. 144—151.
4. Тупікіна І. Мобільність як особистісно-професійна якість керівника закладу освіти. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД: матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Секція «Педагогіка». Переяслав-Хмельницький. 2013. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/776> (дата звернення).

PROFESSIONAL MOBILITY OF THE MODERN LEADER IN THE MEASUREMENT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EDUCATION

Marmaza O. I.

The article considers different approaches to the definition of «professional mobility»; the essence of professional mobility of the head of the educational institution is specified; the components of professional mobility of the head are revealed; the conditions of its formation are clarified.

Key words: mobility, professional mobility, management, head of educational institution.

УДК 005.3

САМООСВІТА КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Манерко І. Ю.

У статті розглянуто сутність самоосвітньої діяльності класного керівника, її мету, завдання, джерела, принципи та форми. Визначено вплив

самоосвіти на педагогічну культуру та продуктивність праці класного керівника.

Ключові слова: класний керівник, заклад освіти, самоосвітня діяльність, педагогічна культура.

Постановка проблеми. За сучасних умов реформування освітньої сфери, розвитку людського потенціалу, формування громадянина-патріота Української держави надзвичайно зростає роль класного керівника, який здійснює педагогічну діяльність із колективом учнів класу, створює умови для навчання й виховання, самореалізації та розвитку школярів, забезпечує їхній соціальний захист. Для того щоб відповідати вимогам часу, адаптуватися до змін, залишатись цікавим для учня як на уроці, так і в процесі позаурочної діяльності, класні керівники мають проводити систематичну самостійну роботу, що сприятиме підвищенню рівня їх педагогічної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самовдосконалення, підвищення педагогічної культури педагога привертає увагу багатьох дослідників. Сутність, структуру та зміст самоосвіти обґрунтовано в працях О. Кочетова, П. Пшебильського, О. Тонконогої, Я. Турбовського та інших. Психологічні засади самоосвіти були предметом вивчення О. Арета, В. Буряка, А. Громцевої, Ю. Кулюткіна, Н. Половникової, Л. Рувінського, П. Сухобської, А. Усової та інших. Проблема оптимізації взаємозв'язку післядипломного навчання та самоосвіти вчителів у системі підвищення кваліфікації висвітлена Н. Косенко, Ю. Кричевським, В. Кубинським, В. Новичковим, Т. Симоною, П. Худоминським та іншими. Таким чином, проблема самоосвітньої діяльності охоплює широкий спектр питань. Самоосвіту визнають одним із найефективніших шляхів розвитку професійної компетентності, який зумовлює наступність, послідовність післядипломної освіти педагога. Проте недостатньо висвітленим є питання організації самоосвітньої діяльності класних керівників.

Мета статті – встановити взаємозв'язок між самоосвітньою діяльністю класного керівника та рівнем його педагогічної культури.

Виклад основного матеріалу. Традиційно самоосвіту тлумачать як «здобуття знань на основі самостійних занять, без дозволу викладача» [4]. Дещо ширшим можна вважати визначення, подане в Українському педагогічному словнику: «Самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу» [2].

Самоосвіту як педагогічну категорію розглядали спершу як додаток (доповнення, підсистему, частковий прояв) категорії освіти й застосовували для розв'язання конкретних освітніх завдань: формування волі, усунення недоліків розумового самовдосконалення (А. Веденов, В. Екземплярський, С. Реверс). Ідея взаємозв'язку освіти та самоосвіти знайшла свій подальший

розвиток у роботах О. Арета, О. Бодальова, А. Ковальова, О. Кочетова, В. Селівсенова та інших.

М. Касьяненко визначає самоосвіту як цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань і вмінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих і суспільних інтересів.

А. Громцева розглядає самоосвіту як цілезумовлену самою особистістю систематичну пізнавальну діяльність із метою розвитку освіченості. Категорійні ознаки цілезумовленості та систематичності вказують у цьому випадку на керований самою особистістю характер самоосвіти. У такому тлумаченні поняття «самоосвіта» зосереджено увагу на тому, що вона здійснюється згідно із внутрішніми потребами особистості та за її власним бажанням. Різні підходи до визначення самоосвіти дозволяють розглядати це поняття як:

- форму отримання та поглиблення знань (Г. Бичкова, С. Лебедєв);
- процес розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей (О. Кочетов);
- вид пізнавальної діяльності (І. Гончаров, Н. Косенко, П. Пшебильський);
- засіб саморозвитку творчої особистості, управління її розумовою діяльністю (Л. Рувінський).

Самоосвіта класного керівника, на нашу думку, є провідною формою вдосконалення його професійної компетентності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб освітнього закладу.

Самоосвіта класного керівника не повинна зводитися до відновлення знань, якими він оволодів у виші, мова йде про ознайомлення з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями, пошук нових напрямів у методиці та організації освітнього процесу, виховної діяльності, використання різноманітних засобів для розвитку власної педагогічної культури.

Для того щоб класний керівник був мотивований до самоосвітньої діяльності й саморозвитку, потрібно щоб у нього: було адекватне уявлення про свою діяльність та особистісні якості; були знання щодо вимог, які ставить перед ним як перед професіоналом суспільство.

Питання більш якісного ставлення класних керівників до виконання своїх обов'язків неодноразово підіймається на нарадах, так само як і новий можливо більш принциповий підхід до атестації педагогічних працівників у поточному році.

Діяльність із самоосвіти починається з діагностики власних утруднень, проблем. Проведення зовнішнього діагностування з педагогічної, методичної, психологічної підготовки класного керівника та спонування до самооцінки та самоаналізу власних можливостей, якостей, результатів професійної діяльності є основною умовою ефективної самоосвіти.

Розглянемо, що собою уявляє самоосвітній процес. Загальна його характеристика має такий вигляд: з одного боку, це процес, керований адміністрацією закладу освіти, з іншого – самокерований процес із боку особистості. Сьогодні класні керівники мають розуміти: бути гарним професіоналом означає бути в постійному пошуку, зростанні, розвитку. Праця педагога відрізняється високою мобільністю, надзвичайною складністю, вимагає від нього глибоких і різнобічних наукових професійних знань, умінь, навичок, що становлять основу професійної компетентності.

Методика та техніка самоосвіти безпосередньо пов'язані з рівнем сформованості в класних керівників системи основних педагогічних умінь:

- вивчати й узагальнювати передовий педагогічний досвід;
- виокремлювати з наукових джерел основні актуальні положення, факти, явища, що підвищують рівень педагогічної культури класного керівника;
- відбирати з прочитаного та побаченого методичні знахідки для апробації у власній педагогічній діяльності;
- систематизувати та розробляти науково-методичні узагальнення;
- упроваджувати досягнення психолого-педагогічної науки та шкільної практики у власний досвід роботи з учнями.

Важливою рисою самоосвіти класного керівника є те, що результатом його роботи виступає не лише власне самовдосконалення в особистісному та професійному плані, а й розвиток учнів. Учителю має досягти успіху, щоб його досягли учні. Самоосвітню діяльність класного керівника розглядаємо як сукупність декількох «само-»:

- самооцінювання – уміння оцінювати свої можливості, наявний рівень педагогічної культури;
- самооблікування – уміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самовизначення – уміння вибрати своє місце в житті, суспільстві, усвідомлювати свої інтереси;
- самоорганізування – уміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце та діяльність;
- самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- самокритичність – уміння критично оцінювати перевагу та недоліки власної роботи;
- самоконтролювання – здатність контролювати свою діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти.

Одним із основних завдань самоосвіти класного керівника є удосконалення педагогічної культури, оволодіння новими формами, методами, прийомами підвищення її рівня.

Основними принципами самоосвіти мають виступати такі, як: принцип цілісності (системність самоосвітньої діяльності); принцип діяльності (практична спрямованість роботи); принцип мобільності (відповідність змісту самоосвіти рівню професійної компетентності); принцип самореалізації (упровадження в життя своїх внутрішніх можливостей та

здібностей); принцип самоорганізації (здатність особистості раціонально організовувати свою діяльність); принцип безперервності, який виявляється в трьох напрямках: теоретична підготовка за фахом, практичне вдосконалення методів навчання й виховання здобувачів освіти, вивчення результатів свого психологічного впливу на здобувачів освіти [3].

Тема самоосвітньої діяльності визначається, виходячи з утруднень самого класного керівника, специфіки його індивідуальних інтересів, особливостей дитячого колективу, із яким він працює. Отже, алгоритм роботи класного керівника із самоосвіти передбачає три етапи: підготовчий, творчий та аналітико-узагальнювальний.

У самоосвітній діяльності класний керівник має багато різноманітних можливостей отримати знання й удосконалити вміння: література (наукова, науково-методична, методична, публіцистична, художня та інші літератури); фахова періодика (газети, журнали); Інтернет; телебачення; відео, аудіо інформація; семінари, круглі столи, конференції; майстер-класи; курси підвищення кваліфікації; екскурсії, театри, виставки, музеї, концерти; заходи з обміну досвідом; різноманітні курси (офлайн та онлайн); подорожі тощо.

Результат самоосвіти можна подати у формі: доповіді, виступу на семінарі, педагогічній раді, методичному об'єднанні; реферату; програми; методичного посібника; статті до фахового видання; дидактичного матеріалу; науково-методичної розробки; проекту; методичного чи діагностичного кейсу; мультимедійної презентації, відеоролику тощо.

Самоосвіта класного керівника з питань удосконалення його педагогічної культури буде продуктивною за таких умов:

- у процесі самоосвіти реалізується потреба особистості в розвитку власної педагогічної культури;
- педагог уміє визначити свої сильні та слабкі сторони, володіє способами самопізнання та самоаналізу, є відкритим до змін;
- володіє розвинутою здатністю до рефлексії (діяльності особистості, що спрямована на усвідомлення власних дій, почуттів, аналіз цієї діяльності та формулювання висновків);
- програма самоосвіти містить у собі можливості дослідницької, пошукової, творчої діяльності;
- педагог є готовим до творчості;
- існує зв'язок особистісного та професійного розвитку й саморозвитку.

Як зазначав Василь Сухомлинський, «далеко не кожен стане науковцем, письменником, артистом, далеко не кожному судилося винайти порох або велосипед, але майстром своєї справи має стати кожен».

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, ми трактуємо самоосвіту як вид пізнавальної діяльності, яка характеризується активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на вдосконалення професійної компетентності та є головним засобом підвищення рівня педагогічної культури класного керівника. Подальшими

перспективами дослідження можна вважати розроблення цільового проекту з удосконалення управління педагогічною культурою класних керівників.

Список використаних джерел

1. Василюшина О. О. Самоосвіта в системі формування професійної компетентності педагога. Київ, 2011.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
3. Гриньова В. М. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*. 2006. № 4. С. 58—62.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва, 1976. 267 с.

SELF-EDUCATION OF THE CLASS TEACHER AS A FACTOR OF IMPROVING HIS PEDAGOGICAL CULTURE

Manerko I. Yu.

The article considers the essence of self-educational activity of the class teacher, its purpose, tasks, sources, principles and forms. The influence of self-education on pedagogical culture and labor productivity of the class teacher is determined.

Keywords: class teacher, educational institution, self-educational activity, pedagogical culture.

УДК 005.3

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Манерко Л. М.

У статті окреслено основні акмеологічні принципи та фактори продуктивного професійного розвитку педагога, зокрема об'єктивні, об'єктивно-суб'єктивні й суб'єктивні фактори.

Ключові слова: педагог, професійний розвиток, фактор, самовдосконалення, самосвідомість, рефлексивна культура.

Постановка проблеми. Значна кількість сучасних наукових робіт присвячена вивченню особистісного та професійного розвитку, оскільки ці процеси є взаємозалежними й розв'язання проблеми розвитку професійної компетентності не зводиться тільки до вдосконалення діяльності, яку виконує спеціаліст. У професії вчителя особистісні особливості педагога: його потреби, цінності, спрямованість, стратегії поведінки, культурний рівень – важливі, як ні в якій іншій. Необхідно, щоб структурні компоненти особистості фахівця цієї професії були гармонійними та відповідали вимогам сучасного суспільства. Акмеологічний підхід дозволяє визначати принципи й умови, що сприяють продуктивності діяльності педагога й удосконаленню його особистості, а отже, професійному зростанню вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що професійне становлення і професійний розвиток учителя викликають чималий інтерес дослідників. Цій проблемі присвятили свої роботи Г. Коваленко, Н. Кузьміна, Т. Куценко, А. Лукашенко, В. Лозова,

А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Рибалко, О. Темченко, Т. Хлебнікова, Р. Черновол-Ткаченко та інші. Проте недостатньо вивченими залишаються питання відображення тих зовнішніх та внутрішніх процесів, які сприяють професійному розвитку педагога, питання психолого-акмеологічного супроводу вчителів у післядипломний період.

Мета статті – окреслити принципи й фактори професійного продуктивного розвитку педагога.

Виклад основного матеріалу. Управління професійним розвитком учителя неможливе без наявності програми психолого-акмеологічного супроводу особистості педагога в післядипломний період. Встановлюючи умови й фактори продуктивного розвитку вчителя, дослідники спираються на низку акмеологічних принципів: принцип суб'єкта діяльності (забезпечення психологічної підтримки вчителя на етапах професійного розвитку); принцип потенційного й актуального (виділення резервів і можливостей особистості, які можуть бути реалізовані в майбутньому за умов акмеологічної підтримки); принцип оптимальності (обґрунтування інструментарію, необхідного для забезпечення психолого-акмеологічної підтримки вчителів у періоди професійного розвитку та подолання вікових криз).

Становлення професіонала протікає в часі й здійснюється протягом усього життя під впливом факторів, що прискорюють, сповільнюють або затримують розвиток [2]. Фактор – причина, рушійна сила будь-якого процесу, явища, що визначає його характер або окремі його риси. У свою чергу, під акмеологічними факторами розуміють основні причини, що мають характер рушійних сил, які обумовлюють досягнення професіоналізму. Сучасні акмеологи виділяють три групи факторів: об'єктивні, об'єктивно-суб'єктивні, суб'єктивні [2].

Об'єктивні фактори пов'язані з реальною системою та послідовністю дій, спрямованих на досягнення бажаного результату. До них можна віднести стабілізацію суспільних та економічних відносин, удосконалення системи освіти загалом.

Об'єктивно-суб'єктивні фактори пов'язані з організацією професійного середовища, професіоналізмом керівників, якістю управління. До них відносимо такі, як забезпечення належних умов виконання професійної діяльності; організаційну культуру; наявність бажання й можливості підвищення професійної кваліфікації в ході професійного навчання; корекцію внутрішньокolleктивних, міжособистісних, організаційних взаємин; нормалізацію взаємин у родині; створення й функціонування психолого-акмеологічної служби в закладі освіти.

Група об'єктивно-суб'єктивних факторів важлива для розв'язання проблем професійного розвитку педагогів, оскільки професійне середовище для цієї категорії є провідним, саме в ньому розвивається особистість. Розглянемо деякі із цих факторів.

Так, дійсно значущим у становленні й розвитку професіонала, особистості педагога є соціально-психологічний клімат колективу, у якому він працює. І тут основними характеристиками згуртованості педагогічного

колективу виступають узгодженість функціонально-рольових очікувань, уявлень про послідовність, зміст кожного члена колективу в прагненні до спільної мети; ціннісно-орієнтаційна єдність, яка полягає в зближенні оцінок, узгодженості позицій.

Серед факторів, що сприяють покращенню соціально-психологічного клімату колективу, виділимо рівень відповідності заробітної плати суб'єктивним уявленням співробітників про справедливу винагороду за їхню працю; чіткість опису посадових обов'язків працівників; чіткість і своєчасність постановки поточних завдань; характер міжособистісних взаємин; комфортність умов праці; ступінь узгодженості професійної діяльності співробітників з їхнім дозволям; ступінь престижності роботи в цій організації [1].

Наступний фактор – організаційна культура, тобто система загальних цінностей, правил і норм поведінки [3]. Саме вона підсилює залучення до справ організації, формує й контролює доцільні для організації форми поведінки, виражається в почутті спільності членів організації; формує її імідж. Організаційна культура буде відбиватися на розвитку особистості професіонала. Адаптуючись, особистість приймає цінності колективу, способи взаємодії, норми поведінки, прийняті стратегії, стилі, і як результат – змінюється, планує свій розвиток уже відповідно до прийнятих в організації цінностей, світогляду і т. д.

Професіоналізм керівника закладу освіти та якість управління закладом освіти також відібраються на професійному становленні вчителя. Система керівництва дещо буде визначати життєві стратегії, сприяти перетворенню в життя ідей, що виникають у працівників. Так, керівник, який є прихильником демократичного, партисипативного, колегіального управління, заохочуватиме працівників до участі в управлінні й розглядатиме рівними за ступенем важливості моральну винагороду (участь, досягнення, визнання) та фінансову винагороду. Делегуючи конкретні повноваження підлеглим, залучаючи їх до обговорення майбутніх дій, прийняття планів, довіряючи вчителям, заохочуючи їхню ініціативу, керівник сприятиме їх професійно-особистісному розвитку, реалізації творчого потенціалу [1].

Система підвищення кваліфікації є безперервною, усебічною, гнучкою. Педагоги закладів загальної середньої освіти у світлі останніх змін мають в обов'язковому порядку щорічно підвищувати свою кваліфікацію, при цьому вони мають право вільного вибору місця, форм і змісту підвищення кваліфікації, що робить їхнє професійне зростання усвідомленим і самокерованим.

Низка проблем, пов'язаних із професійним розвитком учителя, може бути розв'язана завдяки організації роботи шкільних психолого-акмеологічних служб, основною функцією яких є психологічний супровід професійного становлення й розвитку вчителя, допомога йому в подоланні криз професійного й особистісного розвитку.

Взаємини в родині для професійного становлення особистості дорослої людини досить важливі, тому що ціннісна сфера вчителів в основному

зайнята сімейною темою. Підтримка близьких людей, їхня довіра або ж безладдя будуть позначатися на сприйнятті власної особистості, на самоставленні.

Суб'єктивні фактори – це суб'єктивні передумови міри успішності професійної діяльності. До них відносять мотиви, цінності, інтереси, спрямованість, здібності, компетентність. Цікавою є думка А. Деркача стосовно того, що суб'єктивні фактори оптимізації психічних станів поділяються на дві групи: 1) мотивацію індивідуально-професійного вдосконалювання; 2) наявність і розвиток професійно важливих якостей.

Зміст першої групи становлять: ієрархія потреб, мотиви, життєві стратегії, спрямованість, інтереси, цінності, установки. Зміст другої групи становлять: творчість, самосвідомість, культурна продуктивність, рефлексивна культура, суб'єктність, емоційно-вольова саморегуляція, самоактуалізація.

Досягненню вчителем професійної майстерності, ефективному подоланню криз сприятиме актуалізація вищих потреб – самоактуалізація., адже особистість, спрямована на розвиток і реалізацію, буде прагнути до самовдосконалення, творчості, постійного присвоєння нового знання.

Відмітимо також необхідність високої мотивації до виконання завдань, умовами якої є персональна відповідальність за виконання завдання, наявність зворотного зв'язку про результати виконання, наявність досить складного, але здійсненого завдання.

Мотив відбивається на життєвих стратегіях професіонала. Ефективні стратегії особистісних змін – це прагнення розвитку, реалізації потенціалу, особистісного зростання, неефективні – це уникнення, застій, регрес. Ефективна стратегія відрізняється позитивною мотивацією, неефективна – негативним критичним ставленням. Загальною рисою способів поведінки для ефективної стратегії є розвиток гнучкості комунікативної поведінки, чутливості до змісту свідомості; для неефективної – ригідність, збідніння поведінкового репертуару.

У тісному взаємозв'язку з мотивами й життєвими стратегіями перебуває спрямованість особистості, її життєві та професійні інтереси, творчість, становлення професійної самосвідомості, прагнення до самоактуалізації.

Вагомим суб'єктивним фактором є рефлексивна культура вчителя, яку науковці розглядають як готовність і здатність переосмислювати та творчо перетворювати стереотипи свого особистісного та професійного досвіду.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, спираючись на акмеологічні принципи, ураховуючи акмеологічні фактори, можна забезпечити продуктивний професійний розвиток педагога. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в проведенні акмеологічної оцінки управлінської діяльності з професійного розвитку педагогів.

Список використаних джерел

1. Гречаник О. Є., Григораши В. В. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти: монографія. Харків, 2019. 144 с.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва-Воронеж, 2004. 752 с.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва, 2004. 319 с.

ACMEOLOGICAL PRINCIPLES OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Manerko L. M.

The article outlines the main acmeological principles and factors of productive professional development of a teacher, in particular objective, objective-subjective and subjective factors.

Keywords: teacher, professional development, factor, self-improvement, self-awareness, reflective culture.

УДК 371.11

ОСОБИСТИСНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Масюк Л. О.

У статті розкрито особливості особистісно зорієнтованого підходу в управлінні закладом освіти та визначено етапи його організації, які передбачають демократизацію управління, аналіз та діагностику, планування, організацію та корекцію.

Ключові слова: особистісно зорієнтований підхід, заклад освіти, демократизація, суб'єктний досвід, соціально-педагогічний досвід, диференціація, індивідуалізація, індивідуальні освітні програми.

Постановка проблеми. Зміни в суспільному, економічному, політичному житті України обумовили необхідність удосконалення системи освіти у цілому та реформування механізму управління закладами освіти зокрема.

Велике значення в становленні і розвитку соціально-педагогічних систем має управління їх діяльністю, вимоги до якого так само змінюються. Якщо в плановій системі панувало авторитарне управління, то в період розвитку ринкової економіки воно має на кожному організаційному рівні поширювати горизонтальні зв'язки, що поступово перетворює вертикальне управління на більш гнучке, засноване на діалогічних стосунках та партнерській взаємодії [2].

На рівні управління закладом загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) актуалізується потреба в науковому забезпеченні та обґрунтуванні управлінської діяльності, необхідності систематичного оновлення засобів організації, інноваційної діяльності, інноваційних процесів, освоєнні нових

підходів в управлінні закладом освіти.

Одним з таких підходів є особистісно зорієнтований. На практиці виникають деякі складнощі у його втіленні, через те, що у більшості ЗЗСО особистісний підхід в плані навчального процесу реалізується, а в плані управління закладом освіти існує тільки номінально.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомим внеском у розвиток теорії управління закладом загальної середньої освіти стали праці Г. Сиротенка, В. Пікельної, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної. Пріоритетні принципи управління, модернізовані управлінські функції керівника школи, сучасні форми й методи управління, стилі управління тощо висвітлені в працях вчених у галузі освітнього менеджменту (О. Адаменко, В. Григораш, І. Гришина, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Хриков), менеджменту освітніх інновацій (Л. Даниленко, М. Савенков та інші), інноваційного розвитку ЗЗСО (В. Докучаєва, Ю. Конаржевський, В. Лазарев, О. Лоренсов, О. Моїсєєв, О. Пометун, М. Поташник, В. Руст, І. Сущенко та інші), специфіки управлінської діяльності адміністрації закладу освіти (В. Андрєєва, Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Васильєва, Л. Денякіна, О. Дорошенкова, Т. Колодяжна, К. Крутій, Л. Пісоцька, О. Саметіс, Р. Спружа, Р. Стеркіна, П. Третьяков, Л. Фалюшина та інші). Значний внесок у розробку положень наукової організації особистісно орієнтованого управління закладами освіти внесли В. Бегей, Л. Карамушка, В. Кремень, С. Подмазін, Т. Рогова, Т. Хлебнікова, Р. Шакуров та інші.

Аналіз наукової літератури дає змогу прийти до висновку, що управління закладом освіти в цілому і педагогічними кадрами зокрема є складним і багатоаспектним процесом. Це питання завжди буде актуальним і відкритим для творчого пошуку. Поряд з цим необхідно зазначити, що в роботі педагогічних колективів ЗЗСО ще не склалася система роботи щодо впровадження особистісно зорієнтованого підходу в управлінні.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати особливості особистісно зорієнтованого підходу в управлінні закладом освіти.

Виклад основного матеріалу. Підхід в управлінні педагогічним колективом розглядається в дослідженні як сукупність принципів, прийомів, способів управлінської діяльності, що визначає її націленість на забезпечення умов для функціонування і розвитку педагогічного колективу. Визначення поняття «особистісно зорієнтований підхід в управлінні педагогічним колективом» передбачає виявлення особливостей, які дозволяють визначити сутність досліджуваного підходу, оскільки будь-яке визначення має сенс тільки за їх конкретних особливостей.

Особистісно орієнтований підхід до управління навчальним закладом нерозривно пов'язаний з поняттям «демократизації». Є. Хриков дає таке визначення демократизації управління закладом освіти – «... це системна перебудова процесу управління, метою якої є підвищення його ефективності, а напрямами – розвиток колегіальних основ управління, забезпечення прозорості та гласності прийняття управлінських рішень, розвиток

самостійності працівників та делегування їм управлінських повноважень, встановлення оптимальної міри регламентації їхньої діяльності та її мотивація» [5, с. 310].

Особистісно зорієнтований підхід в управлінні ми розглядаємо як такий тип управління, в якому організація діалогової взаємодії суб'єктів в максимальному ступені орієнтована на їх індивідуальні особливості і специфіку особистісного моделювання світу. Основу особистісно зорієнтованого підходу становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість і практичні методичні засоби, що сприяють її розумінню як цілісності, вивченню, створенню умов для її саморозвитку, самоактуалізації.

Особистісно зорієнтований підхід в управлінні закладом освіти передбачає, що на зміну філософії «впливу» приходять філософія співробітництва, взаємодії.

Управління колективом на основі особистісно зорієнтованого підходу – це процес співробітництва керівника з педагогами, де обидві сторони виступають як рівноправні партнери. Важливим проявом управлінської взаємодії є управлінське спілкування, головною ознакою якого за умов суб'єкт-суб'єктних відносин є діалогічність.

У процесі діалогічного спілкування виникає постійний прямий і зворотний вплив, що зумовлює зміни суб'єктів, які впливають один на одного. Відбувається не тільки вплив керівника на підлеглих, а й керівник відчуває на собі вплив особистості педагога. Відбувається долучення керівника до цінностей, потреб, проблем кожного педагога.

Особливістю взаємодії керуючої і керованої системи при суб'єкт-суб'єктних відносинах в процесі реалізації особистісно зорієнтованого підходу є опора на цінності особистості і колективу, морально-психологічний клімат, творча атмосфера педагогічного колективу та ін.

Основними ознаками суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі реалізації особистісно зорієнтованого підходу в управлінні педагогічним колективом є:

- діалогічність управлінського спілкування;
- співробітництво керівника і педагогів;
- використання суб'єктного досвіду педагога як джерела його розвитку;
- долучення керівника до цінностей, потреб, проблем кожного педагога;
- соціально-психологічна інтеграція суб'єктів;
- зумовленість взаємодії керівника і підлеглих на основі адаптування до особистісних особливостей педагога;
- побудова змісту взаємодії на емоційно-психологічній основі, яка переважає над раціональністю [4].

Технологія управління колективом ЗЗСО на основі особистісно зорієнтованого підходу, на наш погляд, це специфічна індивідуальна (авторська) діяльність керівника (суб'єкта управління) щодо проєктування управлінської діяльності та її практична організація в рамках відповідної системи освіти (в нашому випадку в ЗЗСО) з орієнтацією на освітні запити та

рівень розвитку вихованців, професійно-особистісний розвиток педагогів та врахування їх особистих можливостей, організація освітнього процесу з врахуванням суб'єктного досвіду особистості учня й організація післядипломної освіти педагога на основі індивідуальних освітніх програм.

Робота над розвитком професійної майстерності педагога має включати такі етапи: етап діагностики соціально-педагогічного досвіду; етап організації диференціації навчання на основі індивідуальних освітніх програм [4]. В. Григораш пропонує три підходи до оцінювання педагогічної діяльності, пов'язані з поняттями «педагогічна компетентність», «педагогічна діяльність», «педагогічна майстерність» [1].

Адаптуючи технологію запропоновану Т. Хлебніковою, враховуючи вимоги так званого «управлінського кола» алгоритм втілення особистісно зорієнтованого керівництва буде виглядати наступним чином:

- етап створення умов для реалізації особистісно зорієнтованого управління (демократизація управління);
- етап аналізу та діагностики існуючої моделі управління конкретним закладом освіти;
- етап планування необхідних заходів для вдосконалення системи управління;
- етап організації та реалізації особистісно орієнтованого управління;
- аналітично-корекційний етап.

Реалізація особистісно зорієнтованого управління передбачає створення організаційних, методичних, психологічних умов для професійного і особистісного розвитку педагога [3].

Організаційні умови передбачають такі зміни організаційної культури закладу освіти, як децентралізація влади, гнучкий розподіл повноважень у педагогічному колективі, перехід від жорстких вертикальних управлінських схем до динамічних форм управлінської взаємодії.

Методичні умови створюються для здійснення управлінської підтримки. Вони передбачають організацію особистісно-розвивального методичного процесу, завданням якого є навчання педагогів прийомам педагогічного аналізу і діагностики на основі особистісних критеріїв; формування готовності бачити в педагогічній дійсності проблему, структурувати й оформлювати її у вигляді педагогічної мети і завдань; проектування особистісно-розвивального середовища; упровадження діалогізації освітнього процесу; розвиток у педагогів навичок само рефлексії.

Психологічні умови забезпечують врахування особистісних якостей особистості, її унікальності в процесі управлінської діяльності, прийняття керівником етичних норм взаємодії з учителем, гнучкість і діалогізм стилю педагогічного спілкування.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє виділити *особливості особистісно орієнтованого підходу* в управлінні закладом освіти:

- Націленість управлінської діяльності на створення умов для розвитку і

саморозвитку професіоналізму педагога;

- Надання педагогічної підтримки процесам становлення «Я – концепції», що передбачає ставлення керівника до особистості вчителя як до найвищої цінності;
- Визнання унікальності й врахування суб'єктного досвіду педагога;
- Стимулювання самоактуалізації особистості вчителя;
- Врахування внутрішніх тенденцій його самоорганізації;
- Забезпечення умов для особистісно-професійного розвитку вчителя з опорою на внутрішні джерела саморозвитку в ситуаціях усвідомлення і вибору власних особистісних і професійних позицій, індивідуального шляху саморозвитку;
- Спрямованість суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії і підтримки на задоволення потреб учителів.

Таким чином особистісно зорієнтований підхід в управлінні закладом освіти – це спрямованість управлінської діяльності, яка передбачає забезпечення і підтримку процесу особистісно-професійного саморозвитку педагога через самоактуалізацію, становлення суб'єктності, формування професійно-педагогічної компетентності на основі діагностико-технологічного підходу, в умовах діяльності педагогів з самоорганізації змін, що пов'язано з використанням системи і способів діяльності.

Метою управління педагогічним колективом на основі особистісно зорієнтованого підходу є підвищення ефективності діяльності педагогічного колективу на основі створення умов саморозвитку, самоактуалізації, задоволення особистісних потреб.

Реалізація даної мети передбачає:

- Виявлення особистісних ресурсів педагога, діагностування рис особистості, її характеристик у структурі міжособистісних відношень, рівня професійної компетентності;
- Раціональне застосування керівником механізмів мотивації і стимулювання поведінки;
- Ініціювання змінення особистості педагога, його саморозвитку;
- Формування у педагога рефлексивних умінь, здатності самостійно, через внутрішній діалог із самим собою бачити результати своєї діяльності, усвідомлювати проблеми, особистісні й професійні можливості, потреби у змінах, формування позитивної «Я-концепції»;
- Усвідомлення вчителями утруднень у власній діяльності; проектування шляхів виходу з них; складання індивідуальної програми діяльності педагога з самоорганізації змін;
- Долучення керівника ЗЗСО до цінностей і потреб, проблем кожного педагога
- Здійснення керівником ЗЗСО аналітичного діалогу з вчителем з метою формування здатності особистості самостійно, через внутрішній рефлексивний самоаналіз визначати стратегію подальших змін, формування внутрішньої спрямованості на подальшу цілеспрямовану

перетворюючу діяльність;

- Здійснення особистісно-професійного розвитку педагога не тільки як удосконалення його професійних знань і навичок, а, передусім, як розвиток самосвідомості, здатності бачити і розуміти себе; формування професійно-педагогічної компетентності як інтегральної характеристики, що містить педагогічну компетентність трьох складників праці педагога: особистість педагога, педагогічну діяльність, педагогічне спілкування;
- Зумовленість взаємодії керівника і педагогів не заздалегідь визначеним жорстким цілям, а на основі адаптування до особистісних особливостей педагога.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, особистісно зорієнтований підхід в управлінні закладом загальної середньої освіти – це спрямованість управлінської діяльності, яка передбачає забезпечення і підтримку процесу особистісно-професійного саморозвитку педагога через самоактуалізацію, становлення суб'єктності, формування професійної майстерності на основі діагностики, в умовах діяльності педагогів з самоорганізації змін, що пов'язано з використанням системи і способів діяльності. Напрямами подальшого дослідження є обґрунтування критеріїв і показників оцінки якості реалізації особистісно орієнтованого підходу в управлінні закладом загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Григораш В. Оцінювання педагогічної діяльності вчителів закладу загальної середньої освіти як елемент внутрішньої системи забезпечення якості освіти. *Адаптивний менеджмент: теорія і практика. Педагогіка*. 8 (15). URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-8\(15\)-13](https://doi.org/10.33296/2707-0255-8(15)-13) (дата звернення: 06.03.2020).
2. Єльнікова Г. Філософський аспект адаптивного управління соціально-педагогічними системами. *Адаптивний менеджмент: теорія і практика. Педагогіка*. 8 (15). URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-8\(15\)-04](https://doi.org/10.33296/2707-0255-8(15)-04) (дата звернення: 06.03.2020).
3. Рогова Т. В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи. Харків, 2006. 300 с.
4. Хлебнікова Т. М. Організація особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Харків, 2019. 128 с.
5. Хриков Є. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ, 2006. 365 с.

PERSONALLY-ORIENTED APPROACH IN MANAGEMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION

Masiuk L. O.

The peculiarities of personality-oriented approach in the management of the educational establishment are proved and the stages of its organization are determined in this article. These peculiarities provide the democratization of management, analysis and diagnosis, planning, organization and correction.

Keywords: *personal-oriented approach, educational establishment, democratization, subjective experience, social and pedagogical experience, differentiation, individualization, individual educational programs.*

УДК 005.3

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ШКОЛИ

Мирошник М. П.

У статті проаналізовано сутність та основні характеристики поняття «освітнє середовище», визначено його структуру, схарактеризовано моделі побудови освітнього середовища школи.

Ключові слова: *середовище, освітнє середовище, макросередовище, мікросередовище, модель побудови освітнього середовища школи.*

Постановка проблеми. Якість освіти безпосередньо залежить від комфортності становища дитини та її взаємодії з різними об'єктами освітнього середовища, тому що саме таким чином можна реалізувати особливий механізм зчитування й освоєння накопиченої культурою життєво важливої інформації: людський досвід ізоморфно перетворюється на інформацію педагогічну як модель цього досвіду. Сьогодні педагогічної практики розглядає освітнє середовище для кожного учня як «універсальний соціально-громадський майданчик, на якому відбувається процес визнання та сприйняття своїх можливостей і здібностей, урахування власних потреб, інтересів, формування ціннісних орієнтацій».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми освітнього середовища займалося чимало відомих науковців: П. Блонський, Л. Божович, Я. Корчак, В. Князева, Н. Крилова, А. Кузьмін, Д. Маркович, В. Панов, В. Слободчиков, С. Френе, А. Чернушенко, С. Шацький, В. Ясвін та інші, – які досліджували сутність, структуру, параметри освітнього середовища. Проте й досі не існує одностайної думки із цього приводу. Відтак, виникає потреба уточнити сутнісні характеристики освітнього середовища школи.

Мета статті – уточнити сутність, структуру і моделі побудови освітнього середовища школи.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні посилюється тенденція наукового розгляду проблеми організації й розвитку освітнього середовища в закладах освіти, проте й досі не існує одностайної думки стосовно суті освітнього середовища та його структури. Під освітнім середовищем розуміють оточуючі людину суспільні, матеріальні й духовні умови її існування, формування й діяльності. За часів Просвітництва це поняття тлумачили таким чином: 1) макросередовище як суспільно-економічна система загалом (продуктивні сили, сукупність виробничих відносин і соціальних інститутів, свідомість, релігія й культура певного суспільства); 2) мікросередовище як безпосереднє соціальне оточення дитини (родина, колективи й групи різних рівнів).

Першим, хто почав визначати середовище як умову оптимального розвитку особистості, став Ж.-Ж. Руссо. На його думку, система виховання лише тоді буде ефективною, коли для кожної особистості буде створено особливе розвивальне середовище, яке здатне встановити рівновагу між реальними можливостями людини та її природними потребами. У такому середовищі особистість сама змушена здобувати знання, а не отримувати їх у готовому вигляді.

Далі про середовище учня згадував С. Френе, розробляючи концепцію творчого розвитку особистості. На його думку, дитина має самостійно створювати свою особистість, розкривати свої творчі здібності, а педагог має лише допомогти дитині віднайти й розвинути те, що їй властиве. Саме у зв'язку із цим Френе приділяв належну увагу конструюванню такого середовища, у якому би відбувався саморозвиток вихованця.

У вітчизняній педагогіці поняття «середовище» активно почали використовувати у 20-ті роки минулого століття. Зокрема, С. Шацький розробляв «педагогіку середовища», П. Блонський описував «суспільне середовище дитини», А. Макаренко вивчав «оточуюче середовище». Ці науковці доводили, що об'єктом виховних зусиль педагога має стати не дитина, а умови, середовище її існування: зовнішні (оточуючі люди, предмети, природа, діяльність, взаємини людей) і внутрішні (емоційний стан дитини, життєві настанови, досвід).

Загалом у наш час «середовище» розуміють як оточення. Поряд із терміном «середовище» активно використовують ще цілу низку термінів, таких як: «середовище людини», «середовище людей», «людське середовище», «навколишнє середовище», «життєве середовище», «людське оточення» та ін. «Частіше за все, — вважає Д. Маркович, — під навколишнім середовищем людини розуміють так чи інакше сукупність умов і впливів, що її оточують».

Визначаючи середовище людини, дослідниця Л. Максимова наголошує на тому, що середовище є складним утворенням, яке включає цілу низку взаємопов'язаних компонентів природного й соціального характеру.

Н. Крилова пропонує піж середовищем розуміти «частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їхніх елементів, освітнього матеріалу, суб'єктів освітнього процесу». Вона вважає основними параметрами середовища відносини, цінності, символи, речі, предмети.

Л. Божович здійснює пошук організації середовища у двох напрямках: духовно-просторовому й предметно-просторовому, — які забезпечують як відношення дитини до оточуючого середовища, так і її активність у ньому.

У теорії педагогіки середовище вбирає в себе все, що впливає на навчання, виховання й розвиток особистості [1].

Поняття освітнього середовища останнім часом досліджували такі науковці, як О. Газман, Н. Крилова, М. Князева, В. Петровський, Г. Сазоненко, В. Слободчиков, Г. Сорока, В. Ясвін та інші. Вони розуміють під середовищем систему, яка складається з таких структурних елементів, як

освітні технології, позаурочна робота, управління освітнім процесом, взаємодія із зовнішніми інститутами.

Як зазначає А. Кавтарадзе, під «освітнім середовищем» зазвичай розуміють «соціально-психологічне, фізичне середовище школи, сім'ї, вулиці й т. д., у якому проходить життя учня й педагога».

Слід зазначити, що середовище стає освітнім тільки тоді, коли з'являється особистість, яка прагне бути освіченою. При цьому одне й теж саме середовище може бути освітнім для однієї людини й залишатися нейтральним для іншої. Людина має шанс сформуванню своє освітнє середовище в межах певного освітнього простору, обираючи освітні інститути або займаючись самоосвітою.

Отже, ми погоджуємося з визначенням В. Ясвіна, що освітнє середовище – це система впливів і умов формування особистості відповідно до заданого зразку, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та предметно-просторовому оточенні [3].

Освітнє середовище має свою структуру, однак сьогодні також не існує єдиного підходу до визначення компонентів освітнього середовища (ОС). Наприклад, Г. Ковальов, В. Ясвін у структурі ОС виділяють фізичне оточення, людський фактор і програму навчання. До фізичного оточення вони відносять: архітектуру шкільної будівлі, просторову структуру шкільного приміщення, інтер'єр, можливість пересування в ньому учнів і вчителів тощо. До людського фактору він відносить особистісні особливості й успішність учнів, ступінь їх скупченості та її вплив на соціальну поведінку, розподіл статусів і ролей, статеві, вікові, національні, психофізіологічні особливості учнів, батьків, учителів. До програми навчання віднесено: структура діяльності учнів, програми навчання, стиль викладання, характер контролю тощо.

Дослідниця Н. Щуркова виділяє такі компоненти ОС: предметно-просторовий, поведінський, події та інформаційно-культурний простір. Є. Клімов пропонує вважати компонентами ОС такі його частини: соціально-контактну (досвід, спосіб життя, особистий приклад, устрій групи, місце людини в ній), інформаційну, соматичну, предметну. Проте ні в якому разі середовище не можна вважати раз і назавжди чимось заданим наперед.

Є. Коротаєва наполягає, що будь-який компонент середовища має бути емоційно розвивальним. Вона визначила умови, які можуть забезпечити емоційно-розвивальний характер компонентів освітнього середовища:

- взаємини між учасниками спільної життєдіяльності, тобто емоційно-підтримуючий компонент середовища;
- розклад дня, моменти, які організують процес перебування дитини в школі, тобто емоційно-розвивальний компонент;
- зовнішня обстановка, тобто емоційно-налагоджувальний компонент;
- організація зайнятості дітей — навчальна, ігрова й інші види діяльності, тобто емоційно-активізуючий компонент;

- включення в заняття з дітьми евристичних вправ, тобто емоційно-тренувальний компонент.

Еколого-особова модель освітнього середовища розроблена В. Ясвіним [3]. За його твердженням, для того щоб освітнє середовище мало розвивальний ефект, воно має бути здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу (учнів і педагогів).

Комунікативно зорієнтовану модель освітнього середовища розроблено В. Рубцовим. Освітнє середовище він розуміє як форму співпраці (комунікативної взаємодії), яка створює особливі види спільності між учнями й педагогами, а також між самими учнями. Визначальною підставою такого підходу до освітнього середовища є розуміння того, що необхідною умовою розвитку дитини є її участь у спільній діяльності з іншими учасниками освітнього процесу. В. Рубцов разом із Н. Полівановою та І. Єрмаковою виділили такі структурні компоненти освітнього середовища:

- внутрішня спрямованість школи;
- психологічний клімат;
- соціально-психологічна структура колективу;
- психологічна організація передавання знань;
- психологічні характеристики учнів і т. д.

Антрополого-психологічну модель освітнього середовища запропонував В. Слободчиков. Як базове поняття у В. Слободчикова, так само як і в В. Рубцова, виступає спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу. В. Слободчиков підкреслює відносність і опосередкований характер освітнього середовища, його початкову незаданість. Основними параметрами освітнього середовища він пропонує розглядати його насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб її організації). Залежно від типу зв'язків і відносин, що структурують це освітнє середовище, автор виділяє три різні принципи його організації: одноманітність, різноманітність і варіативність.

Освітнє середовище, за В. Слободчиковим, не є сукупністю впливів і умов (як це представлено, наприклад, у В. Ясвіна), а представляє собою динамічну освіту, що є системним продуктом взаємодії освітнього простору, управління освітою, місця навчання й суб'єктів навчання.

Психодидактична модель освітнього середовища школи запропонована колективом авторів: В. Лебедевою, В. Орловим, В. Ясвіним. Автори, виходячи з концепції особистісно зорієнтованої освіти, підкреслюють усе зростаючу за сучасних умов роль диференціації й індивідуалізації освіти, проте розуміють цю роль трохи інакше, ніж це було прийнято традиційно. Автори пропонують орієнтувати освіту на визнання за школярем пріоритету його індивідуальності, тоді як за традиційного навчання школяр стає особистістю в результаті спеціальної організації навчання й виховання, за умов цілеспрямованих педагогічних дій. Ідеться про підкреслення його значущості як суб'єкта пізнання, про занурення його в освітнє середовище, спеціально змодельоване освітньою установою.

Екопсихологічний підхід до розроблення моделі освітнього середовища запропонований психологом В. Пановим. Висхідним є уявлення про те, що психічний розвиток людини в ході її навчання слід розглядати в контексті системи «людина – навколишнє середовище». Згідно з таким підходом під «освітнім середовищем» розуміють систему педагогічних і психологічних умов і впливів, які створюють можливість як для розкриття інтересів, що ще не виявлено, і здібностей, так і для розвитку здібностей, що вже виявлені, й особистості учнів відповідно до їхніх індивідуальних природних задатків і вимог вікової соціалізації.

Об'єктами дослідження в освітньому середовищі можуть бути його складові, структура, критерії оцінювання, позитивні й негативні взаємодії та впливи на учня різних суб'єктів освітнього процесу, спрямованість мотивації учнів, виявлення ціннісних орієнтацій, застосування механізмів управління освітнім середовищем із метою мінімізації негативних впливів на учня, визначення порогових рівнів інтеграції освітнього та соціального середовища.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, сьогодення педагогічної практики розглядає освітнє середовище для кожного учня як «універсальний соціально-громадський майданчик, на якому відбувається процес визнання та сприйняття учнем своїх можливостей і здібностей, урахування власних потреб, інтересів, формування ціннісних орієнтацій» [2]. Перспективними дослідженнями в цьому напрямі вважаємо розроблення технології оцінювання управління розвитком освітнього середовища школи.

Список використаних джерел

1. Гречаник О. Є. Управління виховною роботою в школі. Харків, 2013. 240 с.
2. Сєдих С. О. Сучасне освітнє середовище закладу освіти. URL: <https://vseosvita.ua/library/sucasne-osvitne-seredovise-zakladu-osviti-98447.html>.
3. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва, 2001. 365 с.

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Myroshnyk M. P.

The article analyzes the essence and main characteristics of the concept of «educational environment», defines its structure, describes the models of construction of the educational environment of the school.

Keywords: *environment, educational environment, macroenvironment, microenvironment, model of school educational environment construction.*

ІМІДЖЕВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ ТА УПРАВЛІННЯ ЇХ ФОРМУВАННЯМ

Мірошниченко Н. В.

У статті розкрито іміджеві характеристики педагога-вихователя з огляду на думки колег, вихованців та їх батьків. З'ясовано особливості їх формування в умовах закладу дошкільної освіти через ефективну систему методичної роботи та управлінську підтримку іміджування.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, педагог-вихователь, імідж, особистісно-професійний імідж, управління формуванням іміджу.

Постановка проблеми. Особистісно зорієнтована модель дошкільної освіти пред'являє вихователю закладу дошкільної освіти високі вимоги до його особистісного і професійного розвитку. Відповідно зростає значимість педагогічної діяльності, а також іміджу вихователя.

Професійний імідж вихователя виступає показником культури педагогічної діяльності, яка забезпечує професійне розпізнання й саморозвиток його особистості.

З огляду на це, введення у педагогічний словник поняття «імідж» не данина моді, оскільки сучасний педагог-вихователь вибудовує індивідуальну траєкторію особистісного зростання, виходить на лідерські позиції, забезпечуючи ефективність і якість своєї професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування професійного іміджу фахівця розглядали В. Бебик, В. Ісаченко, Ф. Кузін, А. Морозов, Д. Френсіс та ін.

Різні аспекти іміджу педагогів вивчали В. Бондаренко, О. Горовенко, Н. Гузій, Л. Жаріков, А. Калюжний, О. Ковальова, О. Мармаза, І. Ханіна та ін.

Особистісно-професійний імідж педагога-вихователя став предметом досліджень М. Апраксіної, Л. Загородньої, Т. Марєєвої, С. Попиченко, С. Тітаренко, Н. Трофаїли та ін.

Однак, проблема шляхів та засобів формування іміджу вихователя відповідно до структури та змісту іміджевої моделі залишається мало дослідженою.

Мета статті: розкрити іміджеві характеристики педагога-вихователя та особливості їх формування в умовах закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування професійного іміджу широко представлена у психолого-педагогічних дослідженнях, в яких наголошується на винятковій її важливості у процесі підготовки майбутніх педагогів та їх подальшій фаховій діяльності.

Дослідники, що вивчають різні проблеми особистісно-професійного іміджу, визначають його таким чином:

- «Імідж – це певний синтетичний образ, котрий створюється в свідомості людей відносно конкретної особи, організації чи іншого соціального об'єкта; містить в собі значний обсяг емоційно забарвленої інформації про

об'єкт сприйняття і спонукає до певної соціальної поведінки» (Н. Ушакова).

- «Професійний імідж (імідж фахівця, професіонала) – це уявлення про людину як представника певної професії; враження, створюване навколо конкретної особи з метою її популяризації як фахівця чи професіонала, здійснення емоційно-психологічного впливу на думку оточуючих (керівництва, колег, партнерів та ін.)» (Л. Мітіна).
- «Імідж педагога – це емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу вчителя в свідомості вихованців, колег, соціального оточення, в масовій свідомості. В іміджі учителя реальні якості тісно переплітаються з тими, котрі приписують йому оточуючі» (А. Калюжний).
- «Імідж дошкільного вихователя – це умисне створення його візуально-аудіального обличчя, яке дозволяє найбільш привабливо проявитися кращим особистісно-діловим якостям педагога» (М. Апраסקіна).

Ефективний імідж – це те уявлення про людину в оточенні, колективі чи суспільстві, яке допомагає успішно вирішувати такі завдання: досягти самоповаги та внутрішнього комфорту; просунутися соціальними сходами; покращити власні професійні результати.

Імідж – це динамічна система, оскільки вона є результатом постійної роботи людини над собою. На нього впливають природні якості, життєвий і професійний досвід, виховання та освіта особистості.

Свій особистісно-професійний імідж педагог-вихователь формує й відшліфовує упродовж своєї професійної діяльності, спираючись при цьому на отриману спеціальну підготовку у закладі вищої освіти та власний практичний досвід. Професійний імідж моделюється також під впливом зовнішнього оточення, зокрема конкретного професійного середовища, у якому перебуває фахівець, і віддзеркалює результати його систематичної роботи над собою в період становлення професіоналізму та накопичення життєвого досвіду.

Наявність професійного іміджу є необхідною умовою, яка дозволяє вихователеві показати себе як професіонала, і в той же час не нівелюючи людську індивідуальність.

Імідж має дві сторони: суб'єктивну, тобто передається образ тієї людини, яку сприймають, чий образ створюється, і об'єктивну, тобто сприйману тим, хто спостерігає. Передаваний і сприйманий образи можуть не збігатися. Окрім того, передаваний образ не завжди відображає сутність особистості. Існує так званий розрив достовірності образу, коли є вищеназване розбіжність.

Питання формування професійного іміджу набувають все більшої значущості, оскільки саме цей феномен охоплює як внутрішні складові особистості (прагнення, інтереси, досвід), так і зовнішні аспекти діяльності фахівця (вплив на оточуючих, відтворення соціальних стереотипів, інтерактивний двобічний зв'язок із суспільством).

У проведеному Т. Марєєвою дослідженні було з'ясовано, що найбільше педагоги-вихователі хотіли б бачити у своїх колег фахівців із

професійними знаннями, які здатні до роботи з усіма учасниками освітнього процесу на основі гуманізму та загальнолюдських цінностей. Серед вимог, що висувуються практиками до знань з дошкільної педагогіки, психології, фахових методик, є їх ґрунтовність. Щодо умінь, то педагоги-вихователі хотіли б, щоб їх колеги вміли самовдосконалюватися та професійно зростати, спілкуватися з усіма та грамотно вирішувати конфліктні ситуації, були здатними до експериментування, не боялися нововведень, не губилися в екстремальних ситуаціях, виявляли емоційну стійкість і самовладання, уміли спостерігати та аналізувати, створювати привабливий зовнішній вигляд. Із особистісних якостей педагогами-вихователями найбільше у колегам цінуються любов своєї професії та до дітей і бажання працювати з ними, відповідальність, старанність, працьовитість, гуманність, порядність, ініціативність, цілеспрямованість, оптимістичність, енергійність, творчість, вимогливість до дітей і до себе [3].

Батькам вихованців найбільше хотілося б бачити у вихователів його професійні знання, які сприяли б не тільки реалізації програми, але і допомагали б йому зацікавити дітей до будь-якої діяльності, доброзичливість, порядність, спостережливість, тактовність, енергійність, справедливість, чуйність, і в той самий час помірну вимогливість та суворість. Також для батьків дуже важливо, щоб педагог розумів дитину, не відбивав бажання ходити в дитсадок, сприймав дитину як особистість, любив дітей і свою роботу, був терплячим як до дітей, так і до запитань та зауважень батьків, охайно вдягався [3].

Результати дослідження, проведеного Л. Загородньою, показують, що діти найбільше цінують у вихователях доброту, ласку, вміння організувати ігри, розповідати щось цікаве, навчати чомусь новому, терплячість до того, що висловлює дитина, вміння берегти секрети, зовнішню привабливість [1; 2].

Таким чином, ми можемо зробити узагальнення, що для вихованців важливою є особистісна складова іміджу вихователів, для педагогів-практиків – професійна, для батьків дошкільнят – професійно-особистісна.

С. Попиченко виокремлює такі складники іміджу вихователя: зовнішній вигляд, внутрішній образ та професійно-педагогічне спілкування. На її думку, зовнішній вигляд передбачає не лише вміння правильно одягатися, але й здатність демонструвати свій розум, професійні навички і здібності, виявляти любов до дітей і турботу про них [4]. Внутрішній образ представлений культурою педагога, його установками, поглядами, характером, емоційним ставленням до дійсності. І нарешті, професійно-педагогічне спілкування, яке, на думку С. Попиченко, є підґрунтям виховання, що дає змогу цілеспрямовано реалізовувати комплекс заходів щодо формування гармонійно розвиненої особистості вихованців [4].

Дослідниця Т. Марєєва виокремила такі компоненти професійного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти: візуальний (зовнішній вигляд, невербальні засоби комунікації, предметне середовище вихователя); аудіальний (володіння технікою та комунікативними якостями мовлення,

ораторським мистецтвом); професійний (компетентність вихователя, якість його праці в цілому, досвід, репутація, вміння самовдосконалюватися) та внутрішній (педагогічна спрямованість, психічне й психологічне, соціальне і духовне здоров'я, особистісно-професійні якості педагога) [3].

Отже, проаналізувавши все вище описане, можна виокремити такі вимоги до позитивного професійного іміджу педагога-вихователя (наявність ґрунтовних знань з дошкільної педагогіки і психології, фахових методик; вміння спілкуватися з усіма учасниками освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, спостерігати та аналізувати свої дії і дії інших, грамотно вирішувати конфліктні ситуації, самовдосконалюватися та розвиватися, створювати привабливий зовнішній вигляд; вияв любові до дітей і до своєї професії, гуманності, тактовності, відповідальності та порядності).

З огляду на це, робота над іміджем – цілеспрямована діяльність з професійно-особистісного удосконалення, яка дає змогу наблизитись до вимог ідеалу, що виник унаслідок власних уявлень і думок оточення. У цілому роботу з формування іміджу можна представити у вигляді ряду необхідних дій:

1. З'сування вимог аудиторії. Кроки з формування іміджу повинні спиратись на той чи інший сегмент аудиторії, кожна з яких володіє своїми уявленнями на педагога-вихователя та його професійну діяльність.

2. Визначення сильних і слабких сторін об'єкта іміджування. Слід реально вивчити не тільки позитивне у діяльності педагога, але й не менш важливо – дізнатись про проблемне поле.

3. Конструювання образу і підведення характеристик об'єкта іміджування під вимоги аудиторії.

4. Трансформація Переклад необхідних характеристик об'єкта в вербальну, візуальну і подієву форми.

Аналіз теорії та практики з досліджуваної проблеми надає можливість виділити протиріччя між: підвищеними вимогами до іміджу педагога-вихователя з боку суспільства, вихованців, батьків, педагогічного колективу та невідповідністю професійного іміджу сучасного вихователя новим потребам; необхідністю вдосконалення іміджологічної підготовки педагога-вихователя та нерозробленістю педагогічних умов її ефективної реалізації під час роботи в закладі дошкільної освіти.

Формування особистісно-професійного іміджу вихователя в умовах закладу дошкільної освіти відбувається через систему науково-методичного забезпечення цього процесу. Система науково-методичної роботи вимагає використання організаційних форм методичної роботи: індивідуальних і колективних (групових і масових), які перебувають в органічній єдності, взаємодіють, доповнюють одна одну та надають можливість кожному педагогу самопрезентуватися.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Створення іміджу вихователя – це тривалий і складний процес, успішність якого залежить не лише від умов та технологій формування, але й, передусім, від власного уявлення вихователя про самого себе та прагнення керівника

закладу дошкільної освіти вдосконалювати імідж педагогів, педагогічного колективу та закладу в цілому.

Проблеми проектування іміджу педагога-вихователя та створення умов для реалізації розроблених іміджотворчих проектів залишаються відкритими для подальших теоретико-прикладних досліджень.

Список використаних джерел

1. Загородня Л. П. Методика визначення готовності майбутніх вихователів до створення позитивного професійного іміджу / Л. П. Загородня, Т. В. Марєєва // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsprr> 2012 4 17. (дата звернення: 27.03.2020).

2. Загородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навчальний посібник. Суми, 2010. 319 с.

3. Марєєва Т. Професійний імідж вихователя дошкільного навчального закладу та його структура. URL: <http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps> 2012 41 9.pdf. (дата звернення: 03.05.2020).

4. Попиченко С. Роль комунікативної компетенції в технології створення іміджу педагога-вихователя дошкільного навчального закладу. URL: <http://nbuv.gov.ua/jpdf/Ppps> 2012 41 9.pdf. (дата звернення: 06.04.2020).

IMAGE CHARACTERISTICS OF TEACHER-EDUCATOR AND MANAGEMENT OF THEIR FORMATION

Miroshnichenko N. V.

The article reveals the image characteristics of the teacher-educator taking into account the opinions of colleagues, students and their parents. The peculiarities of their formation in the conditions of preschool education institution through an effective system of methodical work and managerial support of image are clarified.

Keywords: preschool education institution, teacher-educator, image, personal-professional image, image formation management.

УДК 37.04

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ОБДАРОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

Міхальова О. І.

У статті описано психолого-педагогічні аспекти організації роботи з обдарованими дітьми, критерії та фактори формування обдарованості.

Ключові слова: обдарованість, здібності, інтелект.

Постановка проблеми. Проблема розвитку обдарованості стала в останні роки, коли почали створюватися умови для максимального розвитку учнів і виникла необхідність виявлення їх здібностей відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа». Труднощі обумовлені тим, що методи традиційного навчання виявилися недостатніми для формування внутрішньої

мотивації, спрямованості особистості на інтелектуальний розвиток. Особливий зміст і форми організації робота з обдарованими набуває в умовах впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, навчальних планів і програм. Актуальність проблеми зумовлена й впровадженням дистанційної форми здобуття освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні концепції розглядають обдарованість як цілісну, багатогранну якість особистості (Д. Богоявленська, І. Волощук, В. Шадріков, Б. Кларк, В. Моляко, Ф. Монкс, К. Перлетт, В. Сієрвальд, Дж. Фрімен, К. Хеллер та ін.). Окремі дослідники включають до структури обдарованості когнітивні складники – інтелект, спеціальні здібності, креативність тощо; інші – особистісні якості, що стосуються мотивації, емоцій, волі.

Мета статті – окреслити психолого-педагогічні аспекти проблеми обдарованості особистості в умовах закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогіка під талантом розуміє якісно вищий рівень здібностей особистості, передумовою розвитку якого вважає задатки, що можуть перетворюватися на реальність за наявності сприятливих соціальних чинників. На думку філософів, талант – це поєднання певного ступеня генетично зумовленої обдарованості з працею [1].

Широке використання у науковій літературі терміна «обдарованість» пов'язано з періодом утвердження педагогіки, а потім і психології як самостійних галузей наукових знань. Коренем слова є дар, і тому як в українській, російській, так і в англійській (giften) мовах це поняття має однозначне трактування – «подарунок». Цим ніби підкреслюється, що людина володіє чимось таким, що нею не заслужено, не зароблено, тим, що їй подаровано від народження батьками, закладено генетично. Визнаючи можливість існування такого дару, ми визнаємо факт існування індивідуальних відмінностей між людьми, які зумовлені не лише впливом навколишнього середовища та виховання, а й іншими, можливо на сьогодні ще не відомими чинниками. Природно, що однією з найважливіших проблем, що хвилювали вчених протягом багатьох століть, була проблема походження цього дару.

Обдарованість як характерну ознаку особистості, визначають за різними критеріями. Наприклад, український психолог Юрій Гільбух на основі аналізу пізнавальних особливостей дитини виокремлює такі типи обдарованості:

- природничі теоретики (спрямованість пізнавального інтересу на осмислення абстрактних ідей, схильність до природничих знань);
- природничі прикладники (спрямованість пізнавального інтересу на розв'язання складних конструкторсько-технічних завдань, моделювання);
- гуманітарії (спрямованість пізнавального інтересу на мови, суспільні науки, літератури [2].
- Американські психологи (Іллінойський університет, М. Карне) найголовнішими вважають такі типи обдарованості дитини:

- інтелектуальна обдарованість. Виявляється у допитливості, спостережливості, точному мисленні, винятковій пам'яті, потязі до нового, глибині занурення у справу;
- обдарованість у сфері академічних досягнень. У читанні: надає йому перевагу серед інших видів діяльності; швидко і надовго запам'ятовує прочитане; володіє великим словниковим запасом; використовує складні синтаксичні конструкції; цікавиться написанням букв і слів. У математиці: виявляє інтерес до лічби, вимірювання, зважування, упорядкування предметів; запам'ятовує математичні знаки, цифри, символи; легко виконує арифметичні дії; застосовує математичні вміння і терміни до ситуацій, що не стосуються безпосередньо математики. У природничих науках: виявляє інтерес до навколишнього; цікавиться походженням та призначенням предметів і явищ, їх класифікацією; уважність до явищ природи, їх причин і наслідків, намагання експериментувати.

Основним шляхом визначення наявності у дитини потенційної обдарованості є організація педагогічного спостереження за її поведінкою та аналіз її дій та вчинків, пов'язаних з проблемними ситуаціями у житті. Критеріальними засадами цих діагностичних процедур, по перше, може слугувати загальновизнана структура розвиненої обдарованості. А по-друге, за допомогою методу вибіркового аналізу наукової та художньо-публіцистичної літератури можна виявити сукупний перелік психологічних характеристик, притаманних обдарованій людині [3].

Можна визначити загальні психологічні характеристики обдарованої особистості: має хорошу пам'ять, добре розвинуте абстрактне мислення; висока активність. Можна припустити, що дитина обдарована, якщо її інтелектуальні здібності перевищують стандартний рівень, до вирішення проблем і завдань вона застосовує творчий підхід, а також у неї наявний високий рівень мотивації досягнень.

Обдаровані діти часто є оригінальними у поведінці та спілкуванні. Вони використовують особливі способи спілкування з дорослими й однолітками, чутливі до ситуації спілкування, виявляють уміння спілкуватися не лише словесно, а й за допомогою невербальних засобів (міміки, жестів, інтонації тощо), легко вступають у контакт з однолітками, прагнуть до лідерства у спільній діяльності. Обдаровані діти частіше за своїх однолітків обирають роль дорослого в творчих іграх, змагаються з іншими дітьми. Вони не уникають відповідальності, пред'являють високі вимоги до себе, самокритичні; не люблять, коли до них ставляться із захопленням, обговорюють їхню винятковість, талановитість, адже самі знають собі ціну. Ці діти випереджають однолітків у моральному розвитку, активно прагнуть добра, справедливості, правди, виявляють інтерес до духовних цінностей. Обдарована дитина виділяється яскравими, незвичайними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) в тому чи іншому виді діяльності. Відповідно до даних психологічних досліджень обдарованими є не більше 5% дітей. Разом з тим, беручи до уваги генетично

закладені в кожній дитині здібності й різноманіття видів обдарованості, можна припустити, що потенційно кожна дитина — обдарована.

Обдарованими можна вважати дітей, якщо вони:

- часто «перескакують» через послідовні етапи свого розвитку;
- у них чудова пам'ять, яка базується на ранньому мовленні;
- рано починають класифікувати і категорувати інформацію, що надходить до них;
- із задоволенням віддаються колекціонуванню. При цьому їхня мета — не приведення колекції в ідеальний і досить постійний порядок, а реорганізація, систематизація її на нових підстановах;
- мають великий словниковий запас, із задоволенням читають словники та енциклопедії, придумують нові слова і поняття;
- можуть займатися кількома справами відразу, наприклад, стежити за двома чи більше подіями, що відбуваються навколо них;
- дуже допитливі, активно досліджують навколишній світ і не терплять будь-яких обмежень свої досліджень;
- у ранньому віці здатні простежувати причинно-наслідкові зв'язки, робити правильні висновки;
- можуть тривалий час концентрувати свою увагу на одній справі, вони буквально «занурюються» в своє заняття, якщо воно їм цікаве;
- мають сильно розвинуте почуття гумору;
- постійно намагаються вирішувати проблеми, які їм поки що не під силу;
- визначаються різноманітністю інтересів, що породжує схильність починати кілька справ одночасно;
- часто роздратовують ровесників звичкою поправляти інших і вважають себе такими, що завжди мають рацію;
- їм бракує емоціонального балансу, вони часто нетерплячі та поривчасті.

При складанні індивідуальних програм потрібно врахувати особливості обдарованих дітей:

- неприянь у школі часто з'являється тому, що навчальна програма нудна і нецікава для обдарованої дитини;
- обдарованим дітям подобаються складні ігри і нецікаві ті, якими захоплюються їхні ровесники. Як наслідок — дитина опиняється в ізоляції;
- для одарованих дітей характерне заглиблення у філософські проблеми вони раніше ровесників починають замислюватися над такими явищами, як смерть, потойбічне життя, релігійні вірування;
- є певна невідповідність між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком, тому обдаровані діти частіше віддають перевагу спілкуванню із дітьми старшого віку. Через це їм важко бути лідерами, бо вони поступаються фізичним розвитком;
- для обдарованих дітей характерна внутрішня потреба досконалості — вони не заспокоюються, доки не досягнуть бажаного;
- критично ставляться до своїх досягнень, мають низьку самооцінку;

- часто ставлять перед собою завищені цілі, не маючи можливості досягти їх, емоційно переживають неуспішність;
- надмірно чутливі, вразливі;
- потребують уважного ставлення дорослих [3].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На основі проведеного категорійного аналізу поняття «обдарованість» нами визначається як єдність різноманітних здібностей, синтез мотиваційного, когнітивного та діяльнісного потенціалів, що дозволяють особистості досягти значних успіхів в одній чи декількох галузях знань або видах діяльності. Подальшого дослідження потребує розроблення системи діагностики обдарованості в закладі загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Європейський словник філософії. Т. 1. Під ред. Б. Кассен. Київ, 2009. 576 с.
2. Федорець М., Мельник О. Школа XXI століття: робота із обдарованими дітьми в умовах розвитку інформаційного суспільства. *Завучу. Усе для роботи*. 2018. № 10—12.
3. Ревков О. В., Лукашева А. І., П'янкова О. Р. Система роботи з обдарованими учнями. URL: <https://www.school304.com.ua>.

CRITERIA AND INDICATORS OF GIFTED PERSONALITY

Mikhaleva O. I.

The article describes the psychological and pedagogical aspects of the organization of work with gifted children, criteria and factors for the formation of giftedness.

Key words: talent, abilities, intellect.

УДК 005.3

ЗМІСТ РОБОТИ КЕРІВНИКА З ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Міщенко Ю. В.

У статті актуалізується проблема організації науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти в закладі загальної середньої освіти. Визначаються ключові принципи цієї роботи, форми, методи та шляхи удосконалення.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, заклад загальної середньої освіти, здобувачі освіти, управління.

Постановка проблеми. Заклади загальної середньої освіти сьогодні знаходяться в ситуації активного пошуку шляхів і засобів активізації діяльності учнів, зацікавленості їх освітнім процесом, виховання творчої

особистості, вироблення здатності школярів до самостійного вибору й приймання рішень.

Одним із таких шляхів є організація науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти. Це, тим більше, актуально з огляду на вимоги до підготовки школярів, що висуваються Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Положенням про порядок здійснення інноваційної діяльності, Положенням про експериментальний навчальний заклад та іншими нормативними актами.

Проте аналіз наукових джерел вказує на недостатність комплексного дослідження проблеми організації науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти означеної проблеми досліджуються як українськими, так зарубіжними науковцями. Серед них Р. Ануфрієва, О. Василенко, Ю. Васильєва, О. Донченко, І. Єрмаков, А. Єрмола, Ю. Корнажевський, Л. Москалець, Г. Несен, М. Поташник та інші.

С. Васильєва стверджує, що науково-дослідницька діяльність учнів закладів загальної середньої освіти – це складний багатогранний процес, для успішної реалізації якого потрібні певні організація та управління [1].

Проблема організації науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти не є новою. Ще в кінці минулого століття заклади освіти, так званого нового типу, перетворились, на думку С. Яценко, на справжні науково-дослідницькі центри апробації нового змісту навчання, сучасних педагогічних технологій, глибокого осмислення інноваційних процесів, стимулювання ініціативи учня, розвитку його можливостей, створення умов для саморозвитку особистості [5]. Проте, аналіз наукових джерел з даного питання вказує на недостатність комплексного вивчення шляхів реалізації управління процесом науково-дослідницької діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Мета статті полягає у висвітленні основного змісту діяльності адміністрації закладу загальної середньої освіти з організації науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідницька діяльність здобувачів освіти є обов'язково керованим процесом, який потребує скоординованої дії його учасників. На нашу думку – ефективність науково-дослідницької роботи значною мірою окреслюється компетентністю адміністративного корпусу закладу освіти щодо управління цим складним процесом. Керівник закладу повинен мати чітке уявлення про те, у який спосіб його організовувати, бо саме зазначений вид діяльності школярів, щонайперше, не терпить хаотичності і безсистемності.

Управління науково-дослідницькою діяльністю здобувачів освіти є складовою учнівсько-учительсько-викладацької діяльності, результатом якої є забезпечення розвитку творчих здібностей вихованців, оволодіння технологіями дослідницької діяльності, забезпечення безперервності в системі «заклад загальної середньої освіти – заклад вищої освіти». Зазначене

здійснюється шляхом вибору ефективних форм і методів залежно від термінів виконання, визначення суб'єктів управління, їхніх ділових якостей, врахування суб'єктивного досвіду та підготовки методичних рекомендацій.

Формування науково-дослідницьких вмінь у школярів – процес складний і довготривалий. Він не виникає на порожньому місці і не розвивається сам по собі. А тому завдання керівника полягає у створенні таких умов у закладі освіти, за яких відбуватиметься поступовей методичне формування дослідницьких навичок педагогів та здобувачів освіти, здійсненні постійного контролю за виконанням науково-дослідницької діяльності; аналіз і корегування; визначенні найбільш ефективних шляхів організації роботи.

Зазначимо, що більшість науковців визначають серед основних принципів організації науково-дослідницької діяльності такі:

- дослідницька діяльність учнів є наближеною до науково-дослідницької діяльності, її початком і найчастіше має продовження в подальшій науковій діяльності;
- зміст дослідження обов'язково повинен поєднуватися з навчальною метою, загальними потребами суспільства та питаннями сьогодення;
- наукове дослідження – безперервний процес, його не можна виконати за кілька днів;
- науково-дослідницька діяльність – обов'язково керований процес [3].

На думку В. Русової, процес залучення здобувачів освіти до такого виду роботи повинен носити не формальний, поверховий, а суттєвий, особистісний сенс, оскільки він базується на власних інтересах і потребах суб'єкта [4]. Для отримання очікуваного результату необхідно здійснити формування здатності школяра до науково-дослідницької діяльності, що вимагає від психологічної служби створення сприятливих умов для становлення й розвитку творчих здібностей дитини, урахування індивідуальних особливостей та потенціалу особистості.

Дуже важливим аспектом організації науково-дослідницької роботи є створення науково-методичної й навчально-матеріальної бази. Бажано залучати до цього процесу наукові або профільні установи. Забезпечення зв'язків з такими закладами є прерогативою адміністратора, який здійснює фасилітативну функцію щодо призначення наукового керівника, розв'язання проблем співпраці з закладами вищої освіти, творчими лабораторіями тощо.

Актуальною в організації науково-дослідницької роботи здобувачів освіти є безпосередня роль керівника, яка проявляється в наступному:

- формування мотивації педагогів і учнів до здійснення науково-дослідницької роботи;
- розроблення методичних рекомендацій;
- підготовка педагогів через проведення тематичних педагогічних рад, обговорення проблем організації науково-дослідницької діяльності на засідання предметних методичних об'єднань, творчих груп тощо;
- концентрування й координування роботи педагогів і школярів, здатних до

науково-дослідницької роботи;

- забезпечення дієвого контролю за проведенням такої роботи. Зокрема, С. Максимюк вважає, що контроль – один із головних засобів забезпечення надійної й достовірної інформації про ефективність науково-дослідницької діяльності учнів. За його здійснення як за процесом діяльності, так і за його результативністю необхідно суворо дотримуватися принципів всебічності й глибини охоплення об'єкта, систематичності й послідовності, перевірки виконання й гласності, забезпечення динамічності його форм і методів [2].

Що стосується вибору форм і методів організації науково-дослідницької діяльності в закладі освіти, то він досить великий і завжди залишає альтернативу учасникам освітнього процесу (як педагогам, так і здобувачам освіти), з урахуванням специфіки освітніх курсів, особистих уподобань, інтересів та здібностей. Основними формами залучення школярів до науково-дослідницької діяльності є:

- участь в роботі МАН України, наукових гуртках, товариствах, секціях, клубах;
- індивідуальна та групова робота вихованців над науково-дослідницькими проектами;
- науково-практичні конференції, семінари, колоквиуми, зльоти, наукові читання, конкурси-виставки пошукових та дослідницьких робіт, аристотелівські та сократівські бесіди;
- навчальні екскурсії, експедиції, дослідницькі маршрути;
- розроблення мультимедійних проектів, участь в Інтернет-олімпіадах, віртуальних дослідницьких змаганнях та конкурсах;
- робота сезонних наукових шкіл, оздоровчих одно- і багатопрофільних науково-практичних таборів в канікулярний час;
- самоосвітня діяльність.

Відвідуючи заняття, спілкуючись з педагогами, керівник має мотивувати до використання різних інтерактивних методів й технологій що сприяють активізації освітньої діяльності здобувачів освіти, зокрема:

- робота в малих групах (формуються навички спілкування і співпраці);
- симуляція (відтворення процесів, які відбуваються у суспільстві у спрощеному вигляді);
- «мозковий штурм» (знаходження кількох рішень конкретної проблеми);
- дискусії й дебати (виявляють різні позиції щодо досліджуваної проблеми);
- рольові ігри (допомагають виявити лідера);
- анкетування, опитування, інтерв'ю (дають додаткові відомості з досліджуваної проблеми);
- аналіз джерел, документів (розвивають здатність до самостійного пошуку інформації);
- екскурсії, походи, експедиції (розширюють уявлення здобувачів освіти про досліджуваний об'єкт);
- проекти (самостійна активна робота школярів над проблемою);

- масові заходи: (конкурси, конференції, предметні олімпіади).

Здійснюючи методичне керівництво науково-дослідницькою діяльністю школярів слід розуміти, що це ціла система дій, яка включає в себе:

- виявлення здібних школярів;
- формування внутрішньої мотивації до науково-дослідницької діяльності;
- організацію поточного контролю й регулювання науково-дослідницької діяльності;
- аналіз і оцінку науково-дослідницької діяльності школярів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, основним завданням адміністрації закладу загальної середньої освіти в організації науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти є створення відповідних педагогічних умов, зокрема, таких: здійснення постійного моніторингу результатів науково-дослідницької діяльності, впровадження різноманітних форм та видів науково-дослідницької діяльності, підтримка та стимулювання науково-дослідницької діяльності вчителів, створення умов взаємодії учасників освітнього процесу тощо.

Подальша робота спрямовується на вивчення практики організації науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти в закладі загальної середньої освіти, розроблення програми удосконалення управлінської діяльності в цьому аспекті.

Список використаних джерел

1. Васильєва С. О. Основи організації науково-дослідної діяльності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 12. С. 22—26. URL:<https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-12/09vsaei.pdf>.
2. Максимюк С. П. Наукові основи управління сучасною школою. URL: http://pidruchniki.ws/15840720/pedagogika/pedagogika_-_maksimyuk_sp.
3. Масинец А. О. Організація науково-дослідницької діяльності учнів у процесі підготовки до конкурсу-захисту МАН. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2 (46). С. 246—250. URL:file:///D:/user/downloads/Tvo_2014_2_39.pdf.
4. Русова В. Організація психологічного супроводу науково-дослідної роботи старшокласників до конкурсу МАН України. URL:http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivoo/2010_4/38.pdf.
5. Яценко С. Л. Основні засади діяльності шкіл нового типу. URL:<http://eprints.zu.edu.ua/2292/1/62.pdf> 2.

CONTENT OF THE WORK OF THE MANAGER OF THE ORGANIZATION OF SCIENTIFIC-RESEARCH ACTIVITY OF APPLICANTS OF EDUKATION IN ESTABLISHMENT OF THE GENERAL SECONDARY EDUKATION

Mishchenko Y. V.

The article the problem of organization of scientific-research activity of applicants of education in establishment of the general secondary education in actualized. The key principles, forms, methods and the ways of improvements of this work defined.

Key words: *scientific-research activity, establishment of the general secondary education, applicants of education, management.*

УДК 005.3

ГРОМАДСЬКО-АКТИВНА ШКОЛА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ

Москаленко А. С.

У статті описано пріоритетні напрями роботи, особливості організаційної структури та управлінської діяльності громадсько-активної школи.

Ключові слова: *державно-громадське управління, волонтерство, дитяче самоврядування.*

Постановка проблеми. Загальні процеси реформування освіти в Україні потребують нових підходів до управління закладом загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) як громадсько-активною школою (далі – ГАШ). Нова модель управлінської діяльності має забезпечити прискорений випереджуючий інноваційний розвиток, а також сприяти самоствердженню та самореалізації особистості протягом життя. Така модель спонукає до якісних змін на рівні керівника ЗЗСО: демократизації процесу прийняття рішень, набуття закладом освіти більшої самостійності, що відповідає основним положенням Закону України «Про освіту»: «Засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є: ... державно-громадське управління» [2]. Громадсько-активна школа має відзначатися відкритістю та демократичністю, органічним поєднанням державних засобів управління з впливом громади на освітній процес.

Нова модель управління – це управління, в якому поєднуються діяльність суб'єктів управління державних і громадських інституцій, що ґрунтується на добровільному встановленні державою та громадянами певних обов'язків в управлінні освітою. В організаційній структурі управління освітою виокремлюються органи державної влади та місцевого самоврядування, регіональні органи управління освітою, органи громадського управління та самоуправління всіх рівнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку науки управління в працях вітчизняних учених (Г. Єльнікова, Л. Даниленко, Т. Сорочан, Н. Клокар, Н. Софій, М. Ворон та інші) сформульовано концепцію громадсько-активної школи.

Л. Шульга визначає державно-громадське управління освітою як управління, у якому поєднується діяльність суб'єктів управління державної та громадської природи і яке базується на принципах делегування повноважень та залучення громадськості до управління освітою. Державно-

громадське управління освітою являє собою інтегровану структуру, до якої входять органи державного управління; органи громадського самоврядування і громадськість.

В. Черемісін розглядає державно-громадське управління освітою як процес поєднання різноспрямованої діяльності державних і суспільних суб'єктів управління, що пов'язані з функціонуванням і розвитком освітньої установи в інтересах суб'єктів освітнього процесу, соціуму, влади.

Є. Камінською, Л. Климко, О. Косицькою, М. Люшиним [1; 3] узагальнено досвід побудови громадсько-активної школи, державно-громадського управління навчальним закладом в низці регіонів України. Проте залишаються недостатньо розробленими організаційно-педагогічні засади та технології управління громадсько-активною школою.

Мета статті – визначити основні напрями побудови моделі громадсько-активної школи.

Виклад основного матеріалу. Державно-громадське управління освітою інтегрує три напрямки роботи.

1. Демократизацію діяльності органів державної влади та управління освітою.

2. Розвиток асоціацій учасників освітньої діяльності (професійні асоціації педагогів, органи учнівського та батьківського самоврядування всіх рівнів).

3. Організацію громадських органів управління освітою.

Управління загальною середньою освітою передбачає залучення громадськості до прийняття управлінських рішень на різних щаблях управлінської вертикалі. Ця вертикаль починається з Міністерства освіти і науки України і завершується учнем закладу освіти. Способи поєднання громадського та державного управління або залучення громадськості до прийняття управлінських рішень можуть бути різними. Г. Єльнікова, відомий учений у галузі освітнього менеджменту, визначає такі моделі державно-громадського управління.

1. Модель структурно-громадського супроводу, яка передбачає на кожному управлінському щаблі відповідну громадську структуру, основним завданням якої є незалежна експертиза стану справ освітньої галузі, ведення діалогу з владними структурами для збалансування інтересів громадськості та органів управління загальною середньою освітою.

2. Модель інформаційно-громадського супроводу, яка передбачає організацію зустрічних потоків інформації. Згори донизу надходить нормативно-правова інформація, а знизу догори – претензійна, реакція виконавців громадськості на нормативно-правову та суспільно-ціннісну інформацію.

3. Модель субординаційно-проміжного партнерства, яка передбачає запровадження на всій вертикалі динамічних субординаційних стосунків. До виконання завдань залучається громадськість і стосунки тимчасово перетворюються на партнерські.

Щоб залучити до процесу управління ЗЗСО на етапі становлення і розвитку громадсько-активних шкіл учнів, батьків, налагодити шкільне самоврядування, в усіх питаннях демократії повинні, перш за все, добре орієнтуватися самі педагоги, їм належить провідна роль у розвитку самоврядування. Вони першими пропонують учням і батькам ідеали демократичної культури, знайомлять із демократичними традиціями у колективі. Безпосередньо в школі функціонують групові форми педагогічного самоврядування. Це педагогічна та методична ради, методичні об'єднання, творчі групи вчителів тощо. У світлі нової парадигми освіти все частіше поширюються в закладах освіти форми індивідуальної участі в управлінській діяльності. Це творчий звіт керівника, самоосвіта, управлінське консультування, стажування, атестація, контрольні діалоги з керівником закладу освіти. Оскільки педагогічне самоврядування – складова державно-громадського управління, то і функції педагогічної ради (від удосконалення і методичного забезпечення освітнього процесу, планування та режиму роботи ЗЗСО – до морального та матеріального заохочення учнів (вихованців) і працівників закладу) ми повинні розглядати в ракурсі цієї складової. Функції інших органів педагогічного самоврядування, які закріплені у відповідних положеннях, треба теж розглядати в контексті складових державно-громадського управління освітою.

Заслуговують на увагу органи учнівського самоврядування, які формують в громадсько-активній школі демократичні стосунки між педагогами й учнями, захищають права школярів, організовують повсякденне життя колективу, реалізують потреби учнів. Самоврядування – одна з головних цінностей, якою треба дорожити. Ідея управління учнями своїм життям у школі та поза її межами повинна стати частиною шкільної культури, бути притаманною свідомості вчителів, життю демократичної, гуманної школи. Структура самоврядування повинна бути такою, щоб вирішувати не тільки поточні питання, але й працювати на перспективу.

Метою батьківського самоврядування є захист законних інтересів своїх дітей в органах громадського самоврядування закладу, у відповідних державних, судових органах, а також надання допомоги педагогічному колективу в реалізації завдань загальної середньої освіти. Орган батьківського самоврядування – загальні збори батьків закладу. У період між зборами діє батьківський комітет (рада), який формується з голів (представників) усіх комітетів класів, а з інших батьків за рекомендацією комітетів класів або ради закладу. Батьки по суті є замовниками освітніх послуг, тому все більше й більше усвідомлюють необхідність активної участі у справах школи, можуть і повинні впливати на їх якість. Від мудрості керівника, від його організаторських здібностей залежить якість співпраці з батьками, батьківського та учнівського самоврядування. Учні й батьки – єдиний колектив, який формує громадську думку. І класний керівник у таких закладах – рівноправний член товариства дітей і дорослих.

Для ефективного управління, координації всіх напрямків діяльності громадсько-активної школи створюється рада закладу, основними

завданнями якої є підвищення ефективності освітнього процесу у взаємодії з сім'єю, громадськістю, державними та приватними інституціями; визначення стратегічних завдань, пріоритетних напрямків розвитку закладу освіти та сприяння організаційно-педагогічному забезпеченню освітнього процесу; формування розвивального середовища; створення належного педагогічного клімату; сприяння духовному, фізичному розвитку учнів та набуття ними соціального досвіду; підтримка громадських ініціатив щодо вдосконалення освіти учнів, творчих пошуків і дослідницько-експериментальної роботи педагогів; сприяння організації дозвілля та оздоровлення учнів; зміцнення партнерських зв'язків між родинami учнів та ЗЗСО з метою забезпечення єдності освітнього процесу.

Значний вплив на визначення траєкторії розвитку громадсько-активної школи має піклувальна рада. Метою діяльності піклувальної ради є забезпечення доступності загальної середньої освіти для всіх громадян, задоволення освітніх потреб окремої особи, залучення широкої громадськості до вирішення проблем освіти.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Розв'язуючи проблеми модернізації освіти, кожний керівник школи повинен донести до громадськості суть ключової установки сучасної освіти; продемонструвати громадськості, як ця установка реалізується школою в повсякденній життєдіяльності; викликати у громадськості позитивну мотивацію на ті зусилля, яких докладає школа на виконання своїх завдань, програм, планів; встановити з громадськістю взаємовигідні відносини, які мають бути потужною моральною підтримкою як для педагогічного, так і для учнівського колективів. Потребують подальшого дослідження наявні моделі громадсько-активних шкіл та розробка алгоритму побудови ГАШ.

Список використаних джерел

1. Громадсько-активна школа. Укладач О. М. Косицька. Харків, 2014.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Камінська Є. І. Державно-громадське управління в загальноосвітньому навчальному закладі. Харків, 2010.

PUBLIC-ACTIVE SCHOOL AS A MEANS OF IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF PUBLIC-PUBLIC GOVERNANCE

Moskalenko A.S.

The article describes the priority areas of work, features of the organizational structure and management of the socially active school.

Key words: *public administration, volunteering, children's self-government.*

КОНТЕНТ-АНАЛІЗ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Нікітенко Н. О.

У статті розкрито сутнісний зміст управлінської культури керівника закладу освіти. З'ясовано структурні компоненти управлінської культури: світоглядний, аксіологічний, практичний, творчий, рефлексивно-проектувальний. Визначено професійно важливі якості керівника, що зумовлюють його управлінську культуру.

Ключові слова: заклад освіти, управління, керівник, управлінська культура, формування управлінської культури.

Постановка проблеми. Управлінська культура набуває надзвичайного значення на сучасному етапі розвитку освіти. Поєднуючи в собі мистецтво управління та мистецтво виконання, вона виступає як показник етичності діяльності керівника закладу освіти. При цьому характер стосунків та комунікацій, система цінностей, якими вони керуються, матеріально-технічне оснащення управлінських процесів свідчать про загальну культуру закладу освіти. Тому можна припустити, що управлінська культура постає як певна інтегральна характеристика стану управління закладом освіти.

До управлінської культури керівник має ставитись відповідально з таких причин: по-перше, управлінська культура виступає невід'ємною складовою організації управлінської праці; по-друге, вона значно впливає на поведінку підлеглих, які в більшості випадків сприймають керівника як взірець, в тому числі, щодо формування культури праці; по-третє, управлінська культура виступає ключовим елементом якісного виконання виробничих завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні основи професійної культури процесі розкрито в наукових дослідженнях В. Буряка, І. Зязюна, О. Корнійчука, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Олійника, Г. Шевченко, О. Яркового, С. Яшник та ін.

Проблема управлінської культури та її формування подано у розвідках А. Грушевої, Д. Качалова, В. Кузнецова, П. Мілютіна, О. Орловської, Н. Протасової, О. Романовського, В. Стрельнікова та ін.

Питання розвитку управлінської культури керівників закладів освіти стали предметом вивчення таких вітчизняних науковців, як Л. Васильченко, С. Головка, В. Діуліна, В. Дубінецький, Г. Єльнікова, С. Королук, О. Мармаза, О. Набока, Т. Сорочан, В. Філіпов та ін.

Мета статті: розкрити сутнісний зміст управлінської культури керівника закладу освіти та виявити її компоненти.

Виклад основного матеріалу. Управління присутнє на усіх етапах людської історії як одна із важливіших форм організації й координації людського досліду, його соціалізації. Звідси ми маємо всі підстави вважати, що управління в найбільш розвинутому, глибокому й змістовному сенсі – соціальний феномен і як будь-який соціальний процес має культурний зміст.

Вивчення історико-педагогічних витоків формування управлінської культури керівників дозволило виділити основні етапи розвитку управлінської культури: етап накопичення емпіричного наукового матеріалу (середина 50-х – середина 80-х рр. ХХ ст.); етап формування й осмислення сутності окремих елементів управлінської культури (друга половина 80-х – 90-ті рр. ХХ ст.); етап переходу до культурологічного підходу у вивченні проблем управління (початок ХХІ ст.).

У сучасній науковій літературі поняття «управлінська культура» представлена найрізноманітнішими науковими підходами, що свідчить про його багатоаспектність. Навіть формулювання поняття відрізняється своїми термінами: культура управління, організаційно-управлінська культура, культура соціального управління, управлінська культура та ін.

Науковці неоднаково ставляться до визначення базового поняття нашого дослідження, розуміючи під управлінською культурою:

- різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління (С. Корольок);
- високий рівень сформованості інтелектуальних, емоційно-вольових, моральних, фізичних якостей, сукупність яких дозволяє вирішувати професійні завдання у сфері управління з високим ступенем ефективності й стабільності (П. Мілютін);
- цілісна властивість особистості, яка має прояв у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника (Л. Васильченко).

Уважаємо, що управлінську культуру керівника освітнього закладу варто розглядати як комплексну узагальнювальну характеристику управлінської діяльності, що містить різні якісні риси особистості керівника та особливості його праці.

Така складність пов'язана з тим, що управлінська культура відображається в різноманітті функцій, що виконують керівники, – це не лише управління організацією та її розвитком, а ще й управління поведінкою співробітників (планування, організація діяльності, мотивація персоналу та контроль, підходи до прийняття рішень з урахуванням контексту ситуацій тощо).

На імponує підхід Д. Качалова, який виділяє низку найважливіших сутнісних характеристик управлінської культури: особистісно-творчу (творча самореалізація), конструктивну (аналітичні, організаційні вміння, уміння організовувати контроль), компетентнісну (знання про управлінські аспекти професійної діяльності, засоби реалізації планово-управлінських рішень), аксіологічну (наявність цінностей). Спираючись на ці складники, Д. Качалов представив управлінську культуру як цілком сформоване системне

утворення, що включає сукупність управлінських знань і вмінь, творчу самореалізацію і трансляцію цінностей управління, яка актуалізується в управлінні, співуправлінні й самоуправлінні в майбутній професійній діяльності [2].

Науковець В. Кузнецов, розглядаючи управлінську культуру як цілісну динамічну систему, представляє її у вигляді компонентів, які характеризують особистість, спілкування і професійну діяльність. Як основні він виділяє такі компоненти управлінської культури.

1. Світоглядний компонент: переконання, інтереси, уподобання орієнтації керівника.

2. Аксіологічний компонент: цінності управлінської праці.

3. Практичний компонент розкриває характер взаємодії з підлеглими, методи, форми планування, організації, мотивації, контролю, управлінські прийоми і технології, рівень володіння інформаційними технологіями, документуванням.

4. Творчий компонент тісно пов'язаний з практичним і виражається в здатності керівника нестандартно підходити до питань планування, організації, мотивації і контролю.

5. Рефлексивно-проектувальний компонент проявляється в рефлексивно-розумовій культурі керівника, у самореалізації його сутнісних сил [3].

Професійно важливими якостями керівника, що зумовлюють його управлінську культуру, є: в інформаційно-аналітичній діяльності – здібність аналізувати, відповідальне ставлення до збору і переробки інформації; у планувальній діяльності – концептуальне мислення, здібність прогнозувати, приймати відповідальне рішення; у регулювальній діяльності – здібність до усвідомленого засвоєння і прийняття норм і правил організації, до створення нових і перегляду застарілих правил і приписів; у керівній діяльності – відповідальність, прагнення до впливу на інших людей для виконання владних повноважень, здібність до контакту з іншими людьми; в організаційно-виконавчій діяльності – установка діяти, готовність до подолання перешкод, здатність до розумової та вольової мобілізації; у координувальній діяльності – здібність узгоджувати свої дії в процесі роботи з іншими людьми; у контролювальній діяльності – точність, сумлінність, пунктуальність; в експертно-консультаційній діяльності – критичність, компетентність; у представницькій діяльності – товариськість, контактність, етичність; у діяльності професійного самовдосконалення – адекватна професійна самооцінка, потреба в постійному самовдосконаленні [1].

Цілком очевидно, що сформованість та реалізація демократичного стилю є невід'ємною складовою управлінської культури. До них ми вважаємо доцільним віднести: упевненість у собі та своїх силах, що дає змогу адекватно вибирати цілі й завдання, які особистість повинна вирішувати на високому професійному рівні; індивідуальність та гнучкість мислення, що формує здатність самостійно вирішувати проблеми, бути оригінальним та

неупередженим; незалежність та самостійність суджень, що дає змогу особистості самостійно висловлювати свої думки; критичність та високий ступінь рефлексії, що допомагає зосередити увагу на адекватності власних учинків та осмисленні власної діяльності; сприйнятливість та відкритість новому, що зумовлює поєднання сталих знань із новими нестандартними; аутентичність особистості, що спонукає не приховувати свої спрямування, думки, переконання, власний стиль мислення; прагнення до самореалізації, що виявляється у власних творчих здібностях, у підвищенні своєї професійної реалізації; захоплення власною справою та покликанням.

Управлінська культура є категорією динамічною, яка характеризується не тільки певним рівнем теоретичного осмислення й комплексом практичних умінь, але й постійним розвитком.

Формування управлінської культури – це складне, комплексне, багатогранне та динамічне психолого-педагогічне явище, яке відбувається в процесі набуття відповідного рівня освіти та продовжується протягом активної управлінської діяльності [4].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, управлінська культура постає невід’ємною частиною системи ефективного управління. Вона розглядається як вирішальний фактор формування механізму ділової взаємодії, умова і результат відповідних управлінських дій, що забезпечує створення належної атмосфери спілкування та сприяє оволодінню мистецтвом управління.

Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на визначення умов та засобів формування управлінської культури керівника закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Головка С. О. Управлінська культура менеджера як педагогічний феномен. *Дру вѣду – 2018: матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Прага, Чехія, 22 — 30 березня 2018 року). Серія «Педагогічні науки». Прага, 2018. С. 27—32.
2. Качалов Д. В. Модель формирования управленческой культуры будущих менеджеров. *Дискусия*. 2015. № 9 (61). С. 135—140.
3. Кузнецов В. В., Орловская О. В. Управленческая культура руководителя: управление в постиндустриальном обществе: учебное пособие. Москва, 2013. 177 с.
4. Філіпов В. К. Розвиток управлінської культури сучасних керівників. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2014. Вип. 15. С. 92 — 99.

CONTENT ANALYSIS OF MANAGEMENT CULTURE HEAD OF EDUCATIONAL INSTITUTION

Nikitenko N. O.

The article reveals the essential content of the managerial culture of the head of the educational institution. The structural components of management culture are clarified: worldview, axiological, practical, creative, reflective-design.

The professionally important qualities of the leader that determine his managerial culture are determined.

Keywords: *educational institution, management, head, managerial culture, formation of managerial culture.*

УДК 371. 1:159.9

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Нікітенко О. В.

У статті розглядаються окремі аспекти управління конфліктами у педагогічному колективі, зокрема види таких конфліктів, причини та способи їх розв'язання. Розглянуто проблему конфліктологічної компетентності, як вирішального фактора у процесі подолання конфліктних ситуацій та їх деструктивних наслідків, у попередженні виникнення протиріч, які призводять до конфлікту.

Ключові слова: *конфлікт, соціально-психологічні причини конфліктів, чинники конфліктних ситуацій, особливості педагогічних конфліктів, конфліктологічна компетентність.*

Постановка проблеми. Насиченість сучасного життя конфліктами, невміння адекватно сприймати та інтерпретувати їх породжують високий потенціал конфліктогенності особистості, суспільства. Дослідження конфліктів у освітніх закладах є достатньо актуальним, оскільки вони є моделлю всього суспільства. Динамічний розвиток суспільства, зміна соціальних орієнтирів поглиблює проблему поколінь, ускладнює стосунки вчителів та учнів, учителів між собою та з адміністрацією і для шкільного товариства вирішення конфліктів, формування конфліктологічної компетентності як складової професіоналізму педагогів має особливо важливе значення.

Наукове вирішення проблеми профілактики конфліктів в закладі загальної середньої освіти має важливе теоретичне та практичне значення для завчасного прогнозування потенційних конфліктних ситуацій та професійного управління ними. Переважна кількість вчителів не мають достатніх знань, умінь, навичок, особистісних характеристик, що сприяють попередженню та конструктивному розв'язанню конфліктів. Це зумовлює загрозу зниження ефективності всього освітнього процесу та рівня якості освітніх послуг закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему виникнення конфліктів у педагогічній взаємодії розвивали у своїх працях сучасні видатні психологи, зокрема Н. Гришина, М. Пірен, Н. Пов'якель, Е. Уткін та інші. Загальні особливості міжособистісних конфліктів знайшли своє наукове обґрунтування у працях В. Кудрявцева, Б. Паригіна, М. Обозова та багато інших.

Значна увага дослідників приділена всебічному аналізу конфліктів, їх запобіганню і розв'язанню у педагогічному процесі (М. Рибаківа,

Е. Соколова), в учнівському середовищі (А. Анцупов, Г. Балл, С. Гиренко, Т. Дрожжина, В. Журавльов, О. Ковальов, Я. Коломинський, Є. Хаустова, М. Хвиль Є. Шумилін С. Шуман, М. Яценко та інші); з'ясуванні сутності конфліктів, їх причин як між учителями, так і між директором закладу освіти і його підлеглими (О. Белкін, В. Жаворонков, І. Зиміна, Г. Карпова, А. Лукашенко, Т. Чистякова та інші); визначенні педагогічних умов профілактики і подолання конфліктних ситуацій у системі «вчитель-учні» (О. Белкін, О. Гуменюк, Ю. Костюшко, Ю. Черненко та інші); розробці основ педагогічного управління організаційними конфліктами (Є. Тонков) попередженню конфліктів між вчителями й батьками (Ш. Дундуа) та інші.

Разом із тим, проблема управління конфліктами не розглядається в контексті загально-педагогічної теорії з огляду на її значущість для розуміння процесів і явищ, які мають місце в закладі загальної середньої освіти зокрема, недостатньо досліджена динамічна сторона зазначеного феномену, його цілеспрямованого формування та педагогічного управління.

Мета статті. Обґрунтувати основні аспекти управління конфліктами у педагогічному колективі.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі з конфліктології немає єдиного підходу до визначення поняття «конфлікт». Одна група вчених-соціологів вважає, що конфлікт повинен включати змінну та протиріччя (Дерендорф). Відповідно до думки інших вчених-соціологів, конфлікт існує в тому випадку, коли в наявності є розбіжності або протиріччя інтересів (Томас, Аксельдорф). Для третіх представників конфліктології, конфлікт виникає в тих випадках, коли розбіжності припускають протиборчі типи поведінки.

Науковці (К. Скороходько, А. Железко, А. Ішмуратова, А. Ручка) визначають конфлікт як зіткнення протилежних цілей, позицій, поглядів суб'єктів соціальної взаємодії, які усвідомлюють суперечливість своїх інтересів. Конфлікт має соціальну природу, оскільки учасниками конфлікту завжди є люди, або певні соціальні групи та спільноти.

Причинами виникнення конфліктів є явища, події, факти, ситуації, які передують конфлікту і, при певних умовах діяльності суб'єктів соціальної взаємодії, спричиняють його.

Суть соціально-психологічних причин конфліктної ситуації проявляється в психотипологічній і морально-духовній несумісності деяких членів колективу (включаючи керівника) як за наявності, так і за відсутності об'єктивних причин конфлікту [4].

Виникнення конфліктних ситуацій на соціально-професійній основі спричиняють такі чинники, як: недосконалість системи добору і розстановки кадрів, коли керівник неправильно оцінює професійну придатність і моральні якості працівника; домагання працівника щодо вищої посади чи розряду й обмеження можливостей їх задоволення у межах даного закладу освіти; правова закріпленість працівника за посадою при низькому рівні його ділових якостей (недипломований фахівець-практик краще справляється із обов'язками, ніж дипломований).

Розглянемо більш детально особливості педагогічних конфліктів:

- професійна відповідальність учителя за педагогічно коректне розв'язання ситуації: адже заклад освіти, у якому навчається дитина – модель суспільства, де учні засвоюють соціальні норми та відносини між людьми;
- учасники конфлікту мають різний соціальний статус (учитель – учень), чим і визначається їхня різна поведінка в конфлікті;
- різниця віку та життєвого досвіду учасників розводить їхні позиції в конфлікті, породжує різний ступінь відповідальності за помилки при їх розв'язанні;
- різне розуміння подій та їх причин учасниками (конфлікт «очима вчителя» й «очима учня» бачиться по-різному), тому вчителю не завжди легко зрозуміти глибину переживань учня, а учню – упоратися зі своїми емоціями.

Питання про управління конфліктами в педагогічному колективі впливає з принципового розуміння конфліктів як невід'ємної сторони суспільних процесів, як їх джерела і рушійної сили творчої діяльності людей, але разом з тим і як детермінанти проблем і труднощів розвитку.

Управління конфліктами в педагогічному колективі включає в себе: прогнозування, попередження одних проявів і разом з тим стимулювання інших.

Кожен з названих видів дій представляє собою акт свідомої активності суб'єктів: одного з конфліктуючих або обох, або ж третьої сторони, не включеної в конфліктну дію.

Управління стає можливим за наявності деяких необхідних умов. До таких належать:

- об'єктивне розуміння конфлікту як реальності;
- визнання можливості активного впливу на конфлікт і перетворення його в фактор саморегуляції і самокорекції системи;
- наявність матеріальних, політичних і духовних ресурсів, а також правової основи управління, здатності суспільних суб'єктів до узгодження своїх позицій та інтересів, поглядів і орієнтації.

Конфлікт в педагогічному колективі легше попередити, ніж загасити.

Для цього керівнику школи, педагогу, як мінімум, необхідно: постійно проводити роботу по вдосконаленню організації та керівництва освітнім процесом, постійно дотримуватися педагогічної етики; постійно, за різними методиками, вивчати психологічні особливості вчителів та учнів, реалізовувати індивідуальний підхід у навчанні, вихованні, керівництві школою; тактовно висловлювати свої погляди і переконання; відкрито визнавати свої власні помилки та прорахунки, бути терплячим до чужих помилок. У якості стратегій вирішення конфлікту в колективах і організаціях можуть бути застосовані авторитарний і партнерський підходи.

За певних умов педагогічний конфлікт можна використати як джерело життєвого досвіду, самоорганізації та самовиховання.

Керівник колективу, як взірець на котрого рівняються інші і як

координатор спільної діяльності та управлінець має володіти найвищим рівнем конфліктологічної культури і, звідси, конфліктологічної компетентності.

Л. Цой розглядає конфліктологічну компетентність як здатність людини або групи людей спрямовувати деструктивні процеси в конфлікті у конструктивне русло; розвиватися самостійно, підсилюючи свій інтелектуальний і емоційно-психологічний потенціал у конфлікті; створювати умови для виходу ситуації на якісно новий рівень розвитку; виробляти нові норми взаємодії у конфліктах, котрих поки що нема в суспільстві [1].

І. Козич [4] розкриває сутність конфліктологічної компетенції через такі її функції:

1. Комунікативна функція передбачає вміння не тільки чітко і зрозуміло висловлювати думки, аргументувати, запевняти, передавати раціональну та емоційну інформацію, а й організовувати конструктивний діалог, користуватися вербальними і невербальними засобами.

2. Рефлексивна функція конфліктологічної компетентності складається з усвідомлення себе і навколишнього світу. Наявність певного рівня компетентності спонукає до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює прагнення до саморозвитку, праці над собою і застосування цієї спроможності до важких умов і обставин професійного буття, пошуку й особистісної оцінки життєвого досвіду.

3. Профілактична функція конфліктологічної компетентності спрямована на зняття напруження у спілкуванні між учасниками цього процесу на ранніх стадіях і попередження розвитку конфліктної взаємодії.

4. Навчальна функція конфліктологічної компетентності передбачає створення під час конфлікту умов, що давали б можливість отримати досвід конструктивної поведінки у конфлікті.

5. Інноваційна функція конфліктологічної компетентності забезпечує перехід колективу до нового стану з новими якісними та кількісними показниками. Інноваційна функція спрямована на усвідомлення суб'єктами конфліктної взаємодії як власних інтересів, так і інтересів інших. Також інноваційна функція передбачає використання нових, креативних методів попередження, врегулювання конфліктів.

6. Регулятивна функція конфліктологічної компетентності спрямована на врегулювання тих протиріч, які виникають у процесі взаємодії між людьми.

7. Інтегративна функція – одна з основних функцій конфліктологічної компетентності, спрямована на інтеграцію і стабілізацію. Інтегративна функція впливає на розрядку напруження у міжособистісних і міжгрупових стосунках; на узгодження індивідуальних та колективних інтересів; на консолідацію формальних і неформальних груп; на поглиблення й стабілізацію загальних інтересів.

Ми поділяємо точку зору О. Цісецького та Х. Зборовської [4] і вважаємо, що система формування і розвитку конфліктологічної компетенції

особистості має бути такою: освоєння азів конфліктологічних знань ще у загальноосвітній школі; викладання у закладах вищої освіти конфліктології для студентів усіх спеціальностей, а не тільки тих, які в майбутньому будуть соціологами, психологами чи фахівцями з управління персоналом; вивчення конфліктології слухачами закладів післядипломної освіти; формування конфліктологічної компетентності у фахівців, які підвищують кваліфікацію у відповідних закладах; розвиток конфліктологічних знань в установах і організаціях у процесі реалізації заходів із розвитку персоналу тощо.

Сприяти формуванню конфліктологічної компетентності можна в процесі тренінгових занять, спрямованих на оволодіння педагогами знаннями про конфлікти, шляхи їх попередження та розв'язання, а також формування в них відповідних умінь і навичок у процесі аналізу реальних конфліктних ситуацій.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, нами було розглянуто окремі аспекти управління конфліктами у педагогічному колективі, зокрема види таких конфліктів, причини та способи їх розв'язання. Визначено що конфліктологічна компетентність є вирішальним фактором у процесі подолання конфліктних ситуацій та їх деструктивних наслідків, у попередженні виникнення протиріч, які призводять до конфлікту. У зв'язку з цим подальшим напрямком дослідження вбачається розроблення кваліметричної моделі оцінки якості управління конфліктами в педагогічному колективі.

Список використаних джерел

1. Гагіна Н. В. Педагогічні умови формування у майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2011. 21 с.
2. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури конфлікту : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.05. URL: <http://www.twirpx.com/file/464698/>.
3. Ніколаєнко С. Соціально-психологічні особливості міжособистісних конфліктів у колективі. *Світогляд — Філософія — Релігія* ; зб. наук. пр. Суми, 2014. Вип. 7. 2014. С. 177—188.
4. Цісецький О. Зборовська Х. Конфліктологічна компетентність керівника. *Українська наука: минуле, сучасне, майбутнє* ; зб. наук. праць. Тернопіль, 2012. Вип. 17. С. 134—141.

FEATURES OF CONFLICT MANAGEMENT IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Nikitenko O. V.

The article considers some aspects of conflict management in the teaching staff, including the types of such conflicts, the causes and ways to resolve them. The problem of conflict competence as a decisive factor in the process of overcoming conflict situations and their destructive consequences, in preventing contradictions that lead to conflict is considered.

Keywords: *conflict, social and psychological causes of conflicts, factors of conflict situations, features of pedagogical conflicts, conflict competence.*

УДК 37.091.21

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ АДАПТИВНОЇ ШКОЛИ

Осадча О. С.

У статті висвітлено поняття адаптації та адаптивності, розкриті особливості адаптивної школи, виділені підходи до управління розвитком адаптивної школи.

Ключові слова: *адаптація, адаптивність, адаптивна школа, адаптивна педагогічна система, адаптивне управління.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти створення умов для розвитку особистості здатної до самореалізації – основне завдання сучасної школи.

У пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу закладу загальної середньої освіти значна роль належить ідеї побудови адаптивної школи, що враховує можливості усіх учнів, орієнтованої на задоволення їх різноманітних пізнавальних потреб і інтересів, такої, що забезпечує умови для життєвого самовизначення і самореалізації особистості. Це досягається шляхом створення в школі адаптивної педагогічної системи і максимально сприятливих і комфортних умов для всебічного повноцінного розвитку особистості дитини, її самоактуалізації.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема управління розвитком закладів освіти належить до важливих проблем сучасної педагогіки.

Поява ідеї адаптивної школи знайшла своє відображення в роботах Т. Давиденко, Н. Рогачової, П. Третьякова, Т. Шамової, Є. Ямбурга, а її практичне втілення – в роботах Н. Заруби, М. Капустіна, що зіграло істотну роль в просуванні по шляху гуманізації освіти, особистісно орієнтованого виховання і навчання. Проблему функціонування і розвитку шкіл адаптивного виду розглядали вчені М. Варганян, Є. Власова, Е. Казин, А. Кандаурова, Н. Касаткіна, В. Лазарев, В. Лозінг, М. Поташник, Е. Черданцева та інші.

Варіанти створення системи адаптивного навчання були запропоновані в концепціях мінімальної адаптивності Б. Скіннера, часткової адаптивності Н. Краудер і максимальної адаптивності Г. Паска. Подальші дослідження в цій галузі здійснювалися А. Границькою, Т. Мучаїдзе, І. Торбан, О. Тменовим, Р. Хашімовою, Р. Щукіною, Є. Ямбург та іншими.

Управління розвитком адаптивної школи – це управління, яке засноване на діалогічній адаптації та кооперації дій керуючої та керованої підсистем, що викликає відкритість взаємодії й реалізується в умовах невизначеності, яка потребує додаткової орієнтації. Це процес взаємовпливу, що викликає взаємопристосування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій

на її досягнення.

Науковцями розробляються теоретико-методологічні основи адаптивного управління в освіті, як ефективного способу управління відкритими системами у нестабільній ситуації та здійснено певні кроки в розробленні адаптивного управління у сфері освіти, а саме: виділено особливості управління адаптивною школою (Т. Шамова, Т. Давиденко, Е. Ямбург) [4, 5]; сформовано поняття «адаптивне управління», виокремлено його закономірності та принципи (Г. Єльнікова) [1]; напрацьовано матеріали з адаптивного управління педагогічними системами (П. Третяков, С. Мітіна, Н. Бояринцева); розроблено педагогічні технології адаптивної школи (М. Капустін) і питання технології адаптивного управління (Г. Єльнікова, Г. Полякова, В. Петров, І. Лапшина).

Мета статті: обґрунтувати теоретичні питання управління розвитком адаптивної школи.

Виклад основного матеріалу. Поняття «адаптація» у філософському словнику розглядається з точки зору загальнонаукового розуміння, яке можна прийняти як інваріант і для педагогічної науки. Адаптація – це особлива форма відбиття системами впливів зовнішнього та внутрішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги, яка забезпечує гармонійне співвідношення системи з її внутрішнім та зовнішнім середовищем та розвиток даної системи, а сутність поняття «адаптивність» зосереджене на таких її характеристиках як відповідність умовам, що змінюються, та гнучкість (можливість швидкої зміни). Отже, адаптація це процес пристосування, зміни параметрів, складових і самої системи загалом, а адаптивність – це властивість, здатність і характеристика системи [5, с. 352].

Адаптивна школа це освітня установа, яка «прагне, з одного боку, максимально адаптуватися до вихованців з їх індивідуальними особливостями, з іншої – по можливості гнучко реагувати на соціокультурні зміни середовища» [5].

Місія адаптивної моделі школи полягає у забезпеченні здобування основної і загальної (повної) середньої освіти кожному учневі на максимально можливому і якісному рівні відповідно до індивідуальних можливостей особистості; сприянні адаптації учня до умов життя, до реалій суспільного розвитку, задоволенні освітніх потреб учнів, батьків.

Концепція та програма розвитку адаптивної школи спирається на такі нормативно-правові документи: Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Конвенція про права дитини, Концептуальні засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа», Концепцію профільного навчання, Статут школи.

Удосконалення освітнього процесу на основі нових педагогічних технологій та інновацій, дослідно-експериментальна робота з проблеми дослідження передбачають досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку особистості школярів школи і сучасним соціальним вимогам. Ідеться про створення такого середовища в школі, яке б

плекало творчу особистість, створювало умови для повноцінного інтелектуального, творчого, морального, фізичного розвитку дитини адаптивної школи, вироблення сучасної моделі випускника, спрямованого реалізувати власний позитивний потенціал.

Загальний образ школи базується на основі аналізу соціального замовлення, існуючої ситуації в школі, тобто виявлення потенційних «чинників зростання», «чинників розвитку», які вже на сьогоднішній момент є в школі: традиції, що склалися, у навчанні, розвитку і виховання учнів; кадровий потенціал, що володіє необхідним рівнем викладання і здібний до творчої пошукової роботи; контингент учнів.

Головна ідея, на якій базується концепція – формування компетентної, фізично і духовно здорової особистості дитини, яка здатна до самовизначення в суспільстві через взаємодію з суб'єктами зовнішнього середовища.

Стратегічна мета – адаптувати навчальний процес до індивідуальних особливостей школярів, різного рівня змісту навчання, умовам розвитку школи в цілому, шляхом введення в освітній процес нових методик навчання і виховання, діагностики рівня засвоєння знань, умінь і навичок, психологічної діагностики рівня актуального розвитку, створення умов для максимального розкриття творчого потенціалу вчителя, комфортних умов для розвитку особи дитини.

В рамках даної проблеми вирішуються такі соціально-педагогічні завдання: створення умов для задоволення освітніх потреб дитини; надання дитині реальних можливостей самоствердження в найбільш значимих для нього сферах життєдіяльності, де в максимальній мірі розкриваються його здібності і можливості формування в школі емоційного поля взаємин, що забезпечують пошану до особи дитини (на рівні вчитель-учень, учень-учень, вчитель-вчитель, учень-батьки, вчитель-батьки).

Концепція управління адаптивною школою спрямована на орієнтацію управління не на кінцевий результат згідно заданих зразків, а на створення умов для розкриття, реалізації та розвитку потенціалу особистості. Керівник адаптивної школи повинен вміти передбачити вірогідні наслідки втілення різних концепцій, методів – як позитивні, так і негативні. Головним є наукова обґрунтованість управлінських рішень, об'єктивність інформації, аргументованість висновків, високий рівень взаєморозуміння в колективі, системний підхід.

Адаптивна школа повинна характеризуватися гнучкою організаційною структурою, яка дозволяє їй швидко реагувати на зміни соціально-культурного середовища і соціальних запитів, що змушує адміністрацію постійно шукати найбільш ефективні методи й прийоми управління, які дають можливість у найкоротші строки приймати оптимальні управлінські рішення і своєчасно проводити коригування. Освітнє середовище, повинно бути:

- особистісно зорієнтованим (зміст і характер освітнього середовища повинні не тільки відповідати актуальному рівню, але й бути

орієнтованими на зону найближчого розвитку кожного учня);

- комфортним у навчанні (організація діяльності дитини в освітньому середовищі повинна враховувати індивідуальні особливості учнів);

- сприяти самореалізації, самоактуалізації учасників особистісної взаємодії.

Вивчення якості діяльності педагогічного колективу щодо створення умов для реалізації освітнього процесу в адаптивній школі можна здійснювати на основі кваліметричного підходу. Пропонуємо в якості параметрів кваліметричної моделі такі напрямки: забезпечення планування освітньої діяльності, методичне забезпечення освітнього процесу, сприяння розвитку здібностей учнів.

Кожен параметр характеризується критеріями діяльності, а саме:

- забезпечення планування освітньої діяльності, в якості критеріїв визначили: здійснення планування з урахуванням різних категорій учнів, відображення в поурочному плануванні форм та методів роботи учнів, розробка індивідуальних освітніх програм з предмету;
- методичне забезпечення освітнього процесу, визначається в таких критеріях: розробка дидактичного матеріалу для індивідуальної форми роботи з навчальним матеріалом, розробка дидактичного матеріалу для індивідуальних та групових форм роботи, розробка дидактичного матеріалу для диференційованих форм роботи, розробка дидактичного матеріалу для індивідуально-диференційованих групових форм, розробка дидактичного матеріалу для методичних матеріалів підтримки самостійної роботи;
- сприяння розвитку здібностей учнів, проявляється у: виявленні та сприянні розвитку різних категорій дітей, індивідуальному творчому підході, що забезпечує індивідуальну та творчу спрямованість навчального процесу, використання інтерактивних технологій спеціально спроектованих адаптаційних завдань для організації самостійної роботи, сприяння самовираженню учнів у різних видах діяльності з урахуванням їх потреб, інтересів, стимуляції до самовдосконалення, до свідомого вибору професії, розвитку рефлексії, створення об'єктивного «образу я». Кожен параметр і критерій характеризується вагомістю показників та ступенем їх прояву.

Важливою рисою управління розвитком адаптивної школи є спрямування його на самоконтроль, самоаналіз та саморозвиток кожного педагогічного об'єкта, що значно підвищує потенціал кадрової політики, створює умови для розвитку творчості, розкриття талантів та можливостей кожної особистості, робить адаптивну систему відкритою і демократичною.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На основі вище зазначеного приходимо до висновку про необхідність гнучкості та мобільності управління в сучасних умовах, що забезпечується системою засобів, механізмів зворотного зв'язку, критеріїв ефективності розвитку адаптивної школи.

Перспективи подальшого розвитку ми вбачаємо у необхідності створення відповідної критеріальної системи для оцінки рівня управління розвитком адаптивної школи.

Література

1. Єльнікова Г. Філософський аспект адаптивного управління соціально-педагогічними системами. *Адаптивный менеджмент: теория и практика. Педагогика.* 8 (15). URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-8\(15\)-04](https://doi.org/10.33296/2707-0255-8(15)-04).
2. Хлебнікова Т. М. Управління навчальною діяльністю. Харків, 2013. 224 с.
3. Шамова Т. И., Давиденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Москва, 2001. 384 с.
4. Ямбург Е. А. Школа для всех : Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). Москва, 1997. 352 с.
5. Ячменьова В. М., Османова З. О. Сутність понять «адаптація» та «адаптивність». URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/18798/1/72-346-353.pdf/>.

THE MANAGEMENT OF ADAPTIVE SCHOOL DEVELOPMENT

Osadcha O. S.

The article reveals notions of adaptation and adaptivity, highlighted features of adaptive school, approaches to management of adaptive school development are dedicated.

Keywords: *adaptation, adaptivity, adaptive school, adaptive pedagogical system, adaptive management.*

УДК 005.1

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ МЕНЕДЖМЕНТУ

Остапчук А. Н.

У статті розкрито сутність поняття «ефективність» та описано основні шляхи підвищення ефективності управління закладом освіти.

Ключові слова: *ефективність управління, стиль управління, управлінські рішення.*

Постановка проблеми. Законом України «Про освіту» визначено поняття «якість освіти» і «якість освітньої діяльності». Зокрема, «якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг»; «якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг». У нових нормативних документах щодо створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти, проведення інституційного аудиту мова йде про ефективність кадрової політики, визначаються пріоритети в оцінюванні управлінської діяльності загалом. У той же час як в нормативних документах, так і в численних

наукових дослідженнях використовуються різні показники оцінювання управлінської діяльності (якість, рівень, результативність тощо), проте не відслідковується чітке визначення поняття «ефективність управління» як інтегрального критерія управлінської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією із проблем, що не знайшла загального вирішення стосовно управління організаціями різних типів є визначення ефективності самого управління. Було створено низку концептуально між собою відмінних методологічних підходів, присвячених цьому питанню, висвітлених у працях Дж. Гібсона, Д. Іванцевича, Д. Доннеллі-мол. [1], Б. Мільнера та ін.

Проблеми оцінювання ефективності управління соціально-педагогічними системами розглядалися такими науковцями, як О. Боднар, Н. Корнєшук, В. Олійник, А. Чміль та ін. Ними були запропоновані авторські підходи до оцінки такої ефективності. Також існує низка концепцій оцінки ефективності управління, що виникли в останні роки, заснованих на комплексному підході до організації як відкритої системи. Заслужують на увагу дослідження Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Е. Луначека, О. Мармази. Проте ці підходи не завжди між собою пов'язані і певною мірою суперечать один одному.

Метою статті є узагальнення відомостей про поняття «ефективність», систематизація підходів до його визначення.

Виклад основного матеріалу. Прийнято вважати, що термін «ефективність» з'явився спочатку в економічній літературі. Однак як самостійне економічне поняття «ефективність» майже не розроблялось. Дослідники вживали цей термін у значенні результативності та використовували його для оцінки тих чи інших урядових або приватних заходів залежно від того, сприяли ті чи ні пожвавленню економічного життя.

Треба зазначити, що хоча термін зароджується в економічній літературі, але використовується він по відношенню до дій управління. Саме цей факт і став основною причиною появи нового терміна. Дослідники проблеми порушують питання взаємозв'язку категорій ефективність, надійність та якість управління, які в науці мають різні значення, але іноді ототожнюються. Тільки спільне дослідження якості, ефективності та надійності, на думку багатьох авторів, може бути адекватним в даний час і привести до успіху.

Останнім часом саме надійність, виражена відношенням результату до цілей, починає відігравати домінуючу роль у визначенні ефективності. Логічно вихідним поняттям є поняття якості систем управління, тобто ефективність є наслідком якості. Розвитком поняття є стійкість, яка, в свою чергу, приводить до поняття надійності. Ефективність має початкове значення для понять результативності та продуктивності.

Поняття ефективності – принципово управлінське, що співвідносить результат (ефект) діяльності з наміченими цілями. Тому іноді розрізняють ефективність як абсолютну властивість (ефект) і ефективність як властивість відносну (власне ефективність). Ефективність характеризує результат (ефект)

із погляду оптимальності використання ресурсів – матеріальних, фінансових, трудових, інформаційних.

Розрізняють функціональну ефективність (ефективність функціонування, результативну ефективність), що розраховується як відношення результату до цілей, та економічну ефективність, що розраховується як відношення результату до затрат ресурсів. Таке розрізнення слід вважати істотним, оскільки класичне визначення ефективності насамперед зводиться до розрахунку співвідношення затрат і результатів (оптимальності затрат) [1].

У європейській практиці традиційним стало використання під час перевірки й оцінки дієвості установ та організацій стану виконання бюджетних програм так званої концепції «Трьох Е»: результативності, ефективності та економічності. Ця концепція використовується в працях вітчизняного науковця Т. Лукіної [3].

Вітчизняні економісти під категорію ефективності в широкому розумінні підводять три основні групи показників:

- 1) показники соціальної ефективності (відношення рівня життя до обсягу споживання цінностей і благ);
- 2) показники використання матеріально-технічної бази (відношення обсягу діяльності установи до її ресурсів);
- 3) показники фінансової ефективності (прибуток, рентабельність тощо).

А. Урсул [2] пропонує наступний погляд на загальновизнану класифікацію видів ефективності. На його думку, другий і третій показники уточнюють лише ефективність затратну (економічну). А оптимальність затрат – це повторна, похідна характеристика від результативної ефективності, що є відношенням результату до намічених цілей. Результативна ефективність є, у свою чергу, похідною від ефективності, що рахується як відношення цілей до потреб, ідеалів і норм. Якщо виділені потребнісну, результативну і затратну ефективності виразити відповідними відношеннями Ц/П, Р/Ц і Р/З, де Ц – ціль, П – потреби, Р – результат, З – затрати, то комплексному поняттю ефективності відповідатиме формула:

$$E = Ц/П * Р/Ц * Р/З$$

Якщо ціль виражає потребу суспільства (Ц/П = 1), то ефективність зводиться до двох складових – результативної та затратної.

Таке визначення видів ефективності дає змогу, здійснюючи її перетворення, поглиблювати аналіз змісту понять ефективності. Так, формула після скорочення цільового компонента може бути приведена до вигляду:

$$E = Р/П * Р/З,$$

що відображає сутнісні аспекти ефективності як характеристики результату з погляду задоволення соціальних потреб і затрат.

Для опису ефективності використовують такі поняття:

- ступінь досягнення мети (якість результату);
- зусилля (час, ресурси на одержання результату);

- соціальні наслідки застосованого результату (віддалена в часі суспільно значима корисність результату).

Для спрощеної оцінки ефективності дослідники вважають достатнім використати відношення якості результату (ступені досягнення мети) і витрачених на це ресурсів.

Щодо поняття «ефективність управління» в системі загальної середньої освіти, то для її оцінювання різні дослідники використовують такі проміжні показники (індикатори), як ефективність кадрової політики, професійна компетентність керівника, стиль управління, результативність (якість) управлінських рішень, відповідність діяльності нормативним документам, рівень ділового адміністрування тощо.

Аналіз категорії ефективності, факторів, які її визначають, змісту та результатів управлінської праці дозволяє зробити висновок, що адекватними змісту і формам прояву ефективності є групи показників, які можуть виступати в якості вимірника, критерію ефективності в залежності від призначення організації та умов її функціонування. Кожному варіанту системи управління відповідає певне значення критерію ефективності, і завдання управління полягає в тому, щоб знайти такий варіант управління, при якому відповідний критерій приймає найвигідніше значення.

Показники прибутку і рентабельності найбільш повно характеризують кінцеві результати діяльності, відповідно і ефективність управління. При цьому слід виключити вплив на прибуток факторів, не пов'язаних з діяльністю даної ланки. Узагальнюючі показники відображають результат управління в цілому, але не в повній мірі характеризують ефективність і якість управління трудовими процесами, виробничими фондами, матеріальними ресурсами. Для цього використовуються проміжні показники. Так, для оцінки підвищення ефективності використання трудових ресурсів застосовується показник темпу зростання продуктивності праці підвищення ефективності використання матеріальних ресурсів характеризується показниками матеріаломісткості продукції, а ефективність використання основних фондів – показником фондівіддачі. При оцінці ефективності управління необхідно комплексне застосування всієї системи узагальнюючих і проміжних показників. Ефективність управлінської діяльності стосовно до суб'єкта управління може характеризуватися кількісними (економічний ефект) і якісними показниками (соціальна ефективність).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, можна зробити висновок, що ефективність — це складна цілісна властивість, яка характеризує ціну досягнення мети.

Ефективність, оцінена через отриманий результат, як правило, є підставою для прийняття управлінських рішень. Подальшого дослідження вимагають технологічні засоби вимірювання ефективності управління, зокрема, у закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли-мл. Д. Х. Организации. Пер. с англ. 8-е изд. Москва, 2000.

2. Каткова Н. В., Воробйова І. А. Сучасні концепції оцінки ефективності діяльності підприємств [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://ev.nuos.edu.ua/content/suchasn>.

3. Чміль А., Боднар О. Структурні елементи критеріального оцінювання діяльності закладів освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 2. С. 42—46.

EFFICIENCY AS A CATEGORY OF MANAGEMENT

Ostapchuk A. N.

The article reveals the essence of the concept of «efficiency» and describes the main ways to improve the management of educational institutions.

Keywords: management efficiency, management style, management decisions.

УДК 37.091.12:005.963.5.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Паламар Д. Л.

У статті схарактеризовано сутність готовності педагога до інноваційної діяльності, визначено умови, шляхи та засоби її формування. Визначено показники готовності педагога до інноваційної діяльності, критерії побудови моделі формування готовності вчителя до інноваційної діяльності.

Ключові слова: інновація, інноваційна діяльність, готовність педагога до інноваційної діяльності, модель формування готовності вчителя до інноваційної діяльності.

Постановка проблеми. В Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа» велика увага привертається до змін які потрібні в змісті освіти і формах навчання, а це ставить педагога перед необхідністю ціннісного самовизначення, вимагає від нього реалізації демократичних і гуманістичних принципів у педагогічній діяльності, підвищення рівня його загально-педагогічної діяльності та професійної культури. Одним із шляхів підвищення ефективності управління закладом загальної середньої освіти є впровадження у практику інновацій.

Впровадження інновацій в освітню діяльність школи – це складний процес, який передбачає поступове оновлення і вдосконалення змісту, методів, засобів, технологій управління, що, в кінцевому підсумку, впливає на якість освіти. Тому для педагогіки як науки про виховання, освіти і навчання, якій протягом довгого періоду часу було притаманним педагогічне новаторство як оновлення освітньої системи, провідним і визначальним критерієм її життєздатності, відповідності соціальним запитам і потребам,

конкурентноспроможності є інноваційність.

Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового досвіду окремих фахівців і цілих колективів. Цей процес не може бути стихійним, він потребує управління. Тому цілком закономірним є прийняття відповідних нормативних актів на рівні держав, наприклад, в Україні прийнято закони «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» та ін., в яких визначено механізми впровадження інноваційної діяльності в суспільстві

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми розвитку інноваційних процесів в освіті присвячено досить велику кількість досліджень, зокрема наукові праці: С. Бараннікова, І. Дичківської, В. Жівікіна, В. Загвязінського, М. Кларіна, Г. Коджаспірової, Н. Кузькіна, В. Ляудіса, А. Моїсєєва, А. Пригожіна, О. Пехоти, С. Подмазіна, І. Прокопенко, В. Рибакіна, В. Сластеніна, А. Фурмана, Т. Шамової, П. Щедровицького, А. Хуторського та інших. Цими науковцями обґрунтовано теоретичні положення внутрішнього шкільного управління, розкрито основні поняття (інновація, нововведення, інноваційний процес та ін.).

Проблему впровадження сучасних освітніх технологій у процес підготовки фахівців вивчали А. Беляєва, В. Беспалько, Ю. Васьков, І. Зимняя, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, А. Куракін, В. Паламарчук, Т. Хлебнікова та інші.

Означені роботи свідчать про те, що науково-педагогічна думка поступово іде шляхом розробки та стимулювання розвитку освіти. Однак, поки що залишаються недостатньо розробленими технології управління процесом впровадження інновацій, які б відповідали сучасним потребам освіти.

Мета роботи. Схарактеризувати шляхи та засоби формування готовності педагогів до роботи в умовах упровадження інноваційних освітніх технологій.

Виклад основного матеріалу. Головною метою впровадження інновацій в діяльність закладу загальної середньої освіти є підготовка педагога. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Упровадження інноваційних технологій в освітній процес спонукає до:

- підвищення фахової підготовки педагогічних працівників;
- створення умов для творчості в індивідуальній і колективній діяльності;
- використання нетрадиційних форм і методів навчання та виховання;
- використання навчального матеріалу різного змісту, виду і форм;
- надання учневі свободи вибору способів виконання навчальних завдань;
- матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу;
- видавничої діяльності, творчої роботи вчителів із питань упровадження

інноваційних технологій в освітній процес.

Виходячи з цього, основними показниками якості управління інноваційними процесами у сучасному закладі загальної середньої освіти визначено: показники рівня розвитку інноваційного простору школи, показники якості інноваційних процесів, показники якості освітнього процесу.

Готовність педагога до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати освітні проблеми. Слід зазначити, що готовність педагога до інноваційної діяльності останніми роками досліджують З. Абасов, О. Біляковська, Т. Демиденко, І. Дичківська, О. Коберник, Н. Клокар, К. Макагон, Т. Перекрестова, В. Сластьонін, В. Уруський.

Науковцями розглянуто різні аспекти тлумачення «готовності педагога до інноваційної освітньої діяльності», які не взаємовиключають один одного, а поглиблюють уявлення про багатогранність зазначеного аспекту. І. Дичківська розглядає її як особливий особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [2].

З точки зору Є. Макагон готовність до інноваційної діяльності це інтегральна якість особистості, яка характеризується наявністю та певним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного і оцінно-рефлексивного компонентів у їх єдності, що проявляється в прагненні до інноваційної діяльності і в підготовленості до її здійснення на професійному рівні [3].

За висновками В. Уруського, готовність педагога до інноваційної діяльності є цілісним станом особистості вчителя, який виражає її загальну культуру, ціннісні орієнтації і морально-психологічну готовність до даного виду діяльності [4].

Робота закладу освіти щодо формування в педагогів готовності до інноваційної діяльності розпочинається зі створення у школі сприятливого інноваційного середовища, що передбачає акцентування уваги вчителів на самовихованні та саморозвитку, активному навчанні в школах педагогічної майстерності, передового педагогічного досвіду, психолого-педагогічних семінарах, оволодіння психолого-педагогічними діагностиками тощо.

Важливе значення для процесу формування готовності педагогічного колективу до впровадження в освітній процес інноваційних технологій має діагностика [5]. До важливих умов, які забезпечують ефективність цього етапу, можна віднести гуманістичне спрямування експертизи, оптимальність у виборі методів діагностики, доцільність методів аналітичної діяльності та своєчасне усунення перешкод до інноваційної діяльності. Отримані результати дозволяють організувати навчання педагогів у школі в рамках роботи тих чи інших організаційних форм які спрямовані на оволодіння вчителями теоретичних основ: педагогічної аксіології, педагогічної антропології, педагогічної соціології, педагогічної технології, педагогічної

культурології.

І. Бех, О. Кононко зазначає, що готовність педагога до інноваційної діяльності слід визначати за такими показниками.

1. Усвідомлення ним потреби впровадження освітніх інновацій у власній педагогічній практиці;

2. Інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;

3. Зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;

4. Готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;

5. Володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій.

Слід зазначити, що до джерел готовності вчителя до інноваційної діяльності належать: професійна спрямованість, професійна освіта, виховання й самовиховання, професійне самовизначення педагога.

Основними критеріями побудови моделі формування готовності вчителя до інноваційної діяльності є: особистісна орієнтація, тобто зосередженість на особистості вчителя; комунікативна орієнтація – додержання принципів комунікативності (принцип мовленнєво-мислительної активності, функціональності, ситуативності, новизни; соціокультурна орієнтація – підхід до підготовки кадрів як до процесу набуття особистістю професійного і тим самим соціокультурного досвіду; орієнтація на концептуально вибудовані, конкретно спрямовані, практично зорієнтовані дослідження.

Модель підготовки вчителя до інноваційної діяльності, у своєму розвитку, проходить такі етапи: конструювання процесу підготовки фахівців до інноваційної діяльності (визначення структурних компонентів готовності, функцій, змісту, форм, методів їх підготовки до використання інновацій); апробація цієї моделі; моніторинг ефективності створеної моделі; корекційні заходи. Реалізація моделі підготовки вчителя має певну мету: формування готовності педагогічних працівників до нововведень у професійній діяльності вчителя завдяки створенню відповідних педагогічних умов.

Окрему увагу слід віддати створенню відповідних умов для забезпечення ефективності та результативності процесу формування готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності. До них можна віднести:

1) соціально-педагогічні умови – наявність соціального замовлення на підготовку вчителя до роботи із засвоєння нововведень; організація процесу підготовки педагогічних кадрів до творчого пошуку в якості підсистеми навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти (діяльності обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, районних методичних кабінетів, внутрішньошкільної методичної роботи) і процесу формування готовності до інноваційної діяльності – у якості підсистеми процесу формування професійної готовності вчителя; вдосконалення організаційного, матеріально-технічного і кадрового

забезпечення підготовки вчителя до даного виду педагогічної діяльності;

2) педагогічні умови – підготовленість педагогічних працівників до засвоєння практичних навичок і умінь; наявність у вчителів позитивної установки на оволодіння такими навичками та вміннями; наявність у педагогічних працівників необхідного рівня теоретичних знань і практичних умінь із даного виду діяльності; наявність програмно-методичного забезпечення процесу формування технологічних умінь педагогів.

Важливу роль у формуванні готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності відіграє діяльність адміністрації закладу освіти, що має проводити таку роботу:

1) формувати у педагогічному колективі усвідомлення необхідності змін та впровадження нововведень, створювати відповідне інформаційне поле на основі залучення педагогічного, учнівського та батьківського колективів до різних форм інформаційної діяльності;

2) здійснювати моніторинг якості освітніх процесів у закладі освіти й оприлюднювати їх, виявляти суперечності, що існують у навчальному закладі;

3) актуалізувати нові ідеї, виявляти коло проблем, обговорювати їх у шкільному колективі, створювати творчі групи, з метою розроблення та оформлення ідей у відповідний проект чи програму;

4) здійснювати внутрішньошкільне управління інноваційною педагогічною діяльністю: навчання педагогічних працівників з питань інноваційної та пошуково-експериментальної діяльності в рамках внутрішньошкільної методичної роботи;

5) обирати стиль управління в нових умовах;

6) проводити роботу з подолання опору та психологічного дискомфорту впровадження педагогічних нововведень у навчальному закладі; оприлюднювати результати інноваційної педагогічної діяльності через проведення семінарів-презентацій, виступах в засобах масової інформації тощо.

Додатковими показниками ефективності управління інноваціями можуть виступати: розвиток інформаційного поля інноваційного простору школи, рівень зовнішніх та внутрішніх комунікаційних зв'язків, ефективність моніторингових досліджень ходу та результативності інноваційних процесів. Важливого значення при цьому набувають механізми управління інноваційними процесами, а саме: забезпечення умов для інноваційної діяльності (нормативно-правове, організаційно-управлінське, соціально-психологічне); інтенсифікація інноваційних процесів через стимулювання ризику, підтримку ініціатив, створення атмосфери інноваційного середовища; забезпечення системності, організованості (етапність, процедурність) інноваційних процесів; оптимізація інформаційного обміну в інноваційних процесах.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, впровадження інноваційних технологій в освітній процес дуже важливе, актуальне і складне питання що забезпечує ефективний розвиток закладу

освіти в сучасних умовах. Тому важливим питанням ми вважаємо створення умов для формування готовності педагога до інноваційної діяльності.

Напрямами подальшого дослідження є ресурсне забезпечення впровадження інноваційних педагогічних технологій в систему роботи закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Григораш В. Оцінювання педагогічної діяльності вчителів закладу загальної середньої освіти як елемент внутрішньої системи забезпечення якості освіти. *Адаптивний менеджмент: теорія і практика. Педагогіка*. 8 (15). URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-8\(15\)-13](https://doi.org/10.33296/2707-0255-8(15)-13).
2. Дичківська І. Д. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ, 2004. 352 с.
3. Макогон Е. В. Формирование готовности педагога к поисковой деятельности в условиях последиplomного образования : дис. канд. пед. наук. Київ, 1998.
4. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник. Тернопіль, 2005. 96 с.
5. Хлебнікова Т. М. Організація особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Харків, 2019. 128 с.

FORMATION OF TEACHERS' READINESS FOR WORK IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Palamar D. L.

The article describes the essence of the teacher's readiness for innovative activities, the stipulation of conditions, ways and special formation forms. Criteria of teachers's readiness for the innovation are indicated in the article.

Keywords: *innovation, innovative activity, teacher preparedness for innovation, model of the teacher's readiness for the innovation.*

УДК 37.01.

ПАРАДИГМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Парамей А. А.

У статті розкриті проблеми сучасного патріотичного виховання українських школярів. Визначено основні складові національної ідеї та її роль у формуванні світосприйняття молодих українців.

Ключові слова: *виховання, патріотизм, національна ідея.*

Постановка проблеми. У складних умовах сьогодення, коли існує пряма загроза денаціоналізації, втрати державної незалежності нашої батьківщини, її територіальна цілісність та можливість потрапити до сфери

впливу іншої країни, здійснення системного національно-патріотичного виховання є однією з головних складових національної безпеки України.

У Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України зазначено, що «серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне виховання як основні складові національно-патріотичного виховання, як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть розвиток держави як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, вираженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін та до виконання обов'язку із захисту незалежності та територіальної цілісності України» [3].

Тому національно-патріотичне виховання повинно пронизувати всі сторони життя людини: політичну, духовну, соціально-економічну, спиратися на освіту, культуру, науку та історію. Отже, необхідно, щоб формування національної свідомості базувалось на прикладах історії розвитку української державності, героїки визвольного руху, досягнень у галузі політики, дипломатії, освіти, науки, культури та спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що різні аспекти української національної ідеї досліджуються у працях таких відомих українських учених: І. Бичка, В. Бебика, М. Головатого, В. Ребкала, С. Вовканича, В. Горського, Я. Грицака, С. Гелея, Я. Дашкевича, В. Жмира, М. Жулинського, О. Забужко, В. Іванишина, Ф. Канака, В. Кафарського, Ф. Кирилюка, І. Кресіної, В. Лісового, В. Лизанчука, С. Макаrchука, І. Макаровського, В. Медведчука, В. Мороза, Л. Нагорної, Ю. Римаренка, М. Розумного, В. Сергійчука, М. Томенка, А. Фартушного, А. Черненка, О. Шморгуна, Л. Шкляра та інших.

У психології поняття патріотизму досліджується І. Бехом, А. Богушем, М. Боришевським, Л. Долинською, О. Киричуком, В. Котирло, Ю. Трофімовим, О. Роменцем, О. Чебикиним та іншими [1]. Більшість психологів обстоює думку, що в результаті активної пізнавальної, альтруїстичної, громадсько-корисної діяльності відбувається присвоєння досвіду школярами. Це, в результаті інтеріоризації, слугує утвердженню, зміцненню патріотизму як генералізуючого новоутворення середнього та старшого шкільного віку.

Серед видатних вітчизняних і зарубіжних вчених-педагогів до цієї проблеми зверталися Я. Коменський, Г. Сковорода, К. Ушинський, О. Духнович, А. Дістервег, Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, Дж. Дьюї, А. Макаренко, С. Френе, Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін.

Зокрема, К. Ушинський вперше обґрунтував поняття «малої батьківщини». В. Сухомлинський, у 60-ті рр. XX ст. досить глибоко розкривав сутність патріотичних почуттів учнів загальноосвітньої школи (її різних вікових груп) як складників духовності.

В Україні проблеми патріотизму школярів досліджували А. Бондар, В. Бондар, О. Захаренко, І. Зязюн, А. Дем'янчук, О. Мороз, І. Ткаченко, О. Рудницька, В. Фарфоровський, Т. Шашло, М. Шкіль, М. Ярмаченко та ін. Зокрема, академік АПН України О. Захаренко апробував модель школи-родини щодо утвердження у дітей і учнівської молоді почуття малої батьківщини, бережливого ставлення до неї та зміцнення у юних громадян історичної пам'яті.

Мета статті – розкрити місце національної ідеї як змістової складової національно-патріотичного патріотичного виховання школярів у процесі формування їх світогляду.

Виклад основного матеріалу. Національно-патріотичне виховання належить до пріоритетних напрямів національної системи виховання та передбачає формування патріотичних почуттів, любові до свого народу, глибокого розуміння громадського обов'язку, готовності в будь-який час стати на захист Батьківщини [3]. В основу його має бути покладена національна ідея, що відіграє роль компасу при визначенні спрямування суспільного розвитку країни.

Поняття «національна ідея» виникло і було обґрунтовано ще в XVIII-XIX ст. у період становлення багатьох національних держав і прямо пов'язане з вибором та реалізацією нацією свого власного шляху розвитку, роллю і місцем у світі як своєрідної відповіді викликам історії.

Національна ідея – це усвідомлена нацією найбільш актуальна й перспективна мета, на шляху до досягнення якої нація спроможна якнайповніше розкрити й реалізувати свої потенційні можливості, зробити помітний внесок у розвиток людської цивілізації та посісти гідне місце серед інших національних спільнот світу.

Національна ідея не може бути константою і завжди залежить від державотворчих процесів, рівня сформованості громадянського суспільства, соціально-економічного, духовного та культурного розвитку населення. Прояви національної ідеї виникають в той час, коли певне населення починає виокремлювати себе поміж інших народів і, відчуваючи свою єдність, програмує свій розвиток.

Протягом багатьох століть наші пращури були розділені різними країнами, і довгий час українців переконували, що вони є лише частиною інших народів. Отже, першочерговою складовою національної ідеї для нас має бути національна ідентифікація, а саме – усвідомлення людиною своєї належності до певного етносу, нації, усвідомлення своєї близькості з нацією, спорідненості з нею. У свою чергу складовою національної ідеї є дух нації, який повинен бути присутнім у всьому, що оточує дитину, та перебувати в єдності із зовнішньою національною атрибутикою.

У науковому й публічному дискурсах починають з'ясовувати, що повинно бути в основі патріотизму: любов до свого народу, нації чи людства в цілому, країни, міста, місця, де народився, спільноти індивідів, які мешкають на одній землі, єдині у своїх культурних прив'язаностях і в прагненнях захищати свої цінності. Як наслідок виникають різноманітні

визначення патріотизму, деякі мають політичні конотації, пов'язані з ідеологією: «державницький патріотизм» (громадянський націоналізм), «державний патріотизм», «конституційний патріотизм», «громадянський патріотизм», «політичний патріотизм», «український національний державний патріотизм», «національний патріотизм», «український патріотизм», «імперський патріотизм», «етнічний патріотизм» (пов'язаний зі становленням етнонаціональної свідомості українців), «топологічний патріотизм» (пов'язаний з місцевістю де народився, «малою Батьківщиною»), «ненаціональний патріотизм» та «патріотичний націоналізм», «космополітичний патріотизм» («інтернаціоналістський націоналізм»), «особистий патріотизм» [2].

Друга стратегія національно-патріотичного виховання спирається на погляди, які обстоюють становлення виключно політичної нації, яка не обов'язково повинна мати українські ознаки. І перша, і друга стратегії, які наявні в науковому дискурсі та сучасній масовій свідомості, врешті-решт призводять не до усвідомлення органічного зв'язку сучасного буття з історією, а до відчуження від неї. Сучасність за такого підходу не зіставляється з історією, а протиставляється їй. Минуле уявляється у вигляді чи позитивної, чи негативної альтернативи сучасності, що позбавляє особистість можливості усвідомити історичність власного буття. Додамо також, що національно-патріотичне виховання в етнічному вимірі спирається переважно на чуття, здобуває форми «партикулярного патріотизму». Зрештою, пошук стратегії патріотичного виховання потрапляє в дилему протистояння соціально-політичного та національно-культурного змісту, подолання якої, на нашу думку, має відбуватися на засадах етики спільної відповідальності, обґрунтування основних етичних норм і цінностей, які мають визначати принципи національно-патріотичного виховання. Універсалістські норми і цінності не заперечують партикулярного, етнонаціонального патріотизму.

Дослідники явища патріотизму та змісту національно-патріотичного виховання, які спираються на «теорію етнічного ядра» нації, акцентують національно-культурні, природні, ментальні аспекти патріотизму та національно-патріотичного виховання. Таке трактування патріотизму тлумачиться згідно з романтичною традицією, яка веде свій родовід від Г. Гердера, Й. Фіхте, Дж. Мацціні.

Загалом українці розуміють національну ідею як єдність усіх регіонів держави; визначають національну ідею як зростання національної самоідентифікації і збереження незалежності та територіальної цілісності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. В умовах, які склались на території України в останні роки, національно-патріотичне виховання має стати провідним напрямком роботи серед молоді, адже саме відсутність його на достатньому рівні, багаторічна політика як зовнішніх так і внутрішніх сил на загальне пониження рівня інтелектуального розвитку громадян, призвели до масового пригнічення національної свідомості українців, відмову від власного історичного коріння. Тому вкрай важливо в

сьогоднішній важкій ситуації інформаційної війни навчити молодь цінувати свій народ, ототожнювати себе з батьківщиною та її минулим, а також, обов'язково, майбутнім.

Саме на формування єдності українського народу та її зміцнення має бути спрямована національна ідея як складова процесу патріотичного зрощення школярів. Причетність дитини до цілісного організму своєї нації, відчуття себе її частиною має прищеплюватись з самого дитинства, на це має бути зорієнтоване національно-патріотичне виховання в школі.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д., К. І. Чорна. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Завучу. Усе для роботи*. 2014. № 11 (35). С. 11—25.
2. Большакова Н. О., Н. Б. Чалик. Проектування системи національно-патріотичного виховання в школі. *Виховна робота в школі*. 2015. № 12. С. 18—26.
3. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/MUS32705?ed=2019_07_29.

PECULIARITIES OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION IN THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Paramei A. A.

The article reveals the problems of modern patriotic education of ukrainian schoolchildren. The main components of the national idea and its role in shaping the worldview of young ukrainians are identified.

Key words: education, patriotism, national idea.

УДК 341.11

УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Піддуда Т. Ю.

У статті визначено особливості організаційної культури закладу освіти, її складові (символи закладу, герої шкільної спільноти, мова організації, переконання дітей і дорослих, професійні й загальнолюдські цінності), встановлено зовнішні та внутрішні фактори впливу; розкрито зміст діяльності керівника з її формування.

Ключові слова: управління, заклад освіти, організація, організаційна культура.

Постановка проблеми. Сучасний заклад освіти – це складна динамічна організація, життєдіяльність якої забезпечується як регулюванням внутрішніх процесів, так і взаємовідношеннями із різними зовнішніми системами, які постійно реформуються. Надзвичайно важливою стає організаційна культура в закладі та управління нею, оскільки вона охоплює майже усі прояви життя колективу: професійні цінності, моральні норми,

прийнятий кодекс поведінки, укорінені ритуали, манери спілкування, стиль управління тощо.

Організаційна культура визначає місце і роль кожного члену колективу в досягненні поставлених цілей, забезпечує їх ефективну взаємодію під час діяльності, створює систему необхідних при цьому організаційних відношень. Організаційна культура повинна стати важливим чинником стратегії розвитку закладу освіти.

Процеси формування організаційної культури повинні бути керованими. Відтак великого значення набуває роль керівника в інтеграції та координації зусиль персоналу щодо розвитку внутрішньошкільної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення організаційної культури – порівняно новий і досить важливий об'єкт. Дослідженню його феномену присвячені роботи К. Девіса, К. Камерона, Р. Куїна, Г. Латфулліна, Г. Мінцберга, Д. Ньюстрома, О. Райченка, С. Янга та ін.

Різні аспекти організаційної культури в закладі освіти розкрито в працях В. Григораша, В. Зверєвої, Л. Карамушки, С. Королюк, О. Мармази, Ф. Пригожина, В. Співака, К. Ушакова, Р. Черновол-Ткаченко, Є. Шейн та ін.

Проте на системних засадах проблема формування організаційної культури в закладі освіти досліджена досить слабо та недостатньо відображена у науково-методичній літературі для практичного використання керівником закладу. Спостерігаються протиріччя між розумінням необхідності використання фактору організаційної культури в управлінні закладами освіти і відсутністю необхідних знань і умінь її формування та розвитку.

Мета статті: визначити особливості організаційної культури закладу освіти та розкрити зміст діяльності керівника з її формування.

Виклад основного матеріалу. Оскільки мова йдеться про організаційну культуру, її складові та процес формування, то, перш за все, необхідно з'ясувати визначення поняття «організація», що лежить у її основі.

Одним з найбільш поширених визначень організації є її дефініція як об'єднання людей, які реалізують певну програму на основі встановлених процедур та правил. Ці правила, задекларовані в документах (тобто офіційного характеру) чи встановлені негласно (тобто неофіційного характеру), виступають частиною організаційної культури організації. Цінності, переконання та артефакти – інші суттєві елементи організаційної культури організації, які виражають її внутрішній духовний світ та зовнішню оболонку.

Електронний словник М. Вебстера подає таке визначення організаційної культури: «Набір загальноприйнятих відносин, цінностей, цілей і способів дії, які характеризують компанію» [5].

У словнику термінів державного управління поняття «організаційна культура» тлумачиться як складна композиція базових припущень, властивих організації, які сприймаються персоналом і знаходять вияв у проголошених організацією принципах та цінностях, що визначають для членів організації формальні і неформальні моделі поведінки, які мають свої особливості в

різних системах [3].

Ми дотримуємось думки Л. М. Карамушки, що поняття «організаційної культури» має відображати місце організаційної культури серед інших елементів організації як системи, узагальнювати цільову функцію організаційної культури, наголошувати на подвійній природі організаційної культури (культура є одночасно причиною і наслідком, тобто виступає важливим елементом, який забезпечує стале та ефективне функціонування організації і, одночасно, є характеристикою рівня розвитку такої організації), коротко характеризувати її структуру [2].

Відповідно до зазначених вимог організаційна культура розглядається як базовий елемент внутрішнього середовища організації, що характеризується домінуючими моральними нормами і цінностями, прийнятими традиціями, звичаями і зразками поведінки які виступають інтегральними показниками рівня її розвитку [2].

М. В. Іонцева виокремлює такі структурні елементи організаційної культури:

1) ідеологію як системоутворювальний елемент (визначає певну місію організації, її базові цілі, принципи й заповіді функціонування, кодекс поведінки співробітників, що дозволяє підвищувати рівень згуртованості співробітників та якість соціального контролю);

2) нормативно-процедурну складову як механізм, що забезпечує просування працівників до поставленої мети й підвищення їх лояльності до організації; вона включає процедури та правила, котрі регулюють способи вирішення поставлених в організації завдань);

3) змістову складову (відображає міжгрупові й міжособистісні відносини, загальні етичні принципи, традиції, легенди, міфи, загальну атмосферу всередині організації);

4) імідж організації (ґрунтується на уявленнях про неї, що склалися у працівників, партнерів, клієнтів організації, та інших людей, причому на формування цього іміджу суттєво впливають: стиль роботи людей, символіка, атрибутика організації, імідж керівництва організації та її персоналу тощо) [1].

Нова українська школа як складна система, що розвивається, не може залишатися в рамках застарілих норм, цінностей, регламентів, і способів діяльності, має об'єктивну потребу в побудові нової організаційної культури. Школі необхідна нова культурна облаштованість її життєдіяльності.

Організаційну культуру школи визначають, по-перше, фактори позаорганізаційні, такі як національні особливості, традиції, економічні реалії; по-друге, внутрішньоорганізаційний досвід, особистість керівника, місія, цілі та задачі організації, кваліфікація, освіта, загальний рівень педагогів. Організаційна культура школи – це система ціннісних орієнтацій, яка приймається членами даної організації, спрямовує їхні думки, почуття, вчинки. Коли кажуть про організаційну культуру школи, мають на увазі ту загальну психологічну атмосферу, яка створюється в школі і в кожному її класі. Організаційна культура школи включає такі елементи, як: 1. Символи

закладу освіти. 2. Герої шкільної спільноти. 3. Мова організації. 4. Переконавання дітей і дорослих. 5. Професійні й загальнолюдські цінності.

Основною метою зміни організаційної культури школи є створення сприятливих умов для адаптації на ринку освітніх послуг, забезпечення можливості зберегти накопичений потенціал, не лише функціонувати, а й розвиватись. Але для того, щоб сформувати певну прогресивну культуру закладу освіти необхідні відповідні знання та уміння.

Управління культурою є досить тривалим процесом. Базові припущення, що лежать глибоко у свідомості, віруваннях і поведженні членів організації, неможливо змінити за короткий термін. Даний процес передбачає постійну соціалізацію нових членів організації, нескінченне з'ясування того, у що вірять і що цінують в організації, безустанну увагу як до загального абстрактного погляду на речі, так і до конкретних деталей побуту організації, і, нарешті, правильного планування всієї цієї роботи.

Управління культурою організації є, по суті, управлінням її розвитком, оскільки організаційна культура у широкому розумінні – це всі матеріальні та духовні складові частини, що їх використовує організація. Наукове управління культурою організації містить: попередній аналіз стану та тенденції розвитку культури; з'ясування та точне формулювання проблем, з'ясування причин їх виникнення; висунення робочих гіпотез, які б визначали можливі шляхи та способи вирішення проблем; перевірку цих гіпотез та проведення експериментів; аналіз та інтерпретацію результатів. Також сюди додаються розроблення механізмів реалізації заходів, інституалізація рішень (проведення реалізаційних заходів; закріплення їх наказами, розпорядженнями; призначення відповідальних осіб, робочих груп, з'ясування їх статусу), вихід на «робочий режим», перетворення заходів в елемент культури, у повсякденність, організація моніторингу стану культури (в цілому та по елементах) [4].

Для впровадження такого наукового підходу до формування організаційної культури на першому кроці треба створити творчі групи з питань дослідження, провести загальний збір груп для відпрацювання єдиного погляду на існуючий стан організаційної культури та визначення профілю майбутньої організаційної культури.

Другий крок. Діагностика та досягнення консенсусу щодо розуміння майбутнього стану організаційної культури закладу освіти. На цьому етапі робота творчих груп продовжується, але у галузі обробки результатів діагностування, обговорення реального стану культури та створення концепції оновленої культури.

Третій крок. На цьому етапі треба чітко визначити дії та поведінку, завдяки яким будуть проводитися зміни організаційної культури; розробити комплексно-цільову програму з удосконалення організаційної культури в закладі освіти. Комплексно-цільова програма повинна мати яскраво виражений динамічний характер, спрямованість у майбутнє школи в цілому.

Четвертий крок. Впровадження програми. Органічно вбудований механізм коригування цілей та засобів їх досягнення протягом всього періоду

реалізації дозволяє постійно «тримати приціл» на найбільш важливих цілях та оперативно реагувати на зміну умов зовнішнього середовища.

П'ятий крок. Підведення підсумків програмної діяльності щодо удосконалення організаційної культури в закладі освіти. Впровадження комплексно-цільової програми дозволяє досягти позитивних зрушень, а саме, сприяти: зростанню культури педагогічного колективу, культури організації управлінської діяльності а також культури закладу освіти; покращенню соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі; пошуку внутрішніх резервів удосконалення закладу, забезпечити перехід на інтенсивні шляхи розвитку; зростанню продуктивності праці педагогів за рахунок їх участі у постійному творчому пошуку, співпраці з адміністрацією, учнями та їх батьками; підвищенню якості освіти, динамічному реагуванню закладу на запити сучасності.

Отже, процесом формування організаційної культури необхідно цілеспрямовано управляти, використовуючи весь арсенал управлінських повноважень: від впливу на кожного окремого педагога до розроблення відповідних програм розвитку культури закладу освіти.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Організаційна культура закладу освіти зумовлює результативність його діяльності, вона є підґрунтям якості освітніх послуг, позитивного іміджу школи, сприятливого соціально-психологічного клімату та умовою панування творчості.

Управління процесом формування організаційної культури складається повинно мати системний характер та послідовність діяльності: осмислення необхідності оновлення (осмислення колективом необхідності змін; подолання опору змінам; виявлення існуючого стану організаційної культури; створення нового бачення організації (діагностика проблеми, мотивація та стимулювання колективу); інституалізація змін (творче зруйнування існуючого та створення нового рівня культури).

Дослідження проблем управлінської культури керівника закладу освіти, культури педагогічного спілкування та інноваційної діяльності доповнять теоретико-прикладну джерельну базу, необхідну для ефективного формування культури в сучасному закладі освіти.

Список використаних джерел

1. Ионцева М. В. Социально-психологические основы формирования корпоративной культуры вуза: дис. ... докт. псих. наук : 19.00.05. Москва, 2006. 428 с.
2. Карамушка Л. М., Шевченко А. М. Організаційна культура загальноосвітніх навчальних закладів: науково-методичний посібник. Біла Церква, 2013. 120 с.
3. Малиновський В. Я. Словник термінів і понять з державного управління. Київ, 2005. 254 с.
4. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент. Харків, 2016. 197 с.
5. The Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language. Lexicon Publications Inc., Dunbury, CT, USA, 1993. 1216 p.

ORGANIZATION FORMATION MANAGEMENT EDUCATION CULTURES

Pidduda T. Yu.

The article identifies features of the organizational culture of the educational institution, its constituents (symbols of the institution, heroes of the school community, the language of organization, beliefs of children and adults, professional and human values), identifies external and internal factors of influence; the content of the activity of the head on its formation is revealed.

Keywords: management, educational institution, organization, organizational culture.

УДК 378.11

КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА У ЗАГАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ ПРО КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ

Полив'яна О. В.

У статті здійснено аналіз різних підходів вітчизняних та зарубіжних науковців до питань професійної компетентності. На цій основі розкрито особливості поняття «управлінська компетентність» керівника закладу освіти, виокремлено компоненти її структури.

Ключові слова: керівник, заклад освіти, компетентність, професійна компетентність, управлінська компетентність.

Постановка проблеми. Оптимальне функціонування та розвиток закладів освіти вимагають якісного менеджменту, що зумовлюється оновленням функцій управління та оволодінням керівниками професійними компетентностями.

З огляду на це система вищої освіти повинна забезпечити системну підготовку керівних кадрів (спеціальність 073 «Менеджмент») до оволодіння фаховими компетентностями й удосконалення професіоналізму вже практикуючих керівників закладів загальної середньої освіти.

Відповідно до єдиних європейських та світових стандартів і критеріїв зазначені проблеми актуалізовані у національній законодавчо-нормативній базі: законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», проекту закону «Про повну загальну середню освіту», Концепції «Нова українська школа», галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

Процес підготовки керівного складу освіти вимагає вирішення основних проблем та протиріч, які пов'язані не тільки із його унормуванням та фінансуванням, а й створенням єдиного термінологічного поля для освітніх програм. Такою основною дефініцією, яка є визначальною під час оволодіння професією менеджера освіти, є управлінська компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українська наукова школа щодо підготовки керівних педагогічних кадрів широко представлена такими вченими, як: В. Бондарь, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Маслов,

В. Мельник, В. Олійник, Н. Протасова, З. Рябова, Т. Сорочан, Є. Хриков та інші.

Трактування понять «управлінська компетентність», «компетентність керівника», «професійна компетентність керівника» висвітлені в працях сучасних вітчизняних науковців: Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, В. Григораш, І. Гришина, Л. Карамушка С. Королюк, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Чернишова, Р. Черновол-Ткаченко та ін.

Мета статті. На засадах аналізу різних підходів вітчизняних та зарубіжних науковців до питань професійної компетентності розкрити особливості поняття «управлінська компетентність» керівника закладу освіти, з'ясувати компоненти її структури.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі компетентнісний підхід покладають в основу сучасних технологій модернізації життєдіяльності, неперервної освіти, професіоналізму.

Останнім часом до проблеми формування професійної компетентності керівника закладу освіти прикута увага громадськості, педагогічних працівників, наукової спільноти.

Великий тлумачний словник сучасної української мови пропонує такі визначання: компетенція – добра обізнаність із чим-небудь або коло повноважень якої-небудь організації або особи; компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність; компетентний – який має добрі знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний.

Поняття «компетентність» не має однозначного трактування у офіційних джерелах. Так, у Законі України «Про вищу освіту» компетентність визначено як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. У «Національній рамці кваліфікацій» про компетенцію йдеться як про здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Тривалий час відомі науковці розкривають своє розуміння компетентності. Компетентність – це загальна здатність та готовність особистості до діяльності (С. Шишо). Компетентність – це здібності й уміння (С. Рубінштейн). Компетентність – це система знань та умінь, які є відповідними структурі та змісту діяльності людини, та які засвідчують її теоретико-прикладну підготовленість (Г. Федоров). Ця дефініція розглядається як сукупність загальної й професійної підготовки, що дозволяє адекватно реагувати на потреби конкретного робочого місця чи виконуваної роботи (Н. Ничкало) та як якість особистості, що необхідна для якісної продуктивної діяльності (Л. Калініна).

Проблема професійної компетентності на міжнародному рівні представлена низкою визначень, зокрема:

- компетентність – більше, ніж просто знання й навички, вона містить

здатність виконувати комплекс вимог, спираючись на мобілізацію психосоціальних ресурсів (Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD));

- загальні здатності, що ґрунтуються на знаннях, досвіді, цінностях, диспозиції яких людина визначає у межах освітнього досвіду та такі, що забезпечують активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях (Європейська комісія)
- набір зв'язаних знань, умінь, навичок, тобто стандартів, які підсилюють одна одну та в комплексі забезпечують очікувану від працівника поведінку (UNESCO).

О. Мармаза зазначає, що професійна компетентність інтегрує такі види компетентностей, як: ключові, що пов'язані із світоглядною позицією людини, філософією ставлення до життєдіяльності, уміннями перетворювати інформацію, поводитись у суспільстві; базові, що є першоосновою певної професійної діяльності (педагогічної, юридичної, медичної тощо); спеціальні компетентності відображають особливості конкретних професійних посад (вчитель математики, вчитель фізкультури, класний керівник, директор школи та ін.) в межах певної професійної діяльності (педагогічної) [3].

Є. Нікітін вважає, що професійна компетентність керівника – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, обумовлена готовністю та здатністю виконувати управлінські функції відповідно до прийнятих у соціумі на даний момент норм та стандартів.

Компетентність керівника закладу освіти – це його здатність оперативно вирішувати існуючі проблеми і задачі на основі знань і досвіду, що здобуваються в процесі освіти (Л. Васищенко, І. Гришина). Вона включає: глибоке розуміння їх суті; знання досвіду, що наявний у даній галузі; активне володіння його кращими досягненнями; уміння вибирати засоби і способи дії; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процесі досягнення цілей.

Р. Вдовиченко розуміє під управлінською компетентністю, з одного боку, відпрацьовану досвідом систему знань, умінь, навичок, здібностей, професійно-особистісних якостей, норм і моделей поведінки, а з іншого – психологічний інструмент впливу на особистісно-професійний розвиток і поведінку [1].

Переважною більшістю наукових досліджень доведено, що професійна компетентність є складним інтеграційним утворенням, визначеним сукупністю її різних видів.

У рамках українсько-голландського проекту з освітнього менеджменту (UDEM) було розроблено базовий стандарт професійної діяльності директора школи провідними вітчизняними та зарубіжними вченими [4]. У стандарті визначено, що компетентність керівника закладу освіти становить сукупність науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та спеціально-функціональних знань, умінь, відповідних особистісних якостей щодо професійної готовності та культури керівника. До

них віднесено такі ключові функції: бачення стратегії та розвитку; керівництво й моніторинг освітнього процесу; мотивація та управління персоналом; управління розвитком та фінансами; внутрішня та зовнішня комунікація.

Останнім часом вважається, що керівник повинен бути внутрішньо готовим до виконання лідерської ролі. Ступінь такої готовності визначається через відповідність особи певним професійним стандартам. Так, модель управлінської компетентності керівника-лідера, що розроблена Європейською Комісією в проекті «Переосмислення освіти: інвестиції в навички для поліпшення соціально-економічних результатів, ґрунтується на восьми основних лідерських компетенціях: здатність надихати співробітників і учнів; сформоване стратегічне мислення; навички створення сприятливого розвивального освітнього середовища та забезпечення культури процесу навчання; здатність підвищувати якість та результативність навчання учнів; здатність ефективно управляти ресурсами; навички володіння інформацією та усвідомлення усіх освітніх процесів; сильні комунікативні навички й відкритість до роботи в команді; навички кризового менеджменту. У документі також акцентується увага на володінні керівниками освітніх закладів певними особистісними якостями: упевненість, оптимізм, стійкість, толерантність, емоційний інтелект, самосвідомість, енергійність, честолюбство, цілеспрямованість і прагнення до навчання.

Отже, вважаємо, що управлінська компетентність керівника закладу освіти – це здатність здійснювати системне управління освітньою організацією на засадах лідерства.

Група дослідників під керівництвом Г. Єльнікової (у рамках проекту «Рівний доступ до якісної освіти») [2]. розглядають управлінську компетентність як систему ієрархічно поєднаних компонентів: ключові (надфахові), загальнофахові та спеціально-фахові компетентності.

Структура професійної компетентності, запропонована польським дослідником С. Квятковським включає специфічні компетентності притаманні фахівцю із певною вузькою спеціалізацією. Він розглядає професійну компетентність керівника освітнього закладу як комбінацію чотирьох видів, а саме: понадпрофесійні компетентності – відбите ядро вимог, дотримання яких є необхідним для оволодіння будь-якою професією; загальнопрофесійні компетентності – формуються шляхом набуття базових навичок практичних дій властивих цілій групі педагогічних професій; спеціально-професійні компетентності – необхідні для якісного виконання завдань у галузі конкретної педагогічної спеціальності (вихователь, психолог, учитель природничих дисциплін, учитель філолог, директор тощо); кваліфікаційні компетентності – виражаються через додаткові навички, специфічні для певної спеціалізації професії, або пов'язаної зі спеціальними робочими діапазонами діяльності (директор ліцею, гімназії, школи-інтернату, опорної школи, профільного навчального закладу тощо) [5].

Вважаємо, що управлінська компетентність керівника закладу освіти являє собою сукупність науково-філософських, суспільно-політичних,

психолого-педагогічних, предметних та спеціально-функціональних знань, умінь, відповідних особистісних якостей щодо професійної готовності та культури керівника.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Управлінська компетентність є основою та головною складовою професійної компетентності керівника. Вона забезпечує стійку здатність здійснювати системне управління закладами освіти на засадах лідерства. Модель управлінської компетентності має складну будову та охоплює когнітивну, діяльнісну та ціннісно-етичну складові.

Подальші наукові дослідження доцільно розгорнути навколо компонентів управлінської компетентності керівника сучасного закладу освіти з урахуванням його типу.

Список використаних джерел

1. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи. Харків, 2007. 112 с.
2. Кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників : Аналітичний звіт за результатами дослідження з освітньої політики. Кн. 1,2. / ред. Г. В. Єльнікова. Київ – Черкаси, 2010.
3. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації: навч. посіб. Харків, 2017. 126 с.
4. Освітній менеджмент: навч. посіб. / ред. Л. Даниленко, Л. Карамушка. Київ, 2003. 400 с.
5. Kwiatkowski S. M. Standardy kwalifikacji zawodowych – oczekiwania pracodawców. *Bezpieczeństwo Pracy*. 2006. № 3. Р. 2—3.

LEADERSHIP COMPETENCE IN THE GENERAL DISCUSSION ABOUT THE EXPERT'S COMPETENCE

Polyvyana O. V.

The article analyzes various approaches of domestic and foreign scientists to issues of professional competence. On this basis, the features of the concept of "managerial competence" of the head of the educational institution are revealed, and the components of its structure are distinguished.

Keywords: manager, educational institution, competence, professional competence, managerial competence.

УДК 37.01.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Полтавський І. А.

У статті здійснено аналіз літератури з питання індивідуалізації процесу фізичного виховання школярів. Обґрунтовано шляхи індивідуалізації фізичного виховання.

Ключові слова: фізичне виховання, школярі, індивідуалізація.

Постановка проблеми. Психофізичний стан підростаючого покоління характеризується низкою негативних ознак, які виявляються в зниженні рівня здоров'я дітей, збільшенні хронічних захворювань, погіршенні фізичної підготовленості, одна з причин яких – зниження рухової активності дітей і підлітків. Поширеність гіподинамії серед школярів досягла 80 %. Істотна частина причин сформованого положення визначається загальною соціально-економічною кризою в країні. На жаль, фізичне виховання, яке покликане зміцнювати здоров'я учнів, має низьку ефективність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури з проблеми фізичного виховання підлітків дозволяє виявити особливості прояву аеробної й анаеробної (лактатної) продуктивності організму та якісних параметрів фізичної підготовки, з урахуванням яких визначено рівень функціональних можливостей школярів з різним соматотипом [2]; розроблено методику розподілу навчального часу для розвитку рухових здібностей школярів на уроці фізичної культури залежно від темпів їх біологічного розвитку; обґрунтовано модель та визначено мету, завдання, принципи побудови, психолого-педагогічні механізми, етапи формування якостей учнів у процесі фізичного виховання [1].

Водночас, у спеціальній літературі практично не знайдено певних програм індивідуального фізичного виховання школярів, які б могли широко використовуватися в загальноосвітніх школах, дотепер залишаються фрагментарно висвітленими багато питань урахування психофізичних особливостей під час фізичного виховання дітей.

Мета статті – провести аналіз науково-методичної та спеціальної літератури з проблем індивідуалізації процесу фізичного виховання школярів.

Виклад основного матеріалу. Рівень фізичного розвитку учнів визначається фізіологічними можливостями органів і систем організму, психічними факторами, зокрема розвитком інтелектуальних і вольових факторів. Виховання фізичних здібностей – складний, тривалий процес, в основі якого лежать два взаємопов'язаних фактори: біологічний і соціальний. Фізична підготовленість – це комплекс генетичних задатків (адаптивних потенціалів багатьох фізіологічних систем), набутих фізичних якостей і навичок – реалізованих адаптивних можливостей. Специфічність їх формування залежить від віку, рівня фізичної підготовленості, особливостей тренування, індивідуальних конституційних типів, фізичної активності учня.

Процес засвоєння будь-яких рухових дій здійснюється тоді, коли учень має міцні, витривалі і швидкі м'язи, гнучке тіло, високорозвинуті здібності управляти собою, своїм тілом, своїми рухами. Як відомо, фізична підготовленість у переважної більшості школярів є незадовільною, що створює несприятливий фон для успішного навчання, збереження здоров'я. Підвищення вимог одночасно зі збільшенням кількості навчальних предметів і навчального навантаження на фоні обмеження рухової активності, хронічного недосипання, зниження інтересу до активних занять фізичними

вправами, порушення режиму харчування, екологічно несприятливого довкілля — знижують фізичну підготовленість і працездатність учнів, стають фактором ризику виникнення хронічних психосоматичних захворювань.

Оздоровча роль фізичних вправ є загальновідомою. Регулярні заняття оздоровчою фізичною культурою підвищують енергетичний потенціал організму, фізичну тренованість, адаптацію організму до несприятливих факторів зовнішнього середовища, які згідно з концепціями М. Амосова, Г. Апанасенка, К. Купера є основними критеріями фізичного (соматичного) здоров'я. Вони показали, що люди, які мають рівень енергетичного потенціалу не нижче 42 м/хв/кд, не страждають хронічними захворюваннями. Ця порогова величина аеробних можливостей організму визначає «безпечний» рівень здоров'я та фізичної підготовленості. Таким чином, сьогодні перед учителями фізичної культури стоїть завдання не стільки збереження здоров'я, скільки його розширення, тобто підвищення рівня здоров'я.

Дітям притаманні вікові і статеві відмінності. Поряд з цим, діти одного віку і статі мають різні здібності, які необхідно враховувати у процесі навчання і виховання. Природа індивідуальних особливостей обумовлена: біологічними причинами (вік, стать, генетично обумовлені особливості, працездатність тощо); соціальними причинами (сім'я, школа, оточення); психічними процесами (сприйняття, пам'ять, мислення, воля, характер, схильності); фізичним розвитком. Індивідуальний темп навчання – природно задана властивість, обумовлена швидкістю утворення тимчасових зв'язків у ЦНС, яка в різних дітей неоднакова, тому їм необхідний різний час та різна кількість повторень для засвоєння знань, формування рухових умінь і навичок.

Освіта має сприяти розвитку дитини. Однією з центральних проблем фізичного виховання і потужних резервів підвищення його ефективності є проблема індивідуалізації, яка обумовлена об'єктивним, органічно властивим класно-урочній системі, протиріччям між колективною формою навчання і особистісним способом засвоєння навчального матеріалу. Упровадження індивідуалізації в процес фізичного виховання залежить від того, на скільки вчителю вдасться знайти підхід до кожного учня, своєчасно виявити і допомогти перебороти тимчасові труднощі, які виникли в окремих учнів, сприяти подальшому розвитку їх здібностей. Внаслідок різної підготовленості і зацікавленості, здібностей, інтелектуальних і фізичних можливостей учнів, темпи засвоєння ними навчального матеріалу не можуть бути однаковими. Заняття фізичними вправами будуть ефективними в тому випадку, коли при їх проведенні дотримуються оптимальних для кожного учня темпів. Нав'язування учням вищих (порівняно з їх можливостями) або нижчих темпів неминує призведе до зниження розвиваючого ефекту навчання.

Проте, єдність поглядів багатьох учених щодо важливості врахування індивідуальних особливостей учнів у фізичному вихованні далеко не завжди реалізується в освітньому процесі. Для цього є певні причини: велика

наповнюваність класів, лише два уроки в тиждень і їх коротка тривалість, методи організації діяльності на уроці, єдина програма, однакова мета, завдання, терміни навчання. Все це припадає на неоднаковий за можливостями контингент учнів, що призводить, звичайно, до трьох можливих наслідків: успішного виконання, перевиконання, недовиконання навчальних вимог.

Навчати дитину треба не того, що вона може без особливої праці засвоїти на основі свого розвитку, а того, що сьогодні їй ще не під силу, що сьогодні вона зможе зробити тільки з певною допомогою вчителя і лише завтра самостійно. Правильно організований процес фізичного виховання (з позицій принципу доступності й індивідуалізації) повинен мобілізувати резерви розвитку школяра, змусити їх працювати з таким розрахунком, щоб завтра вони стали основою самостійної пізнавальної діяльності учня і базою засвоєння нового матеріалу. Так розширюються кордони досягнутого і відбувається зростання фізичних і психічних можливостей школярів. Такий процес повинен здійснюватись постійно.

Отже, визначення індивідуальної міри доступного і пошук шляхів її реалізації треба розглядати як систему роботи вчителя, а не як епізодичну форму вирівнювання можливостей дітей. Конкретне визначення міри доступного — одна із найскладніших проблем фізичного виховання. Оптимальна міра доступного в навантаженнях, яка визначає його верхню (адаптаційну) межу, визначає повну відповідність між можливостями учня і складністю рухових завдань. Оптимальна складність завдань повинна визначатись, враховуючи можливості учнів засвоювати теоретичну інформацію (знання) й оволодівати певною структурою рухових дій, а також виявляти фізичні та психічні зусилля. Зрозуміло, що у різних дітей прояви цих можливостей різні. При цьому складність поставлених завдань залежить від суб'єктивної оцінки учнями своїх можливостей. Так, невпевненість у своїх силах підвищує ступінь складності, а впевненість суб'єктивно знижує її. Тому, у процесі фізичного виховання дуже важливо при спрощенні завдань, у випадку виникнення суб'єктивних труднощів, не втратити міру, довівши завдання до рівня, який знижує емоційний тонус і, разом з тим, — інтерес до нового.

Одночасно слід відзначити, що при розгляді питань, пов'язаних з індивідуалізацією, часто основна увага помилково приділяється роботі з відстаючими. Для вчителя важливою повинна залишатись і робота з дітьми, які випереджають у розвитку своїх ровесників. Якщо перед ними постійно не ставити щораз нових завдань, що відповідають їхньому рівню розвитку, то інтерес до занять у них падає.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури з проблем індивідуалізації процесу фізичного виховання школярів виявив, що незважаючи на єдність поглядів багатьох учених щодо важливості врахування індивідуальних особливостей учнів у фізичному вихованні, далеко не завжди це реалізується в освітньому процесі. Для цього є певні причини: велика наповнюваність класів, лише два

уроки в тиждень і їх коротка тривалість, методи організації діяльності на уроці, єдина програма, однакова мета, завдання, терміни навчання. Наші подальші дослідження будуть спрямовані на пошук нових ефективних індивідуальних підходів до фізичного виховання школярів.

Список використаних джерел

1. Ареф'єв В. Г., Єдинак Г. А. Фізична культура в школі. Кам'янець-Подільський, 2002.
2. Васильчик А. Г. Науково-методичні основи програмування навчання фізичного виховання. *Теорія і методика фізичного виховання*. 2003. № 2. С. 21—26.
3. Гуменюк С. В. Виховання гуманних якостей учнів основної школи у процесі занять фізичною культурою : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2009.

INDIVIDUAL APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Poltavsky I.A.

The article analyzes the literature on the individualization of the process of physical education of schoolchildren. Ways of individualization of physical education are substantiated.

Key words: *physical education, schoolchildren, individualization.*

УДК 371

УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ФОРМ І МЕТОДІВ КОНТРОЛЮ ЗА ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Помазан О. В.

У статті розглядаються умови оптимізації форм і методів контролю, які ймовірно сприятимуть оновленню його змісту і характеру та забезпечать прозорість і об'єктивність цього процесу.

Ключові слова: *контроль, форми і методи контролю, умови оптимізації контролю.*

Постановка проблеми. Розпочата модернізація освіти, пов'язана з інтеграцією в європейський освітній простір, суттєво змінює підходи до функції контролю в закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО). І хоча контроль завжди був і залишається одним із основних напрямів діяльності керівника і його заступників ЗЗСО, його завдання змінюються у відповідності до змін сучасної освітньої парадигми. Сьогодні ми говоримо про те, що керівник ЗЗСО – це, перш за все, менеджер освіти. А тому і здійснення ним функції контролю повинно відповідати основним вимогам менеджменту.

Актуальність контролю визначається необхідністю попередження негативних тенденцій і кризових явищ; виявлення проблем і віднаходження

позитивного, підтримки і визначення успішної діяльності і забезпечення ефективного досягнення мети за допомогою постійної корекції розбіжностей між планом та реаліями.

Змістовно контроль складається з визначення стандартів, вимірювання фактичних результатів і порівняння їх із стандартами та проведення корекції.

Зрозуміло, що застарілі моделі і форми контролю не здатні забезпечити реалізацію сучасних завдань освіти, хоча б тому, що вони не враховують такі суттєві речі, як формування життєвої компетентності учнів, професійної компетентності вчителя, адміністрації тощо.

Десятиріччями в освітню практику ЗЗСО впроваджувався системно-комплексний підхід (контролювати треба все і постійно), який, звісно, має свої позитиви. Проте на реалізацію такого підходу до контролю у сучасного керівника ЗЗСО просто не вистачає часу. Сьогодні більшість його продуктивної управлінської діяльності витрачається на обробку інформації, підготовку звітів, планів розвитку, інших документів. Окрім цього, він не просто керує адміністративно-господарською роботою, а частково виконує роль економіста, бухгалтера, менеджера.

Викладене вище посилює актуальність проблеми віднаходження шляхів оптимізації форм і методів контролю, які б встановлювали відхилення фактичних результатів освітнього процесу з передбачуваними і своєчасно забезпечували передумови усунення негативних результатів за відносно короткий проміжок часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало наукових досліджень присвячено проблемам контролю. Сучасними науковцями В. Григорашем, Г. Єльніковою, О. Мармазою, В. Пікельною, Б. Тевліним, Р. Черновол-Ткаченко визначено сучасні організаційні моделі контролю в закладах освіти.

Методологічним підґрунтям порушеної проблеми виступають праці А. Алексюка, С. Гончаренка, В. Безпалька, А. Кузьминського, Н. Селезньової, М. Фіцули та інші.

Дослідження С. Гончарова, Ю. Жук, Т. Канівець, С. Кашина, О. Локшина, О. Ляшенко, С. Науменко, О. Савченко та інші присвячені проблемам моніторингових досліджень оцінювання якості знань, умінь і навичок учнів та рівнів сформованості їхніх компетентностей у межах стандартних вимог.

Проте, незважаючи на достатню увагу науковців до даної проблеми, питання з'ясування умов оптимізації форм і методів контролю за освітнім процесом в ЗЗСО ще не знайшли наукового обґрунтування й визначення.

Мета статті – теоретично висвітлити умови оптимізації форм і методів контролю за освітнім процесом в ЗЗСО для досягнення його результативності і подолання протиріч, що ускладнюють продуктивну освітню діяльність учнів.

Виклад основного матеріалу. Реформування освіти в Україні, яке розпочалось з оновлення вітчизняного законодавства, спрямоване в першу

чергу на забезпечення її якості, що ставиться у пряму залежність не лише від науково обґрунтованого та структурованого змісту, вдало підібраних освітніх технологій, сучасного інформаційного та матеріально-технічного забезпечення, але й від характеру управління освітнім процесом, належного контролю за його спрямованістю і результатами.

У контексті компетентнісного підходу якість освітнього процесу в ЗЗСО вже не розглядається як сукупність набутих учнями знань, умінь і навичок. Це спонукає до перегляду традиційних підходів до організації освітнього процесу і особливо форми і методи контролю за ним. Адже не секрет, що до суттєвих недоліків практики викладання навчальних предметів належить перевантаження освітнього процесу контрольними заходами, зловживання певними методами і формами контролю [4].

Неприйнятним вважаємо також збереження застарілого уявлення про контроль як функцію директивного управління, зведення його лише до діяльності вчителя з перевірки та оцінювання рівня освіченості учня. З урахуванням компетентнісної спрямованості сучасної освіти встановлення результативності освітніх досягнень має виходити за межі перевірки традиційної тріади «знання-уміння-навички» і передбачати вивчення широкого кола питань, пов'язаних із з'ясуванням рівня сформованості особистісних якостей учня, його світогляду, ставлення до освіти, здатності бачити проблеми, знаходити ефективні рішення тощо.

Перехід на компетентнісну освітню парадигму зумовлює необхідність забезпечення умов оптимізації форм і методів контролю у сучасному ЗЗСО. Перш за все треба оцінювати не обсяги й можливості індивідуальної пам'яті учнів, не їхню спроможність точно й повно відтворювати програмний матеріал, а здатність ефективно застосовувати набуті знання, уміння, навички в конкретних ситуаціях.

Форми і методи контролю результатів освітнього процесу мають бути спрямовані не на порівняння між собою всіх учнів класу на предмет успішності, а на виявлення динаміки індивідуального руху кожного учня до заданої освітньо-виховної мети. Інакше втрачається суть особистісно орієнтованої освіти, нівелюються найважливіші чинники управління освітнім процесом – свідоме ставлення до учіння і мотивація особистісного успіху.

Концептуальним, відповідно до освітніх перетворень, пов'язаних із запровадженням гнучких освітніх програм, сучасних освітніх технологій є створення умов оптимізації форм і методів контролю за освітнім процесом в ЗЗСО, забезпечення його перспективності.

У великому тлумачному словнику української мови зазначається, що умова – це «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь». До умов зазвичай відносять зовнішні і (або) внутрішні обставини, те, від чого що-небудь, залежить [2].

У філософському розумінні умови визначають зовнішні обставини, які детермінують виникнення певного явища, результату цілеспрямованої

діяльності [5]. Отже, без наявності таких обставин бажане явище виникнути не може.

Оскільки ми розкриваємо сутність і зміст поняття «умови» в межах оптимізації форм і методів контролю за освітнім процесом в ЗЗСО, то логічно, що мова йде про обставини, які б сприяли розвитку пізнавальної, освітньої діяльності учнів, спрямованої на формування їхньої світоглядної культури і життєвих вікових компетентностей тощо.

У межах нашого дослідження оптимізація – це сукупність процесів, спрямованих на модернізацію та поліпшення існуючих механізмів досягнення бажаного результату.

Послугуючись науковими розвідками [3] умови оптимізації форм і методів контролю за освітнім процесом в ЗЗСО будемо розглядати як принципи (правила) оперативності і дієвості, диференційованості.

І так, важливою умовою оптимізації форм і методів контролю за освітнім процесом в ЗЗСО є принцип доцільного їхнього поєднання, що забезпечує значну економію часу і підвищує результативність контролю, насамперед, завдяки тому, що кожна його форма (метод, вид тощо) не універсальна, має свої сильні та слабкі сторони. Отже, саме поєднання різних видів контролю на основі компенсаторних можливостей дає оптимальний ефект. Так високу об'єктивність і багатоаспектність колективного контролю можна доповнити точністю і глибиною взаємоконтролю. Робота на самоконтролі легко може бути доповнена будь-якою іншою формою контролю, що має місце, зокрема, в період атестації вчителя.

Однією з провідних умов оптимізації є принцип неформального застосування того чи іншого методу контролю із комплексу методів для кожного етапу контролювання. При цьому необхідно керуватися наступними вимогами:

- застосовувати таке сполучення методів, яке дозволяє отримати різнобічні відомості про розвиток особистості, колективу або іншого об'єкта освітнього процесу;
- методи, що застосовуються, повинні забезпечити одночасне вивчення діяльності, спілкування та поінформованості особистості;
- методи повинні віддзеркалювати динаміку розвитку певних якостей як у віковому плані, так і протягом певного проміжку часу;
- важливо застосовувати такі методи, які дозволяють отримати відомості про учня з можливо більшого числа джерел, від найбільш компетентних осіб, що знаходяться з ним у постійному спілкуванні, беруть участь у спільній діяльності;
- методи повинні дозволяти аналізувати не тільки хід процесу, його результати, а й умови, за якими він функціонує.

Упровадження дистанційної освіти, комп'ютеризація освітнього процесу обумовлюють оптимізацію форм і методів контролю принципом діагностики засобами тестування. Цей метод набув особливо широкого

визнання в період пандемії Covid-19, коли педагогічні працівники закладів освіти різних рівнів і форм власності через інтерактивні навчальні платформи Moodle, Google classroom та інші почали здійснювати контрольні зрізи за станом формування компетентності учнів у процесі освітньої діяльності.

Тестування передбачає використання питань різної форми: відкритої (здебільшого питання репродуктивного характеру, які спрямовані на пряме відтворення матеріалу, що вивчається); закритої або тест-альтернатива, що передбачає вибір однієї із запропонованих відповідей. Застосування зазначеного типу питань є ефективним під час контролю рівня засвоєння і набуття умінь використовувати факти, закони, обґрунтовувати поняття, а також умінь встановлювати причину будь-якого явища. Тест-відповідність охоплює поняття між якими необхідно встановити відповідність. Його переважно застосовують для виявлення компетентності встановлювати зв'язок між абстрактними і конкретним поняттями.

Перевагами методу тестів є можливість перевірити результати засвоєння значного обсягу програмного матеріалу за досить короткий термін. Причому завдання, які для цього використовують, є лаконічними, компактними. Важливо, щоб у процесі конструювання питань тесту вчитель дотримувався системи методологічних вимог і принципів, а саме: неправильні відповіді необхідно підбирати відповідно до типових помилок; формулювання питання у тесті має відрізнятися від формулювання визначень у навчальних матеріалах; під час конструювання тестів слід уникати повторювання питань, а відповіді не повинні бути підказками до інших питань тесту; питання, що підлягають оцінюванню, мають бути настільки широкі, щоб можна було охопити ключові моменти теми, яка підлягає опануванню; учні повинні знати зміст, терміни та тривалість контролю.

Правильні відповіді в тестах повинні мати різні позиції, відповіді на питання мають виглядати правдоподібно, змушуючи учнів аналізувати кожен варіант відповіді та виявляти неточності або помилки. Необхідно наводити декілька правильних відповідей, кожна з яких доповнює інші правильні відповіді. Варіанти відповідей розрахункових завдань мають містити не випадкові значення, а лише ті, які було отримано під час розв'язування завдання з урахуванням типових помилок. Це мінімізує випадковість, що виникає у процесі вибору учнями кожної з відповідей, якщо їх власна не збігається з наведеними [4].

Отже, тестовий контроль має активізувати творче та свідоме ставлення учнів до освіти, стимулювати зростання пізнавальних потреб, інтересів, а також мотивувати до освітньої діяльності. У поєднанні з іншими формами контролю використання тестових завдань з комп'ютерною підтримкою є досить ефективним інструментом, що стимулює підготовку до занять і підвищує мотивацію до вивчення предмета. Усний контроль можна замінити комп'ютерним під час проведення підсумкових занять, контрольних робіт, іспитів тощо. Підготовка завдань для комп'ютерного тестування передбачає знання дидактичних і методологічних основ тестового контролю та вміння використовувати спеціальне програмне забезпечення. Без використання

програми «Розробники тестів» можна конструювати тести і проводити безпосереднє тестування з допомогою електронних таблиць MS Excel. Створення тестів, оцінювання їх результатів у MS Excel здійснюється завдяки використанню групи логічних функцій.

Для електронного тестового контролю активно використовують спеціальні програми-тестери, серед яких Test-W, MyTest. Ці програми мають широкі можливості щодо налаштування параметрів тесту (критеріїв оцінювання, порядку, форм тестових завдань, часу, обмежень тощо).

Таким чином, на нашу думку, комп'ютерне тестування є ефективним за умови раціонального використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі на етапі вивчення нового матеріалу, самопідготовки з дотриманням дидактичних і методологічних вимог до конструювання самих тестових питань.

Висновок та перспективи подальших досліджень. Отже, контроль потрібний для того, щоб бути впевненим в ефективності діяльності організації. Він спрямований на встановлення корисності факту, визначення ступеню відхилення від плану досягнення цілі для отримання та опрацювання інформації про хід та результати освітнього процесу, для прийняття на цій основі певного управлінського рішення.

Теоретично обґрунтовані нами умови оптимізації форм і методів контролю ймовірно сприятимуть вирішенню таких проблем цього процесу як: прозорість, об'єктивність оцінювання, можливість варіацій і комбінування контролюючих засобів, що сприяє максимальному скороченню часу на перевірку виконаних завдань.

Подальші наші розвідки будуть спрямовані на розроблення і впровадження в інтерактивну платформу Moodle, Google classroom різних засобів контролю за освітнім процесом.

Список використаних джерел

1. Байназарова О. О. Діагностування знань та оцінювання навчальних досягнень учнів. *Географія*. 2005. № 15—16. С. 7—9.
2. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь, 2002. 1440 с.
3. Бутинець Ф. Ф., Бондар В. П., Виговська Н. Г., Петренко Н. І. Контроль і ревізія : підручник. Житомир, 2006. 560 с.
4. Романенко Ю. А. Якість освіти: суть поняття та оцінювання. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npdntu_pps/2009_3/romanenko.pdf
5. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид. і доп. Київ, 1986. 800 с.

CONDITIONS OF OPTIMIZATION OF FORMS AND METHODS OF CONTROL OVER THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Pomazan O. V.

The article considers the conditions for optimizing the forms and methods of control, which are likely to help update its content and nature and ensure transparency and objectivity of this process.

Key words: *control, forms and methods of control, conditions of control optimization.*

УДК 005.3

ДЖЕРЕЛА Й УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Попова А. О.

У статті висвітлено джерела педагогічної творчості й визначено умови її розвитку, серед яких суттєво місце посідають такі, як педагогічні, морально-психологічні, матеріально-технічні умови.

Ключові слова: *педагог, керівник, педагогічна творчість, розвиток, управління.*

Постановка проблеми. Реформування системи освіти вимагає сьогоднішніх змін творчої особистості учня, якого може виховати тільки творчий педагог. Також значення педагогічної творчості підсилюється необхідністю проведення наукової роботи, упровадження інновацій в освітній процес, оволодіння сучасними освітніми технологіями, що сприятиме подоланню інертності та консерватизму в професійно-педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що в сучасній науковій літературі проблему творчості розглядають у таких аспектах: філософському (Г. Гиргинов, В. Жадько, В. Цапок, А. Печчеї та інші), психологічному (В. Андрієвська, Г. Балл, О. Киричук, Л. Король [41], О. Лук [24] та інші), педагогічному (В. Кан-Калик, М. Нікандров, Я. Пономарьов, Н. Посталюк, С. Сисоєва й інші) і спеціальному (відповідно до вимог кожної конкретної професії). Проте існує різноманітність підходів до розуміння специфіки педагогічної творчості, до того ж потребують детальнішого вивчення джерела й умов продуктивного розвитку педагогічної творчості вчителя, визначення ролі керівника закладу освіти у створенні умов з розвитку педагогічної творчості вчителів.

Мета статті – визначити джерела педагогічної творчості, обґрунтувати умови її продуктивного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Творчість – це специфічна людська діяльність, принципово нова, перетворююча. Учитель з наставника, ментора, «глашатая знань» перетворюється в ученого особливого, вищого типу, який поєднує в собі педагога-експериментатора, теоретика і практика, керівника дитячого колективу, тонкого психолога-вихователя. Видатний педагог П. Блонський писав, що «...справжній учитель не енциклопедичний словник, а Сократ». Новаторство і творчість завжди були властиві вчительській діяльності, увійшли в її традиції, але треба прагнути, щоб вони були масовими. Значення дослідницької діяльності вчителя неодноразово

підкреслював Василь Сухомлинський, свідомою є його рекомендація керівникам освіти: «Якщо ви хочете, щоб праця приносила вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворилося в нудну, одноманітну повинність, ведіть кожного вчителя на щасливу стежину творчості».

Раціональні прийоми, дослідницький стиль розумової діяльності потрібно виробляти ще в студентські роки, а потім удосконалювати протягом усієї професійно-педагогічної діяльності.

Відомий учений-дидактик М. Данилов виділив три джерела педагогічної творчості. Перше – це соціальне замовлення (висока якість знань, умінь, навичок учнів, усебічний і гармонійний розвиток особистості). Друге – це практична діяльність навчально-виховного характеру, успіх якої залежить від педагогічних знахідок, загадок, відкриттів. Це сфера первинних педагогічних відкриттів і винаходів, справжнього новаторства педагогів. Третє джерело вчительської творчості – це дослідження педагогічного процесу, його змісту, форм і методів. Це теоретична й експериментальна діяльність, яка приводить до нових відкриттів, дослідницького передового досвіду, наукових висновків.

Робота з розвитку творчості педагогічних працівників розпочинається зі створення необхідних умов. Тлумачення поняття «умови» надзвичайно різноманітне й багатозначне. Проте суть категорії «умови» єдина – це відношення предмета до явищ, які його оточують, без яких його існування неможливе. Так, Г. Дементьев зазначає про такі особливості умови, як її стабільність і незмінність. Умови формують характер протікання процесу, при цьому самі практично не змінюються. Дослідник Ю. Загородній розуміє умови як «відношення предмета до явищ, що його оточують і без яких його існування неможливе». О. Бережнова вважає, що умова – спеціально створена дослідником обставина, «за якої можлива та чи інша його ефективна дія». Таким чином, умови – це стабільні обставини, які оточують об'єкт і формують характер впливу на нього. Вони можуть існувати і незалежно від об'єкта, і можуть бути створені спеціально для впливу на нього. Умови можна створювати й коригувати залежно від поставлених завдань.

Адаптувавши класифікацію Є. Павлютенкова, В. Крижка, нами визначено такі умови розвитку педагогічної творчості вчителя: педагогічні, морально-психологічні, матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні [3].

Так, найважливішими педагогічними умовами є забезпечення вільного часу педагогів та організація їх навчання розвитку творчості. Так, особливо актуальні для сьогодення ідеї інтенсифікації, наукової організації педагогічної праці, спрямовані на скорочення витрат робочого часу, приведення їх до нормативних. Необхідна послідовна, вперта боротьба за час учителя. Кожен працівник системи освіти мусить оцінити, якими вимірами, якими часовими витратами обертається для вчителя його вимога, вказівка, рекомендація. Без цієї умови не можлива ніяка управлінська діяльність, спрямована на розвиток творчості педагогів, тому що за відсутності вільного часу втомлений, роздратований, виснажений педагог навряд здатен до

творчості. Ось чому керівникам закладів освіти варто проводити хронометраж робочого часу педагогів, ретельно аналізувати отримані дані, виявляти всі непродуктивні витрати, рішуче захищати свій колектив від необґрунтованих посягань на час педагога. Відомий вислів В. Сухомлинського: «Вільний час учителя – це...корінь, який живить корені педагогічної творчості», – має бути не тільки гаслом у методичному кабінеті, а й реальністю в кожному закладі освіти [4].

Досвід вчить, що педагог значно економить час, коли розвиває в собі творчі засади саме на науковій основі методики дослідження. Одне із завдань керівників навчального закладу – навчити вчителів уміння використовувати і різноманітні джерела педагогічної творчості, а саме: досягнення педагогічної науки, передовий педагогічний досвід, формувати вміння аналізувати свою особисту педагогічну практику.

Кращі керівники справедливо вважають, що сучасний керівник закладу освіти, його заступник зобов'язані мати особисту тему для дослідження, показуючи тим самим приклад колективу, вони мають домагатися, щоб кожен педагог розробляв певну проблему з позиції дослідника.

Не менше важливі для розвитку творчості морально-психологічні умови в закладі: відсутність конфліктів, чвар, обстановка, коли в колективі панує дух любові до закладу, до дітей, гордості за свою професію. Створення сприятливих морально-психологічних умов для творчості – це й уміння керівника побачити в кожному педагогові творчу жилку, підтримувати й розвивати корисні ініціативи педагогів та учнів, передбачати можливі конфлікти в колективі, розвивати в собі й колегах увагу до потреб, запитів, горя і радощів кожної особистості.

Значно оптимізації стосунків педагогів із учнями, створенню атмосфери творчості під час навчальних занять сприяє почуття гумору. «Почуття гумору – це почуття великого розуму», – писав Іван Франко.

Слід за можливістю використовувати досвід В. Сухомлинського зі створення в закладі освіти кабінету психологічного розвантаження, де можна проводити аутогенні тренування, релаксаційну гімнастику, заняття з фахівцем розумової медитації [1; 2].

Плануючи роботу установи, треба враховувати розвиток педагогічної творчості, включивши його до тієї частини загального плану, яка присвячена роботі з кадрами. Джерелами планування є аналіз освітнього процесу, виявлення «вузьких» місць у роботі закладу; вивчення особистості кожного педагога з метою виявлення як його утруднень, так і творчого потенціалу. Сприятиме успіху цієї роботи систематичне проведення діагностування педагогів, яке впродовж багатьох років ефективно використовують творчі доробки.

Особливого значення в управлінні розвитком творчості слід надавати стимулюванню. Педагог мусить знати, що його ініціативу і творчість у роботі буде заохочено. Стимулювання забезпечує система заходів морального і матеріального заохочення, організація творчого змагання, конкурси робіт, ярмарок педагогічної творчості, дні і тижні творчості в закладі, організація

методичних виставок, заснування спеціальних дипломів для творчих педагогів. Як стимулюючий чинник можна використати анкетування. Відомо, наприклад, яке значення має для педагога добре налагоджена система самоосвіти. За словами К. Ушинського, «учитель живе доти, доки вчиться, як тільки він перестає вчитись, в ньому вмирає вчитель».

Розвиток творчих здібностей педагога стимулює й надання йому можливості вийти зі своїм досвідом за межі освітнього закладу. Тому, аналізуючи й досліджуючи досвід педагога-новатора, керівник може порадити, запропонувати цьому педагогові форму фіксації, узагальнення свого досвіду. Важливим чинником у стимулюванні може стати особистий творчий план педагога, головне завдання якого – спонукати вчителя до роздумів про свою роботу, до самоаналізу, визначення основних форм підвищення своєї кваліфікації.

Важливим етапом стимулювання творчості може стати поставлена на науковий рівень атестація педагогічних працівників. Усі види нагород і заохочень мають обов'язково враховувати не тільки сумлінну працю, а й новаторство вчителя, його творче ставлення до своїх обов'язків, зростання його творчого потенціалу.

Управління розвитком творчості передбачає й регулювання стосунків у колективі, і виховання кадрів. Творчий учитель завжди на виду, його праця, його знахідки обговорюють, вони викликають суперечки, заздрість. Надмірна похвала, недостатня самокритичність можуть призвести до зарозумілості, протиставлення себе колективу. Керівникам закладів слід тримати в полі зору взаємини яскравих, особливо обдарованих педагогів з іншими членами колективу, усувати негативні явища. Необхідно в кожному педагогічному колективі налагодити всебічне вивчення механізму створення творчої особистості, створити сприятливі передумови й умови для його розвитку і, нарешті, здійснювати цілеспрямовану організацію творчого досвіду на наукових засадах. Керівники школи не тільки зобов'язані знати, над чим працює кожен педагог, допомагати педагогам організовувати свою творчу працю, визначати її етапи та рівні. Бажано, щоб керівники створювали для себе «Програму особистісно-професійного розвитку педагога». Це довготривалий робочий документ, спрямований на те, щоб навчити педагога займатися самоосвітою, прищеплювати йому потребу в постійному самовдосконаленні, бажання й розуміння необхідності займатися творчою діяльністю.

Значущою умовою розвитку педагогічної творчості є матеріальна забезпеченість, створення необхідної навчально-матеріальної бази. Мова йде про всебічну підтримку створення домашніх бібліотек, інформованість усіх педагогічних працівників закладу освіти про наявність навчально-методичної, педагогічної літератури у своїх колег, створення належним чином обладнаних шкільних методичних кабінетів. Необхідно використати всі можливості для поповнення бібліотек закладів освіти періодичною фаховою пресою, новинками науково-методичної літератури. Належне місце в роботі педагога має посісти використання комп'ютерної, копіювальної та

оргтехніки. Отже, зростає значення цифрової компетентності педагогів, що передбачає володіння ним сучасними цифровими технологіями, здатність до організації дистанційного навчання, онлайн консультування учнів тощо. Заклад освіти має бути забезпечений для цього необхідним обладнанням, програмним забезпеченням, вільним необмеженим доступом до Інтернету.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, нами визначено, що джерелами педагогічної творчості є соціальне замовлення, практична діяльність і дослідження педагогічного процесу. Основними умовами, що сприяють розвитку педагогічної творчості, є педагогічні, морально-психологічні, матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні. Перспективами подальшого дослідження, на нашу думку, має стати експериментальне дослідження цих умов для управління розвитком педагогічної творчості вчителя.

Список використаних джерел

1. Віаніс-Трофименко К. Б., Лісовенко Г. В. Підвищення професійної компетентності педагога. Харків, 2007. 176 с.
2. Даниленко Л. І. Формування та розвиток творчого потенціалу педколективу. *Рідна школа*. 1996. № 10. С. 28—32.
3. Павлютенков Є. М., Крижко В. В. Організація методичної роботи. Харків, 2005. 80 с.
4. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Київ, 1984. С. 113.

SOURCES AND CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF TEACHER'S PEDAGOGICAL CREATIVITY

Popova A. O.

The article highlights the sources of pedagogical creativity and identifies the conditions of its development, among which a significant place is occupied by such as pedagogical, moral and psychological, material and technical conditions.

Keywords: teacher, leader, pedagogical creativity, development, management.

УДК 005.3

ПРЕВЕНТИВНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Посітко Т. В.

У статті проаналізовано особливості впливу мистецьких творів на превентивне виховання школярів.

Ключові слова: мистецтво, превентивне виховання, естетичне виховання, мета естетичного виховання, структура естетичного виховання.

Постановка проблеми. Зростання агресивних тенденцій у підлітковому середовищі відбиває одну з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства, оскільки за останні роки різко зросла молодіжна злочинність, особливо злочинність підлітків. Усі ці негативні прояви стали поштовхом до розвитку превентивної педагогіки, яка використовує

найрізноманітніші педагогічні, психологічні методи для подолання соціальних відхилень серед підлітків і молоді. Одним із таких засобів і є виховання мистецтвом.

Останнім часом зростає увага до виховання школярів засобами мистецтва з боку творчих спілок, засобів масової інформації. Значний вплив на учнів має науково-технічний прогрес, завдяки якому з'являються нові стилі й напрями в усіх видах мистецтва: музичному, образотворчому, театральному, хореографічному та екранному. Усе це має неабияке значення для формування культурно-мистецьких цінностей підростаючого покоління

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка дослідників естетичного виховання підкреслюють, що заняття школярів мистецтвом є важливим засобом естетичного виховання та соціалізації особистості. Особливого значення залученню дітей до естетичних цінностей надавали Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Проблему естетичного виховання школярів розглядають у своїх працях А. Капська, О. Комаровська, М. Левченко, Л. Масол, Н. Миропольська, А. Єршова, В. Ширяєв, Є. Сазонов, Л. Чуриліна, А. Щербо. Психологічний контекст як умова естетичного виховання дозволяє визначити детермінанти художнього розвитку особистості (Л. Виготський, І. Зязюн, О. Васильєв, Н. Крилова, М. Овсянников, Ю. Станішевський, В. Чепелєв). Однак потребує прискіпливого аналізу визначення особливостей впливу мистецтва на процес превентивного виховання школярів.

Мета статті. Метою статті є розгляд засобів мистецтва, за допомогою яких може бути організоване превентивне виховання школярів.

Виклад основного матеріалу. Модель процесу виховання в закладах освіти складна й багатомірна. Завдання виховання в школі реалізують у процесі навчання та під час спеціально організованої виховної роботи з учнями в позаурочний час. Сьогодні перед соціально-педагогічною наукою та практикою активно постає завдання превентивного виховання школярів, тобто попередження та профілактика їх шкідливих звичок, девіантної поведінки. Одним із напрямів превентивного виховання підлітків є організація їх змістовного дозвілля. Цілеспрямований виховний вплив передбачає не лише виховання позитивних якостей, а й подолання наслідків впливу негативних об'єктивних чинників. Тому виховання має бути свідомим, цілеспрямованим, планомірним і систематичним процесом, процесом формування цілісного сприйняття та правильного розуміння прекрасного в мистецтві та дійсності.

Превентивне виховання – це комплексний цілеспрямований вплив на особистість у процесі її активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями, спрямований на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних явищ соціального середовища, профілактику й корекцію асоціальних проявів у поведінці дітей і молоді.

Формування в школярів певної системи художніх уявлень, поглядів, які зможуть допомогти їм виробити в собі дійові критерії естетичних цінностей,

готовність та вміння вносити елементи прекрасного у своє життя, починається зі сприймання оточуючого. Завдання педагогів – зробити якомога цікавішим й різноманітнішим це «оточуюче».

Дорослі та діти постійно зіштовхуються з естетичними явищами. У сфері духовного життя, повсякденної праці, спілкування з мистецтвом і природою, у побуті, у міжособистісному спілкуванні – скрізь прекрасне і потворне, трагічне й комічне відіграють істотну роль. Краса доставляє насолоду і задоволення, стимулює трудову активність, робить приємними зустрічі з людьми. Потворне відштовхує. Трагічне вчить співчувати. Комічне допомагає боротися з недоліками.

Ідеї естетичного виховання зародилися за сивої давнини.

Уявлення про сутність естетичного виховання, його цілі й завдання змінювалися, починаючи з часів Платона й Аристотеля аж до наших днів. Ці зміни в поглядах були обумовлені розвитком естетики як науки й розумінням сутності її предмета. Термін «естетика» походить від грецького «*aisteticos*» (те, що сприймається почуттям).

Філософи-матеріалісти Д. Дідро та М. Чернишевський вважали, що об'єктом естетики як науки є прекрасне. Ця категорія і стала основою естетичного виховання.

Зараз проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури є одним із найважливіших завдань, що стоять перед школою.

Спілкуючись з естетичними явищами життя і мистецтва, дитина, так чи інакше, естетично розвивається. Естетичне виховання не тільки розширює художнє сприймання списку прочитаних книг, почутих музичних творів, а й організує людські почуття, духовне зростання особистості, регулює й корегує свою поведінку. Естетичне виховання проникає в усі сфери дитячого життя, воно забезпечується всіма ланками виховання й використовує багатство і різноманітність його засобів.

Існує безліч визначень поняття «естетичне виховання», але, розглянувши лише деякі з них, уже можна виділити основні положення, що розкривають його сутність. По-перше, це процес цілеспрямованого впливу. По-друге, це формування здатності сприймати і бачити красу в мистецтві та житті, оцінювати її. По-третє, завдання естетичного виховання – формування естетичних смаків та ідеалів особистості. І, нарешті, по-четверте, розвиток здатності до самостійної творчості та створення прекрасного. Людина, яка створює прекрасне, не може бути злочинцем. Тому виховання естетикою і є своєрідною превенцією. Бути творцем естетичних цінностей, насолоджуватися ними і красою навколишньої дійсності – чи не це є метою превентивного виховання?

Крім формування естетичного ставлення дітей до дійсності та мистецтва, естетичне виховання паралельно робить внесок у їх усебічний розвиток. Естетичне виховання сприяє формуванню моральності людини, розширює її знання про світ, суспільство та природу. Різноманітні творчі заняття дітей сприяють розвитку їхнього мислення й уяви, волі,

наполегливості, організованості, дисциплінованості.

Призначення превентивної педагогіки – вчасно виявляти фактори й умови, що викликають утруднення в житті учнів, негативні прояви у взаємодії з навколишнім світом, попереджати розвиток у вихованців негативних звичок, асоціальної поведінки.

Одним із завдань системи превентивного виховання дітей і молоді є створення умов для формування позитивних якостей особистості в процесі різноманітних видів діяльності – навчальної та позанавчальної, – що сприяють інтелектуальному, морально-етичному, естетичному розвитку, виробленню стійкості до негативних впливів середовища.

Отже, сучасні школи мають стати осередками виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості, виховання людини, що характеризується високою емоційно-естетичною культурою.

Видатний педагог В. Сухомлинський образно порівнював мистецтво із часом і простором, у якому живе краса людського духу. Переконався власним науково-практичним досвідом, що мистецтво випрямляє душу людини як гімнастика тіло. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає естетичну насолоду.

Він указував на те, що дитяча душа однаково чутлива і до рідного слова, і до краси природи, і до музичної мелодії. Донесені в ранньому дитинстві до серця маленької Людини засобами мистецтва багатогранні відтінки людських почуттів зможуть підняти її на такий щабель культури, якого вона не досягне ніякими іншими засобами в інші періоди життя.

Аналіз процесу виховання учнівської молоді засобами мистецтва в історії педагогіки та в науково-практичній діяльності В. Сухомлинського дозволяє зробити висновок, що термін «виховання школярів засобами мистецтва» вміщує в собі специфічну функцію художньо-естетичного виховання підростаючого покоління, яка відіграє важливу роль у формуванні в особистості художнього смаку, розвитку інтересів, здібностей до всіх видів, жанрів мистецтва, а також спонукає її до творчої діяльності, чим відволікає від поштовхів до негативної та неадекватної поведінки.

Створена В. Сухомлинським система виховання засобами мистецтва ефективно була реалізована в позаурочних і позашкільних формах виховного впливу відповідно до різних видів мистецтва: музичним – через гуртки: хорові (хор молодших школярів і старших), вокальні, інструментальні (ансамбль баяністів та струнний оркестр); образотворчим – через гуртки малювання; театральним – через драматичний гурток, театр казки, театр ляльок, гурток художнього читання; хореографічним – через танцювальні гуртки; екранним – через шкільні кіностудію, телестудію, фотостудію. Усі ці колективи творчої діяльності об'єднувалися в загальношкільну художню самодіяльність, у якій активну участь брали майже всі учні Павлівської середньої школи.

Значне місце в естетичному вихованні учнів Павлівської середньої школи займало кіномистецтво. Воно здійснювалося шляхом перегляду та

обговорення побачених учнями в шкільному кінозалі або в Будинку культури с. Павлиш художніх кінофільмів згідно з навчальною програмою з української, російської літератури, малювання, співів. Директор школи і педагогічний колектив постійно стежили за радіопередачами та телевізійними програмами, включаючи в тижневі плани позакласних і позашкільних заходів слухання та перегляд у школі й удома передач, пов'язаних з різними видами мистецтва.

Неабиякого значення в пропагуванні мистецтва відігравав шкільний радіовузол. Учителі разом із піонервожатою готували дикторів і кореспондентів, які проводили різноманітні випуски шкільного радіомовлення, пов'язані з різними видами мистецтва: художнє читання творів класиків літератури, читання власних творів (віршів, оповідань), постановка міні-радіоспектаклів, озвучування персонажів дитячих спектаклів-казок, виступ солістів, вокальних та інструментальних ансамблів.

Система позакласної творчої діяльності в практичній спадщині В. Сухомлинського забезпечувалася масовими (колективними, груповими) та індивідуальними формами роботи. Індивідуальні форми використовували для максимально можливого забезпечення розвитку кожного учня. Цій меті слугували індивідуальні бесіди, використання колекцій грамплатівок, збірок репродукцій картин, словесні скриньки, особисті бібліотеки школярів та індивідуальне читання. Масові форми виховання були представлені загальношкільними святами, вечорами, ранками, диспутами, екскурсіями, шкільними музеями, стінними газетами, радіогазетами, виставками, бесідами.

Лісопаркове мистецтво, започатковане Василем Олександровичем, реалізовувалось учнями всіх класів. У школі й у селищі здійснювалося прилучення школярів до опіки, відтворення краси природи, розвитку лісопаркового мистецтва: насадження декоративних дерев у байраках, лісках, біля ставу, в парках та алеях селища, школи, заснування фруктових садів у школі та на присадибних ділянках односельців. Руками учнів та вчителів були створені «зелений клас», сад Матері, Березова, Каштанова, Горобинова, Трояндова та Дубова алеї, розарії.

Цю систему можна використовувати як приклад виховної превентивної роботи з учнями. Творчий нестандартний підхід до виховання школярів засобами мистецтва в освітньому процесі, глибоке розуміння фізіологічних та інтелектуальних перетворень у людському організмі, досконале знання педагогічних теорій дозволили В. Сухомлинському різними формами та методами масово залучити школярів до всіх видів мистецтва: музичного, образотворчого, театрального, хореографічного, екранного (кіномистецтво, телебачення).

Одним із провідних видів мистецтва, що здійснює найбільший вплив на підростаюче покоління, є художня література, оскільки літературний, художній текст лежить в основі спектаклю, оперної, пісенної, програмно-симфонічної музики, кіно, телебачення. Літературі як мистецтву слова належить основне значення в навчально-виховному процесі, а саме: у

розвитку творчих здібностей учнів, сприйнятті творів мистецтва; формуванні художнього смаку й естетичного ідеалу; підготовці молодого покоління до свідомого сприйняття значного потоку інформації через різні види мистецтва.

Музичне мистецтво – це засіб розвитку сфери почуттів, самопізнання, цілеспрямованого й систематизованого формування музичних здібностей дітей, емоційної реакції на музику, здатності розуміти та глибоко переживати зміст музичних творів. Усі ці складові виховання засобами музичного мистецтва є органічною частиною естетичного виховання учнівської молоді.

Образотворче мистецтво – це могутній засіб відображення духовного життя народу. Глибоким соціальним змістом воно може закликати до боротьби, протесту проти соціальної несправедливості, прославляти все світле, прекрасне в навколишньому житті – від краси природи до краси людських почуттів. Заняття образотворчим мистецтвом розвиває у школярів художньо-образне мислення, необхідне не тільки художнику, поету, але й представникам інших сфер людської діяльності.

Потужними засобами художньо-естетичного виховання школярів є театральне, хореографічне мистецтво, кіно, які слугують одній і тій же меті — духовному й гармонійному розвитку людської особистості.

Мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів. Мистецтво здатне творити чудеса. Тому саме мистецтву належить важлива роль попередити прояви відхилення від норм моралі поведінки школяра.

Уміння бачити, розуміти та створювати прекрасне робить духовне життя людини багатим, цікавим, дає їй можливість відчувати більше духовну насолоду. Від того як людина відчуває, переживає прекрасне і неестетичне, піднесене й низьке, залежить її поведінка в суспільстві. Це означає, що потрібно, щоби людина мала дійсно прекрасні естетичні ідеали.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, усі види мистецтва можна використовувати як засоби превентивного виховання з метою формування в учнів особистісно-ціннісного ставлення до дійсності, розвитку естетичної свідомості, загальнокультурної компетентності, здатності до самореалізації, потреби в духовному самовдосконаленні. Завданням педагога є залучення всіх школярів до різноманітних видів мистецтва. Мистецтво має охопити весь вільний час школяра, щоби навіть не було часу подумати про скоєння негативних учинків чи якийсь злочин. Обов'язковим перспективним напрямом дослідження, на нашу думку, є розроблення технології управління системою превентивного виховання в школі.

Список використаних джерел

1. Габора Л. Роль дозвілєвої діяльності у профілактиці дитячої бездоглядності / Л. Габора // Рідна школа. — 2009. — №10. — С. 37.

2. Ємельянов В. К. Аерокосмічний гурток як засіб превентивного виховання учнівської молоді / В.К. Ємельянов // Таврійський вісник освіти. — 2009. — № 2 (2). — С. 69–76.
3. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : навч. посіб. / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. — Черкаси : Чабаненко Ю., 2007. — 287 с.
4. Сухомлинський В. Народження громадянина / В. Сухомлинський / Вибрані твори. В 5-т. Т. 3. — К., 1977. — С. 283–582.

PREVENTIVE EDUCATION OF STUDENTS BY ART

Positko T. V.

The article analyzes the features of the influence of works of art on the preventive education of schoolchildren.

Key words: art, preventive education, aesthetic education, purpose of aesthetic education, structure of aesthetic education.

УДК 373.011.3

ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Потурнак С. М.

У статті розглянуто теоретичні аспекти організації методичної роботи у закладах позашкільної освіти дотримання яких сприятиме зростанню професійного рівня керівника гуртка. Виокремлено компоненти методичної роботи, види навчання педагогів, нетрадиційні форми методичної роботи.

Ключові слова: методична робота, заклад позашкільної освіти, компоненти методичної роботи, види навчання, форми методичної роботи.

Постановка проблеми. Істотні соціальні, економічні, політичні зміни, що відбулися в Україні, інтеграція до європейського і світового освітнього простору зумовили правове закріплення позашкільної освіти як складової системи освіти. Сучасний стан педагогічної науки вимагає розглядати цей процес не лише в контексті гуманізації освіти, виховання та розвитку творчої особистості, її соціалізації, а й перегляду теоретико-методологічних основ позашкільної освіти, розроблення й практичного впровадження новітніх освітніх і розвивальних технологій.

Законодавчою основою забезпечення права кожного на здобуття позашкільної освіти є Конституція України. Державну політику щодо функціонування та розвитку позашкільної освіти в Україні, а також її соціально-економічні, організаційно-педагогічні засади визначено низкою нормативно-правових актів (законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про охорону дитинства», Положенням про позашкільний навчальний заклад та ін.). Концептуальні положення щодо змісту позашкільної освіти, форм її організації, стратегії розвитку розкрито в Концепції позашкільної освіти та виховання.

Стратегія розвитку позашкільної освіти одним із головних завдань вбачає забезпечення зростання професійної компетентності педагогічних працівників, які несуть відповідальність за результати освітньої діяльності. І тому організація методичної роботи в закладі позашкільної освіти, спрямованої на розвиток особистості педагога є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових і методичних джерел з питань позашкільної освіти, діяльності закладів позашкільної освіти (ЗПО) засвідчує наявність широкого спектра досліджень її різних аспектів.

Теоретичні основи позашкільної освіти закладені в педагогічних працях В. Вахтерова, Г. Ващенко, А. Макаренка, Є. Мединського, І. Огієнка, М. Пирогова, С. Русової, С. Сірополка, В. Сухомлинського, В. Чарнолуського, С. Шацького та інших.

Окремі питання сучасних методологічних засад позашкільної освіти та виховання, позашкільної роботи представлені в працях українських учених І. Бега, В. Борисова, В. Вербицького, А. Капської, Б. Кобзаря, В. Мадзігона, Г. Пустовіта, Ю. Руденка, А. Сиротенка, О. Сухомлинської, Т. Сущенко та інших. Деякі кадрові питання закладів позашкільної освіти, зокрема проблеми формування готовності керівників до програмно-цільового управління розвитком закладу позашкільної освіти розкрито в роботах В. Войчук, підготовки керівників гуртків позашкільних закладів до виховної роботи з дітьми – С. Васильченка.

Питання організації методичної роботи в закладах освіти детально розглядають такі науковці як І. Жерносек, В. Крижко, Н. Нємова, Є. Павлютенков, М. Поташнік.

Зокрема, Н. Нємова розглядає методичну роботу як об'єкт управління, а саме: її організацію, планування, задачі та систему контролю, І. Жерносек докладно розкриває зміст та форми методичної роботи, М. Поташнік велику увагу приділяє аналізу ефективності методичної роботи як необхідного компонента педагогічного аналізу.

Питанню організації науково-методичної роботи в позашкільних закладах освіти приділяє належну увагу Т. Сущенко, яка в своїх роботах детально розглядає майже всі аспекти позашкільної освіти, надає теоретичні розробки загальної стратегії та технологій позашкільного виховання [2].

Аналіз сучасних досліджень у галузі позашкільної освіти свідчить про те, що незважаючи на увагу науковців до цих питань, проблема організації методичної роботи в закладі позашкільної освіти залишається недостатньо розкритою, що вимагає розв'язання суперечності між об'єктивною потребою високого рівня компетентності педагога позашкільної освіти і малорозвиненою традиційною системою його методичної підготовки, яка більшою мірою зорієнтована на оволодіння спеціальними знаннями і вміннями.

Метою статті є теоретичне обґрунтування основних аспектів організації методичної роботи в закладах позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Науково-методична робота з

педагогічними кадрами – це цілісна система взаємопов'язаних дій і заходів, що базується на досягненнях сучасної психолого-педагогічної науки, передового досвіду, конкретного аналізу освітнього процесу та рівня професійної компетентності педагогічних кадрів і спрямована на всебічне підвищення педагогічної майстерності кожного педагогічного працівника, на вдосконалення і якісне поліпшення освітнього процесу.

З означеного випливає, що прямою, безпосередньою метою методичної роботи є ріст рівня педагогічної майстерності педагога і педагогічного колективу та його саморозвиток [4].

Основними компонентами методичної роботи як цілісної системи є:

- взаємодія людей – учасників методичної роботи (педагоги, батьки, активісти органів учнівського самоврядування, представники громадськості);
- цілі, завдання, зміст, організаційні форми, методи, засоби, умови підвищення кваліфікації педагогів, результати роботи [3].

Методична робота в закладі позашкільної освіти спрямована на реалізацію таких завдань:

- застосування диференційованого підходу у процесі підвищення фахового рівня педагогів закладу;
- забезпечення ефективної та результативної діяльності усіх методичних формувань;
- поповнення банку педагогічного досвіду та новітніх педагогічних технологій;
- активізація роботи кожного педагога щодо ефективності та результативності досягнень гуртківців;
- впровадження сучасного змісту освіти у педагогічну практику;
- створення умов для саморозвитку та самоосвіти педагогів;
- удосконалення підготовки педагогічних кадрів у контексті реалізації завдань, визначених Стратегічним курсом розвитку позашкільної освіти;
- здійснення комплексної оцінки професійної діяльності педагогів, які атестуються, та визначення впливу атестації на формування їх творчої особистості;
- удосконалення структури, змісту і форм організації методичної роботи з педагогічними кадрами на основі моніторингу, діагностування та диференціації;
- глибокий аналіз ефективності навчально-методичної та науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, результативності роботи методичних формувань, психолого-педагогічних семінарів, різних форм методичної роботи;
- посилення уваги до питання обізнаності педагогічних працівників з принципами, методами й формами здійснення інноваційної освітньої та дослідницько-пошукової діяльності.

Навчання педагогів в ЗПО проходить у двох видах: навчання на робочому місці і поза ним. Найбільш економічними є методи навчання на

робочому місці. Вони не вимагають додаткових витрат часу. Навчання поза робочим місцем здійснюється в рамках спеціально організованого процесу.

Методична робота з педагогами реалізується в поєднанні традиційних та нетрадиційних форм: навчання в групі новачків, навчання при виконанні виробничих завдань у групі разом з колегами, навчання через участь у керуванні, навчання в процесі самоаналізу і самооцінки.

Домінуючою колективною традиційною формою методичної роботи в ЗПО є методичні об'єднання педагогічних працівників. Вони створюються, якщо в одному закладі є три чи більше педагогів однієї спеціальності. За їх відсутності в закладі створюються міжпредметні (циклові) методичні об'єднання.

Ефективність роботи методоб'єднання знижує розрив у рівнях педагогічної майстерності його членів, тому у науковій літературі рекомендовано створення після відвідування занять керівниками закладу таких чотирьох динамічних методоб'єднань (не виключається у разі зміни умов переходу упродовж навчального року педагогів з однієї групи до іншої).

I група педагогів, які бажають і можуть працювати творчо – «Школа вищої педагогічної майстерності». Зміст роботи цієї групи – інформація про нові напрямки, задуми, що з'являються в педагогічній практиці, пропаганда нових педагогічних ідей, їх творчий розвиток, проведення відкритих занять, вихованих заходів, самоаналіз тощо;

II група керівників гуртків, які бажають працювати творчо, але відчують труднощі в роботі – «Школа вдосконалення майстерності». Зміст роботи цієї групи – аналіз, вивчення ускладнень у роботі, організація самоосвіти; проведення тренувальних практичних занять (відкриті заняття, ділові ігри, семінари-практикуми тощо) з метою набуття власного досвіду роботи, визначення перспектив;

III група молодих керівників гуртків (початківців) – «Школа становлення молодого педагога». Основний зміст її роботи – вивчення технології сучасного уроку та виховного заходу;

IV група керівників гуртків, які працюють формально, не вміють і не бажають працювати творчо «Школа створення позитивної мотивації до творчості». Зміст роботи цієї групи – створення системи заходів стимулювання сумлінної праці, навчання педагогів технології сучасного заняття гуртка.

Серед колективних форм методичної роботи добре себе зарекомендували творчі групи педагогів, які створюються з метою впровадження досягнень педагогічної науки і педагогічного досвіду в освітній процес. Творчі групи – це організовані колективи (три-сім осіб) передових, досвідчених творчих працівників, які поглиблено вивчають запропонований педагогічною наукою шлях розв'язання проблеми і забезпечують творче впровадження її у практичну діяльність педагогічних працівників. Створення цих груп зумовлено необхідністю внесення змін у ритм роботи, який склався, сприйняття нових педагогічних ідей.

Алгоритм діяльності творчої групи орієнтовно може бути таким:

1. Підготовчий етап. Аналіз практики закладу позашкільної освіти, якісного складу наявних педагогічних кадрів. Визначення науково-методичної теми. Розподіл обов'язків та питань для кожного члена групи.

2. Цілеспрямована теоретична підготовка. Психологічна підготовка для сприйняття нового. Вивчення наявної науково-педагогічної та методичної літератури з визначеної проблеми, засвоєння наявного досвіду, з'ясування сутності того, що впроваджується.

3. Складання програми діяльності. Визначення конкретних цілей і завдань групи. Розробка моделей, рекомендацій, порад щодо застосування у практиці існуючого досвіду. Розробка змісту діяльності творчої групи.

4. Накреслення шляхів розв'язання проблеми. Колективне обговорення висунутих гіпотез. Випробувальне впровадження кращого педагогічного досвіду з даної проблеми.

5. Аналіз і підсумок результатів. Апробація майбутнього досвіду на основі нових педагогічних ідей. Апробація рекомендацій, розроблених творчою групою. Узагальнення передового педагогічного досвіду.

6. Запровадження досвіду творчої групи в масову практику. Поширення створеного досвіду, надання допомоги керівникам гуртків, які зацікавилися ідеями творчої групи.

Однією з найголовніших та ефективніших індивідуальних традиційних форм науково-методичної роботи є самосійна праця педагога.

Т. Хлебнікова визначає основні компоненти самоосвітньої діяльності педагога: освітній, науково-методичний, науково-дослідний. Вона наголошує на таких формах самоосвіти педагогічних працівників: індивідуальна (регламентована самим педагогом залежно від усвідомлених ним потреб), і адміністративна (організована адміністрацією закладу освіти й полягає у створенні умов для організації самоосвітньої діяльності педагога), уточнює умови, що сприяють самоосвіті педагога: організаційно-педагогічні, психологічні, науково-методичні, технологічні й нормативно-правові [5].

В науковій літературі виокремлено основні принципи самоосвітньої діяльності педагогічних працівників, як-от: цілісності, практичної спрямованості, мобільності, самоорганізації, самореалізації.

Методична робота є більш результативною, якщо управління нею організоване за усіма правилами освітнього менеджменту. Досконала організація дозволяє розподілити роботу та об'єднати зусилля великої кількості людей, і при правильній організації спільна педагогічна справа виглядатиме так, немов би все відбувається саме собою.

Потенційне керування методичною роботою у ЗПО можуть здійснювати такі керуючі органи:

- лінійні керівники – директор, заступники;
- функціональні керівники – відповідальні за методичну роботу, голови методичних об'єднань, тощо;
- органи участі педагогів в управлінні закладом – педрада, методична рада, методичні об'єднання та інші.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже,

організація методичної роботи в ЗПО повинна врахувати аналіз потреби педагогів у навчанні, прогноз потреби педагогів у навчанні і на цій основі визначати цілі, планувати навчання педагогів, визначати час і строки навчання, спонукати педагогів до навчання.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на визначення критеріїв оцінки якості організації методичної роботи в закладі позашкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Ковбасенко Л. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу: метод. посіб. Київ, 2000. 53 с.
2. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка : навч. посіб. Київ, 1996. 144 с.
3. Хлебнікова Т. М. Методична робота як засіб розвитку професійної компетентності педагога. *Управління школою*. 2015. № 19—21. С. 15—25.
4. Хлебнікова Т. М., Гречаник О. Є., Григораш В. В. Акмеологічний супровід педагога в процесі саморозвитку. *Science Review*. 2018. № 6 (13) July. Р. 11—16. URL: https://doi.org/10.31435/rsglobal_sr/01072018/5897.
5. Хлебнікова Т. М. Самоосвіта як засіб розвитку професійної компетентності педагога. *Адаптивный менеджмент: теория и практика. Педагогика*. 2020. 8 (15). URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-8\(15\)-17](https://doi.org/10.33296/2707-0255-8(15)-17).

ORGANIZATION OF METHODOICAL WORK IN AN EXTRACURRICULAR EDUCATION ESTABLISHMENT

Poturnak S. M.

The article considers the theoretical aspects of the organization of methodical work in extracurricular education establishments, the observance of which will contribute to the professional level growth of group leaders. The components of methodical work, types of teacher training, non-traditional forms of methodical work are pointed out.

Keywords: *methodical work, extracurricular education establishment, components of methodical work, types of training, forms of methodical work.*

УДК 378.11

МОТИВАЦІЯ ЯК ФУНКЦІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ УПРАВЛІННЯ

Рева Т. В.

У статті здійснено аналіз різних підходів вітчизняних та зарубіжних науковців до питань професійної компетентності. На цій основі розкрито особливості поняття «управлінська компетентність» керівника закладу освіти, виокремлено компоненти її структури.

Ключові слова: *організація, персонал, керівник, мотивація, функція мотивації, мотиваційне управління.*

Постановка проблеми. У міру розвитку суспільного виробництва, переходу до постіндустріальних засад його функціонування дедалі очевиднішим стає фундаментальне значення людських ресурсів у розвитку

цивілізації. Доведено наукою і підтверджено практикою, що за сучасних умов господарювання прогрес забезпечує людина і її мотивація. Аксиомою стало визнання того, що ефективність праці за інших однакових умов визначається особистим ставленням людини до праці, її мотиваційними настановами та трудовою поведінкою.

Жодна система управління не буде якісно функціонувати у разі відсутності ефективної мотиваційної моделі, оскільки саме вона спонукає конкретного індивіда й колектив у цілому до досягнення особистих і колективних цілей.

Від ефективної системи мотивації залежить не тільки підвищення соціальної і творчої активності конкретних працівників, а й кінцеві результати діяльності підприємств різних форм власності та сфер діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існують різні підходи до мотивації окремих працівників і їх груп, зокрема – моделі Блейка – Моутона, В. Врума, Ф. Герцберга, В. Зігерта і Л. Ланга, К. Левіна, Д. Макгрегора, Д. Макклеланда, А. Маслоу, Портера – Лоулера, Дж. О'Шонесі та ін.

Вагомий внесок у дослідження перспективних проблем мотивації трудової діяльності зробили такі вітчизняні вчені, як М. Бідняк, Д. Богиня, А. Колот, Є. Сич, В. Шинкаренко та ін.

Питання мотиваційного управління розкрили Ф. Герцберг, Л. Карамушка, А. Кібанов, Н. Коломінський, Д. Мак Келланд, Н. Коломінський, А. Маслоу, М. Хижняк, В. Шпалінський та ін.

Слід зазначити, що мотивація трудової діяльності є багатовимірним процесом, який потребує системних досліджень щодо комплексного підходу до формування мотиваційного впливу на трудову поведінку працівників. Особливо малодослідженим є мотиваційний підхід до управління в умовах закладу освіти.

Мета статті. На засадах теоретичного аналізу різних підходів до питань мотивації розкрити сутність мотиваційного управління, ефективні принципи та засоби його реалізації.

Виклад основного матеріалу. Мотивація робітників на сьогодні характеризується відсутністю налагодженої системи організаційних, соціально-економічних моделей і механізмів регулювання та розвитку, оскільки учасники трудових відносин не є рівноправними партнерами. У зв'язку з цим процес мотивації персоналу потребує вдосконалення з урахуванням існуючих в організації соціальних ресурсів і сформованих у працівника соціально-економічних потреб. Управління мотивацією передбачає, передусім, вдалий вибір мотиваторів праці.

Оволодіння основами мотиваційного підходу до управління передбачає вивчення існуючих теорій змісту і процесу мотивації, принципів застосування механізмів впливу на працівників, концепцій мотивації праці тощо.

Л. М. Карамушка зазначає, що задача керівника полягає в детальному вивченні потреб, цінностей, інтересів, пріоритетів своїх підлеглих; у формуванні на їх основі з відомих систем мотивації персоналу власної

стратегії управлінської поведінки. При цьому ніхто не може обмежувати менеджера в творчій розробці нових методів, виходячи із ресурсів організації і потреб співробітників [1]. За роки управлінської практики у різних країнах світу накопичений величезний арсенал досвіду тих, що неодноразово доводили ефективність, методів активізації діяльності, заснованих на використанні матеріальних і нематеріальних стимулів (заохочень).

Мотивація – це сукупність спонукальних чинників, які викликають активність особистості і визначають спрямованість її діяльності. Мотивація передбачає: стимулювання за допомогою зовнішніх факторів (матеріальне й моральне стимулювання); мотивація внутрішніх (психологічних) спонукань до праці. Сила мотиву визначається мірою актуальності (значущості) тієї або іншої потреби для працівника. Чим загальніша потреба конкретного блага, чим сильніше бажання його одержати, тим активніше діє працівник.

Для успішного керівництва людьми кожний керівник повинен уявляти, чого хочуть і чого не хочуть його підлеглі; які внутрішні та зовнішні мотиви їхньої поведінки; в якому співвідношенні вони перебувають, як можна впливати на них і яких результатів при цьому чекати. З огляду на це керівник або формує відповідну мотиваційну структуру поведінки підлеглих, розвиває в них бажані мотиви та послаблює негативні, або здійснює пряме стимулювання їхніх дій.

Стимулювання праці передбачає створення таких умов, за яких активна трудова діяльність стає необхідною і достатньою умовою задоволення активних потреб працівника, формування в нього мотивів праці.

Для ефективної мотивації членів організації необхідно: 1) визначити рівень винагорода, який би задовольняв працюючих; 2) встановити бажаний рівень продуктивності праці, який повинен бути досяжним; 3) визначити справедливе співвідношення: результати – винагорода; 4) окреслити справедливе використання штрафних санкцій та заохочення; 5) створити належні умови для самореалізації співробітників; 6) формувати ясні та досяжні цілі організації, досягнення яких дозволить зробити працю ще більш мотивованою; 7) створити умови збалансованого використання внутрішніх і зовнішніх чинників мотивації праці членів організації [4].

Формування та дотримання певних принципів мотивації та стимулювання персоналу дозволить досягти встановленої мети.

Так, дослідниця О. Митрофанова пропонує у процесі формування системи мотивації та стимулювання праці персоналу в організаціях такі принципи: облік усіх складників індивідуального внеску працівника під час оцінювання та оплати його праці; надання можливості участі в інноваційній діяльності всім групам персоналу; розвиток усіх груп персоналу; однаковий доступ кожної групи персоналу до всіх видів оплати та стимулювання особистого внеску в організацію; участь організації в життєзабезпеченні персоналу на всіх етапах життєвого шляху; збереження працівника в організації.

Е. Ветлужських виділяє такі важливі принципи формування механізму мотивації праці, як: відповідність цілей системи оплати праці та мотивації

цілям підприємства; комплексність системи мотивації, яка має містити матеріальну й нематеріальну винагороду; зрозумілість і прозорість системи винагороди; справедливість системи оплати праці; залученість персоналу до здійснення змін; винагорода за індивідуальні та колективні результати; облік мотиваційних чинників, очікувань, потреб персоналу.

Керівник організації повинен забезпечити розвиток позитивних мотивів у співробітників, створити ситуаційне поле, яке спонукатиме кожного робити те, що від нього очікують. Для цього потрібно використати методи мотивації (способи управлінських впливів на персонал для досягнення цілей організації).

Розглянемо такі мотиватори.

Робітники будуть працювати добре, якщо знатимуть, що організація має на ринку праці міцні позиції, її діяльність – суспільно корисна, а місія – висока й гідна. У приємному колективі, атмосфері взаємоповаги та загальної готовності допомагати один одному, персонал буде працювати не лише ефективно, але й з насолодою. Особливо продуктивною буде праця робітників, коли очевидна особиста роль у процесі досягнення організацією заслужених висот, відчутна причетність до збільшення обсягів прибутку й підвищення економічної вартості організації, зростання лояльності споживачів [5].

Необхідно запровадити в організації систему мотиваційного моніторингу, яка б створила нову інформаційну базу для прийняття управлінських рішень у сфері мотивації трудової діяльності. Мотиваційний моніторинг – це система постійного спостереження і контролю стану мотивації трудової діяльності з метою його оперативної діагностики й оцінки в динаміці, прийняття кваліфікованих управлінських рішень в інтересах підвищення ефективності виробництва [2].

«Не хлібом одним живе людина», – сказано у Біблії. Практичні заходи щодо приведення в дію нових резервів підвищення трудової активності працівників безпосередньо пов'язані з гуманізацією праці. Класична програма гуманізації праці включає такі складові: збагачення змісту праці (суміщення функцій робітників основного й допоміжного виробництва, основних функцій і функцій контролю за якістю продукції; групування різномірних операцій тощо); розвиток колективних форм організації праці; створення досконаліших умов праці; розвиток виробничої демократії; раціоналізація режимів праці і відпочинку, запровадження гнучких графіків роботи; підвищення рівня інформованості колективу, «прозорості» внутрішньоорганізаційної діяльності.

Теоретично обґрунтовано та доведено практикою, що існує безпосередня залежність між рівнем інформованості колективу, а отже, «прозорістю» внутрішньоорганізаційної діяльності і мотиваційними настановами персоналу. Ось чому сучасні організації широко використовують усі доступні методи комунікації для досягнення цілей, що стоять перед ними, у тому числі й пов'язаних з посиленням мотивації персоналу.

Оцінка персоналу полягає у визначенні того, якою мірою кожний працівник досягає очікуваних результатів праці й відповідає тим вимогам, які впливають з його виробничих завдань. Об'єктивно проведена оцінка діяльності не тільки дає можливість працівникові мати уявлення про те, як було оцінено виконану ним роботу, а й значною мірою впливає на мотивацію його дальшої трудової діяльності [2].

Для роботи з людьми на рівні сучасних вимог керівникам організацій необхідні високі морально-психологічні якості. Порядність, чесність, дисциплінованість, чуйність, доброзичливість за умов цивілізованого ринку ціняться не менше ніж кваліфікація, досвід, навички. Без цих якостей неможливо створити колектив однодумців, забезпечити сприятливий моральний клімат, завоювати авторитет, створити й підтримувати імідж надійних, порядних партнерів та, як наслідок – успішно реалізовувати мотиваційну діяльність.

Розвиток організації – як головна мета її діяльності – відбувається за умови розвитку персоналу, який вмотивований до досягнення мети, що стоїть перед організацією, і потреби якого задоволені шляхом застосування матеріальної та нематеріальної мотивації та відповідних їм форм і методів стимулювання (стимулів). При цьому зовнішня мотивація є засобом впливу на персонал шляхом вибору та формування стимулів, а внутрішня – засобом задоволення потреб персоналу.

Діагностика системи мотивування персоналу повинна включати такі етапи: визначення умов і факторів формування системи стимулювання персоналу; оцінка ступеня впливу кожного фактору; якісна характеристика складових системи стимулювання та їхня кількісна оцінка; створення прогнозів розвитку організації за наявної системи.

Отже, суть мотиваційного управління полягає у розробці такої системи мотивації та стимулювання праці, яка б задовольняла найкращим чином усі потреби працівника і зацікавлювала його досягати кращих результатів своєї діяльності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Мотивація як головна функція теорії та практики менеджменту детермінована зростанням ролі особистості в системі діяльності організації, вимогами науково-технічного прогресу, назрілою потребою пошуку відповідних сучасному етапу розвитку менеджменту підходів.

Відкритою до подальших наукових та прикладних досліджень залишається мотиваційна діяльність керівника закладу освіти

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. Київ, 2003. 344 с.
2. Колот А. М. Мотивація персоналу: підручник. Київ, 2002. 337 с.
3. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації: навч. посіб. Харків, 2017. 126 с.
4. Прищак М. Д., Лесько О. Й. Психологія управління в організації : навч. посіб. Вінниця, 2012. 141 с.
5. Шевченко Л. С., Гриценко О. А., Макуха С. М. та ін. Менеджмент: навч.

MOTIVATION AS A FUNCTION OF THE THEORY AND MANAGEMENT PRACTICE

Reva T. V.

The article analyzes various approaches of domestic and foreign scientists to issues of professional competence. On this basis, the features of the concept of «managerial competence» of the head of the educational institution are revealed, and the components of its structure are distinguished.

Keywords: organization, staff, manager, motivation, function of motivation, motivational management.

УДК 377.36.37.091.33-027.22

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Ростовська В. І.

У статті визначено сучасні підходи до впровадження дуальної форми здобуття освіти в закладах професійно-технічної освіти.

Ключові слова: заклад професійно-технічної освіти, дуальна освіта, роботодавець, підприємство.

Постановка проблеми. Світові інтеграційні процеси, в яких останнім часом бере активну участь Україна, створюють нові виклики щодо професійної підготовки молоді. Блискавичне виникнення нових матеріалів, технологій, підходів призводить до того, що знання, здобуті учнем, перестають бути актуальним ще до того, як учень закінчив заклад професійно-технічної освіти. У зв'язку з цим в Україні прийнято Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, яка покликана подолати розбіжності між традиційними методами навчання і вимогами сучасного виробництва.

Метою професійної (професійно-технічної) освіти є формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя [1]. Професійно-технічна освіта має підготувати робітника, здатного до самореалізації на світовому ринку праці. Це потребує впровадження сучасних підходів до організації освітнього процесу в закладах професійно-технічної освіти. Досягненню цієї мети сприятиме широке впровадження в закладах професійно-технічної освіти дуальної форми навчання.

Дуальна форма здобуття освіти передбачає модернізацію освітніх програм, підвищення якості освіти, посилення мотивації здобувачів освіти, наближення освіти до сучасних вимог ринку праці, зростання ролі роботодавців у професійній підготовці майбутніх фахівців, підвищення

конкурентоспроможності випускників закладів професійно-технічної освіти [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації навчання за дуальною формою знайшли своє відображення в роботах українських і зарубіжних науковців: І.Акімової, І.Бойчевської, В.Грайверта, В.Землянського, В.Лемперта, В.Соловйової, Г.Федотової та ін. Більшість науковців наголошують, що впровадження дуальної форми навчання в систему освіти сприятиме розвитку економіки в країні, а також звертають увагу на недосконалість нормативно-правової бази та інформаційно-методичного забезпечення щодо впровадження дуального навчання, неготовність закладів освіти змінювати форми організації освітнього процесу.

Метою статті є висвітлення сучасних підходів щодо впровадження дуальної форми здобуття освіти в закладах професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Термін «дуальна освіта» вперше виник в педагогіці в 60-х роках ХХ сторіччя і характеризував такий підхід до професійного навчання, за якого освіта і виробництво злагоджено взаємодіяли у сфері підготовки кваліфікованого робітника, що відповідає запитам конкретного підприємства.

Дуальна форма здобуття освіти – це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору про здійснення навчання за дуальною формою здобуття освіти [3].

Дуальна освіта – це інфраструктурна регіональна модель, що забезпечує взаємодію систем: прогнозування потреб у кадрах, професійного самовизначення, професійної освіти, оцінки професійної кваліфікації, підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, включаючи наставників на виробництві [4, с. 9].

Очевидними перевагами дуальної освіти є вмотивованість учнів щодо здобуття знань з конкретних теоретичних питань, зацікавленість їх в якісній підготовці, залучення до побудови особистої освітньої траєкторії, прозорий і загальнозрозумілий моніторинг якості теоретичної підготовки через призму її практичного застосування, подолання розриву між теорією і практикою, можливість додаткового заробітку для учнів без відриву від здобуття фахової освіти, засвоєння норм вимог, правил підприємства щодо безпеки і трудової дисципліни. Таким чином, після отримання документа про професійно-технічну освіту молода людина вже є кваліфікованим працівником, повністю адаптованим до вимог роботодавця не тільки у сфері професійних компетенцій, але і в соціальній і фінансовій сферах.

В Україні вже є позитивні результати щодо впровадження дуальної форми здобуття освіти. Підприємства, вкладаючи кошти в розбудову закладів професійно-технічної освіти, отримують висококваліфікованих працівників, які не потребують наставників, стажування, на них

підприємство не витрачає людський і фінансовий ресурс, а тому роботодавці зацікавлені у таких робітниках.

У зв'язку із запровадженням дуальної освіти виникає нагальна потреба у підготовці викладачів закладів професійно-технічної освіти, що здатні ефективно працювати в новій системі відносин.

Це ставить перед закладами професійно-технічної освіти ряд викликів:

- відсутність у значної частини педагогічних працівників компетентностей, пов'язаних з практичними навичками, що є актуальними для здобувачів освіти;
- низький ступінь достовірної інформації про сучасні і майбутні потреби роботодавців та їх вимоги до кваліфікації працівників;
- брак сучасного обладнання в закладах професійно-технічної освіти та неналежний рівень обізнаності про новітні технології, що запроваджуються на сучасних виробництвах.

Виходячи з цього, підготовка педагогів закладів професійно-технічної освіти до впровадження дуального навчання є першим і важливим етапом у побудові системи дуального навчання.

Загальний і професійний розвиток особистості педагогів забезпечує неперервна освіта.

Підготовка фахівців повинна базуватися на провідних принципах андрагогічного підходу:

- головна роль у власній освіті належить самому фахівцю;
- навчання має враховувати індивідуальні особливості педагога, відповідати його освітнім потребам і одночасно їх розвивати;
- у процесі навчання дорослих необхідно опиратися на їхнє прагнення до саморозвитку;
- навчальний процес – це спільна діяльність тих, хто навчається з тими, хто навчає [5, с.49].

Додержання цих принципів сприятиме вмотивованості педагогів до навчання, їх повноцінному включенню в процес, спонуканню до педагогічної творчості, об'єднанню в групи за професійними інтересами, які зможуть кваліфіковано та зважено розробляти нові освітні програми, що зараз гостро необхідні закладам професійно-технічної освіти.

У підготовці педагогів до роботи в нових умовах можна виділити 3 аспекти: психологічний, теоретичний і практичний. До психологічного аспекту можна віднести формування в педагога мотивації до змін у власній системі роботи: усвідомлення необхідності приведення вимог програм, планів, системи оцінювання до потреб сучасного виробництва; підвищення власної професійної компетентності щодо обізнаності про сучасні виробничі технології, матеріали, обладнання; прагнення особистісного і професійного зростання; формування у педагогів готовності витрачати особисті ресурси на формування компетентностей, необхідних для роботи в умовах дуального навчання.

Теоретична підготовка передбачає забезпечення педагогів знаннями нормативних документів щодо впровадження дуальної форми навчання, вимогами до організації навчально-виробничого процесу (змінami співвідношення навчального часу на теоретичне та практичне навчання, упровадження блочно-модульної побудови навчального процесу, змінami у підходах до оцінювання результатів навчання), ознайомлення з досвідом роботи закладів освіти, які успішно впроваджують зазначену форму навчання, вимогами підприємств щодо забезпечення належної якості продукції у відповідності до існуючих міжнародних систем сертифікації виробництва.

Практичний аспект підготовки педагогів перш за всі пов'язаний з коригуванням програм професійного навчання, синхронізацією їх з виробничими процесами, розробити систему оцінювання результатів навчання відповідно до реальних показників професійної підготовки, підтвердженої в умовах виробництва. Також педагог повинен ознайомитися з організацією виробництва на конкретному підприємстві, де буде здійснюватися практична підготовка учня.

Чільне місце у підготовці педагога до роботи в умовах дуального навчання належить системі післядипломної освіти, яка також має змінити свої підходи до роботи з педагогами закладів професійно-технічної освіти. У програму підвищення кваліфікації педагогів закладів професійно-технічної освіти необхідно передбачити вивчення питань, пов'язаних з дуальною формою навчання, залучати до викладання не лише педагогів закладів післядипломної освіти, але фахівців виробництва, організувати відвідування провідних підприємств регіону, в якому функціонує заклад освіти, залучати до співпраці співробітників служби зайнятості.

Підвищення кваліфікації педагогів повинно бути цілеспрямованим, систематичним, враховувати особистий досвід педагога та особливості його праці.

Впровадження системи дуальної освіти в Україні потребує залучення до цієї системи різноманітних установ та організацій, що надають можливості альтернативної освіти: інтернет-курси, вебінари, інтернет-конференції, які мають сприяти обміну досвідом та підвищувати кваліфікацію педагогів закладів професійно-технічної освіти.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. З огляду на вищезазначене можна зробити такі висновки. Впровадження дуальної форми навчання в Україні є нагальною потребою держави та її громадян. Першим етапом розбудови дуальної освіти є підготовка педагогів до роботи в нових умовах, яка включає 3 аспекти: психологічний, теоретичний і практичний. Андрагогічний підхід має стати провідним у роботі з педагогами в процесі підготовки їх до роботи в умовах дуального навчання.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту, ст. 15

2. Ажажа М. А. Управління процесом упровадження дуальної форми в професійну підготовку майбутніх фахівців. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2019. № 1 (20). С. 14—24.
3. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 р. №660-р. URL: [http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-1018 %D1%8008.04/.2019/](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-1018_%D1%8008.04/.2019/)
4. Методичні рекомендації по реалізації дуальної моделі підготовки висококваліфікованих робітничих кадрів / уклад. О. П. Дрозд. Чернігів, 2015. 136 с.
5. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. Київ, 2005. 230 с.

MODERN APPROACHES TO THE INTRODUCTION OF DUAL EDUCATION IN THE INSTITUTION OF VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION

Rostovska V.I.

The article identifies modern approaches to the introduction of the dual form of education in vocational education institutions.

Key words: *vocational education institution, dual education, employer, enterprise.*

УДК 377.002.2:658.002.8

ПОЗИТИВНИЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Рудчик Г. І.

У статті актуалізується проблема впливу позитивного соціально-психологічного клімату на розвиток професіоналізму вихователів. З'ясовано, що сприятливий соціально-психологічний клімат в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти сприяє прагненню вихователів до поглиблення професійних знань, розвитку педагогічної творчості й ініціативи.

Ключові слова: *вихователь, педагогічний колектив, соціально-психологічний клімат, заклад дошкільної освіти.*

Постановка проблеми. Завдання модернізації освіти актуалізують нові вимоги до розвитку не тільки педагогічних колективів закладів загальної середньої освіти, а й –до педагогічних колективів закладів усіх інших ланок освіти, оскільки навчати й виховувати сучасне молоде покоління може тільки злагоджений педагогічний колектив із загальними професійними цілями.

Переорієнтація сучасної дошкільної освіти з знаннєвого підходу на вибір стратегій підтримки особистісного становлення кожної дитини ставить

педагогічні колективи дитячих садків перед необхідністю переглянути усталені підходи до організації розвитку професіоналізму кожного вихователя.

Проте й до цього часу невирішеними залишаються суперечності між наявним рівнем функціонування освіти й завданнями, які їй необхідно вирішити в аспекті розвитку професіоналізму як кожного окремого педагога, так і педагогічного колективу в цілому. Відтак, особливого значення набуває розв'язання проблеми професіоналізму педагогічної діяльності.

Відповідно формується інший тип педагога, який працює у злагодженому педагогічному колективі закладу загальної середньої освіти. Не всі педагогічні колективи закладів дошкільної освіти мають сприятливий мікроклімат, хоча в основі розвитку педагогічного колективу лежать взаємини між педагогами. Часто в педагогічних колективах, не зважаючи на наявність спільної діяльності, існує тільки видимість спільної мети, цілі освітньої діяльності. Як результат, немає організованості, педагогічний колектив роз'єднаний. Необхідною для ефективної діяльності закладу освіти є загальна мета саморозвитку педагогічного колективу, завдяки якій у вихователів виникає прагнення до спільної діяльності та до досягнення високих результатів у ній.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблема розвитку професіоналізму педагогічних колективів розробляється в таких аспектах: соціальному, організаційному, економічному, психолого-педагогічному, технологічному (В. Зінченко, Г. Щедровицький). Нова парадигма розвитку професіоналізму педагогічних колективів вимагає зміни напрямів наукових пошуків, посилення методології і теорії розвитку компетентності як для керівника, так і для педагога. На думку В. Беспалька, Б. Гершунського, це можливо при створенні моделей інноваційної освіти. Особливу цінність для пошуку в цих напрямках мають роботи, в яких розглядаються зміни у змісті, педагогічних позиціях, технологіях навчання (О. Арнольдов).

Завдання модернізації дошкільної освіти на локальному та державному рівнях неможливо вирішити без спеціальної методики розвитку педагогічних колективів (В. Грехнева, В. Лазарева, І. Смирнова, Є. Ткаченко).

Проблеми розвитку професіоналізму вихователів як і питання формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах останнім часом актуалізувались у наукових дослідженнях [2]. Проте слабо, як на наш погляд, розкривається взаємозв'язок та взаємовпливовість як професіоналізму вихователів на розвиток соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі, так і навпаки – покращення соціально-психологічного клімату на розвиток професіоналізму педагогів.

Мета статті. Актуалізувати проблему впливу позитивного соціально-психологічного клімату на розвиток професіоналізму вихователів.

Виклад основного матеріалу. В умовах реформування суспільства, економіки, освіти педагог стає пріоритетною фігурою. Він часто перебуває у

стані постійного нервового напруження, під тиском ненормованого робочого дня, великої кількості інформації. При цьому саме педагог повинен першим адаптуватись до нововведень в освіті, ефективно виконувати свої професійні обов'язки, і разом з цим оновлювати підходи до роботи з дітьми та батьками, удосконалювати й модернізувати їх, тобто розвиватись, підвищувати рівень власного професіоналізму.

За таких умов фахове зростання та творчу самореалізацію педагогів гальмують зниження мотивації до саморозвитку та фахового зростання, синдроми «професійного вигорання» та «професійної безпорадності». Загострення негативних проявів психологічного захисту викликає незадоволеність виконуваними професійними обов'язками, якщо педагог-фахівець не відчуває підтримки серед колег та від керівника; не має чіткого уявлення про значущість своєї роботи для закладу освіти; у разі відсутності балансу між рівнем відповідальності та наданими освітянину повноваженнями. За таких умов важливо підтримувати у педагогічному колективі сприятливий соціально-психологічний клімат, що значно знижує силу руйнівного впливу на освітян деструктивних факторів. Клімат, що панує у педагогічному колективі, є одним із провідних факторів задоволеності освітянина своєю роботою і колективом, у якому він працює [2], а, відтак є одним із факторів, що викликає бажання до розвитку професіоналізму.

Отже, налаштованість на розвиток професіоналізму у кожного окремого педагога й у всього педагогічного колективу часто обумовлюється станом соціально-психологічного клімату в ньому. Сприятливим соціально-психологічним кліматом вважається такий, у якому людині більш затишно, тепло, комфортно, тут вона може проявити себе, «розквітнути» в особистісному і професійному відношенні.

Педагогічний колектив з позитивним соціально-психологічним кліматом відрізняється сприятливою морально-психологічною атмосферою, дружелюбністю, почуттям обов'язку і відповідальності, взаємної вимогливості, бадьорістю, захищеністю його членів.

Соціально-психологічний клімат є системою емоційно-психологічних станів колективу, що відображають характер взаємин між його членами в процесі спільної діяльності і спілкування [3]. Соціально-психологічний клімат в колективі є проявляється через його консолідуючу, стимулюючу, стабілізуючу та регулюючу функції.

Консолідуюча функція проявляється через згуртування педагогів, об'єднання колективних зусиль, спрямованих на вирішення освітніх завдань.

Стимулююча функція полягає у створенні «емоційних потенціалів» колективу (А. Лутошкін), його життєвої енергії, яка потім реалізується в професійно-педагогічній діяльності.

Стабілізуюча функція забезпечує стійкість внутрішньокolleктивних відносин, створює необхідні передумови для успішного входження в колектив нових педагогів.

Регулююча функція виявляється в утвердженні норм взаємовідносин, прогресивно-етичної оцінки поведінки членів колективу.

У психології зроблені численні спроби виділення основних показників позитивного соціально-психологічного клімату (Є. Кузьмін, А. Ковальов, В. Шпалінський та інші науковці). В одному випадку в якості таких показників розглядаються особливості міжособистісних, моральних, емоційних, правових взаємовідносин, в іншому – виділяються найбільш загальні характеристики ефективності колективної діяльності. До таких характеристик відносять: задоволеність членів колективу своїм перебуванням у ньому, процесом і результатами праці; визнання авторитету керівників, які суміщають ознаки формальних і неформальних лідерів; мажорний, життєстверджуючий настрій у колективі; високий ступінь участі членів колективу в управлінні і самоврядуванні колективом; згуртованість і організованість членів колективу; свідомо дисципліна; продуктивність праці; відсутність плінності кадрів.

Позитивно чи негативно впливає соціально-психологічний клімат на особистість залежить від сформованих у колективі норм відносин між людьми.

У педагогічному колективі, де співробітництво, взаємодопомога, підтримка і повага є нормою взаємостосунків, досвідчений чи молодий вихователь відчуває радість від спільної праці, бажання знаходитися в такому оточенні. Там же, де панують байдужість, формалізм або тиск, член колективу відчуває емоційну пригніченість, відчуженість, а можливо, відчуває і стресові стани, що веде до зниження результатів професійної діяльності, до виникнення конфліктних ситуацій, до переходу в інший колектив. У ситуації, коли в колективі панує сприятливий соціально-психологічний клімат, прагнення вихователів до розвитку професіоналізму зростає, панує атмосфера здорової конкуренції в професії.

Виконуючи широке коло професійно-педагогічних обов'язків, кожен вихователь відчуває потребу в суспільному визнанні своєї особистості і своєї праці. Педагоги особливо сприйнятливі до оцінки з боку авторитетних людей, серед яких можуть бути керівники, батьки. Позитивні оцінки стимулюють педагогів, негативні – дають підстави для перегляду своїх професійних позицій і переоцінки ставлення до оточуючих, до своєї діяльності. Таким чином, одним із шляхів впливу соціально-психологічного клімату колективу на особистість є об'єктивна оцінка особистісних, професійних якостей педагога, його особистого внеску в колективну справу. Це означає, що відносини в педагогічному колективі мають бути взаємоввічливими і принциповими, вимогливими і доброзичливими.

Механізм впливу соціально-психологічного клімату на особистість полягає в наслідуванні – безпосередньому запозиченні особистістю думок, емоцій інших людей. В умовах педагогічної діяльності вихователя одні здатні відображати і переживати емоційний стан своїх колег, інші – схильні до аналізу психічних станів і зіставлення зі своїми переконаннями, бажаннями, і залежно від ступеня відповідності вони приймають чи не приймають їх. Тривала спільна діяльність, симпатії, спільність інтересів істотно прискорюють процес позитивного наслідування.

Поряд з мотивованим наслідуванням вплив соціально-психологічного клімату колективу на особистість може здійснюватися і на інтуїтивному рівні сприйняття психічних станів інших людей. Це відноситься до області емпатичних здібностей особистості, яка визначається життєвим досвідом людини, її налаштованістю на емоційно-психологічну хвилю своїх колег. При цьому педагог не тільки розуміє і відчуває стан іншого, а й сам здатний випробувати подібний стан, знайти оптимальне рішення в ситуації.

Загальний клімат в колективі залежить від особистісних інтелектуальних, емоційних, волевих рис характеру його членів. Пізнавальна активність, почуття нового, винахідливість окремих педагогів стимулюють педагогічний колектив до інноваційної діяльності, до пошуку нових технологій та утвердження справжніх цінностей. Керівник колективу вихователів з сильною волею здатний повести за собою інших. І якщо інтелект, емоційність, воля членів колективу втілені у педагогічну діяльність, успіх її забезпечений [1].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення впливу соціально-психологічного клімату педагогічного колективу на розвиток професіоналізму вихователів конкретних закладів дошкільної освіти та укладання комплексно-цільової програми щодо удосконалення управління розвитком професіоналізму педагогів закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.
2. Хованець Н. В. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/64.pdf.
3. Шпалінський В. В., Помазан К. А. Психологія управління. Харків, 2002. 128 с.

POSITIVE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM OF THE TEACHING STAFF OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Rudchik G. I.

The article actualizes the problem of the influence of a positive socio-psychological climate on the development of professionalism of educators. It has been found out that a favorable socio-psychological climate in the pedagogical staff of the institution of pre-school education contributes to the desire of teachers to deepen their professional knowledge, development of pedagogical creativity and initiative.

Keywords: *tutor, pedagogical team, social and psychological climate, institution of preschool education.*

**УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ****Рябко М. О.**

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню умов удосконалення правової компетентності керівника закладу освіти. Визначені умови розглядалися не тільки як засіб ефективного володіння правовою інформацією з окремих галузей права, а й формування умінь аналітично і коректно її застосовувати у конкретних ситуаціях управлінської діяльності.

Ключові слова: умови, правова компетентність, управлінська діяльність.

Постановка проблеми. Сучасні проблеми демократизації суспільства, зміна стратегії реформування в системі освіти вимагають підвищення особистої правової компетентності керівника закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО).

В межах нашого дослідження ми будемо розглядати правову компетентність керівника як одну із складових його управлінської діяльності, яка виникає з необхідності розв'язання завдань, спрямованих на пошуки шляхів гармонійного входження у правове поле держави на основі Конституції України, Концепції «Нова українська школа», Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» інших нормативно-правових документів.

Отже, правова компетентність менеджера освіти передбачає знання і виконання ним сучасного законодавства та галузевої нормативно-правової бази, соціальних норм і правил поведінки, які санкціонуються або встановлюються державою відповідно до його прав, обов'язків і повноважень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість правової освіти керівника та її державне значення спричинили появу багатьох наукових публікацій з даної тематики. Дослідженню проблем правового виховання особистості приділяють увагу вчені-правники України (В. Головченко, В. Котюк, В. Оксамитний, О. Скакун, М. Цвік). Аспектам правового виховання та правової культури присвячені роботи грузинських (Д. Абашідзе, Т. Сарішвілі), українських (Г. Васянович, В. Дубровський, М. Городиський, І. Козубовська, А. Морозов, М. Подберезський, Л. Твердохліб, Н. Ткачова, М. Фіцула).

Питання формування правової культури та правової свідомості особистості проаналізовано Г. Васяновичем, В. Владимировою, І. Дарманською, Я. Кічук, М. Подберезським, І. Романовою, Н. Яковлевою, теоретичним аспектам формування правової компетентності особистості присвячено праці С. Воєводіної, С. Гуріна, О. Іваній, Д. Коваленка, О. Панової, Н. Саприкіної.

Проблеми підготовки керівників закладів освіти у системі післядипломної педагогічної освіти розкриваються в сучасних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, а саме: В. Бондаря, В. Воронцової, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, О. Мармази, В. Маслова, В. Мельник, В. Олійника, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Р. Черновол-Ткаченко та інші.

Водночас, вивчення теорії і практики правової компетентності керівників ЗЗСО показало, що на сьогодні майже відсутні дослідження, предметом яких було б теоретичне обґрунтування умов удосконалення правової компетентності керівників ЗЗСО.

Мета статті – визначити і розкрити особливості умов вдосконалення правової компетентності керівників ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу. Аналіз довідникової літератури свідчить, що під терміном «умови» розуміється те, від чого залежить щось інше (обумовлено), істотний компонент об'єкт (речей, їх станів, взаємодій), з наявністю яких з необхідністю впливає існування даного явища. Сукупність конкретних умов даного явища утворює середовище його протікання, від якого залежить дія законів природи й суспільства. Умова як одна з категорій детермінізму утворює, таким чином, момент загального діалектичного взаємозв'язку [5].

На відміну від причини, яка породжує те чи інше явище, умова складає обстановку, середовище, в яких воно виникає, існує й розвивається. Це те, від чого залежить дещо інше (обумовлене); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявністю якого з необхідністю впливає існування даного явища.

Компонент (від лат. *componens* (*componentis*) – той, що складає) – складова частина чогось [4].

Послугуючись науковими розвідками [1], вважаємо, що визначені дослідницею компоненти можуть слугувати як умови вдосконалення правової компетентності керівника ЗЗСО. Таким чином, поняття «умови вдосконалення правової компетентності керівника ЗЗСО» в контексті нашого дослідження трактуємо як: особливі компоненти його управлінської діяльності, що об'єктивно забезпечують її результативність у межах правового поля, а саме: *когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, особистісний*.

Знання фундаментальних основ трудового права, теорії управління персоналом, причин виникнення трудових спорів; розуміння структури правової діяльності в управлінні працівниками лежать в основі *когнітивного компоненту*. Через змістові характеристики даного компоненту можливо визначити рівень правової освіченості керівника ЗЗСО як наявність у нього сукупності правових та професійних знань, поглядів, переконань, правових установок тощо, які надають йому можливість правильно оцінити соціальну роль права як рівної міри свободи, справедливості, захисту прав і законних інтересів [2], які налаштовують його на неперервну правову самоосвіту,

правову поінформованість як результат вияву ним пізнавальної самостійності.

Сутність правової освіченості полягає передусім у тому, що особа знає свої конституційні права та обов'язки і відповідно до цього обирає той чи інший варіант поведінки, який не суперечить закону та характеризує її реальну підготовленість і можливість діяти зі знанням справи.

Правові знання – це відображення у свідомості сучасного керівника ЗЗСО об'єктивно існуючого права (комплекс знань основ Конституції України, законів України про освіту, знання з основ теорії правовідносин, освітнього права, знання юридичних процедур захисту своїх прав). Це своєрідний запас правових знань про правові принципи, конкретні правові норми і законодавчі акти, з дією яких людина має справу найчастіше у професійній трудовій діяльності, побуті, громадському житті, сім'ї. Це своєрідний мінімум правових знань і уявлень, який потрібний людині для правильної орієнтації у складній системі правових відносин, для регулювання особистої поведінки і оцінки поведінки інших осіб, для виконання вимог закону.

Позитивне відношення керівника ЗЗСО до управлінської діяльності з позиції норм законодавства про освіту, усвідомлення необхідності та наявності бажання здійснювати професійні дії з позиції суб'єкта освітніх правовідносин лежить в основі *мотиваційно-ціннісного компонента*, який характеризує і відображає його професійно-особистісну зацікавленість в дотриманні правових норм у своїй діяльності.

Правові цінності дозволяють керівникові здійснити соціально визнаний вибір своєї поведінки в управлінні організацією. До них належать: право, повага до права і закону, повага прав і свободи особистості, рівність людей, виконання особистістю своїх обов'язків, законність тощо.

У наукових джерелах правосвідомість керівника трактують як погляди, уявлення, думки, почуття, настрої, які виражають розуміння необхідності встановлення та функціонування визначеного правового порядку в суспільстві. Є наукова позиція, що правосвідомість – це система ідей, уявлень, емоцій і почуттів, які виражають ставлення індивіда, групи, суспільства до чинного, минулого та бажаного права, а також до діяльності, пов'язаної з правом [3].

Уміння керівника ЗЗСО виконувати правову діяльність на оптимальному рівні активності, оволодівати нормами і правилами правової діяльності, адекватно орієнтуватися в правовій сфері життя реалізується через *діяльнісний (поведінковий) компонент*. Виділення даного компонента в структурі правової компетентності обумовлено тим, що засвоєння спеціальних правових знань – вагома, але недостатня умова успішного формування правової компетентності керівника ЗЗСО.

Сформованість діялісного компонента правової компетентності керівників закладів освіти виражає їх мобільність у виконанні управлінських функцій, що реалізуються у прийнятті управлінських рішень завдяки наявності комплексу професійних компетентностей.

Адекватна самооцінка, умінні управляти конкретними емоційними станами; діяти розумно і виконувати дії, спрямовані на досягнення усвідомленої мети реалізується через *особистісний компонент*, який включає в себе особистісно-правові якості керівника – індивідуальні особливості, які є стійкими, суттєвими, рівноцінними та впливають на ефективність професійної діяльності з позиції усвідомлення себе суб'єктом освітніх правовідносин; на успішність вирішення професійних ситуацій з позиції правових норм: самостійність і критичність оцінювання та аналізу правової ситуації з позиції нормативно-правових актів; позитивне ставлення до правових норм; витримка та емоційна стабільність; ініціативність у професійній діяльності та у взаємодії з іншими суб'єктами освітніх правовідносин.

Викладене вище переконує, що умови вдосконалення правової компетентності керівника ЗЗСО мають ефективно проявлятися в процесі реалізації ним управлінських функцій, включаючи такі складові: знання українського законодавства та інших нормативно-правових актів, основних сфер та механізмів правового регулювання діяльності закладу освіти та його суб'єктів; уміння виділяти правові аспекти в управлінських ситуаціях та визначати можливість їх розв'язання правовими засобами; здатність аналізувати управлінську ситуацію з правової точки зору та передбачити правові наслідки прийнятих рішень; здатність дотримуватися правових норм у фінансово-економічних відносинах тощо.

Важливо враховувати, що правова компетентність є динамічною, тому що визначається і може бути оціненою тільки в ході практичної діяльності, а її рівень може підвищуватися безперервно протягом усієї професійної життєдіяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, умови вдосконалення правової компетентності керівника в процесі управління ЗЗСО ми розглядаємо не тільки як компоненти оволодіння правовою інформацією з окремих галузей права, а й уміння аналітично та коректно їх застосовувати у конкретних управлінських ситуаціях закладу освіти. Означене твердження базується на аналізі посадової інструкції керівника ЗЗСО, так як більша частина напрямів його діяльності спрямована на вирішення завдань із застосування правових норм, а саме правової компетентності. Подальші наші наукові дослідження будуть спрямовані на обґрунтування сутності й структури відповідної науково-методичної системи, спрямованої на ефективне формування правової компетентності майбутнього керівника закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Новгородська Ю. Правова компетентність як важлива складова управлінської діяльності майбутнього керівника дошкільного навчального закладу. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
2. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. 380 с.
3. Скаун О. Ф. Теорія держави і права : підручник. Харків, 2001. 656 с.

4. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ, 1974. 865 с.
5. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика. Київ, 2003. 297 с.

CONDITIONS FOR IMPROVING THE LEGAL COMPETENCE OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Ryabko M. O.

The article is devoted to the theoretical substantiation of the conditions for improving the legal competence of the head of an educational institution. Certain conditions were considered not only as a means of effective possession of legal information in certain areas of law, but also the formation of skills to analytically and correctly apply it in specific situations of management.

Key words: conditions, legal competence, managerial activity.

УДК 005.6

ЯКІСТЬ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК УПРАВЛІНСЬКА ПРОБЛЕМА

Свічкарь С. В.

У статті розглядаються: зміст і характер позашкільної освіти, яка мотивує дітей та молодь на розвиток стійких потреб в пізнанні і творчості, максимально реалізувати себе, самовизначитися предметно, соціально, професійно, особистісно; розкрито основні чинники управління забезпеченням якості цього процесу.

Ключові слова: позашкільна освіта, якість, якість позашкільної освіти, управління якістю позашкільної освіти.

Постановка проблеми. Людство постійно забезпечує теорію та практику освіти протягом усього розвитку суспільства. Концепція «Нова українська школа» обумовлена потребами суспільства в модернізації освітньої інфраструктури та реальними можливостями не лише закладів загальної середньої освіти, а й закладів позашкільної освіти (ЗПО) як школи життєтворчості особистості.

Розвиток науки та техніки, стрімке зростання усіх сфер суспільного виробництва вимагає від сучасного ЗПО постійного якісного оновлення змісту, структури стилю управління, методів і форм навчання, виховання та розвитку зростаючої особистості. Сучасне замовлення соціуму полягає в тому, щоб створити такі умови всебічного розвитку особистості в позаурочний час, за яких би кожна дитина успішно навчалася, розвивала свій інтелект, була готова до творчої самореалізації; щоб у неї формувалась національна самосвідомість, активна життєва позиція громадянина-патріота, який може стати мобільним учасником процесу утвердження незалежної України та її розвитку як демократичної, успішної держави.

Забезпечення якості позашкільної освіти, безумовно, залежить від якісного управлінського впливу на процес її становлення й розвитку. Ця

проблема надзвичайно актуалізується фахівцями в межах якісних змін у всіх сферах людського буття і особливо ЗПО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важко перерахувати кількість філософських праць, де досліджується поняття «якість». Те ж саме стосується й наукових публікацій з економічної теорії, у яких проаналізовано проблеми якості товарів та послуг. Разом із тим сьогодні в Україні поступово зростає увага фахівців до проблем менеджменту якості, що стосуються окремих сфер людського життя, державного управління й освіти, зокрема (В. Андрущенко, Ю. Бокови́кова, В. Дзюндзюк, М. Згуровський, С. Калашнікова, В. Кремень, М. Лахи́жа, В. Луговий, В. Огнев'юк, Т. Пахомова, Д. Сухі́нін, Ж. Таланова, Ю. Шаров та інші).

Загальнотеоретичні основи позашкільної освіти досліджували: О. Биковська, Г. Ващенко, А. Макаренко, Є. Мединський, І. Огієнко, С. Русова, С. Сірополко, В. Сухомлинський, Т. Сущенко, Н. Харінко, В. Чарнолуський та інші.

Концептуальні положення і висновки щодо навчання, виховання, розвитку та соціалізації учнів у ЗПО розкрили у своїх розвідках: Л. Балясна, О. Биковська, В. Вербицький, А. Капська, Б. Кобзар, М. Коваль, О. Литовченко, В. Мадзігон, І. Мельникова, Г. Пустовіт, Т. Сущенко та інші.

Теоретичні розробки і методичні рекомендації щодо моніторингу якості освітнього процесу висвітлили: В. Беспалько, А. Дахін, Г. Єльнікова, В. Кальнея, С. Подмазін, С. Шишов та інші.

Аналіз наукової літератури свідчить про посилену увагу науковців до проблеми позашкільної освіти. Але у наукових джерелах недостатньо уваги приділено проблемі забезпечення якості позашкільної освіти і питанню управління цим процесом.

Мета статті – науково-теоретично обґрунтувати роль управління на шляху досягнення якості позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Важливості теоретичного осмислення поняття «якість» в умовах сьогодення характеризуються фахівцями як етап якісних змін у всіх сферах людського буття, як перехід від одного якісного стану в життєдіяльності суспільства до другого [1]. Отже, якісні зміни – це створення нового, що змінює звичайний погляд на явище, перебудовує соціально-педагогічні відносини, пов'язані з утвердженням нової практики освіти. Якісні зміни мають позитивно змінювати позашкільну освіту, визначати її розвиток і характеризуватися новим чи вдосконаленням її змістом, засобами навчання, виховання, освітніми моделями та адекватними їм системами управління, зафіксованими у формах, придатних для апробації, розповсюдження та освоєння.

Послугуючись науковими джерелами, «якісні зміни» доцільно визначати як цілеспрямовані зміни, які вносять в середовище впровадження нові стабільні елементи, що спричиняють перехід системи від одного стану до іншого, якісного.

В межах нашого дослідження вважаємо за доцільне звернутися до теоретичного осмислення сутності якості позашкільної освіти як

управлінської проблеми. Оскільки якість позашкільної освіти формується в ЗПО як освітній організації, то вона виступає об'єктом управління цієї організації, тобто потребує відповідного впливу й впорядкування, з метою переведення з одного стану в інший.

Розглянемо це більш детально. Управління сучасною системою якості позашкільної освіти України має враховувати виклики часу. Одним з першочергових завдань, як уже зазначалось раніше, є вирішення питань, пов'язаних із формуванням її змісту.

Загальновідомо, що управління змістом якості позашкільної освіти – один із чинників економічного і соціального прогресу, спрямований на забезпечення самовизначення кожної особистості, створення умов для її самореалізації; розвитку суспільства; зміцнення і вдосконалення правової держави.

Вона має забезпечувати формування у дітей та молоді самосвідомості, розвиток компетентностей, інтеграцію особистості в національну та світову культуру; має сприяти взаєморозумінню і співпраці між людьми; сприяти реалізації права дітей та молоді на вільний вибір свого освітнього маршруту, розвитку умінь і переконань. Управління змістом якості позашкільної освіти в конкретному ЗПО має визначатися освітньою програмою, яка розробляється та реалізується педагогічним колективом самостійно із погодженням з управліннями освіти та затвердженими відповідними місцевими органами виконавчої влади.

Сучасне управління змістом якості позашкільної освіти має забезпечувати умови для розвитку особистості дитини та самовдосконалення педагогів. Управління на забезпечення якості позашкільної освіти має активно використовувати інваріантну і варіативну складові освітніх програм, оскільки її результатом є не тільки цифрові показники, а перш за все, індивідуальні досягнення, особистісні зміни в освіті та розвитку кожного учасника позашкільного освітнього процесу.

Таким чином, сучасне управління змістом якості позашкільної освіти має сприяти становленню особистості, формуванню її громадянської позиції, допомагати дітям та молоді усвідомити себе як громадянина України, відкривати нові інтереси, пов'язані, в першу чергу, із соціалізацією та громадянською позицією, розвивати у дітей та молоді прагнення до самореалізації та самовдосконалення в подальшому житті.

Отже, управління якісною позашкільною освітою має передбачати створення належних умов для вибору вихованцями, учнями і слухачами видів творчої діяльності відповідно до їх інтересів та запитів батьків або осіб, які їх замінюють. Це має виражатися комплексом характеристик (суспільних, психолого-педагогічних, економічних), що визначають здатність суб'єктів освітнього процесу успішно здійснювати управлінську діяльність у сучасних умовах з різною категорією замовників освітніх послуг.

У сучасних умовах одним із основних чинників управління якістю позашкільної освіти є утвердження гуманізації з метою самореалізації творчих уподобань дітей та молоді, розвитку та вільного прояву їх

здібностей. Водночас гуманізація передбачає поширення та утвердження у сфері суспільного життя ідей, поглядів і переконань, спрямованих на формування особистості як унікальної, творчої індивідуальності, здатної до самоактуалізації і самовдосконалення, готової до дій у різних життєвих ситуаціях.

Саме освіті в цілому, і позашкільній освіті, зокрема, належить провідна роль у процесі гуманізації суспільного життя. Результатом цього процесу є сукупність набутих знань, умінь, навичок, ціннісних установок, досвіду діяльності та компетентностей певного обсягу і складності з метою інтелектуального, духовно-морального, творчого, фізичного й професійного розвитку дітей та молоді, задоволення їх освітніх потреб та інтересів.

Отже, керівник сучасного ЗПО має сприяти забезпеченню унікального середовища спілкування як ефективного засобу формування гуманістичних ціннісних установок, що сприяє позитивній соціалізації та професійному самовизначенню підростаючого покоління, надає становленню особистості нової якості.

Управлінський вплив на якість позашкільної освіти варто розглядати в контексті збереження національних надбань системи освіти на шляху інтеграції до європейського та світового освітнього простору, оскільки мета її реформування спрямовується на підвищення якості життя наших громадян, надання нового стимулу для розвитку людського потенціалу.

Досягнення мети якості позашкільної освіти як управлінської проблеми можливо сьогодні при вирішенні трьох основних завдань:

- створення умов для розвитку позашкільної освіти;
- забезпечення безперервності позашкільної освіти як засобу професійної орієнтації та самовизначення дітей та молоді;
- розвиток державно-громадського управління й соціального партнерства ЗПО, бізнесу та громадянського суспільства.

Тільки цілеспрямований вплив управління на забезпечення якості позашкільної освіти сприятиме соціальній адаптації дітей та молоді до життя в суспільстві, формуванню загальної культури, організації змістовного дозвілля. Отримуючи якісну позашкільну освіту, діти, підлітки, молодь долучаються до національної та світової культури, формуються як громадяни, співпрацюючи з іншими однолітками, вони соціалізуються, реалізуючи свої здібності і схильності – стають індивідуальностями.

Не можна недооцінювати управлінського впливу для забезпечення емоційного благополуччя дітей та молоді, зміцнення їх психічного і морального стану.

Досягнення зазначеної мети стане можливим якщо розглядати якісну позашкільну освіту як педагогічне явище, що підлягає цілеспрямованому управлінському впливу на систему взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдине ціле, взаємодіють з середовищем та між собою вирішують певні завдання: швидке реагування на зміну попиту, задоволення потреб суспільства, батьків і дітей; гнучкий (творчий) підхід до формування змісту сучасної позашкільної освіти; глибока реалізація рівневої (початковий,

основний, вищий) і профільної диференціації змісту сучасної позашкільної освіти; особистісно-орієнтований підхід у навчанні (у групах 10-15 осіб), що дозволяє персоніфікувати темпи і обсяги засвоєння програм з позашкільної освіти; глибока реалізація компетентнісного підходу в навчанні, метою якого є не озброєння дітей конкретними знаннями та їх накопиченням, а формування вміння використовувати ці знання; можливість організації психологічного супроводу розвитку особистості дітей та молоді; можливість допрофесійної і професійної підготовки дітей та молоді (за даними фахівців понад 60% дітей не мають яскраво виражених схильностей, інтересів до професійної діяльності); можливість навчання, допрофесійної і професійної підготовки дітей та молоді з особливими потребами; можливість вибору дитиною видів і сфер діяльності; можливість розвитку дистанційної форм навчання; сучасна матеріально-технічна ЗПО [3].

Як же насправді вирішується ця проблема в ЗПО. Не можна не погодитись з думкою, що «рух на якість» в будь-якій організації, в тому числі й ЗПО, має очолювати керівник-лідер, фасилітатор, професіонал менеджер. Такий підхід мав би бути аксіомою, але, на жаль, практичний досвід засвідчує іншу картину. Небагато керівників ЗПО зуміло «заразити» продуктивно, а не декларативно якістю освіти своїх працівників. Крім того сучасна концепція загального управління якістю є взаємозв'язок різних поглядів виявів на проблему якості взагалі і позашкільної освіти, зокрема. Даний процес можна порівняти з айсбергом, де лише менша, видима частина його безпосередньо пов'язана з поліпшенням управління якістю позашкільної освіти. Невидима частина пов'язана з незмірно більшими проблемами функціонування ЗПО, що опосередковано впливає на темп з реального підвищення якості позашкільної освіти [2].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, управління ЗПО на шляху досягнення якості позашкільної освіти має вирішувати наступні завдання: підвищувати значимість менеджерської функції управління; використовувати варіативні моделі управління; оновлювати його форми і методи; використовувати комплекс елементів чи окремі елементи освітнього процесу, які несуть у собі прогресивний початок, що дозволяє у змінених умовах і ситуаціях достатньо ефективно досягати поставленої мети.

Наша країна постійно розвивається, науково-технічний прогрес іде вперед, а проблема управління якістю позашкільної освіти не спрощується, а навпаки, стає складнішою. Тому вирішувати її вчорашніми традиційними методами практично неможливо. Потрібні нові теорії, нові сміливі рішення, нові зауваження. Треба не боятись, не замовчувати, а навпаки, відкрито обговорювати проблемні місця в трактуванні якості не соромлячись власної думки. Саме тому наші подальші дослідження будуть спрямовані на розробляння комплексного, системного підходу у вирішенні цього питання.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П., Вікторов В. Г. Якість освіти в дзеркалі сучасних вимог та експектацій. *Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки*. Київ, 2010. Вип. 37. С. 215-227.
2. Бандирська О. Якість. Розуміння, підхід, трактування. *Стандартизація Сертифікація Якість*. №1, 2013. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua > cgiir.
3. Мелентьев О. Б. Теория и методика позашкільної освіти. Умань, 2013. 182 с.

QUALITY OF EXTRACURRICULAR EDUCATION AS A MANAGEMENT PROBLEM

Svichkar S. V.

The article considers: the content and nature of out-of-school education, which motivates children and youth to develop sustainable needs for knowledge and creativity, to realize themselves as much as possible, to self-determine subject, socially, professionally, personally; the main factors of quality assurance management of this process are revealed.

Key words: out-of-school education, quality, quality of out-of-school education, quality management of out-of-school education.

УДК 378.11

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ

Сіряк С. В.

У статті на основі вивчення джерельної бази з означеної проблеми проаналізовано різноманітність визначень поняття «тайм-менеджмент». З'ясовано типи тайм-менеджменту: індивідуальний (персональний), соціальний, рольовий (професійний). Виокремлено ефективні засоби управління часом.

Ключові слова: управління, керівник, заклад освіти, тайм-менеджмент.

Постановка проблеми. Реалії інформаційного суспільства ХХІ століття, дефіцит та невідновлюваність часу – з одного боку; з іншого – система освіти впродовж усього життя (life-long learning) як ознака сьогодення та високі професійні вимоги до сучасного керівника закладу освіти – зумовлюють розвиток тайм-менеджменту як інноваційної технології для підвищення ефективності управління.

Важливою складовою діяльності керівника закладу освіти є раціональне використання робочого часу. А отже, ефективні засоби тайм-менеджменту є особливо актуальними для сучасних керівників, перед якими щодня постає безліч завдань, які треба якісно вирішити у обмежені строки. Це передбачає усвідомлення керівником сутності технології тайм-менеджменту та доцільності її впровадження, формування умінь ефективно послуговуватись засобами та техніками управління часом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблем часу

вже мають свою історію та різновекторність: сприймання часу (Д. Гарбетте, Ю. Забродін, Р. Кнапп, П. Фресс); психофізіологічні особливості часової організації життєдіяльності (Н. Брагіна, Ю. Забродін, Л. Зайверт, Я. Освальд); часові характеристики життєвого шляху (Б. Ананьєв, П. Балтес, Ш. Бюлер); дефіцит часу в професіях (В. Денисов, Н. Завалова, В. Пономаренко).

Науковці приділили достатню увагу особливостям управління часом менеджерами організацій різних типів і форм власності (Р. Дейвіс, О. Колесов, Ф. О'Коннелл, С. Уорд, В. Усов). Проблему використання тайм-менеджменту керівниками освітніх закладів на теоретико-методичному рівні висвітлювали Н. Алюшина, О. Коваль, Н. Мотіна, М. Назимко та ін.

Водночас слід зазначити, що у сучасній науковій, навчально-методичній та довідковій літературі все ще бракує певного узагальнення щодо визначення поняття «тайм-менеджмент», тлумачення його сутності, висвітлення засобів та технік реалізації в діяльності керівника закладу освіти.

Мета статті: на основі вивчення джерельної бази з означеної проблеми проаналізувати різноманітність визначень поняття «тайм-менеджмент», з'ясувати існуючі типи та ефективні засоби управління часом.

Виклад основного матеріалу. Доцільно зазначити, що «тайм-менеджмент» – категорія філософська та дещо абстрактна. За цього підходу, управління часом не існує в природі. Людина може управляти матеріальними ресурсами, процесами, іншими людьми – усім тим, на що (кого) ми можемо спрямовувати свій вплив. Впливати на час неможливо. Людина може лише усвідомити природу часу і навчитися будувати своє життя з урахуванням його двох основних особливостей: обмеженість часового ресурсу та безповоротність плину часу.

З точки зору діяльнісного підходу, дуже важливо, щоб керівник міг управляти часом: розраховувати його, аналізувати, планувати й контролювати.

На основі аналізу відповідної джерельної бази ми виявили декілька найсуттєвіших підходів до визначення поняття «тайм менеджмент»:

- Тайм-менеджмент – це мистецтво управління часом з урахуванням ефективної методики управління власним часом (Б. Трейсі).
- Тайм-менеджмент – це мистецтво управління часом і один із найефективніших засобів як особистого, так і корпоративного розвитку (Ф. О'Коннелл).
- Тайм менеджмент – це набір різноманітних прийомів, технологій спрямованих на підвищення особистої ефективності, кращої організації і самомотивації людини (І. Абрамовський).
- Тайм-менеджмент – напрям самоменеджменту, сукупність технологій самостійної організації співробітником своєї роботи для вирішення значущих для нього цілей, першочергову увагу в якій він приділяє питанням планування часу (О. Штепа).
- Тайм-менеджмент – це сукупність технологій планування роботи, які людина застосовує самостійно для підвищення ефективності

використання свого робочого часу і для підвищення контролю зростаючої кількості завдань; це також вміння ставити завдання і виконувати їх (О. Колесов).

- Тайм-менеджмент – це набір принципів, навичок, інструментів і систем, які працюють разом, щоб допомогти отримати більше користі від часу з метою поліпшення якості життя (С. Уорд).
- Тайм-менеджмент – це управління перерозподілом обсягу роботи, необхідних ресурсів та зміни її змісту в заданому часі і просторі (В. Усов).

Більшість авторів зауважують, що сутність тайм-менеджменту полягає в оптимальному використанні робочого часу та зменшенні дії факторів, що спричиняють значні втрати часу.

Отже, під тайм-менеджментом ми розуміємо вміння управляти із застосуванням відповідних технік та засобів організації часу, які сприяють об'єктивному аналізу та вирішенню проблем щодо виконання завдань у межах певного часового ресурсу.

Прийнятною для нас є точка зору С. Калініна, який виокремлює три основних типи тайм-менеджменту: індивідуальний (персональний); рольовий (професійний) та соціальний [3, с. 14-15].

Перший тип тайм-менеджменту – індивідуальний тайм-менеджмент – С. Калінін визначає як «своєрідне хобі, яке націлене на досягнення, перш за все, внутрішньо-особистісних цілей, в контексті вдосконалення людиною своїх здібностей і творчої самореалізації», тобто індивід виступає в ролі «сам собі тайм-менеджер» (наприклад, самостійне вивчення іноземної мови). Другий тип тайм-менеджменту – рольовий (професійний) – відрізняється від індивідуального типу тим, що він виявляється більш спеціалізованим в рамках виконання своєї життєвої ролі (працюючої мами) і професійної ролі (керівника) та є необхідним для вирішення конкретних життєво важливих сімейних, професійних та кар'єрних задач. Третій тип тайм-менеджменту – соціальний – присвячений важливим питанням спільного управління часом кількох людей, прикладом якого може бути корпоративний тайм-менеджмент [3].

Описані в науковій літературі концепції тайм-менеджменту будуються на визначеній ідеї, навколо якої формується система методик і прийомів роботи для реалізації цієї ідеї:

- у концепції Л. Зайверта – це ідея економії свого часу;
- у концепції М. Вудкока і Д. Френсіса – ідея подолання власних обмежень;
- у концепції Б. Швальбе і Х. Швальбе – ідея досягнення особистого ділового успіху тощо.

Л. Шевченко пропонує усі технології тайм-менеджменту поділити на такі три групи.

1. Технології перерозподілу часу між напрямками використання відповідно до їх пріоритетності для людини. Автор зазначає, що вони зазвичай спрямовані на збільшення часу для роботи чи навчання за рахунок скорочення інших варіантів використання часу.

2. Технології раціоналізації використання часу в межах одного напрямку використання не посягають на час, відведений для інших напрямів, а допомагають використовувати фіксовану кількість часу з найбільшою віддачею.

3. Синтезуючі технології використання часу спрямовані на поєднання різних напрямів використання часу, аби людина робила декілька різних різнорідних справ одночасно [4].

Використовуючи креативний підхід, керівник може сам для себе обирати та застосовувати декілька найбільш прийнятних з усієї їх сукупності та великої кількості найбільш ефективних для нього засобів тайм-менеджменту. Йдеться, перш за все, про такі з них як: SMART-технологія постановки цілей; піраміда планування та постановки цілей Бенджаміна Франкліна; метод планування 60:20:20 Лотара Зайверта; принцип Вільфредо Парето 80:20; матриця Дуайта Ейзенхауера; діаграма Ганта; метод ABC; таблиця Кові; система Getting Things Done (GTD) «як доводити справи до кінця» Девіда Аллена; хронокарта Гастева; SWOT-аналіз; метод ABC; метод «Альпи»; інтелект-карти (методика Тоні Бьюзена); техніка «хронометражу» та ін.

В умовах пришвидшення інформатизації та комп'ютеризації для більш успішного використання зазначених вище технік тайм-менеджменту сучасні керівники можуть застосовувати такі основні онлайн-сервіси та програмні продукти, як: органайзер, планувальник, Time Assist Pro, WinLog Assist, Explain, ФинЭкспертиза Time, Above & Beyond, Actual Planner, Секретарь, A VIP Simple To Do List, C_Organizer, Life Balance, Tombo, WinOrganizer та ін.

У теорії та практиці сучасного менеджменту визначають такі елементи управління часом: інвентаризація часу; постійний аналіз використання часу, виявлення непродуктивності його витрат; систематичне планування робочого часу, робота над щоденними, щотижневими, місячними, квартальними й іншими видами планів; постійне розмежування та узгодження виробничих та особистісних планів; вироблення поважного ставлення до часу [1].

З'явилось навіть нове поняття «часова компетентність» керівника, що передбачає володіння ним уміннями та навичками ефективного планування і використання робочого часу; об'єктивної оцінки витрат при здійсненні функціональних обов'язків; створення певного алгоритму для досягнення мети і завдань відповідно до часового ресурсу; постійного вдосконалення професійної компетентності; оптимального співвідношення роботи і відпочинку, мотивації, самоорганізації, самоконтролю, і як наслідок, саморозвитку [2]. До часової компетентності керівника відносять три найважливіші складові, зокрема: усвідомлення часу, емоційне переживання часу і організація часу в професійній діяльності, що в комплексі забезпечує емоційну стабільність, стресостійкість та самореалізацію.

Готовність керівника до використання технології тайм-менеджменту можна визначити за такими показниками: інформованість про засоби тайм-менеджменту, знання новаторських технік роботи; усвідомлення ним потреби впровадження методик управління часом у власній управлінській

практиці; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності за технологією управління часом; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Підвищити ефективність управлінської діяльності керівника в умовах модернізації освітньої галузі можна шляхом використання засобів технології тайм-менеджменту: визначення пріоритетних справ, розроблення алгоритмів раціонального планування роботи, використання сучасних інтернет-ресурсів тощо.

Перспективи подальших наукових пошуків ми пов'язуємо із підвищенням часової компетентності керівника закладу освіти та розробленням системи використання ефективних засобів управління часом в управлінській діяльності.

Список використаних джерел

1. Алюшина Н. О. Тайм-менеджмент: Мистецтво планувати та управляти своїм часом. Київ, 2008. 119 с.
2. Гаврилюк А. М. Тайм-менеджмент як складова успішної комунікативної взаємодії в індустрії туризму України. *Ефективна економіка*. 2016. № 1.
3. Калинин С. И. Тайм-менеджмент: практикум по управлению временем. СПб., 2006. 371 с.
4. Шевченко Л. С., Гриценко О. А., Макуха с. М. та ін. Менеджмент: навч. посіб. / за заг. ред. Л. С. Шевченко. Харків, 2013. 216 с.

TIME MANAGEMENT AS TECHNOLOGY EFFECTIVE MANAGEMENT

Seriak S. V.

In the article, based on the study of the source base on the problem identified, a variety of definitions of the concept of time management is analyzed. Types of time management are clarified: individual (personal), social, role (professional). Effective time management tools are highlighted.

Keywords: management, manager, educational institution, time management.

УДК 371. – 371.11

РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК КЛЮЧОВА УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Скотня Т. С.

У статті актуалізовано проблема розвитку компетентності вчителів початкової школи як ключової умови підвищення їх професійної майстерності. З'ясовано, що професійна компетентність педагога є сукупністю знань, умінь і навичок, що визначають сформованість особистості вчителя – носія педагогічних цінностей і педагогічної свідомості.

Ключові слова: компетентність, вчитель, професійна майстерність, заклад загальної середньої освіти, управління.

Постановка проблеми. Удосконалення змісту, ускладнення функцій і умов діяльності сучасного освітнього закладу сприяють значним змінам організаційного аспекту управління розвитком професійної майстерності педагогів. Особливо це стосується підготовки й розвитку вчителів початкової школи, бо саме вони є першопрохідниками, які впроваджують положення Концепції «Нова українська школа» в життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До вивчення феномену педагогічної майстерності зверталися: М. Барахтян, Л. Спірін (формування професійних умінь); Н. Гармаш, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв (культура спілкування); О. Рудницька (розвиток загальної культури); І. Синиця, І. Чернокозов, В. Чернокозова (педагогічна етика); С. Єлканов, Л. Рувинський (професійне самовиховання); Ю. Кулюткін, Г. Нагорна, В. Шахов (розвиток педагогічного мислення); А. Капська, Р. Короткова, О. Кретьова (оволодіння культурою мовлення); В. Абрамян, П. Галахова, Н. Ксенофонтова, С. Швидка, (театральна педагогіка).

Мета статті полягає в актуалізації питання розвитку компетентності вчителів початкової школи як основної умови підвищення їх професійної майстерності.

Виклад основного матеріалу. Як бачимо, проблема формування і розвитку професійної майстерності учителя тривалий час є об'єктом досліджень багатьох учених. Більшість із основним компонентом педагогічної майстерності вважають професійну компетентність.

Під професійною компетентністю педагога розуміють сукупність знань, умінь і навичок, що визначають сформованість особистості вчителя – носія педагогічних цінностей і педагогічної свідомості.

Так, І. Зязюн називає компетентність педагога першоосновою його майстерності. У його трактуванні в понятті професійної компетентності основну увагу перенесено на управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність комплексність знань, а саме: вміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати сутність явищ, обирати засоби взаємодії [1].

Сьогодні важливість проблеми, що розглядається, актуалізується ще й тим, що Концепція «Нова українська школа» висуває досить конкретні високі вимоги до вчителя, що полягає в формуванні певних компетентностей його як спеціаліста:

- професійно-педагогічна компетентність (обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку; здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів

- початкової школи);
- соціально-громадянська компетентність (розуміння сутності громадянського суспільства; володіння знаннями про права і свободи людини; усвідомлення глобальних (зокрема й екологічних) проблем людства і можливостей власної участі у їх розв'язанні; усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності; вміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їх розв'язання; навички ефективної та конструктивної участі в цивілізаційному суспільному розвитку; здатність до ефективної командної роботи; вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів);
 - загальнокультурна компетентність (здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших);
 - мовно-комунікативна компетентність (володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності; вміння вислуховувати, обстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розмірковувань та аргументації; розвиненість культури професійного спілкування; здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій));
 - психологічно-фасилітативна компетентність (усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини; здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації);
 - підприємницька компетентність (вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави);
 - інформаційно-цифрова компетентність (здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства) [5].

Це вимагає в змісті управління розвитком професійної майстерності сприяти найбільш повній реалізації особистісного та професійного потенціалу педагогів. Управлінню необхідно постійно стимулювати і підтримувати головне внутрішнє джерело розвитку системи освіти – удосконалення та активність педагогічних кадрів. Разом з тим педагоги в своїй творчості не повинні орієнтуватися тільки на задоволенні власних професійних інтересів, тому що педагогічна творчість є соціальною, вона повинна черпати мотиви та енергію, насамперед, з необхідності вирішення спільних соціальних завдань, з нагальних освітніх запитів територіальної

громади [2].

Т. Пікнер вважає, що школі в нових умовах потрібен, передусім, інтелігентний (знаючий, розуміючий, культурний) вчитель, що володіє необхідними фаховими знаннями та вміннями, усвідомлює шлях до їх набуття, володіє принципами й методами пізнання теорії й практики своєї педагогічної діяльності. Лише за таких умов вчитель буде здатний творчо мислити, самостійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях педагогічної дійсності, критично їх оцінювати й оперативно знаходити шляхи подолання суперечностей, що виникають [3].

Відтак у закладі освіти має бути належним чином організована наукова, методична та виховна роботи, у процесі здійснення яких підвищується компетентність вчителя як одна із провідних професійно значущих якостей, удосконалюється здатність реалізувати свої знання на практиці, відбувається оволодіння всім необхідним комплексом педагогічних ключових компетентностей, розширюється загальний кругозір. Це допомагає вчителю виробити свій педагогічний стиль, передбачити труднощі, пов'язані з особистісним розвитком, досягти високого рівня теоретичної підготовки, оперативно та гнучко реагувати на виклики часу, розвивати власні творчі здібності.

Організації внутрішньошкільної науково-методичної роботи має бути направлена, по-перше, на самоактуалізацію педагога, що виражається в його особовому і професійному зростанні, виявленні і реалізації власних актуальних і потенційних можливостей; по-друге, на формування мотивації вчителів щодо освоєння перспективного педагогічного досвіду, ведення експериментальної роботи, моніторингу змін в освітньому процесі [4].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Сучасна шкільна практика, підтримана державними документами України, інтенсивно шукає і знаходить моделі управління розвитком педагогічної майстерності вчителів початкової школи закладів загальної середньої освіти. Змістом такого управління є формування духовних, професійних, творчих потреб і ціннісних орієнтацій вчителів, озброєння їх знаннями, способами пізнання й перетворення світу, розкриття шляхів та форм задоволення матеріальних і духовних потреб, сприйняття процесу самовизначення, самовдосконалення, емоційно-вольовому розвитку педагогів.

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення наявної в закладах освіти практики оновлення науково-методичної роботи, розробляння програми управління розвитком професійної майстерності вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*: зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької. заг. ред. О. М. Отич. Чернівці, 2010. С. 17—23.
2. Кузьмина Н. В., А. А. Реан. Професионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург, 1993. 121 с.

3. Пікнер Т. М. Шляхи формування професійної компетентності вчителів суспільних предметів у контексті впровадження нового державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. URL: roippro.org.ua/upload/iblock/4ba/posibnyk-zakhodu.docx.
4. Хацаюк Н. С. Розвиток професійної майстерності вчителя «школи майбутнього». URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/13502/1/Khatsaiuk.pdf>.
5. Яким має бути вчитель Нової української школи URL: <https://osvita-mykolaivka.rada.today/yakym-maye-buty-vchytel-novoyi-ukrayinskoyi-shkoly/>.

THE DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS A KEY CONDITION FOR IMPROVING THEIR PROFESSIONAL SKILLS

Skotnya T. S.

The article highlights the problem of developing the competence of primary school teachers as a key condition for improving their professional skills. It was found that the professional competence of a teacher is a set of knowledge, skills and abilities that determine the formation of the personality of the teacher – the bearer of pedagogical values and pedagogical consciousness.

Keywords: *competence, teacher, professional skills, general secondary education institution, management.*

УДК 005.3

МЕХАНІЗМИ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Скрипниченко Л. М.

У статті актуалізується увага на концептах механізмів державно-громадського управління і процесах його переходу на громадянсько-державне управління, реалізуючи вимоги до нової української школи. Розкрито позиції керівників ЗЗСО одного із районів м. Харкова стосовно досліджуваної проблеми.

Ключові слова: *нова українська школа, державно-громадське управління, громадянсько-державне управління, механізми державно-громадського управління.*

Постановка проблеми Розбудова українського суспільства на демократичних засадах диктує зміни і в системі освіти. Саме тому набуває актуальності взаємодія між громадою і новою українською школою, покликану забезпечити якісний підхід до освітнього процесу. У цьому контексті впровадження механізмів державно-громадського управління є особливо важливим для подальшого переведення всіх ланок загальної середньої освіти на рівень загальноосвітнього та загальноцивілізованого виміру.

Вивчення світових тенденцій модернізації управлінських механізмів у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) спричинило загострення суперечностей між непростими проблемами побудови нової моделі закладу освіти, яка б найбільш безболісно для всіх учасників освітнього процесу реалізовувала оновлення і небажанням багатьох керівників щодо її втілення.

У той же час реалії сьогодення переконують, що відносини, які складаються в ЗЗСО між учнями й вчителями не відповідають вимогам демократичного суспільства, що може зашкодити підростаючому поколінню стати його повноправним членом. Майже у всіх країнах світу дана проблема знаходить практичне вирішення шляхом впровадження моделі державно-громадського управління, де технологія керівництва ЗЗСО побудована реалізацією чотирьох блоків: учитель, учні, батьки, громадське середовище [3].

У числі найперших громадські органи управління ЗЗСО з'явилися в країнах із чіткою громадською позицією та зі стійкою демократичною системою політики: Англія, Ірландія, Америка та Австралія. Це спричинило трансформацію адміністративної моделі школи в школу громадського суспільства, у руках якого знаходиться управлінський контроль. Подібні органи громадського управління представлені найкращим чином в Німеччині, Австрії, Данії, Італії, Португалії, Іспанії, Франції, Швеції, Бельгії, Норвегії, Греції та Нідерландах [2].

Певна традиція участі різноманітних громадських органів в управлінні ЗЗСО склалася й в Україні: піклувальні ради, ради закладів освіти, до яких входять батьки, учні, соціально активні громадяни. Створено ради учнівського самоврядування, об'єднання батьків, Громадська рада освітян і науковців (ГРОНУ), Асоціація керівників шкіл України, Асоціація керівників позашкільних закладів освіти, інші громадські структури [4]. Однак, практичний досвід переконує, що всі вони не мають реальних управлінських повноважень і є, навіть, не дорадчими, а консультативними, що не відповідає світовим моделям. Зауважене, не означає перенесення позитивного зарубіжного досвіду в заклади України механічно. Необхідно розумно, системно, поетапно, поступово і виважено прямувати до верховенства права громадської думки в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи теоретичні ідеї та практичний досвід державно-громадського управління в ЗЗСО з'ясували, що даною проблемою займалися такі науковці як В. Андрущенко, В. Бочкарьов, С. Гончаренко, В. Грабовський, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, О. Зайченко, І. Зязюн, В. Князєв, В. Кремінь, С. Крисюк, Є. Лебідь, В. Луговий, Т. Лукіна, А. Мазак, В. Маслов, Р. Пастушенко, Р. Черновол-Ткаченко.

Наукові інтереси до окремих теоретичних і практичних аспектів державно-громадського управління освітою в європейських країнах лежать в колі досліджень А. Василюк, Л. Гаєвської, Я. Гречки, Л. Гриневич, К. Корсак, Т. Харченко, В. Щербаченко, Н. Яковець.

Розвиток освіти на державному, регіональному, місцевому та інституційному рівнях досліджували Н. Бібік, Ю. Древаль, Г. Єльнікова, В. Кремень, Л. Калініна, Л. Карамушка, А. Кудряченко, В. Олійник, О. Онаць, І. Осадчий, Л. Паращенко, О. Савченко, Т. Сорочан, О. Сухомлинська, Р. Шиян та інші.

Різні підходи до вирішення проблем створення та практичної реалізації механізмів державного та державно-громадського управління системою освіти, зокрема загальною середньою займалися сучасні вчені: М. Білинська, Р. Вдовиченко, Д. Двірник та інші. Вчені розглядали механізми управління системою освіти, враховуючи при цьому соціальне замовлення, результати діяльності науково-освітніх структур, громадських рад, педагогічної громадськості й соціуму тощо.

Безумовно, вище названі автори наукових розвідок в цілому розкрили оновлені механізми управління загальною середньою освітою. Однак, розвиток електронної демократії як інституту народовладдя, сучасні вимоги до людського капіталу, прозорості прийняття управлінських рішень, утвердження соціальної справедливості, децентралізації управління, набуття автономії в діяльності ЗЗСО потребують сутнісної модернізації діючих механізмів системи управління закладами освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати пріоритетне значення механізмів державно-громадського управління в умовах становлення нової української школи для розуміння незворотності цього процесу на сучасному етапі розвитку громадського суспільства.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукових праць та нормативно-правових документів, з'ясовано, що процес системних змін у суспільстві, державі і сфері освіти детермінує характер змін у змісті і формах нової української школи, яка передбачає забезпечення умов доступу кожної дитини до якісної освіти. Її випускник має бути конкурентоспроможним, всебічно розвиненим, здатним до критичного мислення як цілісна особистість, патріот з активною позицією, новатор, який зможе змінювати навколишній світ і вчитися протягом життя [1].

Відкриття закладів освіти, зокрема, приватної форми власності та конфесійної приналежності, створення інституції громадянського суспільства, залучення міжнародних організацій тощо привели до втрати державної монополії певних складових функціонування й управління освітньою сферою. А це обумовлює утвердження нових механізмів управлінського впливу на об'єкт.

У межах нашого дослідження цікавою є наукова розвідка термінологічного аналізу частоти звернень користувачів мережі інтернет до розкриття сутності поняття «механізм». Для цього було розділено терміни на дві групи: базові й похідні. До групи базових віднесено «механізм/механізми», «механізм/механізми управління»; до групи похідних – «механізм державно-громадського управління ЗЗСО», «механізм державно-громадського управління розвитком ЗЗСО», «механізм державно-громадського управління якістю освіти». Пошук терміну «механізм» за

ключовими словами дозволив зробити висновки про те, що накопичено теоретичні знання щодо феномена механізму, який активно вивчається і використовується вченими та практиками в науковому обігу різних галузей наук. За ключовими словами термін «механізм державно-громадського управління розвитком ЗЗСО, її якості» українською мовою широко репрезентовано в інтернеті [6].

Для більш повного висвітлення цього поняття розглянемо тлумачення механізмів державної та громадської форм управління. Є наукова позиція, що домінуючою рисою адміністративного механізму державного управління є застосування елементів авторитарного типу взаємин між суб'єктом і об'єктом управління. Економічний механізм дещо відрізняється від державного. Він не примушує і не забороняє виконувати певні дії, тобто дає свободу вибору. Інформаційно-психологічний механізм так само сприяє вибору й інформує про різні позитивні наслідки певних дій. Важливо, що держава, використовуючи інформаційно-психологічний механізм, матеріальну винагороду чи покарання на себе не бере, як це відбувається при застосування економічного механізму [5].

Утвердження в практику життя ЗЗСО Концепції «Нова українська школа» обумовлює потребу в запровадженні нових механізмів управління її розвитком. ЗЗСО є і буде державним пріоритетом, основою соціального, політичного, економічного й духовного розвитку суспільства, тобто як державним, так і громадським інститутом. А це означає, що управлінська діяльність в межах освітнього процесу має базуватися на інноваційних механізмах модернізації державно-громадського управління, оскільки на державу й суспільство однаково покладено відповідальність за його розвиток. Окрім зазначеного, важливо усвідомлювати, що сама система закладу освіти уже є механізмом самоорганізації й покликана забезпечувати життєдіяльність соціальної системи, змінюючи при цьому спосіб висвітлення інформації, набутого досвіду, культури й цінностей, і, одночасно, впливаючи на розвиток соціуму, стає головним засобом запровадження продуктивних змін.

Інвестиції в ЗЗСО відіграють важливу роль в економічному й соціальному прогресі: існує пряма залежність між рівнем освіти та продуктивністю праці людини. З іншого боку ЗЗСО як самоорганізована система, здатна пристосовуватися до постійних змін, реагуючи на виклики часу, обумовлює переходу від традиційної моделі, що базується на пріоритеті простого засвоєння і відтворення інформації, до освітньої моделі як засобу всебічного розвитку та задоволення потреб особистості, тобто освіта стає товаром, а не залишається лише державною або суспільною справою [6].

Варто зазначити, що як серед науковців, так і практиків немає єдиного бачення сутності поняття «механізм державно-громадського управління ЗЗСО». Зокрема, є наукова думка [6], що державно-громадське управління є механізмом державного управління ЗЗСО. Вчена наголошує, що реально оцінивши ситуацію, заклади освіти можуть мати різну готовність до

реалізації цього механізму. Результативність цього процесу пропонує здійснювати засобами систематичного аналізу про хід упровадження державно-громадського управління за певними показниками:

- станом реалізації комплексу управлінських повноважень, у тому числі, із ухвалення рішень про розподіл фонду оплати праці (це має бути зафіксовано у статуті ЗЗСО про функціонування органів самоврядування);
- станом діяльності громадської організації на демократичних та державно-громадських засадах управління освітою. Цей орган, згідно статуту, повинен мати повноваження з розподілу бюджету ЗЗСО та фонду стимулювання його керівників у відповідних відсотках;
- ліцензування й атестація таких закладів освіти має проводитися комісіями із залученням представників громадськості з числа осіб, що не є працівниками даного ЗЗСО у відсоткових пропорціях.

Оцінку діяльності впровадження в практику такого механізму пропонується здійснювати за такими критеріями:

- наявність якісної нормативно-правової бази;
- наявність системи державно-громадського управління (ДГУ) у ЗЗСО, які дозволять громадським організаціям братимуть участь у розподілі фонду оплати праці педагогів;
- обумовленість частки місцевих організацій, у яких створені органи ДГУ, що братимуть участь у розподілі бюджетів ЗЗСО та фонду оплати праці керівників ЗЗСО;
- участь громадськості в управлінській діяльності відділу освіти та ЗЗСО;
- залучення громадськості до зміцнення матеріально-технічної бази;
- участь батьків і учнів в обговоренні питань та ухваленні управлінських рішень;
- наявність дискусійних майданчиків для обговорення актуальних проблем і вирішення конфліктів;
- поінформованість суб'єктів освітнього процесу й громадськості про діяльність органів ДГУ;
- вплив діяльності органів ДГУ на підвищення якості освіти (виховні ефекти, вплив на якість освітнього процесу, створення сприятливих умов в освітній установі тощо);
- наявність моніторингу діяльності органів ДГУ.

Анкетування керівників ЗЗСО одного з районів м. Харкова щодо вивчення форм стану управління і реалізації механізмів його здійснення засвідчили такі результати: 30% респондентів оптимальною формою вважають державно-громадське управління як законодавчо визначену норму у сфері освіти на державному рівні, 55% надають перевагу державно-громадській формі управління; 12% запропонували інші форми реалізації управління – адаптивне, адміністративне, оперативне, управління із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, 3%

керівників утрималися від відповіді, оскільки остаточно не визначилися з формою управління.

При цьому 65% респондентів надають перевагу новим моделям управління, в яких поєднувалися б чинники як громадського, так і державного впливу на протидію адміністративно-бюрократичному управлінню. Такі результати засвідчують, що сучасний ЗЗСО повільно зазнає змін на користь задекларованій у державі управлінській формі.

Керівники ЗЗСО обґрунтовують це такими аргументами:

- різноманітні дорадчі органи ще не готові до запровадження інноваційних форм управління у сфері освіти;
- сучасне суспільство, у переважній більшості людей, не здатне відповідати за результати державно-громадського управління у сфері освіти;
- ЗЗСО зобов'язаний реалізовувати Державний стандарт загальної середньої освіти;
- у рамках самоврядування учні мають включатися в діяльність модернізації ЗЗСО, сприяючи становленню системи державно-громадського управління, та освоюючи інноваційні способи вирішення шкільних проблем.

Отже, результати анкетування засвідчили, що усталені державні традиції важко уступають демократичним. Більшість керівників працюють за інерцією, не бажають вникати у суть сучасного управління, громадського врядування та самоврядування.

Вимоги сьогодення вимагають, щоб учнівське самоврядування реально мало можливості реалізовувати свої права на участь в управлінні ЗЗСО та бути причетними до всіх подій, що відбуваються в ньому і суспільстві. Самоврядування не може підкорятися адміністрації, а певною мірою має впливати на її роботу та сприяти конструктивним змінам. При цьому зауважимо, що такий вплив має бути конструктивним, аргументованим, а не хаотичним, щоб не повторилася ситуація, яка відбувалася в радах закладів освіти після жовтневих подій 1917 року, коли керівника переобирали по кілька разів на рік, і він був «посадженим генералом», а не керманічем.

Таким чином, спочатку реально має утверджуватися державно-громадська форма управління в освіті, а потім відбуватися поступовий перехід на громадсько-державне управління. Ми поділяємо думку науковців про те, що такий підхід застерігає керівників ЗЗСО від додаткових навантажень, ризиків і неочікуваних проблем і спрямує їх переосмислювати свою діяльність з урахуванням викликів часу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного дослідження встановлено, що механізми державно-громадського управління в умовах становлення нової української школи мають науково-концептуальні засади і певною мірою врегульовані в законодавчому правовому полі. Однак, це не вирішує проблему миттєвого запровадження державно-громадського управління на демократичних засадах, а вимагає усвідомленого її вивчення і особистої відповідальності

керівника ЗЗСО за якісну освіту і розвиток громадянського суспільства в Україні. При цьому акцентуємо, що стабільність демократичних тенденцій управління ЗЗСО має визначатися справедливістю та відповідальністю адміністрації ЗЗСО, а не лише захистом громадських свобод та обмеженням владних повноважень.

Подальші наші розвідки будуть спрямовані на дослідження механізмів поступового переходу ЗЗСО від державного управління до державно-громадського на демократичних засадах у ринкових умовах суспільного розвитку.

Список використаних джерел

1. Концепція Нової української школи. URL : <https://osvita.ua/school/reform/54276>.
2. Бойченко К. В. Взаємодія школи та громади в управлінні школою: європейський досвід та українські перспективи. *Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць*. Полтава, 2011. С. 62—68.
3. Бочкарев В. И. Концепция государственного управления образованием (проект). URL: <http://doxa.ru> или <http://cheledu.ru>.
4. Грабовський В. А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні: автореф. дис... канд. наук з держ. управл.: 25.00.02. Національна академія державного управління при президентіві України. Київ, 2006. 19 с.
5. Корженко В. В., Лозинська Т. М. Категорії «державний механізм управління» та «механізм державного управління»: порівняльний аналіз. *Теорія та практика державного управління*. Зб. наук. праць. Харків, 2008. Вип. 2 (21). С. 16—24.
6. Лісова Н. Феномен механізмів державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти. *Збірник наукових праць*. Вип. 1. 2018. С. 170—182. URL: <http://znp.udpu.edu.ua> › article › view.

MECHANISMS OF PUBLIC AND PUBLIC ADMINISTRATION IN THE CONDITIONS OF ESTABLISHMENT OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

Skripnichenko L. M.

The article focuses on the concepts of mechanisms of public administration and the processes of its transition to public administration, implementing the requirements for the new Ukrainian school. The positions of the leaders of the ZSSO of one of the districts of Kharkiv regarding the researched problem are revealed.

Key words: *new Ukrainian school, public administration, public administration, mechanisms of public administration.*

МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ АУДИТОРСЬКИХ ПРОЦЕДУР В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Собакар Є. А.

У статті описано основні шляхи здійснення внутрішнього аудиту, методичні засади його здійснення в закладі загальної середньої освіти.

Ключові слова: внутрішній аудит, аудиторські процедури, заклад загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Внутрішній аудит як один з видів перевірки дозволяє не тільки виявити проблеми в діяльності педагога, а й покликаний допомогти йому більш ефективно вибудовувати свою діяльність надалі. Внутрішній аудит в освітній установі необхідно розглядати з двох сторін: як перевірку, виявлення проблем та недоліків, і як процес вирішення цих проблем.

Традиційна система внутрішньошкільного контролю має бути змінена на сучасну систему внутрішнього аудиту. Особливої актуальності цій проблемі надає новий Закон України «Про освіту», яким передбачено створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що зумовлює необхідність систематичного аудиту освітнього процесу та його результатів. Зокрема, цим законом визначено основні напрями забезпечення якості освіти: розробляння критеріїв, правил і процедур оцінювання здобувачів освіти, педагогічної діяльності працівників, управлінської діяльності керівників; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти тощо [1]. Таким чином, зростає роль внутрішнього аудиту в удосконаленні освітньої діяльності й управління закладом загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі контрольно-аналітичної діяльності керівника закладу освіти присвячено роботи Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, Н. Островерхової, М. Поташника, В. Пікельної, Т. Шамової, Г. Щукіної, В. Якуніна, інших дослідників. Окремі аспекти оновлення систем контролю в закладах освіти описано в працях Г. Єльнікової (кваліметричний підхід до оцінювання педагогічної діяльності), О. Касьянової (педагогічна експертиза діяльності закладу освіти), В. Приходько (моніторинг освітньої діяльності), В. Бочаровілі (педагогічний аудит). Проте нові нормативні документи в галузі освіти зумовлюють розробляння систем, моделей саме внутрішнього освітнього аудиту.

Мета статті – визначити сутність і методологічні засади внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Для методологічно правильного застосування оцінних комплексів і процедур необхідне розв’язання *низки наукових, організаційних проблем:*

- усунення полісемії термінів і понять у сфері оцінної діяльності;

- проведення максимально повної класифікації об'єктів оцінної діяльності;
- полінауковий синтез основних досягнень окремих наукових дисциплін у галузі логіки, методології та технології оцінної діяльності (кваліметрія, інформатика, метрологія, статистика, тестологія, теорія прийняття рішень тощо);
- організація служб сертифікації, експертизи, аудиту, консалтингу у сфері оцінної діяльності;
- складання повного реєстру апробованих (сертифікованих) оцінних засобів, технологій і його систематичне оновлення.

Вирішенню багатьох з цих проблем може сприяти інтенсивний пошук у рамках виконання завдань конкретної освітньої практики. Зокрема, освітня практика небезуспішно розв'язує проблеми діагностики засвоєння навчального матеріалу. Заслужують на увагу матеріали, розроблені учасниками проекту «Ефективна школа», які містять результати досліджень відомих науковців світу в галузі освіти. За визначенням членів цієї міжнародної експертної групи, школа, яка ефективно навчає, — це школа, в якій успіхи учнів значно вище від очікуваних за умови, що ми знаємо сім'ю і можливості учнів (школа «доданої вартості»). За результатами багаторічних досліджень (декілька десятиліть) визначено характеристики, притаманні ефективній школі. Доцільним, на наш погляд, є самооцінка ЗЗСО за цими міжнародними стандартами. Наведемо їх.

1. Загальна мета (стратегія).
 - 1.1. Сформованість загальних цінностей і переконань.
 - 1.2. Стратегічна спрямованість діяльності.
 - 1.3. Ефективне керівництво (підбір кадрів, постійний контроль, удосконалення МТБ, стратегічне управління навчанням, підтримка творчості, система вдосконалення педагогів).
2. Продуктивний шкільний клімат.
 - 2.1. Пізнавальна активність учнів, відповідальне ставлення до навчання.
 - 2.2. Сприятливе фізичне середовище.
 - 2.3. Визнання і мотивація успішності.
 - 2.4. Позитивна поведінка учнів.
 - 2.5. Участь і підтримка батьків та громади.
3. Освітній процес.
 - 3.1. Пріоритетне значення навчального плану.
 - 3.2. Високі операціональні вимоги (чіткі алгоритми діяльності, режим тощо).
 - 3.3. Постійний контроль за навчанням учнів.

Інструментарієм внутрішнього аудиту можна вважати й моніторинг освітньої діяльності. Проведення моніторингу життєдіяльності закладу загальної середньої освіти сприяє визначенню ефективності й результативності організації освітнього процесу, підвищенню рівня навчальних досягнень учнів, ухваленню правильних управлінських рішень

і коригуванню способів дій. Важливо реалізовувати кваліметричний підхід при здійсненні моніторингових процедур [2].

У сучасній науково-педагогічній літературі існує думка про те, що якість загальної середньої освіти можна розглядати як систему соціально-зумовлених показників рівня знань, умінь, ціннісного ставлення до світу, якими має оволодіти учень. Тетяна Лукіна, наприклад, виділяє внутрішні та зовнішні компоненти, що характеризують якість освіти. Так, внутрішніми компонентами є імманентні характеристики шкільної освіти:

- якість основних умов освітнього процесу (управління освітнім процесом; рівень науково-методичної роботи; кадрового забезпечення; матеріально-фінансового забезпечення тощо);
- якість реалізації освітнього процесу (зміст освіти, рівень викладання, оцінювання тощо);
- якість результатів освітнього процесу (якість освіти).

Зовнішні компоненти якості освіти — це відповідність внутрішніх компонентів потребам держави, запитам учнів, їхніх батьків, певних соціальних груп. Вони насамперед залежать від того, хто виступає замовником школи і як здобута освіта буде використовуватися надалі.

Більшість дослідників вважає, що основним інструментарієм внутрішнього аудиту має слугувати моніторинг якості освіти й освітньої діяльності. Зокрема, заслуговує на увагу комплексний щорічний моніторинг результатів роботи закладу освіти за навчальний рік, представлений у роботах О. Перехейди. На думку автора, об'єктами моніторингу слугують:

- фінансово-господарська діяльність;
- господарські питання діяльності;
- матеріально-технічна база;
- кадрове забезпечення;
- контингент учнів;
- результативність освітнього процесу;
- виховна робота;
- стан здоров'я учнів;
- охорона життя та безпеки життєдіяльності;
- робота бібліотеки;
- організація харчування учнів;
- робота психологічної служби;
- робота з батьками і громадськістю [47].

Інструментарієм для проведення моніторингу можуть бути:

- інституційний аудит ЗЗСО;
- тематичні перевірки;
- аналіз статистичної звітності;
- аналіз документів;
- соціологічні дослідження;
- анкетування;

- інтерв'ювання;
- тестування;
- самооцінка;
- діагностичне спостереження;
- метод хронометрування;
- моніторинг навчальних досягнень учнів.

Безумовно, важливим елементом системи внутрішнього аудиту є перелік об'єктів. Вибір об'єктів аудиту залежить від багатьох чинників. Ідеальним є варіант вибору об'єкта, який на даний момент часу не відповідає встановленим стандартам (нормам, вимогам). Але такий підхід можливий лише за умови наявності ефективної системи моніторингу результатів освіти й освітньої діяльності. Ще один чинник впливу на вибір об'єкта — нормативні вимоги щодо регулярної експертизи (перевірки) окремих напрямів, підрозділів, працівників (наприклад, атестація педагогічних працівників, нормативи в сфері охорони праці й безпеки, статистична звітність тощо).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, нами окреслено основні підходи до здійснення внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти. Подальшого дослідження потребують нормативно-правові аспекти внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Касьянова О. М. Педагогічна експертиза діяльності навчального закладу. Харків, 2012.
3. Липська В. Освітній аудит як складова процесу реформування вищої освіти України. URL: oldconf.neasmo.org.ua.

METHODS AND TECHNOLOGIES OF AUDIT PROCEDURES IN THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Sobakar E. A.

The article describes the main ways of internal audit, methodological principles of its implementation in the institution of general secondary education.

Key words: internal audit, audit procedures, general secondary education institution.

УДК 005.32

РОЗВИТОК АВТОРИТЕТУ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Темченко О. В.

У статті актуалізовано проблему авторитету керівника закладу освіти. Висвітлено використання програмно-цільового підходу до розвитку авторитету керівника. Наведено фрагмент комплексно-цільової програми

щодо розвитку авторитету керівника закладу освіти.

Ключові слова: авторитет, заклад освіти, керівник, авторитет керівника, комплексно-цільова програма.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Розв'язати завдання впровадження концепції «Нова українська школа», здійснити загальне реформування всієї системи освіти представляється можливим через вдосконалення управління закладами освіти, що здійснюється керівниками-професіоналами, які прагнуть до узгодження дій усього колективу в процесі педагогічної діяльності. У цих умовах питання авторитету керівника як феномену суспільного життя набуває особливої гостроти.

Проблема авторитету як філософської категорії та, зокрема авторитету керівника не нова, оцінка значущості категорії «авторитету» та його впливу на побудову цілісної теорії управління зустрічається ще в 60-70-і роки минулого століття: А. Аганбегян, В. Афанасьєв, К. Вавилов, Д. Гвішіані, А. Омаров, Г. Попов вказують на необхідність враховувати авторитет у практичній діяльності керівника; Н. Саушкін, Ю. Кисельов, В. Варівончik, В. Комаров, А. Лоршаков, Н. Хелашвілі аналізують філософські погляди на проблему авторитету, розглядають співвідношення понять «культ особистості» та «авторитет керівника», роль авторитету в суспільному житті; М. Семенов, А. Первов аналізуючи діяльність авторитетних керівників, роблять спробу визначити фактори, що впливають на авторитет керівника.

Авторитет керівника закладу освіти як складова ефективного управління останнім розглядається теоретиками й практиками внутрішкільного управління (Ю. Конаржевський, В. Кричевський, Л. Портнов, В. Симонов, Н. Сунцов, П. Худомінській, Т. Шамова, М. Поташник, К. Ушаков та інші).

Проте необхідні більш глибокі знання про вплив авторитету в новій ситуації, що склалась у суспільних відносинах сучасної України і їх віддзеркаленні в людських стосунках, заснованих на авторитеті; в масштабній реформі всього українського суспільства і системи освіти, зокрема.

Безумовно авторитет керівника впливає на стабілізацію соціальних зв'язків і порядку в організації, що підкреслює необхідність осмислення змісту і специфіки авторитету менеджера, практики керівників закладів освіти по виробленню авторитетних ставлень у процесі управління.

Усе сказане свідчить про досить високу ступінь актуальності розвитку авторитету керівника і вивчення його впливу в управління закладом освіти.

Але проблема авторитету керівника в сфері освіти до цього часу залишається малорозробленою, хоча багато в чому успіх в управлінні людьми, ефективність роботи керівників залежать від уміння завоювати авторитет в керованому колективі.

Метою статті є актуалізувати проблему розвитку авторитету керівника закладу освіти в умовах оновлення освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні менеджеру освіти недостатньо володіти управлінськими компетентностями. Він ще повинен мати високі моральні якості, хороші організаторські здібності, володіти всіма засобами комунікації, вміти переконувати, бути тактовним, у спілкуванні враховувати індивідуальні особливості кожного педагога: характер, темперамент, рівень освіти та культури, особистісні пріоритети тощо. Він має бути людиною творчою, ерудованою, самокритичною і вимогливою. Розумна вимогливість сприяє формуванню свідомої дисципліни, чіткості та злагожденості роботи всього педагогічного колективу.

Відтак, керівник сьогодні є не просто управлінцем, він, насамперед – лідер, людина, яка веде за собою. І, безперечно, керівник-лідер є особою, авторитетною в колективі. Таким чином однією з умов розвитку сучасної системи освіти, її дієвого реформування є підвищення авторитету керівника закладу освіти.

Автори тлумачного словника визначають авторитет неоднозначно, а саме: як вплив, впливовість індивіда, що засновані на положенні, статуті, посаді, яку він займає; та як визнання індивідом права на ухвалені рішення в умовах спільної діяльності [3].

А. Грамши вважає, що дієвою та ефективною, а значить, авторитетною, виявиться та особистісна система, яка зможе керувати собою, удосконалювати відносини своїх елементів, виводячи за межі внутрішньої структури та включаючи у площину практики ті з них, які найбільш максимально відповідають соціальним очікуванням суспільства. Це має бути особистість, в якій відображене людство, складене з декількох елементів: 1) сам індивідуум; 2) решта людей; 3) природа [1].

Окрім особистісних якостей утворення особистісного авторитету визначається оцінкою конкретної соціальної ситуації, прогнозом соціально очікуваного найближчого майбутнього, а також способами прояву волі, які особистість як потенційний суб'єкт авторитету має у своєму розпорядженні. Успіх у здобутті авторитету особистості часто зумовлений достатньою розвинутістю «пізнавального апарату», який детермінує нагромадження інформаційного сурогату. Цей успіх не обов'язково корелює з індивідуальним обсягом власної волі, але множинність способів прояву волі у людини, яку зумовлює успіх в економії волі у людини, ставить її у більш вигідні ієрархічні умови порівняно з людьми, у яких обсяг власної волі може бути значно вищим [4].

Для формування реального цілісного авторитету особистість повинна передбачати засоби, що гарантують їй ефективне функціонування в суспільстві. Іншими словами, нав'язувані індивідам способи поведінки необхідно інтеріоризувати [5].

Передусім – це наявність в системі «особистість – посада» сукупності ділових та моральних властивостей. Якісна характеристика останніх репрезентує подальшу структуру особистісного авторитету: діловий, моральний, наставницький, професійний та інші. Тут головне завдання полягає в тому, щоб, об'єднуючись в особистісний авторитет, привести його

у максимальну відповідність до посадового. Множинність елементів особистісного авторитету виключає раціоналізм авторитету посади, варіанти стихійного примушування та статусного підпорядкування, передбачає поліваріантність поведінки і діяльності свого суб'єкта або носія й забезпечує ініціативність цілісного авторитету особистості.

Активну роль у здобутті авторитету особистість відіграє постійно діюча система «авторитет – престиж». Головним елементом в ній служить авторитет. Він більш динамічний, виражається у матеріальному та організаційному діапазонах і має здатність реалізувати свою соціальну спрямованість за допомогою ненасильственного впливу. Престиж виконує функцію оцінної категорії конкретного статусу, його значущості в суспільстві (престиж професії, посади, становища, норми). Ці поняття не можна синонімізувати. Престиж більш символічний, ніж матеріальний, він більш статичний та автономний, ніж авторитет, і постає як робоча функція тільки у механізмі авторитетних відносин.

Соціальна рухливість престижу як зовнішньої форми авторитету визначається його об'єктивним змістом: ступенем авторитетності особистості, тобто відповідністю підсумків його діяльності інтересам суспільства чи соціальної групи. Відносність у співвідношенні престижу як форми та авторитету як змісту, що виражається у неадекватності їх абсолютних соціальних величин, веде, зрештою, до посилення їх діалектичної єдності.

Авторитет особистості як різновид суспільних відносин реалізує функції управління і соціальної регуляції. Стабільне дотримання принципу авторитету забезпечується громадською думкою, ціннісними орієнтирами, соціальними нормами тощо. Все це ініціює демократичний характер управління, де авторитет функціонує поряд із правовими нормами, постає провідним чинником у механізмі їх соціального втілення.

Існування феномена авторитету особистості цілком виправдано можна тлумачити як історико-усталений природно-спонукальний чинник розвитку соціуму. При цьому в поступі історико-економічної та соціокультурної еволюції людства значущість авторитету як форми та результату соціальної взаємодії історично варіюється і безпосередньо та опосередковано пов'язана із функціонуванням системи державно-правових інституцій.

Необхідність діяти за організаційної багатоманітності, невизначеності, взаємозв'язку соціально-економічних явищ, постійного оновлення, технологій, каналів взаємодії, стратегічного і тактичного мислення, потребує від керівників уміння інтегрувати різні аспекти діяльності, гнучкості розуміння співробітників, здатності бути лідером групи й ефективно працювати у її складі, бачення ключових чинників ефективності різних типів організацій і стратегій управління.

Яким би компетентним, досвідченим не був керівник, він не має права зупинятися у своєму розвитку, оскільки це матиме наслідком не лише його неадекватність діловій ситуації, а й зниження конкурентоспроможності організації.

Авторитет, за словами І. Єфремова [2], полягає у визнанні за суб'єктом (носієм) видатних досягнень, знань, умінь, навичок, здібностей, його особливого становища в суспільстві, їх значущості для людства, для того чи іншого об'єкта, сфери соціального життя, науки, і базується на цьому ненасильницькому впливі його носія на той чи інший об'єкт, що обумовлює певну історично змінюється форму підпорядкування дій і думок людей положенням і нормам, що випливають з установок суб'єкта.

Авторитет, будучи активним феноменом суспільного життя, виконує в ній певні функції.

Аналіз взаємозалежностей авторитетних відносин дозволив Єфремову виділити три групи функцій авторитету керівника, виконуваних ним в суспільстві: гносеологічні функції, що пояснюють зв'язок між об'єктом і суб'єктом авторитету, та поділяються на пізнавально-інформативну, аксіологічну (оціночну) і комунікативну; соціально-нормативні функції (регулятивна та організаційно-виховна); методологічна функція, що представляє сукупність наукових методів, які реалізуються в ході дії авторитетних відносин.

На рівень авторитету керівника, з одного боку, впливають різні управлінські причини: обґрунтованість, оптимальність, правильність управлінських рішень; ступінь опіки і контролю педагогів з боку керівництва; рівень професійної підготовка керівників; рівень престижу праці управлінців; рівномірність розподілу педагогічного навантаження серед учителів; справедливості у системі стимулювання праці тощо.

З іншого боку, рівень авторитету керівника залежить від особистісних причин, які формують авторитет керівника закладу освіти і які є результатом його прояву: культура спілкування, толерантність; сумлінне виконання своїх обов'язків підлеглими; прагнення керівника затвердити свій авторитет; вибір керівником ефективного стилю керівництва; позитивна налаштованість керівника по відношенню до підлеглого, не напружені відносини між керівником і підлеглими; психологічні особливості учасників взаємодії тощо.

Як показує досвід, реальний цілісний авторитет керівника закладу освіти формується за рахунок його знань, умінь і навичок управлінської діяльності, а саме це: стимулювання й мотивування підлеглих до сумлінної праці; справедливості; гласності в організації роботи педагогічного колективу; урахування інтересів всіх осіб, яких торкається управлінське рішення; своєчасне інформування педагогів з важливих для них проблем; своєчасне зняття соціально-психологічної напруженості; організація співробітництва; оптимізація робочого часу адміністрації й педагогів; послаблення залежності педагогів від керівника; заохочення ініціативи, забезпечення перспектив зростання тощо.

Отже, основними засобами підвищення авторитету керівника закладу освіти можуть бути: підвищення рівня його професійної майстерності шляхом освіти й самоосвіти, вибір оптимального для даної організації, відносно конкретної особи й конкретної ситуації стилю управління; максимальне використання в управлінні педагогічним колективом

психолого-педагогічних функцій; оволодіння механізмами саморефлексії; збереження престижу посади, дотримання вимог до іміджу керівника освітнього закладу тощо.

Враховуючи ключові аспекти програмо-цільового підходу в управлінні ми розробили комплексно-цільову програму розвитку авторитету керівника закладу освіти, фрагменти якої наводимо в табл. 1.

За основу програми взято функції, які відіграє авторитет у діяльності керівника: пізнавально-інформаційна, соціально-правова, методологічна, організаційна, аксіологічна, комунікативна.

Система заходів комплексно-цільової програми передбачає самоуправління керівника, його самовдосконалення щодо поглиблення знань, розширення умінь та використання їх у практичній діяльності.

Таблиця 1

Розділи програми	Цілі діяльності	Зміст самовдосконалення керівника щодо		
		знань	умінь	діяльності
Розвиток пізнавально-інформаційної функції авторитету	Створення ефективної інформаційної системи в закладі освіти	знання місця інформації в управлінні, її видів, методів отримання обробки й виконання; -засобів застосування технічних засобів управління; -застосування ЕОМ в управлінні; -організації системи інформаційного забезпечення в навчальному закладі.	уміння: організувати систему збирання інформації...; систематизувати й аналізувати зібрану інформацію; організувати систему інформаційного забезпечення... застосовувати методи математичної статистики...	
Соціально-правовий аспект авторитету	представлення освітнього закладу, педколективу на всіх рівнях...	знання статутів громадських та юнацьких організацій і об'єднань України...	уміння застосовувати основні форми адміністративного і громадського керівництва ЗО...	взаємодії керівника з різноманітними громадськими організаціями ...
Методологічний аспект авторитету	забезпечувати ефективне управління ОП; підбір та розподіл кадрів...	знання методики роботи з педагогами....	-уміння здійснювати диференційований підхід до оцінки роботи кадрів у процесі контролю за їхньою діяльністю...	організація підвищення кваліфікації педагогічних кадрів...

Організаційний аспект авторитету	формування та розвиток організаційної культури, оволодіння методами впливу на працівників...	знання форм спілкування дітей і педагогів; організації індивідуальних і колективних форм методичної роботи...	уміння здійснювати педагогічну діагностику процесів організації діяльності педагогів...	формування культури закладу освіти (робота над проектом)...
Аксіологічний аспект авторитету	Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі навчального закладу.	--	--	--
Комунікативний аспект авторитету	налагоджування оптимальних стосунків в колективі; розвиток інтерактивних навичок спілкування.	--	--	--

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На наш погляд, організована в такий спосіб робота щодо розвитку авторитету керівника закладу освіти сприятиме підвищенню його рівня. Додамо також, що вона має супроводжуватись прагненням самого керівника до власного розвитку й завойовування авторитету довіри й поваги в педагогічному колективі.

Список використаних джерел

1. Грамши А. Что такое человек? Избранные произведения: В 3 х тт. Москва, 1959. Т. 3. 365 с.
2. Єфремов І. І. Проблема авторитету в соціальній філософії. *Філософія і суспільство*. 2004. № 3. С. 60—70.
3. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків, 2009. 642 с.
4. Чалидзе В. Иерархический человек. Социобиологические заметки. Москва, 1991. 78 с.
5. Чуприна К. О., Величко А. О. Влада та авторитет керівника як елемент ефективного впливу на підлеглих. URL: http://www.rusnauka.com/36_PWMN_2010/Economics/77146.doc.htm.

DEVELOPMENT OF THE AUTHORITY OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION: TECHNOLOGICAL ASPECT

Temchenko O. V.

The article actualizes the problem of the authority of the head of the

educational institution. The use of program-targeted approach to the development of the authority of the leader is highlighted. The fragment of the complex-target program concerning development of authority of the head of educational institution is resulted.

Key words: *authority, educational institution, head, authority of the head, complex-target program.*

УДК 005.3

РОЗРОБЛЕННЯ Й ОЦІНЮВАННЯ СИСТЕМИ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ПЕДАГОГІВ

Терлецька В. А.

У статті обґрунтовано структуру системи інформаційного забезпечення управління (ІЗУ) виховною діяльністю педагогів, описано етапи її розроблення, визначено критерії та показники для її оцінювання з метою реалізації в практику роботи закладу освіти (ЗО).

Ключові слова: *інформація, інформаційне забезпечення, система, управління, виховна діяльність, заклад освіти, критерії та показники.*

Постановка проблеми. За умов розвитку інформаційного суспільства в системі управління закладом почали ширше запроваджувати електронно-обчислювальні машини; автоматизацію процесів пошуку, оброблення, передання, збереження інформації; програмно-прикладні й апаратні засоби; програмно-технічні комплекси автоматизованих систем, термінали користувача, інформаційно-комунікаційні технології. Ці фактори зумовлюють необхідність вивчення, аналізу й удосконалення стану інформаційного забезпечення управління ЗЗСО загалом і зокрема управління виховною діяльністю педагогів, кількісного та якісного стану комп'ютерного забезпечення управління та використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе значення для розуміння, усвідомлення, удосконалення управління закладами освіти мають положення, викладені в роботах В. Григораша, Г. Єльнікової [3], Ю. Конаржевського, В. Пікельної, М. Поташника, Т. Хлебнікової, Є. Хрикова, Р. Черновол-Ткаченко та інших. Методологічні, аксіологічні аспекти управління інноваційними процесами, які висуюють сьогодні на рівень першочергових серед проблем наукової педагогіки, досліджують Л. Даниленко, М. Кларін, О. Мармаза [5], Г. Селевко й інші. Питаннями інформаційного забезпечення різних аспектів управлінської діяльності керівника закладу освіти займалися О. Гречаник [1], О. Гигораш [2], Ж. Сенчук та інші. Не дивлячись на це, управління інформаційними процесами, використання інформаційних ресурсів, у тому числі й у сфері виховної діяльності, потребує подальшого вивчення. За цих обставин важливим постає питання діагностики інформаційного забезпечення управління виховною діяльністю педагогів.

Мета статті – обґрунтувати комплекс діагностичних методик для визначення якості інформаційного забезпечення управління виховною діяльністю педагогів.

Виклад основного матеріалу. Інформаційне забезпечення управління виховною діяльністю педагогів – це стратегічна підтримка управління виховним процесом із метою забезпечення цілеспрямованості, організованості виховної діяльності засобами систематизації інформаційних ресурсів. Основою її розроблення мають бути такі методологічні підходи до управління освітніми системами, як системний, цільовий, синергетичний, аксіологічний, акмеологічний. Система інформаційного забезпечення управління виховною діяльністю педагогів закладу освіти має призначена для створення й забезпечення функціонування єдиного інформаційного освітнього середовища; підвищення ефективності управління виховним процесом; якісного інформаційного забезпечення освітнього процесу й управлінської діяльності керівника; сприяння автоматизації документообігу в ЗО з питань управління виховною діяльністю педагогів. Структура системи ІЗУ складається із таких компонентів, як суб'єкти управління виховною діяльністю педагогів, цілі, зміст інформації, її джерела, методи збирання, оброблення, збереження й використання даних, форми узагальнення й виходу інформації.

Головною метою інформаційного забезпечення управління виховною діяльністю педагогів є забезпечення управління виховною діяльністю педагогів ЗО актуальною, повною, достовірною й регулярно оновленою інформацією про стан перебігу процесу виховання в ЗО та в системі освіти загалом, поліпшення якості підготовки та прийняття ефективних управлінських рішень щодо виховної діяльності педагогів.

Завдання інформаційного забезпечення управління виховною діяльністю педагогів ЗЗСО такі:

- удосконалення управління виховною діяльністю педагогів;
- інтенсифікація інформаційної діяльності керівників щодо управління виховною діяльністю засобами комп'ютерних технологій;
- підвищення рівня науково-методичного забезпечення виховної діяльності педагогів ЗО;
- формування бази даних шляхом збирання, автоматизації оброблення й зберігання інформації та поєднання зусиль для забезпечення організації ефективної співпраці всіх підрозділів, співробітників, фахівців у процесах збирання, оброблення й використання інформації з питань виховної педагогічної діяльності;
- забезпечення вільного доступу користувачів до інформаційної бази навчального закладу, підвищення рівня інформаційної культури педагогічних працівників;
- реалізація цільових проектів управління виховною діяльністю в ЗО.

Інформаційні блоки, які, на нашу думку, мають задовольнити потребу керівників і педагогів в отриманні інформації для здійснення виховної

діяльності, можуть бути такі: нормативно-правовий супровід управління виховною діяльністю, аналіз стану виховної системи, фінансово-економічне забезпечення управління виховною діяльністю педагогів, психологічне забезпечення управління виховною діяльністю педагогів, науково-методична підготовка педагогів до виховної діяльності, організація співпраці школи, сім'ї та громадськості, організація роботи з охорони життя, здоров'я та соціального захисту дітей та молоді.

Визначивши інформаційні блоки, керівник має з'ясувати мету кожного із них, окреслити зміст інформації, необхідної для задоволення інформаційних потреб учасників освітнього процесу, встановити терміни збирання й оброблення інформації, призначити відповідальних, визначити форми узагальнення й виходу інформації [4].

Після розроблення системи інформаційного забезпечення управління виховною діяльністю педагогів уважаємо за необхідне здійснити її експертизу й визначити її прогнозовану якість. Для цього можна скористатися методом педагогічної експертизи, описаним у науковій літературі такими авторами, як М. Архангельський, Г. Воробйов, В. Зверева, О. Мармаза, П. Піскунов, В. Черепанов та інші. Метод передбачає такі кроки: формування групи експертів; визначення мети роботи експертної групи; вибір правил, способів оцінки, статистичної обробки та узагальнення інформації; визначення критеріїв експертизи; проведення процедури експертизи; заповнення протоколу результатів експертизи. Кількість експертів має бути не менше ніж 5 осіб.

Для експертного оцінювання системи ІЗУ виховною діяльністю педагогів пропонуємо скористатися адаптованими критеріями та показниками, запропонованими О. Мармазою [5]: *актуальність* (наявність системи інформатизації; використання сучасних аналітичних технологій; підвищення рівня управління виховною діяльністю ЗО); *системність і впорядкованість організації діяльності* (структурованість управлінської інформації; систематизованість за певними ознаками; наявність банку даних про функціонування всіх підсистем; можливість проведення моніторингу); *оптимальність* (розроблення конкретних завдань для всіх суб'єктів управління; мінімізація витрат часу на збирання інформації; економія особистого часу керівників та педагогів; наявність ефективних форм збереження інформації); *цілеспрямованість у формуванні інформаційних потоків* (визначеність джерел і каналів надходження інформації; раціональний розподіл обов'язків між учасниками освітнього процесу; поточне коригування спрямованості інформаційних потоків; організованість інформаційних зв'язків і залежностей); *відповідність змісту інформації* (цілей, завдань, вимог) *якості управління* (чітке визначення цілей; декомпозиція цілей на завдання; забезпечення ефективного впливу на керовану систему завдяки співставленню результатів з метою); *комплексність використання методів збирання інформації, надходження зворотної інформації* (створення надійного механізму інформування; динаміка використання різних методів; достатня забезпеченість інформацією

для підготовки управлінських рішень; системний облік реалізації управлінських рішень; чітко визначений зміст зворотної інформації); *особистісна результативність* (динаміка інформаційної культури керівника; динаміка інформаційної культури педагогів; динаміка інформаційної культури учнів); *інформатизація освітнього процесу* (кількість педагогів, які використовують комп'ютер як засіб освітньої діяльності, розвитку професійної компетентності; використання комп'ютеризованих завдань в управлінській діяльності; використання комп'ютера в дослідно-пошуковій роботі (бази даних, засіб психолого-педагогічної діагностики)).

У результаті оцінювання встановлюють рівень розробленої системи ІЗУ: $0 \leq K \leq 0,5$ – незадовільний; $0,5 < K \leq 0,65$ – критичний; $0,65 < K \leq 0,8$ – середній; $0,8 < K \leq 0,95$ – достатній; $0,95 < K \leq 1$ – оптимальний.

Для результативності впровадження системи ІЗУ виховною діяльністю педагогів, відповідно до експертних оцінок, слід внести корективи в розроблену систему, надати методичні рекомендації з її реалізації.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, система інформаційного забезпечення управління виховною діяльністю педагогів ЗО має певні структурні компоненти (суб'єкти управління, зміст інформації, джерела інформації, методи збору, обробки, збереження та використання даних, форми виходу управлінської інформації, відповідальні за збір інформації); складається з інформаційних блоків, зміст яких має відповідати особливостям інформаційних потреб суб'єктів управління, цілям управлінської діяльності. Для оцінювання розробленої системи ІЗУ необхідно здійснити експертне оцінювання за запропонованими критеріями й показниками, визначивши рівень цієї системи, і внести за наслідками експертизи відповідні корективи. Проте проведене дослідження не є вичерпним, перспективи вбачаємо в практичній реалізації розроблених положень.

Список використаних джерел

1. Гречаник О. Є. Управління виховною діяльністю в школі. Харків, 2013. 244 с.
2. Григораш О. В. Інформаційне забезпечення управління виховною роботою педагогів. *Виховна робота в школі*. 2019. № 5. С. 30—31.
3. Сльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. К., 1999. 303 с.
4. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : дис... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2008. 402 с.
5. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника. Харків, 2007. 448 с.

DEVELOPMENT AND EVALUATION OF THE SYSTEM OF INFORMATION SUPPORT OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF TEACHERS

Terletska V. A.

The article substantiates the structure of the system of information support of management (ISM) of educational activity of teachers, describes the stages of its development, defines the criteria and indicators for its evaluation in order to implement the practice of the educational institution (EI).

Keywords: *information, information support, system, management, educational activity, educational institution, criteria and indicators.*

УДК 159.955.6-057.87

ОСОБЛИВОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ОПРАЦЮВАННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ

Тихонович В. М., Туріщева Л. В.

У статті представлено аналіз психолого-педагогічних досліджень за темою: проаналізовано поняття «критичне мислення»; визначено його ознаки; сформульовано особливості критичного мислення студента. Виявлено особливості розвитку критичного мислення в студентів у процесі опрацювання наукового тексту.

Ключові слова: *критичне мислення, ознаки критичного мислення, студент, опрацювання наукового тексту.*

Постановка проблеми. У теоретичній науковій думці на проблему формування та розвитку критичного мислення мали значний вплив положення Л. Виготського про зону найближчого розвитку, який зазначав, що навчання будується не тільки на завершених фазах розвитку, але, перш за все, і на тих психічних функціях, які ще не дозріли, і рухає вперед їх формування, а також ідеї розвивального навчання Д. Ельконіна й В. Давидова.

Окремі аспекти розвитку критичного мислення в учнів було висвітлено в роботах С. Векслера, А. Байрамова, А. Липкіної, Л. Рибак, В. Синельникова. Науковці ставили питання про розвиток умінь самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити власні висновки, помічати як власні помилки, так і помилки своїх однолітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що в більшості робіт мислення розглядали як процес пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненим та опосередкованим відображенням дійсності (Л. Анциферова, А. Брушлінський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко, О. Матюшкін, О. Скрипченко, К. Славська, О. Тихомиров; Дж. Брунер, А. Валлон, Ж. Піаже та інші).

Найбільше поширеним і досить розвиненим, як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології, є дослідження мислення в дитячій та віковій психології (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, С. Максименко, Л. Венгер, О. Дусавицький, З. Істоміна, О. Проскура, О. Скрипченко та інші). Проведені дослідження особливостей мислення у віці ранньої дорослості дозволили констатувати суттєві зрушення в його розвитку. Воно відзначається більше гнучкими

взаємозв'язками образних, логічних та операціональних компонент, комплексністю мисленнєвих операцій, поєднанням теоретичного та практичного мислення.

Л. Ямщикова, узагальнюючи наведені вище визначення та міркування, робить висновок, що критичне мислення здебільшого буде спиратися на такі вміння: оцінювати події (твердження, вчинки, факти тощо); робити свідомий вибір; аргументувати; формулювати доречні запитання; відрізняти факти від думок; знаходити нові рішення; визначати критерії для аналізу; знаходити докази на підтримку припущень; будувати логічні зв'язки. А така, на думку автора, оцінка розвитку критичного мислення може бути зведена до оцінки динаміки розвитку вказаних навичок.

Виходячи з досліджень Р. Солсо, Д. Халперн, К. Мередит та інших, у роботах яких ідеться не тільки про логічні, а й про креативні чинники критичності, О. Кочерга вказує на те, що чинники, які утворюються у взаємозв'язку почуттів, уяви, мислення, стають вирішальними в розвитку критичності людини. Критичність – це є той діапазон дії психічних процесів людини, який визначає ступінь свободи, сферу та мету її дії, це є діапазон між реальним «Я» та образом «Я» особистості, діапазон поведінкової гармонії людини.

Мета статті: проаналізувати особливості критичного мислення у студентів у процесі опрацювання наукового тексту.

Виклад основного матеріалу. Звертає на себе увагу той факт, що практично не розробленими залишилися питання формування критичного мислення у студентів. Ознаками критичного мислення, на думку багатьох науковців (М. Вейнстайн, Т. Кравченко, М. Ліпман, К. Мередит, О. Тягло, М. Чошанов та інші), є вміння досліджувати реальні виробничі та життєві ситуації; висувати різні варіанти розв'язання поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки й переваги кожного з них, вибираючи оптимальний; приймати самостійні рішення та прогнозувати їх наслідки. Важливими якостями критичного мислення є також уміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, з точки зору її достовірності, точності, корисності для розв'язання поставленої проблеми; обговорювати проблему, що розв'язують, чітко і продумано викладати власні думки, аргументовано доводити свою точку зору, уважно ставлячись до чужої та враховуючи її; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти й виправляти помилки в чужих розмірковуваннях і визнавати їх у своїх.

Критичне мислення входить до загальної структури мислення в процесі пізнання і є мисленням вищого порядку. Кожний наступний рівень включає в себе попередній: загальне мислення – це загальний процес оброблення інформації; предметне мислення – це процес оброблення інформації з певного предмета за допомогою методів наукового дослідження, збагачений предметними й методологічними знаннями; критичне мислення – це процес контролю за перебігом загального та предметного мислення, їх удосконалення.

Як відомо, критичне мислення формується та розвивається під час опрацювання інформації, розв'язання задач, проблем, оцінювання ситуації, вибору раціональних способів діяльності. Саме під час роботи з науковим текстом, у першу чергу, здійснюється опрацювання інформації, оцінка ситуації, тому можна вважати цей процес умовою розвитку критичного мислення.

У процесі опрацювання наукового тексту можна визначити такі ключові моменти критичного мислення:

- володіння певними прийомами, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації;
- здатність до формулювання самостійних суджень, спрямованість на творчу мисленнєву діяльність, а не на репродуктивне мислення, що базується на жорстких алгоритмах і стереотипах;
- самокорекція, скерована на використання критичного мислення як методу, зверненого на виправлення чи покращення власних;
- уважне й чуйне ставлення до контексту, адже загальні критерії мислення необхідно безперервно перевіряти на адекватність і на можливість зміни в кожному конкретному випадку.

Розвиток критичного мислення у процесі опрацювання наукового тексту передбачає формування в студентів певних здібностей і вмінь:

- здатність повторити щось суттєве в тій формі, в якій воно було викладене і почуте;
- здатність викласти ідеї своїми словами або в інший спосіб;
- уміння побачити можливість застосування певної ідеї до іншого випадку;
- уміння знайти причини й наслідки;
- уміння поєднати кілька ідей в одну нову або взяти ідею з одного середовища та переформувати її в іншу.

У нашому дослідженні взяли участь 60 студентів Харківського торговельно-економічного коледжу КНТЕУ.

Із метою вивчення здатності студентів працювати з інформацією, ми запропонували ознайомитися з 5 науковими статтями в галузі педагогіки, філософії, психології, соціології, мистецтва.

У процесі виконання завдання здобувачами освіти ми фіксували такі показники:

- 1) уміння визначати ступінь важливості інформації;
- 2) уміння самостійно працювати з інформацією;
- 3) уміння робити висновки з отриманої інформації;
- 4) уміння висловлювати й пояснювати власні думки.

Якісний аналіз засвідчив, що понад 20 % респондентів на достатньому рівні визначають ступінь важливості інформації, 5 % опитаних продемонстрували високий рівень. Важливими якостями критичного мислення є також уміння аналізувати інформацію (точність, корисність для відгадування загадки). Експеримент свідчить про те, що 25 % студентів мають достатній рівень умінь самостійно працювати з умовами загадки та

робити висновки; високий рівень ніхто не продемонстрував. 10 % студентів продемонстрували достатній рівень умінь робити висновки з отриманої інформації та висловлювати й пояснювати власні думки.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Практика навчання майбутніх фахівців у сфері економіки, бізнесу, торгівлі потребує розроблення технології формування критичного мислення студентів у процесі навчання. Використання сукупності різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають студентів до творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними навчального матеріалу, узагальнення отриманих знань. Ми вважаємо, що процес опрацювання наукового тексту можна розглядати як прийом для розвитку критичного мислення.

Список використаних джерел

1. Тягло О. В. Критичне мислення: навч. посіб. Харків, 2008. 192 с.
2. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е междунар. изд. Санкт-Петербург, 2000. 512 с.
3. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive In A Rapidly Changing World. 3-rd edition revisited. Santa Rosa, CA. 1993. P. 97—98.
4. Ruggiero V. R. Beyond feelings: A Guide to Critical Thought. 9th ed. McGraw-Hill, 2012. 238 p.

FEATURES OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROCESSING SCIENTIFIC TEXT

Tychonovych V. M.

Turischeva L. V.

The article presents an analysis of psychological and pedagogical research on the topic: an analysis of the concept of “critical thinking” is proposed, its signs are shown; the features of critical thinking of the student are formulated. The features of the development of critical thinking among students in the process of processing a scientific text are revealed.

Key words: critical thinking, signs of critical thinking, student, processing of scientific text.

УДК 378.11

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОСТІ

Ткаченко О. М.

У статті здійснено аналіз джерельної бази з проблеми стратегічного управління та на цій основі визначено поняття «розвиток» й «управління розвитком закладу освіти»; з'ясовано вимоги та окреслено систему дій щодо стратегічного управління розвитком закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: управління, керівник, заклад дошкільної освіти, розвиток, стратегія, програма розвитку.

Постановка проблеми. Нові виклики сьогодення вимагають

модернізації освітньої системи як провідного чинника успішної життєдіяльності людини, її подальшого удосконалення. Зміни у розвитку суспільства й системи освіти вимагають від керівництва закладів освіти переходу на нову парадигму їх діяльності у напрямі посилення стратегічного управління й оптимального забезпечення його важливої функції – управління розвитком закладу.

Визнання необхідності свідомого управління змінами, передбачення, прогнозування, пристосування до мінливих зовнішніх умов прискорює процес оновлення технологій, методів та форм роботи в закладів дошкільної освіти. Однак, на практиці діяльності закладів здебільше застосовуються підходи, що дозволяють їм функціонувати, а не цілеспрямовано розвиватись. Стає очевидною необхідність переходу управління закладом дошкільної освіти від забезпечення його функціонування на нову парадигму стратегічного розвитку.

Дана проблема є багатовекторною й досить складною, адже у системі освітнього менеджменту вона недостатньо повно розкрита вченими-педагогами й послідовно не реалізована управліннями-практиками з урахуванням стратегічних цілей і завдань сучасного закладу дошкільної освіти.

Необхідність розв'язання наявної суперечності між об'єктивною необхідністю управляти стратегічним розвитком закладу дошкільної освіти та недостатнім теоретико-методичним забезпеченням цього процесу посилює актуальність дослідження проблеми підготовки керівника до даного виду діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові основи розвитку організації заклали І. Ансофф, М. Армстронг, Д. Брайтон, П. Дойль, П. Друкер, С. Потапов, М. Шифрін та ін.

Різні аспекти розвитку закладу освіти досліджували Н. Гончарова, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Л. Карамушка В. Лазарєв, В. Лізінський, О. Мармаза, О. Моїсєєва, І. Осадчй, Т. Орлова, М. Поташник та ін.

Окремі аспекти стратегічного розвитку закладу дошкільної освіти розкрито в роботах Є. Антипіна, Л. Артемової, К. Крутій, В. Кузьменко, Н. Маковецької, Т. Чалої, Л. Швайки та ін.

Проте проблема управління розвитком закладу дошкільної освіти потребує подальших більш ретельних та глибоких наукових розвідок.

Мета статті: здійснити аналіз джерельної бази з означеної проблеми та дати теоретичне визначення понять «розвиток», «управління розвитком закладу освіти»; визначити вимоги та систему дій щодо стратегічного управління розвитком закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги, які висуває суспільство до дошкільної освіти, набувають небаченої мінливості та динамізму. Враховуючи, що заклад дошкільної освіти є відкритою системою, можливо констатувати, що і навчально-виховний процес, як і будь-яка педагогічна система, безумовно, є відкритим, оскільки відбувається постійний обмін інформацією з навколишнім середовищем, і більше того, ефективне

функціонування і розвиток такої системи визначаються ступенем її відкритості.

Зазначимо, що інновації зумовлюють розвиток освітнього закладу. Найяскравішими прикладами впровадження інновацій в практику роботи дошкільних закладів на сьогодні є використання методик і технологій Марії Монтесорі, Рудольфа Штейнера (Вальдорфська педагогіка), передового досвіду Софії Русової; реалізація авторської програми М. Єфіменка з фізичного виховання, авторської програми з екологічного виховання Т. Лазаревої «Першоцвіт»; навчання ранньому читанню за методикою М. Зайцева; розвиток творчих здібностей засобами образотворчого мистецтва за системою роботи Л. Шульги; впровадження програм виховання дітей дошкільного віку «Українотворець», художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості», з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей дошкільного віку «Про себе треба знати, про себе треба дбати», художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості», національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина» тощо.

Окрім поодиноких інновацій, необхідні особливі управлінські дії керівника з підготовки закладу до роботи в режимі розвитку. До них можна віднести такі: вивчення освітніх потреб вихованців та їхніх батьків; вивчення готовності педагогічного колективу працювати в інноваційному режимі; встановлення зони якості діяльності для кожного учасника педагогічного процесу; вибір інноваційних технологій як системи навчання, виховання і розвитку; визначення місії та довгострокової стратегічної мети діяльності закладу; виокремлення пріоритетних напрямків розвитку; створення соціально-психологічних, кадрових, матеріально-технічних умов для їх успішної реалізації.

Розроблення стратегії розвитку повинно представляти собою комбінацію запланованих дій і швидких рішень по адаптації закладу дошкільної освіти до нової ситуації, до нових можливостей одержання конкурентних переваг.

Зупинимось на основних дефініціях, які дозволяють зрозуміти сутність проблеми управління розвитком закладом освіти.

«Розвиток» розуміють: як якісні зміни взагалі та як якісні зміни структури; як поступовий рух від нижчого до найвищого, при цьому найвище перебуває з найнижчим у зв'язку заперечень, тобто включає до себе нижче у перетвореному вигляді, містить в собі його позитивний зміст; як процес закономірних змін, переходу з одного стану в інший, більш досконалий і перехід від старого якісного стану до нового, від простого до складного, від нижчого до вищого; як єдність спрямованих змін системи від менш упорядкованого її стану до більш упорядкованого і навпаки; як незворотні, спрямовані, закономірні зміни матеріальних і ідеальних об'єктів. Отже, розвиток – це якісні зміни системи, яким обов'язково одночасно притаманні три властивості: незворотність, спрямованість і закономірність.

Управління розвитком – це завжди процес керований,

цілеспрямований, який має на виході позитивні зміни. У теорії освітнього менеджменту В. Єрошин, В. Лазарєв, А. Лоренсов, О. Моїсєєв, М. Поташник, О. Хомерікі поняття «розвиток закладу освіти» розглядали як один з режимів життєдіяльності закладу, що знаходиться у відношеннях діалектичного взаємозв'язку з іншими режимами – режимом становлення, режимом функціонування і режимом стагнації. На думку науковців, сутнісною ознакою режиму становлення є організація життєдіяльності закладу, режиму функціонування – стабільне функціонування його педагогічної системи, режиму розвитку – перехід закладу від попереднього якісного стану до нового, режиму стагнації – занепад і регрес. При цьому поняття «розвиток закладу освіти» трактується вченими як закономірні, доцільні, еволюційні, керовані, позитивні зміни закладу, що сприяють досягненню якісно нових результатів освіти [2].

За М. Поташником, управління розвитком закладу освіти – це частина здійснюваної в ньому управлінської діяльності, в якій через планування, організацію, керівництво й контроль процесів розроблення й засвоєння інновацій забезпечується цілеспрямованість і організованість діяльності колективу закладу з нарощування освітнього потенціалу; підвищенням рівня його використання й, як наслідок, одержання якісно нових результатів освіти [2]. Розвиток закладу освіти повинен мати стратегічну перспективу. За А. Чандлером, стратегія – це визначення основних довгострокових цілей і задач підприємства та затвердження курсу дій, розподіл ресурсів, необхідних для досягнення цих цілей. Тобто автор стверджує ефективність тріади: цілі – програми діяльності – ресурси [4]. На думку М. Шифріна: «Стратегію можна розглядати як детальний, всебічний комплексний план, спрямований на здійснення місії та досягнення цілей організації із максимальною ефективністю» [3]. З точки зору сучасних уявлень про управління, стратегія – це не абстрактний предмет, це сильна ділова концепція плюс набір реальних дій, який здатний привести цю ділову концепцію (бізнес-концепцію) до створення реальної конкурентної переваги. Таким чином, стратегія менеджменту – це масштабні прогнози щодо реалізації місії (призначення) організації та досягнення довгострокових цілей розвитку [1].

Упевнена і перспективна життєдіяльність закладу освіти з'являється тоді, коли педагогічний колектив розуміє, що в закладі не тільки здійснюється освітній процес, а він розвивається. Сьогодні управління розвитком закладу освіти – одна із перспективних моделей управління. Стратегічне управління є реакцією та процесом адаптації закладу до змін, а також засобом створення його майбутнього у контексті цих змін. Мета стратегічного управління розвитком закладу дошкільної освіти – окреслити ідеальне бачення майбутнього і створити для закладу чітку перспективу розвитку. Його основна роль – окреслити мрію, досягти якої погодилися б усі працівники, і не лише погодилися, а й спрямували б на її досягнення всі свої зусилля.

О. Мармаза зазначає, що власне, основними стратегічними питаннями є такі: Де організація є зараз? Де організація хоче бути? ЗЯк їй туди

потрапити? [1]. Стратегія управління реалізується через програму розвитку, яка і забезпечує досягнення місії та цілей закладу дошкільної освіти. Місія – це загальна мета закладу, в якій чітко визначена причина існування та призначення. Місія зумовлює статус та пріоритетні напрями діяльності. Вона відбиває зміст основної діяльності; принципи стосунків із зовнішнім середовищем; культуру, цінності організації. Місія – це філософія та ідеологія закладу освіти. Саме з визначення місії закладу дошкільної освіти розпочинається процес стратегічного управління його розвитком.

Стратегічні цілі визначаються на основі аналізу внутрішніх та зовнішніх факторів (сильних якостей, слабкостей, можливостей та загроз) і для кожного закладу вони свої. Стратегічними називаються головні, пріоритетні цілі. Вони визначають шлях руху закладу до поставленої мети. Багатофакторність вибору стратегії зумовлює необхідність розроблення декількох стратегічних альтернатив, з-поміж яких здійснюється остаточний вибір.

На основі цілепокладання розробляється програма розвитку закладу дошкільної освіти, яка розглядається як потенційно потужний і дієвий інструмент, що забезпечує гарантований результативний, економічний і своєчасний перехід закладу в новий якісний стан, і одночасно як інструмент, що забезпечує управління цим переходом.

Зазвичай програма розвитку розробляється на період до п'яти років. У структуру програми входять: аналіз стану закладу освіти, основних проблем та потенційних можливостей; концепція розвитку (місія, генеральна мета; система цілей та завдань; критерії та показники, очікувані результати, що характеризують успішність досягнення мети); план реалізації стратегії (заходи, терміни, виконавці; ресурсне та інформаційне забезпечення управління процесом вирішення завдань; контроль виконання програми; можливості регулювання і корекції).

Отже, управління розвитком закладу дошкільної освіти – це вид стратегічної діяльності керівника, під час якої за допомогою аналізування, планування, організовування, контролювання й регулювання забезпечується цілеспрямованість діяльності закладу з нарощування освітнього потенціалу, підвищення рівня якісно нових результатів освіти, удосконалення комунікацій, соціально-психологічного клімату, формування організаційної культури, підвищення іміджу та конкурентоспроможності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Великого значення набуло стратегічне управління розвитком закладу дошкільної освіти, що дозволяє закладу не тільки функціонувати, а й перемагати у конкурентній боротьбі у довгостроковій перспективі. Адже усі заклади в умовах мінливої соціально-економічної ситуації в країні, зростаючої конкуренції на освітньому ринку повинні не тільки концентрувати увагу на внутрішньому стані справ, а й виробляти стратегію довгострокової діяльності, яка б дозволяла б їм встигати за змінами, що відбуваються в них самих та навколо, та забезпечувати якість надання освітніх послуг. Заклад дошкільної освіти може успішно розвиватися тільки в тому випадку, якщо

його діяльність має конкурентні переваги. Створювати й утримувати конкурентні переваги покликане стратегічне управління.

Подальші наукові розвідки доцільно проводити з проблем формування готовності керівника до стратегічного управління розвитком.

Список використаних джерел

1. Мармаза О. І. Стратегічний менеджмент Харків, 2015. 103 с.
2. Поташник М. М. Управление развитием школы: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. Москва, 1995. 464 с.
3. Шифрин М. Б. Стратегический менеджмент. Санкт-Петербург, 2006. 286 с.
4. Chandler, Alfred D., Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise. Cambridge, MA, 1998.

PRESCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT MANAGEMENT AS A REQUIREMENT OF MODERNITY

Tkachenko O. M.

The article analyzes the source base on the problem of strategic management and on this basis defined the concepts of «development» and «management of the development of educational institutions»; requirements have been clarified and a system of actions for strategic management of the development of a preschool education institution is outlined.

Keywords: management, manager, preschool education institution, development, strategy, development program.

УДК 005.3

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКА ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Трубчанінов М. А.

У статті обґрунтовано актуальність і важливість формування готовності керівника закладу освіти до професійного самовдосконалення, визначено сутність та основні структурні компоненти готовності до професійного самовдосконалення.

Ключові слова: готовність керівника, заклад освіти, самоосвіта, самовиховання, самонавчання, саморозвиток, самовдосконалення.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена сучасними гуманістичними пріоритетами педагогічної освіти, що вимагають самоактивності керівника закладу освіти (ЗО) в досягненні вершин управлінської та педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму, формуванні готовності керівників до професійного самовдосконалення як пролонгованої мети системи науково-методичної роботи в ЗО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що в наукових дослідженнях підкреслено діалектичну єдність особистісного та професійного аспектів самовдосконалення (І. Донцов, В. Лозова,

В. Тертична, Т. Шестакова та інші), обґрунтовано зв'язок самовдосконалення з творчістю, суб'єктністю, самореалізацією людини (Б. Ананьєв, М. Бердяєв, В. Губін, О. Леонтьєв, А. Маслоу, В. Соловйов, С. Франк, Е. Фром та інші), висвітлено проблему особистісного та професійного розвитку керівника ЗО (О. Гречаник, В. Григораш, Н. Гузій, Ю. Кулюткін, О. Мармаза, Л. Мітіна, С. Сисоєва, Т. Хлебнікова та інші). Проте існують певні суперечності, що супроводжують керівника закладу освіти в його управлінській діяльності та професійному самовдосконаленні, насамперед, між потребою керівників ЗО в самовдосконаленні та відсутністю в них знань щодо особистісно-професійного зростання, методів, шляхів і форм самовдосконалення.

Мету статті вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні змісту та структури готовності керівника ЗО до професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Готовність керівника ЗО до професійного самовдосконалення сучасні дослідники вивчають у контексті загальної теорії готовності як видове явище до родового «готовність до діяльності», що розуміють як установку (Д. Узнадзе та інші), стан перед стартом спортивних виступів (В. Алаторцев та інші), стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій, мобілізація сил на подолання перешкоди (Ф. Генон та інші), як сукупність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн та інші), у т. ч. здібностей людини ставити мету, вибирати способи її досягнення, здійснювати самоконтроль, будувати плани і програми (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та інші), синтез властивостей особистості (В. Крутецький, С. Либік та інші), інтегрована якість особистості (О. Гречаник, К. Платонов та інші), складне особистісне утворення (Ю. Гільбух, Л. Кондрашова та інші).

Загалом у розумінні готовності до діяльності можна простежити два підходи: *функціональний*, де вона розглядається як стан психологічної функції, який зумовлює якісне виконання певної активності, та *особистісний*, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї.

Представники *функціонального* підходу (О. Ковальов, Є. Кузьмін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та інші), аналізуючи готовність до діяльності як певний психологічний стан, найчастіше пов'язують готовність із феноменом «установки», яка визначається як готовність до активності в певному напрямку, що виникає на основі взаємодії потреб і середовища та впливає на людину в певний момент, як стан психічної готовності, що виникає на основі попереднього досвіду і має спрямований вплив на реакції індивіда стосовно усіх об'єктів чи ситуацій, з якими він пов'язаний, як готовність до певної форми реагування, яка формується під впливом певних зовнішніх і внутрішніх умов та усвідомленого чи неусвідомленого сприйняття інформації.

Науковцями виявлено, що така тимчасова готовність може бути звичайною – коли людина виконує звичайну для себе роботу, підвищеною – перед виконанням нової творчої роботи та за умови деякого стимулювання

або гарного фізичного самопочуття, зниженою – що обумовлюється дією сильних безконтрольних емоцій та призводить до зниження уваги, помилковості дій та ін. Аналіз динаміки протікання цього своєрідного дієвого стану особистості свідчить, що готовність виникає з моменту визначення мети на основі усвідомлюваних потреб і мотивів, розвивається у зв'язку із виробленням особистістю плану, установок, загальних моделей майбутніх дій і надалі втілюється в предметних діях, які відповідають чітко визначеним засобам і способам діяльності.

Представники *особистісного* підходу до розуміння готовності (О. Белих, М. Дьяченко, І. Зимня, Л. Кандилович, В. Крутецький, В. Моляко, С. Ніколаєнко, В. Сластьонін та інші) розглядають її як складне особистісне утворення, що являє собою багатопланову і багаторівневу структуру якостей, властивостей, станів, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту успішно виконувати діяльність.

Дослідники підкреслюють інтегративний характер цього особистісного утворення. Так, розкривають зміст готовності до діяльності як інтегрального особистісного утворення, що поєднує в собі знання, уміння і навички, особистісні якості, адекватні вимогам, змісту та умовам діяльності; визначають готовність до діяльності як інтегроване системою властивостей і відносин особистісне утворення, що характеризує її вибіркову активність у процесі підготовки та включення до діяльності. К. Платонов розглядає готовність як інтегральну якість особистості, що обумовлюється, в першу чергу, знаннями, уміннями, навичками, Л. Кондрашова – як поєднання психічних особливостей і моральних якостей особистості, В. Сластьонін – як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання певних функцій.

Як особистісне новоутворення готовність до діяльності характеризується цілісністю, що передбачає поєднання різних сфер особистості в даному інтегративному утворенні, стійкістю, що обумовлює незалежність від перешкод у прояві певної готовності, та розвинутістю, що є наслідком цілеспрямованих формувальних впливів на її розвиток. Останнє характеризує готовність як педагогічно кероване явище та нерідко призводить до розуміння готовності до професійної діяльності як сплаву власне психологічної готовності, яка являє собою сукупність особистісних передумов ефективного виконання професійної діяльності, та підготовленості, яка передбачає наявність у майбутнього спеціаліста певного об'єму професійно важливих знань, умінь та навичок, розвинутих внаслідок цілеспрямованого формувального впливу на нього.

На інтеграції обох підходів формується комплексне бачення феномена готовності як якісного показника саморегуляції особистості на різних рівнях проходження процесів (фізіологічному, психологічному, соціальному та ін.), залежно від чого розрізняють такі *види* (підсистеми) *готовності* до діяльності, як ситуативна (тимчасова) та тривала (довготривала).

Ми погоджуємося з визначенням Т. Шестакової, що готовність до професійного самовдосконалення – це складний особистісно-діяльнісний

феномен, що являє собою стійке особистісне утворення та поєднує цілий комплекс особистісних детермінант професійного самовдосконалення керівника ЗО, виступає важливою передумовою діяльності, що забезпечує реальне здійснення і високу ефективність професійного самовдосконалення на всіх його етапах. Розвинуту готовність керівника ЗО до професійного самовдосконалення можна розглядати як наслідок цілеспрямованих формувальних впливів на його становлення як суб'єкта особистісного та професійного зростання.

Слід також зауважити, що для управлінців, особливо освітньої сфери, готовність до самовдосконалення набуває особливого значення ще й тому, що керівник може забезпечити прогресивний розвиток підлеглих – учителів, вихователів, учнів, іншої особистості – лише за умови, якщо він сам здатен позитивно впливати на власний особистісний і професійний розвиток.

Розуміння готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення як комплексного поєднання цілої низки особистісних рис, якостей, знань, умінь, здібностей керівника ЗО висвітлює питання виявлення її *структури* та виділення головних компонентів.

Розуміючи готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення як складне особистісне утворення, що є комплексним відображенням мотиваційної, інтелектуальної та поведінкової сфер особистості керівника ЗО та містить сукупність усіх необхідних для професійного самовдосконалення особистісних передумов, які забезпечують його вмотивованість і цілеспрямованість, осмисленість і цілісність, ефективність і результативність, Т. Шестакова представляє її в єдності *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального й операційно-діяльнісного* компонентів [4].

Мотиваційно-ціннісний компонент є головним спонукальним чинником активізації професійного самовдосконалення керівника ЗО та забезпечує позитивну спрямованість особистісно-професійних перетворень. Відповідно до методологічного положення про визначу роль мотивів (від фр. *motif* – спонукальна причина, привід до дії) у діяльності та про відображеність у мотиваційній сфері особистості всіх інших її сфер мотиваційно-ціннісний компонент досліджуваної готовності ми розглядаємо як провідний. Його головними елементами є мотивація професійно-педагогічного самовдосконалення та гуманістична педагогічна спрямованість.

Мотиви професійного самовдосконалення спонукають діяльність керівника ЗО зі самовдосконалення й визначають її спрямованість на досягнення певної мети, діючи в ланцюгу: потреба – мотив – мета – дія. У переведенні мотивів у мету і завдання самовдосконалення реалізується цілеутворювальна функція мотивації. Не менш важливою функцією мотивації професійного самовдосконалення є смислоутворювальна, що забезпечує утворення особистісного смислу дій із самовдосконалення завдяки відображенню у свідомості керівника відношення мотивів до мети його професійного самовдосконалення, забезпечує здатність керівника надавати особистісний смисл подіям і власній діяльності, відноsinам з

людьми та ін. Від мотивації залежить міра активності керівника, з якою він буде прагнути досягти позитивних результатів власного особистісно-професійного самовдосконалення.

Когнітивно-інтелектуальний компонент забезпечує ефективність внутрішнього плану дій щодо самовдосконалення та підвищує їх осмисленість, цілеспрямованість, варіативність. Його головними елементами виступають аутопедагогічна компетентність та розвинута професійно-педагогічна свідомість, самосвідомість, мислення керівника ЗО.

Як складний специфічний вид діяльності самовдосконалення безпосередньо залежить від того, наскільки спеціаліст усвідомлює його сутність і зміст, специфічні ознаки й особливості реалізації, та потребує відповідних знань. Будучи важливим чинником розвитку професіоналізму, аутопсихологічна компетентність педагога лежить в основі його здібності до самозмін, здатності до рефлексивної саморегуляції та осмислюється дослідниками (А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Ситніков, Л. Степнова та інші) у широкому розумінні як уміння педагога розвивати й використовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану, набувати, закріплювати, контролювати знання, уміння і навички, створювати вольову установку на досягнення значущих результатів та у вузькому – як його обізнаність про способи професійного самовдосконалення, а також про сильні й слабкі сторони власної особистості і діяльності, про те, що і як треба робити стосовно самого себе, щоб підвищити якість своєї праці.

Операційно-діяльнісний компонент є провідним функціонально забезпечувальним чинником, що обумовлює високу результативність і творчий характер дій щодо самовдосконалення. Його головними елементами виступають аутопедагогічна вправність і креативність керівників ЗО.

Розвинута *аутопедагогічна вправність* забезпечує високу продуктивність виконання дій зі самовдосконалення навіть у змінних і несприятливих умовах. Виступаючи формою функціонування теоретичних знань у сфері самовдосконалення, аутопедагогічні вміння сприяють їх реалізації, а також стають основою для їх перевірки й поповнення, структурування й інтеграції, набуття ними практичної корисності й особистої значущості. Аутопедагогічні уміння й навички, за умови їх достатньої розвинутості й реалізованості, впливають також на підвищення мотивації самовдосконалення й посилення віри керівника в себе, у свої сили й можливості професійного зростання. *Аутопедагогічна креативність* протистоїть схильності до пристосування як обмеження дій вузькими рамками заданого, початково визначеного і характеризується проявом надситуативної активності керівника, що обумовлює його вихід за межі висхідних цілей і завдань діяльності й насичення її цілями самовдосконалення.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, готовність керівника ЗО до професійного самовдосконалення розглядаємо як цілісне, відносно стійке особистісне утворення, що являє собою сукупність

тісно взаємопов'язаних особистісних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних детермінант неперервного професійного зростання керівника, які забезпечують оптимальну реалізацію його самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту. Подальшими перспективами дослідження є визначення технології управлінської діяльності з розвитку готовності керівників ЗО до професійного самовдосконалення в системі науково-методичної роботи ЗО.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология ; под ред. В. В. Давыдова. Москва, 1991. 480 с.
2. Гречаник О. Є. Професійне самовдосконалення керівника закладу освіти як умова підвищення якості освіти. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : колект. монографія*. Харків, 2020.
3. Дзюба Т. Самоменеджмент: уміння вчителя керувати часом. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 33—37.
4. Шестакова Т. В. Педагогічні умови та організаційно-методична система формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця, 2006. Вип. 12. С. 444—453.

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE LEADER'S READYNESS FOR PROFESSIONAL SELF-PERFECTION

Trubchaninov M. A.

The article substantiates the relevance and importance of forming the readiness of the head of the educational institution for professional self-improvement, identifies the essence and main structural components of readiness for professional self-improvement.

Keywords: *readiness of the head, educational institution, self-education, self-education, self-study, self-development, self-improvement.*

УДК 378.11

УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЇ

Тума Л. П.

У статті на засадах теоретичного аналізу різних підходів до питань управлінської культури розкрито її особливості, функції, структурні компоненти та рівні сформованості.

Ключові слова: *управління, керівник, управлінська культура, функції та компоненти культури.*

Постановка проблеми. У контексті ефективної підготовки менеджерів для різних галузей діяльності проблема управлінської культури набуває великого значення, оскільки її вирішення приведе до цілеспрямованого розвитку фахових знань і вмінь керівника як управлінця-професіонала; такий

керівник зможе спрямувати свою діяльність на розвиток себе й організації.

Професійний підхід до удосконалення управлінської культури та компетентності керівника суттєво впливатиме на результативність управління, якісь послуг чи виробництва.

Формування культури управління відбувається під впливом таких факторів, як: підвищення рівня загальної та спеціальної освіти громадян; стрімкий розвиток теорії гуманістичного управління; накопичення практичного досвіду ефективного управлінської діяльності; підвищення кваліфікації та загальної компетентності працівників; зростання вимог до професіоналізму керівників та їхніх особистих якостей.

За цих умов ефективна робота керівника можлива тільки при високому рівні управлінської культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної культури спеціаліста, зокрема професійної культури керівника освітнього закладу відображається в науковому доробку І. Зязюна, І. Ісаєва, Р. Кричевського, Н. Крилової, Н. Ничкало та ін.

Об'єктом наукових досліджень стали різні сторони та компоненти професійної культури керівника закладу загальної середньої освіти, а саме: педагогічна культура (І. Бех, О. Бондаревська, С. Вітвицька, В. Гриньова та ін.); професійна культура та компетентність (А. Василюк, Л. Даниленко, В. Маслов, А. Михайличенко, В. Олійник, Т. Сорочан та ін.), управлінська культура (В. Бегей, Л. Васильченко, М. Гриньова, А. Губи, Л. Карамушка, С. Королук, О. Мармаза, Є. Павлютенков, І. Прокопенко, Г. Сиротенко, Р. Черновол-Ткаченко та ін.).

Однак, не зважаючи на ґрунтовність наукових праць, ця проблема залишається актуальною.

Мета статті. На засадах теоретичного аналізу різних підходів до питань управлінської культури розкрити її особливості, функції та структурні компоненти.

Виклад основного матеріалу. У науковій джерельній базі існує велика кількість визначень поняття «управлінської культура» керівника. Більшість авторів зазначають, що управлінська культура – це сукупність норм, принципів, цінностей, поведінкових стандартів, якими керується керівник організації в процесі управлінської діяльності [4].

У роботах О. Мармази культура управління закладом освіти розглядається як сукупність певних стандартів внутрішньошкільного управління, організації управлінської діяльності, використання технічних засобів, а також додержання вимог щодо підлеглих з урахуванням норм та принципів етики, моралі, естетики та права. Автор трактує управлінську культуру як сукупність таких елементів, як: особиста культура управлінських кадрів, якість керівництва процесом та умов праці, культура роботи з документами та інформацією. Дослідниця наголошує на органічному поєднанні та залежності всіх елементів, але визначальним вважає особисту культуру управлінців, яка має такі складові, як: рівень загальної культури; наявність моральних, ділових та особистісних якостей; знання передової

практики управління; уміння застосовувати управлінську техніку та технологію [2; 3].

Дослідники проблеми управлінської культури (Л. Васильченко, М. Гриньова, С. Корольок, Г. Сиротенко) розглядають її як комплексну узагальнюючу характеристику управлінської діяльності, яка містить у собі якісні риси особистості керівника та особливості його праці. Її елементами виступають: глибина, світогляд, морально-етичні норми праці, відношення до праці, навички в організації роботи і виконанні її окремих сегментів, уміння володіти собою і розуміти особливості працюючих поряд людей.

На думку В. Свистун, підґрунтям управлінської культури керівника є загальна і професійна культура. Загальна культура керівника виявляється в культурі особистості (загальнокультурна компетентність та культура саморегуляції); культурі діяльності (культура інтелектуальної і предметної діяльності); культурі соціальної взаємодії (культура поведінки й культура спілкування) [4].

Аксімою є те, що управлінська культура постає невід'ємною частиною системи ефективного управління. Вона розглядається як вирішальний фактор формування механізму ділової взаємодії, умова і результат відповідних управлінських дій, що забезпечує створення належної атмосфери спілкування та сприяє оволодінню мистецтвом управління.

Управлінська культура вирішує декілька основних задач, що мають важливе значення у системі суспільних відносин взагалі й управлінні професійно-технічним закладом зокрема:

- концентрує багаторічний управлінський досвід, створює можливості для його вивчення та засвоєння, передає його новим суб'єктам, а також транслює його у суспільство;
- цінності управлінської культури співвідносяться з кожним конкретним суб'єктом, його менталітетом, темпераментом, характером, соціальним досвідом;
- визначає стиль керівництва, систему відносин між учасниками, спрямованість особистості об'єктів і суб'єктів управління;
- здійснює вплив на формування і виховання особистості як моральної, так і аморальної;
- створює можливості ефективно впливати на подолання консерватизму і бюрократизму;
- сприяє розвитку професійної компетентності керівників і співробітників, підвищенню якості управлінських рішень (як на етапі їх прийняття, так і виконання), значно знижує рівень конфліктності [4].

Управлінська культура передбачає здійснення керівником управлінської діяльності через систему взаємозв'язків із колективом, виконання своїх обов'язків, які проявляються в реалізації управлінських функцій, зокрема:

- політичної (політично-дипломатичної) – ведення інформаційно-політичної роботи;

- правової – охорона праці та здоров'я працівників (функції коригування й регулювання);
- адміністративної – розподіл обов'язків, оцінка діяльності;
- прийняття управлінських рішень, обліку й контролю, у тому числі й функцій моніторингу, діагностування;
- планування та формування кадрового складу, запровадження інноваційних процесів;
- організаційної – раціональна організація праці (функція організації, планування і прогнозування);
- соціально-психологічної – створення належних умов праці (функція координації);
- інформаційної – функція планування та контролю щодо збирання, обробки та передачі інформації;
- комунікативної – організація ефективної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу;
- економічної – функція фінансового розподілу та контролю [1].

Актуалізація діяльнісного підходу при дослідженні структурних характеристик управлінської культури дозволяє розглядати її як сукупність інформаційного, дослідницького, комунікативного та інноваційного компонентів. Кожен із них відображає здобутий керівником досвід відповідного виду діяльності, що інтегрує когнітивні, операційні, технологічні аспекти (володіння знаннями, вміннями, методами, технологіями певної діяльності). Водночас у процесі діяльності (інформаційної, дослідницької та ін.) формуються та розвиваються різні сфери особистості: окреслюються усвідомлені мотиви діяльності, ціннісне ставлення до неї, розвиваються інтелектуальні якості, зокрема творчі, комунікативні, організаторські здібності, емоційно-вольові якості тощо.

Компоненти управлінської культури взаємопов'язані, що зумовлено перетином площин відповідних видів діяльності (інформаційної, дослідницької, комунікативної та інноваційної). Наприклад, оволодіння менеджером культурою інформаційної діяльності (інформаційний компонент) необхідне для проведення досліджень у галузі управління персоналом, їх метою є прийняття виваженого управлінського рішення (дослідницький компонент) та доведення його до підлеглих (комунікативний компонент). Якщо розв'язують проблему впровадження інновацій (інноваційний компонент), то обов'язково формують інформаційну базу: опис інновації, наявність ресурсів для її запровадження тощо (інформаційний компонент); проводять дослідження: оцінка наявних ресурсів для реалізації певної інновації, вивчення передового досвіду щодо її впровадження, аналіз можливих позитивних і негативних наслідків тощо, приймають обґрунтоване управлінське рішення, формалізують його у плані введення інновації (дослідницький компонент); доводять до відома персоналу та організовують їхні дії для реалізації інновації (комунікативний компонент).

Г. Єльнікова виокремлює такі рівні вияву управлінської культури керівника освітнього закладу: низький, достатній та високий.

Низький рівень управлінської культури керівника характеризується недостатньо якісним рівнем виконання управлінських функцій, слабкою мережею комунікацій, застосуванням переважно авторитарного стилю керівництва колективом, неаргументованими вчинками, що пояснює низьку якість роботи і керівника, і навчального закладу в цілому.

Для достатнього рівня вияву управлінської культури керівник застосовує різноманітні засоби та методи впливу, йому притаманна компетентність щодо розвитку колективу, виконання основних управлінських функцій, застосування переважно демократичного стилю керівництва, у колективі переважає бадьорий настрій.

Високий рівень управлінської культури характеризується застосуванням демократичного стилю керівництва, сприятливим соціально-психологічним кліматом у колективі, добре розвиненою мережею комунікацій, розвитком творчих здібностей та кар'єрним зростанням підлеглих, задоволеністю власною працею, колегіальним підходом до управління навчальним закладом, широким спектром застосування нововведень, що зумовлено вимогами сьогодення, використанням сучасних технологій управління та формування керівником стратегії розвитку закладу [4, С. 122].

Управлінська культура – це явище динамічне, що постійно розвивається, залежить від конкретно-історичної ситуації, зумовлюється законодавно-правовими нормами, соціальними вимогами, стандартами.

Оскільки управлінська діяльність керівника закладу освіти належить до категорії професійних, то головною її ознакою виступає спеціальна освіта, яка за певних умов може бути компенсована самоосвітою, підвищенням кваліфікації, практичним досвідом.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Управлінська культура керівника як цілісна властивість особистості виявляється у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управління керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток (особистісне зростання, самоактуалізацію) керівника у процесі його діяльності.

Слушним буде дослідження різних аспектів управлінської культури керівника закладу освіти, умов та засобів її формування упродовж професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: Монографія. Полтава, 2007. 168 с.
2. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент : навч.-метод. посіб. Харків, 2016. 197 с.
3. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації: навч. посіб. Харків, 2017.

126 с.

4. Розвиток управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів: посібник / В. І. Свистун, В. С. Болгаріна, В. А. Григор'єва, Г. В. Єльнікова, Л. Д. Кузьмінська, Ю. С. Палькевич, Л. М. Петренко. Київ, 2015. 141 с.

MANAGEMENT CULTURE AS A CONDITION OF THE EFFICIENCY OF THE ACTIVITY OF THE MANAGER AND THE ORGANIZATION

Tuma L. V.

In the article on the basis of theoretical analysis of different approaches to issues of management culture its features, functions, structural components and levels of formation are revealed.

Keywords: management, manager, managerial culture, functions and components of culture.

УДК 378.6.614.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ТА ФОРМ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»: ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ З РОЗВИТКУ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ

Устименко Т. А.

У статті обґрунтовано підхід до проектування безперервної освіти як повноцінного і поступального процесу розвитку особистості. Доведено, що набуття інфомедійної грамотності є ефективною освітньою стратегією в безперервній/післядипломній педагогічній освіті. Наведено зміст короткострокової програми розвитку інфомедійної грамотності.

Ключові слова: інфомедійна грамотність, освітнє середовище, безперервна освіта, освітні стратегії.

Постановка проблеми. Актуальний тренд на безперервну освіту сучасної людини та її особистісний розвиток протягом усього життя неминуче приводить до постановки проблеми сутнісного взаємозв'язку цих процесів і необхідності його проектування на загальних теоретичних підставах. У складі найважливіших особистісних якостей, які необхідно розвивати людині, виділяються її потреба у самоосвіті, готовність безперервно навчатися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якщо домінантою традиційного проектування освіти є трансляція педагогом набору наукових знань і способів діяльності з опорою на психологічні механізми відтворення і зовнішньої оцінки, то в проектуванні безперервної освіти особливого значення набувають такі характеристики, які невіддільні від вибору людини. Це мотиви, стратегічні життєві цілі і плани, особистісна позиція (С. Рубінштейн) і «особистісне знання» (М. Полані), рефлексивна оцінка освітніх результатів, творча самореалізація. Очевидно, що процес

проектування безперервної освіти має свою специфіку [2; 3].

Зауважимо, що освітні потреби окремої людини і суспільні запити до освіти, в принципі, можуть істотно різнитися, тому актуальною є проблема узгодження індивідуальних і соціальних цілей безперервної освіти. Таке узгодження можливо в рамках загального проекту, своєрідного векторного «поля» (К. Левін), утвореного запитами суспільства і особистісними потребами. В якості такого проекту ряд дослідників пропонує розглядати освітнє середовище (В. Слободчиков, Г. Щедровицький та ін.).

Зміни в людині, пов'язані з освітою і розвитком, завжди відбуваються в контексті соціальних і культурних змін. Такої думки дотримуються дослідники різних напрямків в психології та педагогіці (автори подієво-біографічного, середовищного та особистісного підходів, представники екологічної та екзистенціальної психології, педагогічної і психологічної антропології, розробники поняття «життєвий шлях особистості» та інші).

Освіта дорослих, післядипломна освіта є необхідною сутнісною ланкою безперервної освіти. Підвищення кваліфікації педагогів так само має гармонізувати необхідність збагачення фахових предметних знань та потребу в творчому розвитку, професійній самореалізації, самоствердженні фахівців.

В Україні прийнято законодавчі та урядові рішення, які відкривають науково-педагогічним та педагогічним працівникам повну академічну свободу в т.ч. вільний вибір освітніх програм, форм навчання, установ і організацій, що здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних працівників; доступ до інформаційних ресурсів і комунікацій, які використовуються в освітньому процесі та науковій діяльності [1].

У концепції Нової української школи задекларовано педагогіку партнерства. У зв'язку з цим говориться про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Зрозуміло, що структура фахових компетентностей сучасного українського вчителя – як тьютора чи фасилітатора – має суттєво змінюватися.

На наш погляд, набуття інфомедійної грамотності в процесі післядипломної педагогічної підготовки наближає вчителя до опанування нових професійних ролей оптимальним чином.

Мета статті: представити зміст програми розвитку інфомедійної грамотності для освіти дорослих, у т.ч. в рамках післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Набуття інфомедійної грамотності є однією з оптимальних стратегій в освіті дорослих взагалі та в післядипломній педагогічній освіті зокрема. Ця теза ґрунтується на розумінні змісту медіаосвіти та форм, яким цей зміст репрезентується.

По-перше. Медіаосвітній контент не можна викладати традиційним чином: представлення та трансляція матеріалу визначеними порціями – відворення – запам'ятовування і т.д. з новими порціями. Це особливий контент, що інтегрований в змісті будь-якої інформації, з якою працює учень в реальному житті, включаючи шкільні підручники, посібники, спілкування в

мережах, фільми, музика, чати, блоги, реклама, новини, політика і тощо.

По-друге. Щодо цього контенту необхідний особливий, дійсно партнерський, діалог, де вчитель лише один із учасників, а експертність не забезпечується лише статусом.

По-третє. Інфомедійна грамотність кореспондує з розвитком когнітивних процесів – уваги, пам'яті, мислення, уяви – від простих форм до вищих, а, значить, набувається лише в активному, проблемному навчанні.

Педагог, який сам володіє навичками роботи з інформацією, критичного мислення, емоційного інтелекту, цифрової грамотності, арсеналом методів активної, інтерактивної освіти та іншими складовими інфомедійної грамотності природно, органічно переходить з традиційної моделі навчання на сучасну педагогіку партнерства.

Програма тренінгу з розвитку інфомедійної грамотності для освіти дорослих складена відповідно до вимог Конституції України, законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту».

Інфомедійна грамотність – це набір компетентностей, необхідних для активної й усвідомленої участі громадянина в житті сучасного суспільства. В основі інфомедійної грамотності – мотивування людей замислюватися над тим, що вони дивляться, бачать, читають. Завдання медіаграмотності полягає у трансформації медіаспоживання в активний та критичний процес, допомагаючи людям краще усвідомити потенційну маніпуляцію, а також допомогти зрозуміти роль мас-медіа у формуванні громадської думки [5].

У нашій країні одним із головних інструментів впровадження медіаграмотності є Концепція впровадження медіаосвіти. У 2018 – 2019 роках, з початком масового впровадження освітньої реформи Нової Української школи (НУШ), інформаційна та медіаграмотність – одна з ключових компетентностей учня.

Медіаосвіта дорослих в умовах реформування суспільно-економічного життя в Україні має істотне значення – вона допомагає людям підкріпити їх активну громадянську позицію, сприяє розумінню своїх громадянських прав та обов'язків.

З 2019 року автор статті в команді викладачів ПОППО ім. М. В. Остроградського долучився до участі у проекті «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», що виконується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки посольств Великої Британії та США, у партнерстві з МОН та Академією Української Преси. Програма курсу «Інфомедійна грамотність» (тренінг) підготовлена з використанням підходів та інструментів, що пропонуються у проекті [4].

Цільовою аудиторією тренінгу є педагогічні працівники закладів освіти. Головним завданням медіаосвіти (медіаграмотності) педагогічних, науково-педагогічних працівників є мультиплікація власних навичок у освітній процес; в ширшому контексті – розвиток навичок 4К здобувачів освіти (учнів) та їх конкурентоспроможності в глобальному світі. Обсяг програми: 30 год. Презентуємо навчально-тематичний план тренінгу (табл. 1) та плани занять.

Таблиця 1

Навчально-тематичний план тренінгу

№	Зміст. Основні теми	К-ть год
1.	Вступ до теми. Огляд освітньої програми. Знайомство учасників. Вироблення правил. Очікування учасників	2
2.	Комунікація: теорія і практика. Види, рівні комунікації. Самопрезентація в комунікації. Соціальна перцепція: ефекти і спотворення. Стереотипи. Інтеракція (взаємодія) в комунікації. Конфлікти: їх роль та подолання. Мова ворожнечі. Ненасильницька комунікація	4
3.	Текст та медіатекст. Ознаки медіатексту. Явища культури та мистецтва як медіатексти. Метафора в медіатекстах. Канали передачі медіатекстів. Вербальна та візуальна грамотність. «Кліпове мислення». Меми як явище сучасної культури	2
4.	Інформаційна грамотність. Вміння шукати інформацію, робота з джерелами. Факти і судження. Особливості Інтернет-пошуку інформації. Інтелектуальна власність. Явище «інформаційного кокону». Електронний слід та видача таргетованої інформації/реклами. Соціальні мережі як джерела інформації. Етика поведінки в соцмережах та месенджерах	4
5.	Медіаграмотність. Типи ЗМІ та класичні жанри журналістики. «Джинса», піар та реклама в ЗМІ. Використання медіажанрів в освітньому процесі	4
6.	Критичне мислення – основні ознаки. Аналіз, синтез та порівняння як процеси мислення. Вміння ставити питання та інтерпретувати відповіді. Правила логіки та побудова аргументації. Навчальна дискусія у викладанні шкільних предметів як методика активізації навчальної діяльності	4
7.	Геймифікація, активні та інтерактивні методи в освітньому процесі сучасної школи: проєктування уроків з елементами розвитку інфомедійної грамотності	4
8.	Емоційна складова інфомедійної грамотності. Стрес, тривога, паніка. Інформаційні впливи та маніпуляції через емоції споживачів інформації. Емоційний інтелект особистості	4
9.	Підсумки курсу, рефрешінг навичок. Вихідна діагностика	2

Плани занять

Тема 1: Відкриття. *Форма проведення:* тренінг

1. Огляд освітньої програми.

2. Знайомство учасників. Вироблення правил. Очікування учасників.

3. Вхідна діагностика

Тема 2: Комунікація: теорія і практика. *Форми проведення:* лекційне заняття (1 год), тренінг (3 год).

1. Види, рівні комунікації. Самопрезентація в комунікації.
2. Соціальна перцепція: ефекти і спотворення. Стереотипи.
3. Інтеракція (взаємодія) в комунікації.
4. Конфлікти: їх роль та подолання. Мова ворожнечі. Ненасильницька комунікація.

Питання для обговорення в процесі виконання вправ:

- Чому треба розуміти структуру комунікативного процесу для набуття інфомедійної грамотності?
- Чи можна боротися зі стереотипами?
- Чи може бути іронія, сарказм мовою ворожнечі?

Тема 3: Текст та медіатекст. *Форма проведення:* практичне заняття.

1. Ознаки медіатексту.
2. Явища культури та мистецтва як медіатексти: семантика медіатекстів. Дидактика метафори.
3. Канали передачі медіатекстів.
3. Особливості впливу медіатекстів. Вербальна та візуальна грамотність. “

Питання для обговорення в процесі виконання вправ

- Чи існують вікові особливості у сприйнятті медіатекстів?
- Чому візуальний контент має сильний вплив?
- Що таке меми як явище сучасної культури?

Тема 4: Інформаційна грамотність. *Форми проведення:* тренінг.

1. Пошук інформації. Джерела інформації. Інтелектуальна власність та її порушення.
2. Факти і судження. Оцінка якості інформації як основа прийняття рішень.
3. Явище «інформаційного кокону». Таргетування видачі он-лайн інформації.
4. Якість інформації в соціальних медіа. Етика поведінки в соцмережах та месенджерах.

Питання для обговорення в процесі виконання вправ:

- Які особливості Інтернет-пошуку інформації? Чи потрібно довіряти он-лайн енциклопедіям?
- Що робити з тим, що учні активно користуються різноманітними сайтами рефератів?
- Чи потрібно виходити з інформаційного кокону? Якщо “так”, то, як це зробити?

Тема 5: Медіаграмотність. *Форми проведення:* лекційне заняття (1 год), тренінг (3 год).

1. Сучасні медіа, види ЗМІ. Роль та регулювання ЗМІ в суспільстві.
2. Класичні жанри журналістики.
3. «Джинса» як явище.

4. Піар та реклама в ЗМІ.

Питання для обговорення в процесі виконання вправ:

- Як змінювалися види ЗМІ в історії людства, та які зміни відбулися вже у нас на очах, тобто за останні 5 – 10 років?

- Хто впливає на те, що ми бачимо у офіційних ЗМІ, зокрема, на телебаченні?

- Як ви ставитеся до реклами? Чи може вона бути корисною у навчанні школярів?

- Як можна використати різні медіажанри на уроці? Запропонуйте дидактичні вправи, де ігрова імітація діяльності ЗМІ може бути використана для кращого засвоєння навчального матеріалу.

Тема 6: Критичне мислення. *Форма проведення:* тренінг.

1. Повсякденне, фахове та критичне мислення. Постановка питання та інтерпретація відповіді як ключові засади критичного мислення.

2. Аналіз, синтез та порівняння як процеси мислення.

3. Основні правила логіки та побудова аргументації.

4. Навчальна дискусія у викладанні шкільних предметів як методика активізації навчальної діяльності.

Питання для обговорення в процесі виконання вправ:

- Як змінюється освіта, якщо вчитель ставить мету розвитку критичного мислення?

- В чому сила забобонів як явища повсякденного мислення?

- Які переваги має людина, що володіє навичками критичного мислення?

Тема 7: Активні та інтерактивні методи в освітньому процесі. *Форма проведення:* тренінг.

1. Мотивація учіння та сучасна дидактика.

2. Активні та інтерактивні методи навчання та нові ролі вчителя.

3. Урок із елементами розвитку інфомедійної грамотності.

Питання для обговорення в процесі виконання вправ:

- Чи можна розвивати пізнавальні інтереси людини? Чому важливо, щоб учню було цікаво?

- Геймифікація навчання: забаганка чи необхідність? «Зрада» чи «перемога»?

- Що перешкоджає широкому застосуванню активних та інтерактивних методів в шкільній освіті?

Тема 8: Емоційна складова інфомедійної грамотності. *Форма проведення:* тренінг.

1. Емоційні стани їх прояви та ідентифікація.

2. Базові емоції. Стрес, тривога, паніка. Колесо емоцій.

3. Інформаційні впливи та маніпуляції через емоції споживачів інформації.

4. Емоційний інтелект особистості та важливість його розвитку.

Питання для обговорення в процесі виконання вправ:

- Чому у ЗМІ існує негласне «правило трьох С (секс, смерть, сміх)» як однозначного гачка для популярності повідомлення у споживачів?

- Як знання про вплив на медіа емоції допомагає фільтрувати інформацію при прийнятті важливих рішень?

- Як вплив на емоції використовується в освіті?

Тема 9: Рефлексія. Вихідне оцінювання. *Форма проведення:* тренінг.

1. Робота з очікуваннями.

2. Рефлексія «Зворотня прокрутка».

3. Робота над контрольними завданнями.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, проектування безперервної освіти особистості – це необхідний алгоритм забезпечення суб'єктності в освіті дорослих.

Набуття інфомедійної грамотності є ефективною освітньою стратегією в безперервній/післядипломній педагогічній освіті, оскільки забезпечує актуальні потреби фахівця щодо діяльності в глобальному світі, що постійно змінюється; органічно поєднується з переходом на нові професійні ролі.

Список використаних джерел

1. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ, 2019. 240 с.
2. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования. *Непрерывное образование: XXI век.* 2013. № 1. С. 35
3. Коржова Е. Ю. Развитие личности в контексте жизненной ситуации. *Психологические проблемы самореализации личности.* Вып. 4. 2013. С. 155—159.
4. Устименко Т. А. Як виміряти ефективність впровадження медіаосвіти: критерії та індикатори оцінки медіасередовища освітнього закладу. *Збірник статей Сьомої міжнародної науково-методичної конференції: Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку.* Київ. Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2019. С. 269 — 276. URL: http://www.aup.com.ua/uploads/Zbirnyk_conf_2019.pdf.
5. Very Verified: онлайн-курс з медіаграмотності: URL: <https://verified.ed-era.com/> (дата звернення: 08.05.2020).

MODERNIZATION OF THE CONTENT AND FORMS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS OF THE CONCEPT «NEW UKRAINIAN SCHOOL»: TRAINING PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF MEDIALITERACY

Ustimenko T. A.

The article substantiates the approach to designing continuing education as a full-fledged and progressive process of personal development. It is proved that the acquisition of infomedia literacy is an effective educational strategy in

continuing / postgraduate pedagogical education. The content of the short-term program for the development of infomedia literacy is given.

Keywords: *infomedia literacy, educational environment, continuing education, educational strategies.*

УДК 376.6.614

ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ ЦЕНТРУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Федорець О. С.

У статті розглядаються особливості створення соціально-психологічного клімату в колективі позашкільної освіти. З'ясовано, що психологічний клімат в колективі впливає на працездатність, стресостійкість та результативність викладачів закладу освіти, стимулює усіх учасників процесу до розвитку та є невід'ємною частиною психологічно здорового, творчого та працездатного колективу.

Ключові слова: *позашкільна освіта, соціально-психологічний клімат, колектив.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми полягає у тому, що людина більшість свого життя проводить на роботі, тому потребує сприятливої та приємної атмосфери на робочому місці. Від соціально-психологічного клімату в колективі залежить рівень задоволеності кожного працівника, його ступінь залучення до трудової діяльності та результативність його праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом більшість вітчизняних та іноземних дослідників зійшлися на думці, що найбільш продуктивними вважаються ті колективи, які побудовані на принципі взаємодопомоги. І це свідчить про те, що для формування ефективної діяльності колективу необхідний сприятливий психологічний клімат.

За Е. Кузьміним що поняття «психологічний клімат» відображає характер взаємин між людьми, переважаючий тон громадського настрою, рівень управління, умови й особливості праці та відпочинку в цьому колективі [3].

Б. Ломов включає в поняття «психологічний клімат» систему міжособистісних стосунків, психологічних за природою (симпатія, антипатія, дружба); психологічні механізми взаємодії між людьми (наслідування, співпереживання, сприяння); систему взаємних вимог, загальний настрій, стиль спільної трудової діяльності, інтелектуальну, емоційну та вольову єдність колективу [3].

Ю. Неймер наголошує, що соціально-психологічний клімат – це внутрішній стан будь-якої спільноти, що відображає її комплексну здатність досягати цілей, які поставлені перед нею. Внутрішній стан визначається системою взаємопов'язаних між собою якостей: колективних соціальних цінностей, норм поведінки, соціальних очікувань, рівня ідентифікації

індивідів і груп із спільнотою, згуртованості спільноти і сумісності її членів, прийнятності керівників для підлеглих, рівнем задоволеності ситуацією в колективі в цілому, характер міжгрупових відносин [2].

За думкою В. Шепеля, психологічний клімат – це емоційне забарвлення психологічних зв'язків членів колективу, яке виникає на основі їх симпатій, збігу характерів, інтересів, схильностей. Він вважав, що клімат відносин між людьми складається з трьох складових. Перша кліматична зона – соціальний клімат, який визначається тим, наскільки в даному колективі усвідомлені цілі і задачі суспільства, наскільки тут гарантовано дотримання всіх конституційних прав і обов'язків працівників як громадян. Друга кліматична зона – моральний клімат, який визначається тим, які моральні цінності в даному колективі є прийнятими. Третя кліматична зона – психологічний клімат, ті неофіційні відносини, які складаються між працівниками, що знаходяться в безпосередньому контакті один з одним. Психологічний клімат – це клімат, зона дії якого значно локальніше соціального і морального клімату [4].

Мета статті. Дослідити чинники впливу на соціально-психологічний клімат в педагогічному колективі закладу позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Колектив (від лат. *Collectivus* – збірний) – група осіб, об'єднаних будь-якої спільної діяльністю, роботою, навчанням, рішенням певного суспільного завдання. У більш широкому сенсі – люди, об'єднані спільними ідеями, потребами, інтересами.

Колектив, як об'єднання людей, складається на основі цілей, досягнення яких вимагає наявності внутрішньої структури колективу, необхідність органів управління або самоврядування. Групові інтереси колективу співіснують і поєднуються з інтересами суспільства в цілому, з одного боку, і з індивідуальними інтересами його членів, з іншого боку.

Соціально-психологічний клімат у колективі – стан міжособистісних стосунків, що виявляється в сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу.

За змістом і спрямуванням соціально-психологічний клімат у колективі може відповідати одному з таких типів: сприятливий, несприятливий, нейтральний.

Сприятливий тип характеризують: довіра, доброзичливість, чуйність, висока взаємовимогливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обговорення питань, що стосуються колективу; відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення; поінформованість усіх про завдання колективу і стан їх виконання, можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі; наявність умов для активної професійної і творчої діяльності, самореалізації, самоствердження, саморозвитку кожного працівника; задоволення роботою (змістом, оплатою, організацією праці) та належністю саме до цього колективу; взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях; прийняття індивідами на себе відповідальності за справи у колективі; уболівання за честь колективу, сприяння його розвитку.

Педагоги, об'єднані в колектив, де панує сприятливий мікроклімат, не просто дотримуються моральних норм, а прагнуть до того, щоб у кожного працівника вони ставали внутрішніми переконаннями. У колективі, де розумно поєднано свободу діяльності з дисципліною, творчу активність з підпорядкуванням, можливі свідоме підпорядкування волі більшості, вільне прийняття її вимог. Тільки в атмосфері взаєморозуміння педагог відчувається впевнено, максимально використовує свій потенціал. Під впливом доброзичливої колективної взаємодії відбуваються глибокі якісні зміни в духовному світі педагога, формуються правильне розуміння громадського обов'язку, об'єктивна самооцінка вчинків з позицій суспільно значущих інтересів.

За несприятливого типу у колективах домінують байдуже ставлення людей одне до одного і до спільних справ. Кожен працівник існує ніби ізольовано, у своєму світі, що є причиною невисоких результатів роботи, незадовільної дисципліни, напруженості в особистих стосунках, конфліктності, бажання змінити місце роботи тощо.

Нейтральний тип клімату характеризується збалансованістю суб'єктивних та об'єктивних ознак, однак він нестійкий і будь-коли може зазнати змін. Зважаючи на складність педагогічних колективів, неоднорідність процесів, що відбуваються в ньому, керівники освітніх установ повинні знати психологічні особливості, соціальні позиції, ролі працівників, специфіку мотивації їхньої діяльності та поведінки, уміти діагностувати психологічні характеристики колективу, який очолюють, прогнозувати розвиток психологічного клімату в ньому тощо.

Згідно Закону України про позашкільну освіту», «позашкільна освіта – сукупність знань, умінь та навичок, що отримують вихованці, учні, слухачі в позашкільних навчальних закладах у час, вільний від навчання в загальноосвітніх та інших навчальних закладах». Це складова системи позашкільної освіти, яка надає знання, формує вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадянської діяльності тощо [1].

Структура соціально-психологічного клімату у позашкільному закладі визначається системою відносин, що склалися в колективі між його членами. Якщо простіше, то це норми взаємодії колег; те, як члени колективу ставляться до своєї праці, як спілкуються один з одним, звертаються один до одного, як реагують на ті події, що відбуваються в малій групі і поза нею. Це визначається ціннісними орієнтирами кожного члена окремо і групи в цілому. Якщо в колективі загальнокомандні цінності стоять вище особистих прагнень і амбіцій, то можна говорити про сприятливий морально-психологічний клімат даної групи людей.

Для того щоб з'ясувати як саме можна сформувати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, доцільно згрупувати основні чинники, які на нього впливають: імідж керівника, згуртування колективу,

життєва перспектива кожного члену колективу, винесення психологічного уроку з конфліктної ситуації, атмосфера колективної турботи.

Імідж керівника, його стиль керування, манера поведінки. Керівник повинен об'єктивно оцінювати досягнення працівників, підтримувати стабільний склад колективу, розвивати в собі якості сильного, авторитетного керівника.

Згуртування колективу. Корпоративні вечірки та заходи допомагають налагодити в колективі дружню та сприятливу атмосферу. Адже формування необхідного рівня психологічної, професійної, інтелектуальної сумісності дозволить працівникам ефективно співпрацювати, як єдина команда, та вирішувати завдання, що ставляться перед колективом. Високий показник згуртованості співробітників вказує на повну самовіддачу та збільшує ефективність та результативність праці.

Життєва перспектива кожного члену колективу. Керівникові доцільно замислитися над сприянням реалізації потенційних можливостей працівників.

Винесення психологічного уроку з конфліктної ситуації. Звісно, чим менше конфліктів, тим більше це сприяє згуртованості колективу. І необхідно, при можливості їх уникати. Але, якщо конфліктна ситуація вже мала місце, доцільно проаналізувати причини, які призвели до неї і прийняти заходи по попередженню їх у майбутньому. Ефективним методом для цього може бути обговорення з працівниками проблеми, досягнення взаєморозуміння та колективне визначення стратегій поведінки.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Досягнення оптимального психологічного клімату потребує зі сторони керівництва підприємства значних зусиль, а зі сторони працівників – бажання його сформувати. Такий клімат забезпечує максимальну зацікавленість педагогів у діяльності закладу освіти, яка і є одним з основних факторів підвищення ефективності праці, і, як наслідок, досягнення високоякісних результатів роботи підприємства. Соціально-психологічний клімат впливає не тільки на ефективність діяльності, поведінку, а й взагалі на психічне здоров'я людини. Це особливо важливо враховувати керівникам позашкільних закладів, адже соціально-психологічний клімат опосередковано, через відповідний психологічний стан його педагогічних працівників впливає також на учнів, їх психічне здоров'я.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про позашкільну освіту». *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14ш88888888>.
2. Неймер Ю. Л. Социально-психологический климат коллектива предприятия. Социологические исследования. 1990. № 11. С. 81-88. URL: <http://ecsocman.hse.ru/socis/msg/18797868.html>.
3. Турчик І. В., Щоголева Л. О. Соціально-психологічний клімат як елемент корпоративної культури навчального закладу. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 227–231. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_67.
4. Шепель В. М. *Управленческая психология*. Москва, 1984. 248 с.

FORMATION OF A FAVORABLE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE TEAM OF THE CENTER OF EXTRACURRICULAR EDUCATION

Fedorets O. S.

The article considers the peculiarities of creating a socio-psychological climate in the team of out-of-school education. It was found that the psychological climate in the team affects the efficiency, stress and efficiency of the educational institution, stimulates all participants in the process to develop and is an integral part of a psychologically healthy, creative and able-bodied team.

Keywords: out-of-school education, socio-psychological climate, team.

УДК 005.3

ТЕНДЕНЦІЇ ДО ЗМІН В КУЛЬТУРІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК УПРАВЛІНСЬКА ПРОБЛЕМА

Фірсова Н. В.

У статті розкрито основні фактори управлінського впливу на зміни в культурі освітньої організації. Серед них виділено: погляди, цінності та уявлення лідерів або засновників організації; колективний досвід, отриманий при створенні та розвитку організації; нові погляди, цінності та уявлення, які привнесені новими членами організації; ідеальні цілі, ідеї і цінності, що вже панують в організації; рольові моделі; внутрішні формальні стандарти і правила; неформальні канали комунікацій. Наголошено, що за процеси змін в культурі організації несе відповідальність керівництво.

Ключові слова: управління, культура організації, зміни в культурі освітньої організації.

Постановка проблеми. Активність інноваційних процесів в освіті, Концепція «Нова українська школа» зумовили потребу виявлення нових механізмів управління від керівників закладів освіти. У наукових розвідках акцентовано, що важлива роль в оновленні освітніх процесів пов'язана з культурою організації як об'єднуючому факторі в реалізації поставленої мети.

Саме культура організації: конкретні цінності, усталені правила поведінки, набір неписаних, часто неусвідомлених етичних норм – суттєво впливають на ставлення працівника до роботи і, відповідно, на ефективність функціонування і розвитку закладів і установ освіти, діяльність яких, безумовно, не може здійснюватися лише на основі якісної технології або управлінської ієрархії. У цьому розумінні кожна освітня організація є конкретним соціокультурним простором. Отже, культура організації – могутня сила, яка може працювати на організацію або проти неї.

Заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО) як освітня організація є соціальним утворенням, що має власну культуру, якій притаманні певні параметри зумовлені специфікою її діяльності. Культура ЗЗСО зміцнює внутрішні зв'язки між працівниками і структурними підрозділами, сприяє

мотивації праці учасників освітнього процесу, забезпечує більш ефективну координацію діяльності організації, ніж формальна система контролю й планування. Вона надзвичайно динамічна, оскільки будь-який ЗЗСО може розвиватися лише на основі творчого осмислення культурних надбань соціуму, що забезпечить йому конкурентоспроможність. Таким чином, щоб забезпечити життєдіяльність ЗЗСО необхідно цілеспрямовано управляти змінами у його культурі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях провідних зарубіжних науковців вивчалися особливості внутрішньої культури організації, її вплив на створення комфортних умов праці в колективі (Р. Акофф, Ч. Ханді, Р. Харрісон, Е. Холл, Е. Шейн). Серед українських авторів цю проблему досліджували Б. Гаєвський, Н. Липовська, Ю. Палеха, Н. Терещенко, В. Усачова, Ю. Шаров, С. Яромич та інші. Вони вивчали роль культури організації у досягненні поставленої мети.

Водночас концепція управління змінами в культурі організації є предметом суперечок науковців і на сьогодні.

Мета статті – науково-теоретично обґрунтувати керівну роль в процесі змін в культурі освітньої організації.

Виклад основного матеріалу. Поняття «управління» містке і глибоке. Загалом управління є особливим видом людської діяльності у всіх сферах суспільного життя. Щоб забезпечити функціонування організації, нею необхідно управляти. Поняття «управління» неоднозначно трактують у зарубіжній і вітчизняній літературі. Як слушно зауважує Ф. Хміль більшість учених погоджується, що управління означає «робити що-небудь за допомогою людей з людьми» [4]. Є точка зору, що управління – це «створення ефективного середовища для людей, які діють у формальних організаційних групах» [3]. Пітер Дракер характеризує управління як особливий вид діяльності, «що перетворює неорганізований натовп в ефективну цілеспрямовану і продуктивну групу» [4].

Загалом представників різних концепцій щодо тлумачення поняття управління об'єднує їх спільний погляд на цей феномен як на процес чи вид діяльності. Отже, управління є висококваліфікованою керівною діяльністю суб'єкта, який впливає на об'єкт (члени трудового колективу) з метою оптимального досягнення спрогнозованих результатів. Зосередимо увагу на управлінні процесом змін в культурі ЗЗСО.

Зміни – це дієства, в процесі яких відбуваються різні перетворення в нашому житті. Індикатором змін є протиріччя між: сформульованою системою ділової взаємодії та недостатністю її при освоєнні нових сфер діяльності (дослідницької, проектної); устояною системою управління та новими задачами розвитку організації; провідною стратегією діяльності та переходом організації до наступного етапу становлення [1].

Зміни у сфері культури організації починаються з вищого керівництва. Впровадження нововведень вимагають від організаторів вольових зусиль і готовності до гальмування з боку прихильників застарілої культури.

Розв'язання проблеми педагогічної стереотипізації має бути спрямовано одночасно на попередження професійної деформації педагогів, подолання консерватизму та психологічного «вигорання».

Основними показниками успішного інноваційного культуротворення організації має стати забезпечення справжнього призначення освіти, спрямованої на активну соціалізацію вихованців, розвиток їхньої готовності до творчості, знань, здатність до самостійної відповідальної поведінки.

Одним з прогресивних напрямків внутрішньоорганізаційного оновлення культури є турбота про професійно-особистісне зростання педагогів, як утвердження проходження етапів: від власних професійних проблем до підходу, зорієнтованого на вихованця; від відчуття незахищеності до впевненості у правильному впливі на дитину; від використання невеликої кількості методів освіти до збільшення їх кількості для забезпечення різноманітних потреб вихованців; від відчуття занепокоєння змінами до прийняття того, що зміни – це невід'ємна й важлива складова нашого життя [2].

Говорячи про зміни культури організації, необхідно усвідомлювати, що вони спричинять за собою зміни поведінки кожного члена організації і його унікальної загальної психології. У контексті сказаного можна зробити висновок, що для того щоб проводити зміни, треба знати технологію їх забезпечення. Важлива роль у цьому процесі належить методам змін.

Методи змін культури організації: зміни об'єктів і предметів уваги з боку керівника; зміни стилю управління кризою чи конфліктом; перепроєктування ролей і зміна фокусу в програшах освітнього процесу; зміни критеріїв стимулювання; зміни акцентів у кадровій політиці; зміни організаційної символіки і обрядності.

Застосовуючи вище перелічені методи, необхідно усвідомлювати, що культура організації може змінюватися не так швидко, навіть за умов, що до вирішення цієї проблеми прийдуть демократичним шляхом, тобто згідно більшості членів колективу. Культура може зазнавати змін лише під впливом обставин і плином часу, це процес поетапний і має пройти підготовчу стадію відповідних складових.

Підготовча стадія складових змін культури організації: усвідомлення необхідних змін; визначення рівнів, на яких відбуваються зміни; передбачення утруднень, з якими буде пов'язана реалізація змін; визначення сил, які стримують і утримуватимуть зміни; визначення можливого ступеня супротиву, можливих причин такого супротиву і шляхів його подолання; вибір доцільної стратегії змін, в межах якої змінами можна управляти.

Лише пройшовши підготовчий шлях, можна перейти до процесу змін, а точніше, створення програми змін.

Працівникам повинні бути запропоновані чіткі зразки для наслідування, чільне місце серед яких належить використанню групових процесів. Найбільший ефект організація може одержати тоді, коли звертається до групових норм і цінностей.

Оскільки культура організації сприймається працівником не тільки раціонально, але і на емоційному рівні, то тут важливо знайти такі форми звертання до них, що будуть сприяти максимальній емоційній включеності і позитивному ставленню до політики, що проводиться керівництвом організації. Ними й виступають символи і ритуали.

У контексті розглянутого, доцільно змінювати вимоги до людей і до системи керування. Саме нова культура організації повинна одержати своє відображення у відповідній зміні вимог до працівників і новому підході до практики керування, реалізованої в організації.

На процеси змін в культурі організації, її змісті і окремих параметрах впливає ряд факторів зовнішнього і внутрішнього оточення. Цільовим джерелом впливу на культуру організації на всіх стадіях її розвитку є управлінська культура її лідера: його особиста віра, цінності і стиль, які багато в чому визначають культуру організації. Якщо лідер чи засновник ЗЗСО сильна і вольова натура, то це позитивно вплине на якість змін в культурі організації, особливо в період її становлення.

Зміни в культурі організації пов'язані з зовнішнім оточенням організації:

- ділове середовище в цілому й у галузі зокрема;
- зразки національної культури.

Прийняття організацією визначеної культури може бути пов'язане зі специфікою галузі, в якій вона діє, зі швидкістю технологічних та інших змін, з особливостями ринку, споживачів і т.п. Відомо, що компаніям галузей «високої технології» властива наявність культури, яка містить «інноваційні» цінності і віру «в зміни». Однак ця риса може по-різному виявлятися у ЗЗСО одного типу залежно від національної культури, в рамках якої функціонує та чи інша освітня установа.

Аналіз факторів формування культури організації показує, що остання є предметом розвитку і змін протягом всього життя організації. При цьому, в силу «глибинності» базових припущень і їх «стійкості» зазначені процеси протікають скоріше поступово й еволюційно, ніж радикально і революційно.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Процеси змін в культурі ЗЗСО мають сприяти тому, щоб ця культура була: корисною; незвичайною; складною для імітування.

Керівництво ЗЗСО повинне зрозуміти, що процесами змін треба мудро управляти і, що ці повноваження не можна делегувати. Основні підходи, принципи роботи і стратегічні цінності формуються управлінською командою, без спроб делегувати це завдання підлеглим. Цю роботу можна виконати в співробітництві з працівниками більш низьких рівнів, але цілком передоручити її кому-небудь не можна. Увага! Цей процес має бути колегіальним, демократичним, але професійно керованим.

Особливо значну увагу культурі слід надавати в момент змін перебудови діяльності організації, коли потрібно організувати напружену роботу персоналу. Ця робота повинна бути підтримана ідеологічно.

Відкритими для подальших наукових досліджень будуть питання з'ясування умов матеріального і фінансового забезпечення процесу оновлення культури організації.

Список використаних джерел

1. Білецька О. Методи зміни організаційної культури підприємства. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2010. № 6, Т. 3. С. 249-252.
2. Дороніна М. Організаційна культура. Харків, 2003. 295 с.
3. Кунц Г., С. О'Донел. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. В 2-х томах / пер. с англ. Том 1. URL: www.twirpx.com.
4. Хміль Ф. І. Основи менеджменту : підручник. Вид. 2-е, випр., доп. Київ, 2007. 576 с.

TRENDS TO CHANGE IN THE CULTURE OF THE ORGANIZATION AS A MANAGEMENT PROBLEM

Firsova N.V.

The article reveals the main factors of managerial influence on changes in the culture of the educational organization. Among them are: views, values and ideas of leaders or founders of the organization; collective experience gained in the creation and development of the organization; new views, values and ideas introduced by new members of the organization; ideal goals, ideas and values that already prevail in the organization; role models; internal formal standards and rules; informal communication channels. It is emphasized that the management is responsible for the processes of change in the culture of the organization.

Key words: management, culture of organization, changes in culture of educational organization.

УДК. 159.9

ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ

Хижняк М. В.

У статті розглянуто характеристику комунікативної компетентності як ключової професійної компетенції менеджерів. Визначено психологічні складові комунікативної компетентності особистості та вимоги до ефективної комунікації в сфері сучасного менеджменту.

Ключові слова: комунікативна компетентність менеджерів, ефективне лідерство, опора на людей, компас стилів взаємодії, позитивний підхід в управлінні.

Постановка проблеми. Світ управління змінюється надзвичайно швидко, і важливо постійно оновлювати менеджерські навички і підтримувати професійні управлінські ноу-хау в актуальному стані. Сьогодення, в силу мінливості та невизначеності соціально-економічних, політичних, правових обставин і ситуацій, ставить перед психологами

завдання надання наукової та консультаційної допомоги управлінцям з метою їх професійної підготовки, планування їх кар'єри і вдосконалення кваліфікації.

Сформулювати перелік основних вимог, яким повинен задовольняти менеджер, шляхом простого узагальнення емпіричних даних про діяльність менеджера неможливо. Теоретичний аналіз особистості менеджера не зводиться до простого узагальнення досвіду роботи окремих менеджерів. Необхідне виявлення загальних характеристик особистості менеджера, які включають в себе, з одного боку, підсистеми особистості – організмичну, індивідуальну і власне особистісну, з іншого – характеристик особистості менеджера, обумовлених загальними властивостями управління.

Нині за кордоном спеціалістами оціночних центрів розроблено від 30 до 100 вимог до сучасних менеджерів – професійних керівників. Але можна безпомилково стверджувати, що в світі, мабуть, немає людини, яка б володіла усіма якостями, що сформульовані як вимоги до керівника. У той же час сотні і тисячі керівників працюють успішно, забезпечуючи високу результативність у діяльності очолюваних колективів [1]. Особистісні якості і особливості характеру ми не завжди можемо змінити, а ось навички та вміння сучасний керівник може виробити, беручи участь в тренінгах. Різного роду психологічні тренінги та спеціально організовані курси навчання можуть надати допомогу також в розвитку здібностей індивідів, які за певних обставин дозволять частково компенсувати відсутність (нерозвиненість) одних якостей іншими. Крім того, психологи допомагають менеджерам підтримувати необхідні вміння і бажання постійно розвивати і вдосконалювати свої ділові та особистісні навички.

Менеджмент є «управління людьми», в тому сенсі, що орієнтований на виявлення і максимальне використання здібностей працівників організації, їх енергетичного, інтелектуального і, в цілому, творчого потенціалу. Тому розвиток комунікативних якостей та навичок комунікації є одним з пріоритетних напрямів професійної підготовки менеджерів до ефективного управління. У керівника повинна бути розвинута комунікативна компетентність, яка знаходить свій прояв у налагодженні сприятливих відносин між працюючими, що забезпечує успішну колективну діяльність та знаходження в ній свого місця кожним учасником трудового процесу. Якщо ж комунікативні здібності індивіда співпадають із здібностями до лідерства, то це є передумовою формування успішного менеджера [4]. Підвищення ефективності комунікації і розвиток комунікативної компетентності менеджерів є одним з пріоритетних завдань, що активно розробляються у сучасній психології менеджменту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Управлінські якості, властивості і стани сучасного менеджера вивчали І. Антоненко, Л. Берестова, С. Добряков, М. Кубишкіна, В. Пузіков, В. Ромек, З. Шаукенова та інші.

Особливості стилю керівництва в управлінні персоналом вивчали Е. Грібеннікова і Л. Маркане, В. Шадрін та інші.

Проблеми психологічного впливу в процесі управління розглядали Н. Клуніченко, В. Куликов, Е. Ханін, А. Харащ, Л. Школяр, С. Елієшюте та інші.

Комунікативну компетентність вивчали психологи Г. Андрєєва, Ю. Жуков, Е. Зеєр, Ю. Ємельянов, В. Куніцина, І. Макаровська, О. Мурав'єв, Л. Петровська, О. Сидоренко, В. Співак, Г. Трофімова, М. Хазанова, Л. Цветкова. Представники практичної психології акцентують увагу на процесі розвитку і вдосконалення комунікативної компетентності: розробляють методи розвитку комунікативних умінь (Л. Петровська, В. Захарова, Н. Хрящева, А. Прутченков, О. Сидоренко, С. Макшанов), впроваджують програми підвищення комунікативної компетентності (Г. Ніколаєва, О. Горюнова, І. Гаврилова та інші), пропонують практичні рекомендації щодо ефективного спілкування (І. Атватер, Ю. Крижанська, В. Третьяков та ін.) [5, с. 267].

Мета статті: розглянути комунікативну компетентність як ключову компетенцію професійної діяльності менеджера.

Виклад основного матеріалу. Серед ділових і особистісних якостей структури лідерства комунікативна складова є пріоритетною. Підручники з менеджменту вчать, що якість комунікацій керівників має величезне значення для успіху організацій. 73% американських, 63% англійських і 85% японських керівників вважають невдалі комунікації головною перешкодою на шляху досягнення ефективності їх організаціями. За даними опитувань в США, обмін інформацією дослідники представляють як одне з найскладніших завдань в компанії [2, с. 57].

На думку зарубіжних аналітиків, керівники від 50 до 90% свого часу витрачають саме на комунікацію. Керівники вдаються до комунікацій, щоб реалізувати свої ролі в інформаційному обміні, процесах прийняття рішень, збору інформації, не кажучи вже про управлінські функції планування, організації, мотивації, постановки завдань і контролю [2, с. 56].

За дослідженнями з чинників, що заважають ефективності праці, замість очікуваних виробничих причин на перший план вийшов психологічний фактор, який стосувався характеру комунікації керівника. Від невміння одного керівника працювати в команді, його невміння або небажання вирішувати конфлікти, через одну маленьку, незначну рису характеру страждають бізнес-процеси продажів, логістики, страждають клієнти [2, с. 57]. Тому комунікативна компетентність є пріоритетною серед професійних якостей менеджера.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Комунікативна компетентність включає як знання про себе, свої особливості, вміння ними управляти, так і розуміння партнера по спілкуванню, розвинену соціально-психологічну рефлексію, розуміння ситуації і предмета спілкування (Л. Петровська).

З питання про структуру комунікативної компетентності є кілька підходів: 1) дослідники роблять акцент на когнітивній складовій цього феномену,

тобто на знаннях і здібностях, необхідних для побудови спілкування (В. Захаров, В. Лабунська, Є. Руденський, З. Смелкова, Н. Хрящев); 2) опис структури комунікативної компетентності дається через комунікативні вміння (А. Захаров, А. Мудрик); 3) структурними елементами комунікативної компетентності є і комунікативні знання, і комунікативні здатності, і комунікативні вміння (О. Сидоренко); 4) у складі комунікативної компетентності крім знань, умінь і навичок виділяють особистісні особливості (Л. Берестова, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Л. Петровська, Е. Семенов, А. Кидрон і інші) [5, с. 268].

Комунікативна компетентність менеджера являє собою сукупність комунікативних здібностей, знань, умінь і навичок керівника, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісного спілкування в сфері менеджменту [1].

Успішному менеджеру необхідно вміти працювати з людьми та мобілізувати їх до високопродуктивної праці; раціонально організовувати свою працю і працю підлеглих, забезпечувати високу трудову дисципліну; об'єктивно підбирати, оцінювати і розставляти кадри; орієнтуватися в людях, розуміти їх характери, здібності й психологічний стан; забезпечувати самоорганізацію трудового колективу, створювати сприятливий психологічний мікроклімат; встановлювати ділові відносини з іншими керівниками; володіти собою в будь-якій ситуації; виступати, вести розмову, переговори (красномовність, виразність, переконливість, аргументованість,); а також вміння використовувати невербальні засоби комунікації [4].

Розглянемо вимоги, що висувають зарубіжні дослідники до комунікативних якостей сучасного менеджера, що сприятимуть ефективній взаємодії та підтримують його лідерський статус, – це опора на людей та позитивний підхід в управлінні [3].

Опора на людей передбачає розуміння, що оточуючі найбільше цінують в топ менеджерів здатність мотивувати інших. Для початкуючих менеджерів здатність спиратися на людей є індикатором руху вперед по шляху лідерства. Для лідера знати себе - не означає нескінченне вивчення себе і доскональне знання своїх психологічних особливостей. У менеджменті відбувається зміщення точки опори: знання про себе означає розуміння, який вплив людина має на інших людей, в тому числі на свого боса. Тобто як лідер, людина повинна розуміти свій власний стиль і стиль тієї людини, з якою вона працює. Лідеру необхідно створити власний компас стилів, який відображає важливі характеристики тієї людини, на яку потрібно вплинути. Тоді у менеджера є шанс дізнатися, як скорегувати власні прояви і адаптуватися до поведінки начальника. Таким чином, необхідного для кар'єри способу впливу від низу до верху, також можна навчитися за використанням компасу стилів [3, с. 26].

Позитивний підхід - одна з основних вимог, що пред'являються до комунікації лідерів. Багато людей горять на роботі, але в подальшому їх ентузіазм і позитивний настрій пропадають. Слідом за Абрахамом Маслоу, який запропонував для визначення якостей особистостей, що прагнуть до

самоактуалізації, досліджувати видатних індивідуумів, Мартін Селігман, президент Американської асоціації позитивних психологів, запропонував зосередитися на благополуччі лідерів, щоб зрозуміти, чому вони благополучні. М. Селігман дає конкретні рекомендації щодо підтримки позитивного підходу [3].

По-перше, треба зосередитися на своїх сильних сторонах, а не розвивати слабкі. У боротьбі з недоліками багато хто не може досягти успіху. Успішні люди концентруються на тій роботі, де вони можуть відзначитися. Також, вони знаходять для співробітників таку роботу, де вони могли б відзначитися. І крім того, щоб вони компенсували слабкі сторони лідера.

По-друге, це управління своїми почуттями. Якщо людина засмутилася-це її проблема, а не того, хто її засмутив. У кожного є вибір як реагувати на те, що відбувається, і приймати рішення про те, як він буде почуватися. Але лідери носять маску лідерства і здатні зобразити на обличчі те, що вони хочуть показати. Якщо створювати зримий образ успіху, це допоможе сконцентруватися на цілі і на способі її досягнення.

По-третє, у ситуації кризи, невдачі якомога швидше переходити до дій: не прив'язуватися до минулого і дивитися у майбутнє. Невдачі сприймати, як можливість чомусь навчитися і стати сильніше. Не дивитися в минуле і не звинувачувати інших у своїх нещастях, звертатися в майбутнє і власне самостійно відповідати за свою долю (інтернальний контроль) [3, с. 46].

Ефективні лідери можуть знайти позитив, вони бачать сприятливі можливості там, де інші бачать проблеми. Навіть в конфлікті вони бачать не негатив, а спосіб визначити пріоритети всередині організації.

Способи, за допомогою яких лідер може продемонструвати позитивний підхід: обговорювати рішення і можливості, а не проблеми: відгукуватися на нові ідеї, шукати в них позитив і можливості, а не вишукувати негатив і ризики; викликатися на сміливі проекти, де можна показати свої сильні сторони; йти на виправданий ризик: навіть в разі провалу, можна придбати повагу і багато чому навчитися.

Щоб виглядати позитивним, не слід скаржитися на чорнову роботу. Завдяки їй можна отримати цінні уроки, які покажуть, як в реальності працює організація. Якщо хтось починає скаржитися, це відразу знижує бойовий дух всієї команди.

Не слід пліткувати про начальника і колег, це зашкодить репутації. Люблять і довіряють тим, про кого знають, що він не говорить про них погано за їх спиною. Не вказуйте на негативні сторони - так ви покажете свою кмітливість, але той, хто налаштований позитивно, завойовує більше поваги.

Чи не уникати відповідальності: начальникам завжди видно, хто намагається, а хто ні [3, с. 50].

Таким чином, позитивному підходу також можна навчитися: зосереджуватися на своїх сильних сторонах, управляти своїми почуттями, невдачі сприймати, як можливість чомусь навчитися і стати сильніше, не скаржитися, не злословити, не вказувати на недоліки, добровільно

пропонувати свої послуги, пропонувати рішення, а не проблеми, а також намагатися посміхатися.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

1. Вдосконалення ділових і особистісних якостей менеджера, поліпшення його психологічної та управлінської готовності до професійної діяльності потребує допомоги психолога.
2. Комунікативна компетентність є однією з ключових професійних компетенцій менеджера.
3. Розглянуто структурні складові комунікативної компетентності менеджера та визначені можливості навчання новим комунікативним навичкам: скласти компас стилю партнера з комунікації та адаптувати свій стиль спілкування до нього, а також навчитися позитивному підходу в управлінні.

Список використаних джерел:

1. Антонова Н. Психология управления: учеб. пособие. Москва, 2010. 269 с. URL: http://royallib.com/read/antonova_natalya/psihologiya_upravleniya_ucheb
2. Димитриева З. М. Школа менеджмента. Книга практикующего руководителя и бизнес-тренера. СПб., 2008. 234 с.
3. Оуэн Д. Как лидировать: от теории и практики – к мастерству [Предисл. и науч. ред. Доблаева В. Л.]. Москва, 2008. 240 с.
4. Рогач С. М., Гуцул Т. А., Ткачук В. А., Балан О. Д. та ін.. Економіка і підприємництво, менеджмент. Київ, 2015. 726 с.
5. Соловьева О. В., Аникеева Ю. В. Коммуникативная компетентность психолога: подходы и концепции. *Вектор науки ТГУ*. №1 (8). 2012. С. 267—270.

PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MANAGERS

Khyzhniak M. V.

The article considers the characteristics of communicative competence as a key professional competence of managers. There are determined the psychological components of the communicative competence of the individual and the requirements for effective communication in the field of modern management.

Key words: *communicative competence of managers, effective leadership, reliance on people, compass of interaction styles, positive management approach.*

УДК 378: 37.011.31:37.041

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Хлебнікова Т. М.

У статті розкрито зміст організації самоосвітньої діяльності педагога, визначені етапи управління процесом самоосвіти педагога схарактеризовано модель організації самоосвіти педагога.

Ключові слова: *самоосвіта, самоосвітня діяльність, управління процесом самоосвіти, модель організації самоосвіти педагога.*

Постановка проблеми. В Концептуальних засадах реформування середньої освіти наголошується на тому, що підготовка педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації Нової української школи. Сучасні вимоги до педагога на перше місце ставлять систематичну самостійну роботу з розвитку професійної компетентності, поглиблення його теоретичних знань та практичних умінь. Отже, проблема самоосвіти стає все більш актуальною. Виходячи з цього, головними завданнями післядипломної педагогічної освіти та методичних служб стали питання стимулювання самоосвіти і саморозвитку педагогічних кадрів та надання своєчасної методичної допомоги у даному напрямку. Таким чином, основною формою удосконалення рівня професійної компетентності вчителя є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності. Самоосвіта – безперервна діяльність учителя, спрямована на розширення та поглиблення знань і вмінь, підвищення рівня предметної підготовки. Шлях від епізодичної самоосвітньої діяльності вчителя до планової усвідомленої самоосвіти пролягає через осмислення й створення особистої «Я-концепції».

Аналіз досліджень та публікацій. Основним напрямком удосконалення рівня професіоналізму педагога є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності.

Ідея взаємозв'язку освіти та самоосвіти знайшла свій подальший розвиток у роботах А. Арета, А. Бодальова, А. Ковальова, А. Кочетова, В. Селіванова та інших. Сутність, структура та зміст самоосвіти відображені в дослідженнях Т. Браже, М. Башкірової, Л. Гоженко, М. Заборщикової, А. Маркової, І. Науменко, П. Пшебильського, Т. Сімонової, Р. Скульського, Є. Тонконогої, Я. Турбовського.

Керівництво самоосвітньою діяльністю учителів досліджували М. Заборщикова, В. Новічков, Т. Сімонова. Останнім часом ця проблема є об'єктом спеціальних досліджень, в яких здійснено спробу розробити систему організації та керівництва самоосвітньою діяльністю вчителів (Є. Богданов, А. Кочетов, А. Замятіна), розкрито мотиви, які спонукають педагога до самоосвіти (В. Башкіров, Н. Іванова, М. Хміль). Багато наукових статей присвячено питанням організації та методики самоосвіти (А. Ажарова, А. Гусєва, Г. Гусєва, С. Комбановський, М. Кузміна, Ю. Піменова, Т. Хлебнікова).

Аналіз сучасних досліджень у галузі управління процесом самоосвітньої діяльності педагога свідчить, про те, що незважаючи на значну увагу науковців до цих питань, проблема залишається недостатньо розкритою, що вимагає розв'язання таких суперечностей між:

- необхідністю впровадження ефективного управління розвитком самоосвітньої діяльності педагога і реальним станом цього процесу у системі підвищення кваліфікації, зокрема у міжкурсовий період;
- постійним зростанням вимог до створення умов для розвитку самоосвітньої діяльності вчителів і реальним рівнем готовності закладів

освіти до здійснення такого розвитку.

Мета роботи. Визначити основні напрямки та особливості управління процесом самоосвітньої діяльності педагога.

Виклад основного матеріалу. Самоосвіта набуває в даний час різноманітні форми і змісту. Самоосвіта – це цілеспрямований і певним чином організований процес придбання необхідних у професійній діяльності знань, формування вмінь і навичок шляхом самостійних занять на робочому місці та / або поза нього. Виділимо такі ознаки цього визначення:

- самоосвіта має бути організовано і в цьому зв'язку постає необхідність створення певної системи;
- самоосвіта розглядатися як процес, в якому провідне місце займають мотивація (самотивація) і використовувані технології отримання знань, умінь і навичок;
- так як самоосвіта це процес, що характеризується великим ступенем автономності, то фахівець, що займається нею, для того, щоб зробити цей процес ефективнішим, повинен активно спілкуватися з іншими людьми (колегами, підлеглими, керівниками і т. ін.);
- організація і технології самоосвіти можуть забезпечити і фактично забезпечують певний рівень знань, умінь і навичок.

Думка, що самоосвіта – це неконтрольований, не планований процес, який не підпорядковується керівництву з боку адміністрації, є помилковою. В основу організації самоосвіти педагога покладені такі принципи: систематичність і послідовність самоосвіти; зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога; взаємозв'язок наукових і методичних знань у самоосвітній праці вчителя; комплексне вивчення психолого-педагогічних і науково-методичних проблем; відповідність змісту самоосвіти рівню підготовки педагога, його інтересам та нахилам.

За своєю структурою процес управління самоосвітою представляє собою декілька послідовних етапів, зміст яких пов'язаний з підготовкою, здійсненням і підведенням підсумків діяльності.

Організація самоосвіти вчителя залежить від рівня його підготовки, визначення проблем, мети удосконалення, форм і методів узагальнення досвіду.

Необхідність самоосвіти педагога диктується, з одного боку, самою специфікою вчительської діяльності, її соціальною роллю, з іншого боку, реаліями і тенденціями безперервної освіти, що пов'язано з постійно змінюються умовами педагогічної праці, потребами суспільства, еволюцією науки і практики, все зростаючими вимогами до людини, його здатності швидко і адекватно реагувати на зміну суспільних процесів і ситуацій, готовності перебудовувати свою діяльність, вміло вирішувати нові, більш складні завдання, пізнавальної активності, зростаючої потреби педагога в самореалізації.

Управління самоосвітою, як і будь-яке управління взагалі, носить циклічний характер.

Інформаційно-аналітичний етап, передбачає збір і аналіз інформації з

питання підвищення компетентності вчителів, рівня їх професійної підготовки Тут на перше місце виступає діагностика ускладнень педагога, яка забезпечує реалізацію особистісно зорієнтованого підходу до розробки концептуальних основ організації самоосвітньої діяльності педагога, участі його у навчальних і установчих семінарах. На цьому етапі складається індивідуальна картка вчителя та аналізуються результат роботи педагога щодо його самовдосконалення. Крім того проводять тестування, опитування, анкетування тощо, з метою з'ясувати як вчителі організовують свою самоосвіту і що заважає чи допомагає їм у цьому. Обізнаність адміністрації з проблемами над якими самостійно працюють вчителі (або з яких потребують допомоги) дає змогу ефективніше планувати, організовувати, контролювати цей процес.

Наступний етап, це етап прийняття управлінського рішення про підвищення компетентності вчителів через залучення їх до участі в роботі всіх ланок системи підвищення кваліфікації педагогів на основі професійних запитів і потреб щодо професійного вдосконалення. На другому етапі важливо нагадати або (якщо вчитель молодий) познайомити педагогів з поширеними формами підвищення кваліфікації педагогів. Тут же вивчається думка педагогів щодо різних форм самоосвітньої діяльності. Цю інформацію доречно використовувати при плануванні роботи по керівництву самоосвітньою діяльністю вчителів. Крім того слід з'ясувати, які причини є поштовхом до самоосвіти педагогів. Серед них можуть бути такі: якісна підготовка до навчальних занять; бажання підвищити свою ерудицію; намагання знайти новинки зі своєї спеціальності; бажання підвищити свою кваліфікаційну категорію; переоцінка себе у сфері праці й побуту; бажання підняти свій авторитет перед колегами; внутрішнє бажання знати більше; обмеженість знань; бажання робити як всі; наслідування прикладу колег; вимога адміністрації тощо. Керівництво школи повинно знати фактори, що впливають на необхідність самоосвіти вчителів, враховувати їх при налагодженні планомірного процесу підвищення компетентності педагога. На цьому етапі управлінського циклу проводиться самоаналіз діяльності вчителем, взаємоаналіз роботи колегами, аналіз роботи адміністрацією. Результати такої роботи покладаються в основу визначення цілей і прогнозування результатів самоосвітньої діяльності, що є основною задачею третього етапу.

Третій етап має на меті постановку цілей і прогнозування результатів щодо підвищення компетентності вчителів, з'ясування з учителями їх бажань і важливих для них форм підвищення професійної компетентності. На цьому етапі створюється модель ефективної творчої діяльності педагога, педагогічного колективу.

Четвертий етап – планування дій адміністрації щодо управління самоосвітньою діяльністю. Процес складання перспективного і оперативного планів роботи з організації самоосвітньої діяльності педагогів школи доцільно відобразити у такій послідовності: урахування результатів попередніх років; прогнозування мети, завдань, основних напрямів роботи з

педагогічним колективом, окремими вчителями, громадськими, науковими, методичними, культурними та іншими організаціями і центрами; координація, погодження планів з управліннями освіти, закладами післядипломної освіти.

П'ятий етап – організація діяльності вчителів, їх професійного вдосконалення в процесі практичної діяльності, керівництво роботою методичних кабінетів, методичної ради, методичних об'єднань, творчих груп, організація семінарів за різними видами підвищення компетентності вчителів, розробка змісту діяльності творчих лабораторій з нових освітніх проблем та методик. Крім того організаційний етап передбачає створення матеріальних умов, підготовку науково-методичних матеріалів та мотивацію діяльності. Метою етапу є залучення всього педагогічного колективу і кожного його члена окремо до творчої теоретико-практичної співпраці.

Шостий етап – регулювання і коригування проведеної роботи, індивідуальна робота з вчителями в напрямку розвитку їхньої професійної і громадської свідомості. Здійснюється аналіз роботи з управління процесом самоосвіти педагога, з'ясовуються позитивні і негативні моменти в організації тих чи інших методичних заходів, їх результативність. Визначається рівень досягнення поставлених цілей. За результатами аналізу визначаються нові завдання щодо подальшого підвищення компетентності педагога, перспектив його професійного і кар'єрного росту.

І останній етап – аналіз результатів управління процесом самоосвіти вчителя, виявлення позитивного в цій роботі, корегування недоліків. Таким чином, наповнений конкретним змістом і формами проведення роботи, управлінський цикл приводить до конкретних позитивних результатів.

Останнім часом науковцями теоретично обґрунтовані й апробовані різні моделі методичної роботи з педагогічними кадрами. Про це свідчать праці Б. Дяченко, Р. Х. Холла, О. Сидоренка, Т. Шамової та інших.

Ми пропонуємо такий алгоритм діяльності керівників закладу освіти з організації самоосвітньої діяльності членів педагогічного колективу який ґрунтується на діагностико-технологічному підході:

- діагностування здібностей педагога, його здатності до саморозвитку, уміння працювати з науковою літературою, використовувати інформаційно-комунікативні технології;
- мотивація педагога до самоосвітньої діяльності (допомогти вчителю повірити в свої можливості);
- розробка індивідуальної освітньої програми з розвитку індивідуальних здібностей вчителя;
- створення умов які сприятимуть вчителю реалізувати свої різноманітні позитивні риси, спрямувавши їх на досягнення мети самоосвітньої діяльності.

Очікувані результати організації самоосвітньої діяльності педагогів можуть бути визначені таким чином: створення максимально сприятливих умов для інтелектуального, духовного, морально-естетичного, професійного, наукового розвитку вчителя; надання можливості реалізувати творчі

індивідуальні і розкрити власні потенціали.

Домінуючою формою діяльності та реалізації даної моделі є індивідуально-творчий підхід до організації методичної роботи з педагогічними кадрами.

Висновок та напрямки подальшого дослідження. Отже, на основі вищезазначеного можна дійти висновку, що управління процесом самоосвіти педагога – це цілеспрямована діяльність, що є наслідком глибокого вивчення й аналізу змісту, методів форм організації самоосвіти педагогів, постійний моніторинг діяльності педагогічного колективу із зазначеної проблеми.

Результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми. Зокрема, подальшого вивчення вимагають питання вивчення якості управління самоосвітою педагога.

Список використаних джерел

1. Коломієць Б. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С. 100—103.
2. Наливайко Г. В. Особливості самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів у міжкурсовий період системи підвищення кваліфікації. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 8. С. 67—69.
3. Мастеркова Т. Розвиток професійної компетентності педагога в міжтестастійний період на засадах адаптивного управління. *Адаптивне управління: теорія і практика. Педагогіка*. 2019. Вип. 5 (9). URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-6\(11\)-10](https://doi.org/10.33296/2707-0255-6(11)-10).
4. Хлебнікова Т. М., Гречаник О. Є., Григораш В. В. Акмеологічний супровід педагога в процесі саморозвитку. *Science Review*. 2018. № 6 (13) July. Р. 11—16. URL: https://doi.org/10.31435/rsglobal_sr/01072018/5897.
5. Хлебнікова Т. М. Самоосвіта як засіб розвитку професійної компетентності педагога. *Адаптивный менеджмент: теория и практика. Педагогика*. 2020. 8 (15). URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-8\(15\)-17](https://doi.org/10.33296/2707-0255-8(15)-17).

SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY AS A MEAN OF TEACHER'S PERSONALITY DEVELOPMENT

Khlebnikova T. M.

The article reveals the content of organizing of teacher's self-education activities, are defined the stages of management processes of teacher's self-education, is described a model model of organizing teacher's self-education.

Keywords: *self-education, self-education activities, management of the process of self-education, model of organizing teacher's self-education.*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Хохлов І. Ю.

У статті розкрито описано методологічні засади патріотичного виховання в закладі загальної середньої освіти.

Ключові слова: патріотизм, військово-патріотичне виховання, козацька педагогіка.

Постановка проблеми. В умовах величезних змін в соціальному, економічному і політичному житті України постала проблема радикальної перебудови в сфері виховання підростаючого покоління. Особистість дитини формується і розвивається під впливом багатьох факторів: об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспільних, внутрішніх та зовнішніх, незалежних і залежних від волі і свідомості людей. Головною метою виховання на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатств духовної культури народу, його соціальної ментальності, своєрідного світогляду. На цій основі формуються особистісні риси громадянина-патріота України, які містять в собі національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту.

Актуальність військово-патріотичного виховання зумовлена, з одного боку, прийняттям нових документів в галузі освіти (Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, Концептуальні засади реформування середньої школи), а з іншого боку — сучасними викликами, що стоять перед Україною, пов'язаними з військовою агресією Росії, проблемами консолідації українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання військово-патріотичного виховання вивчали В. Бондаренко, В. Гнатюк, В. Коган. Переваги козацької педагогіки доводять у своїх працях О. Кириченко, О. Губко, С. Стефанюк. Використання ігрових технологій у системі військово-патріотичного виховання та навчання військовослужбовців досліджували військові вчені В. Давидов, П. Городов, А. Каменєв, Е. Коротков, І. Логінов, В. Гуляєв, С. Синютин, В. Хріпка, В. Марігодов.

Однак основними джерелами інформації про організацію роботи є нормативні документи з допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання, які не в повній мірі відповідають сучасним вимогам. Проблема організації військово-патріотичного виховання в сучасних умовах (антитерористична операція, військова агресія) вимагає нових підходів, які ще не знайшли належного висвітлення в педагогічній літературі, що зумовлює актуальність даного дослідження. Різноманітній літературі з проблеми організації військово-патріотичного виховання можна надати статус інформаційно-довідкової, а питання практичного удосконалення роботи досліджені недостатньо. Відтак, невідповідність між реальним станом

організаційної діяльності закладу загальної середньої освіти та необхідним для досягнення актуального рівня військово-патріотичного виховання зумовлюють необхідність додаткового дослідження проблеми військово-патріотичного виховання учнів в системі загальної середньої освіти.

Мета статті – уточнити вихідні поняття та методологічні засади патріотичного виховання в закладі загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Патріотичне виховання – це формування патріотичних почуттів, готовності до подвигу в ім'я процвітання української держави. Саме патріотичне та духовне виховання молоді забезпечить цілісність народу України, його національне відродження, соціально-економічний і демократичний розвиток України, розбудову та вдосконалення суверенної правової держави, соціально-політичну стабільність у державі та гідне представлення нашої країни у світі.

Мета громадянського та патріотичного виховання – сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

Зміст громадянського та патріотичного виховання:

- патріотизм;
- національна свідомість та самосвідомість громадян;
- культура міжетнічних відносин;
- розвиток планетарної свідомості;
- розвинена правосвідомість;
- розвиток політичної культури;
- дбайливе ставлення до природи;
- моральність особистості;
- формування культури поведінки особистості;
- розвиток мотивації до праці.

Шляхи і методи громадянського та патріотичного виховання:

- змістовне наповнення шкільних предметів та позашкільного освітнього процесу;
- використання інноваційних педагогічних технологій;
- пріоритетна роль активних методів виховної діяльності (ситуаційно-ролеві ігри, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, дебати, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки», метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації тощо).

Сучасні тлумачні словники трактують слово «патріот» так: це той, хто любить свою Батьківщину, відданий своєму народові, готовий заради них на жертви і подвиги. Патріотизм – любов до Батьківщини, до свого народу, відповідальність за долю Батьківщини, готовність служити її інтересам. Зазначено, що це явище соціально-історичне і в різні епохи має різний соціальний зміст.

Формування українського виховного ідеалу було започатковано ще за часів Київської держави Володимира Мономаха із його «Повчання синам», «Повчання дітям ченця Ксенофонта», продовжено І. Вишенським, П. Могилою, Г. Сковородою, О. Духновичем, Т. Шевченком, М. Костомаровим, П. Кулішем.

І. Бех, К. Чорна, О. Тимошенко, О. Вишневський, Г. Назаренко та багато інших українських науковців, розвиваючи кращі традиції попередніх поколінь, працюють над теорією сучасного патріотичного виховання.

У даний час надзвичайно важливо навчити молодь чітко розуміти зміст цього поняття, не плутаючи його з популістськими гаслами окремих політиків чи розповсюджуваними негативними висловлюваннями відомих людей – космополітів за переконаннями.

Виокремлюють такі різновиди патріотизму: етнічний (відчуття родових ознак народу, яке під впливом виховання розвивається від любові до матері до почуття любові до рідної культури, традиції історії тощо); територіальний (ґрунтується на любові до місця народження людини. Цей різновид особливо актуальний для представників національних меншин, які не мають власної території, і місце народження зумовлює їхню спорідненість з корінним етносом краю); державний (вища форма патріотизму, який має об'єднувальну силу, тому що згладжує і пом'якшує природні, міжетнічні та міжрелігійні суперечності громадян різних націй та народностей, які проживають у цій державі, а також тертя, пов'язані з різним майновим станом окремих людей).

Нормативними документами в галузі освіти визначена головна мета військово-патріотичного виховання – підготовка та виховання самовідданих, свідомих захисників Батьківщини, готових у будь-яких умовах вступити на захист територіальної цілості та незалежності України.

Основними завданнями військово-патріотичного виховання є:

- виховання в учнів свідомого виконання свого громадянського обов'язку;
- формування духовної і психологічної готовності майбутніх воїнів зі зброєю в руках захищати свою державу;
- виховання морально-бойових якостей, активної реакції на бойові ситуації, готовності до суворих іспитів та самопожертви в ім'я України та її народу;
- мотивація свідомого оволодіння військовими знаннями, високого рівня фізичної підготовки та витривалості;
- розвитку в учнів загальнолюдських цінностей, національної гордості, культури міжнародних відносин, морально-психологічних якостей громадянина-патріота.

Військово-патріотичне виховання в гімназії здійснюється за такими основними напрямками:

- вивчення героїчної історії українського народу, його духовної спадщини, культури, національних традицій, символів, звичаїв, вірувань та побуту українців;

- вивчення учнями основ державної незалежності та суверенітету, значення військової служби та військового обов'язку;
- вивчення історичних та духовних джерел національної військової організації;
- пропаганда життя і діяльності видатних державних, військових та громадянських діячів;
- розвиток військово-шефської роботи, співпраця та надання допомоги ветеранам війни.

Методами військово-патріотичного виховання молоді є:

- переконання;
- стимулювання (реалізується в різноманітних формах заохочення та змагання);
- особистий приклад (діяльність вихователя, який має бути взірцем для молоді, забезпечувати педагогічні вимоги).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, аналіз літератури з проблеми дослідження дозволяє визначити основні принципи, форми та методи патріотичного виховання молоді. Потребують подальшого дослідження ефективні шляхи реформування системи патріотичного виховання учнів в закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д., К. І. Чорна. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014.
2. Кириченко О. В. Організаційно-методичне забезпечення військово-патріотичного виховання та підготовки допризовників до захисту Вітчизни. Харків, 2008. — 338 с.
3. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/MUS32705?ed=2019_07_29.

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Khokhlov I. Yu.

The article describes the methodological principles of patriotic education in general secondary education.

Key words: *patriotism, military-patriotic education, cossack pedagogy.*

УДК 005.3

СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ АДМІНІСТРАТОРІВ СФЕРИ ПОСЛУГ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Чевалкова Н. В.

У статті актуалізується проблема створення педагогічних умов для розвитку професійно важливих якостей майбутніх адміністраторів сфери

послуг у процесі фахової підготовки. Обґрунтовано п'ять педагогічних умов, що сприяють процесу ефективного оволодіння здобувачами освіти навичками майбутньої професії.

Ключові слова: професійно важливі якості, педагогічні умови, адміністратор, фахова підготовка.

Постановка проблеми. Питання підготовки висококваліфікованих фахівців було і залишається нагальним для української освіти, що має спрямовувати свої зусилля на формування спеціалістів, які б відповідали наявним та перспективним вимогам суспільного та економічного розвитку країни.

Оскільки на сьогодні існує значна різноманітність професій, кожна з яких вимагає від людини своєрідних якостей, то необхідним є диференційований підхід як до визначення комплексу професійно важливих якостей (далі – ПВЯ), так і до їх розвитку у процесі професійної підготовки [4].

Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є створення в закладі освіти відповідних педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях А. Мудрика, І. Кона, О. Леонтєва вивчається динаміка ПВЯ особистості в юнацькому віці, а також взаємозв'язку ПВЯ з особливостями особистості. У концепціях Л. Виготського, С. Рубінштейна особистість формується в діяльності і в спілкуванні з іншими людьми, самовизначається характер і особливості протікання цих процесів.

У дослідженнях В. Шадрікова та його учнів доведено, що в процесі професіоналізації особистості утворюються інтегративні ансамблі якостей особистості. Відтак, у більшості досліджень з питань формування та розвитку ПВЯ проблема розглядається з точки зору психологічних впливів на особистість.

Що ж стосується управлінської діяльності керівника закладу професійної освіти в цьому аспекті, то до сьогодні немає ґрунтовних робіт з відповідною тематикою.

Відтак, невирішеною залишається *проблема* щодо змісту діяльності адміністрації закладу професійної освіти зі створення педагогічних умов розвитку ПВЯ майбутнього спеціаліста. Це стосується, зокрема, й підготовки майбутніх адміністраторів сфери послуг в закладах професійно-технічної освіти.

Мета статті. Розрити зміст педагогічних умов, що мають бути створені в закладі освіти, для розвитку ПВЯ майбутніх адміністраторів сфери послуг.

Виклад основного матеріалу. Професійні якості – це соціально обумовлені й соціально значущі якості, яких вимагає сучасність від фахівця тієї чи іншої професії, професійні якості – динамічне явище; вони формуються поступово, знаходяться в постійному розвитку, неоднакові й різнорівневі на різних етапах досягнення фахівцем професійної досконалості.

У результаті аналізу теоретичних джерел з проблеми розвитку ПВЯ

керівника та практичного досвіду роботи з майбутніми адміністраторами сфери послуг нами було згруповано ПВЯ за блоками та визначено їхні складові: організаційні; мотиваційні; стиль поведінки та діяльності; емоційно-вольові; соціально-психологічні; зовнішні.

В якості анти-ПВЯ, протипоказаних представникам професії «адміністратор сфери послуг», були визначені: психічна і емоційна неврівноваженість (імпульсивність, запальність); високий рівень тривожності; низький рівень інтелектуального розвитку; безвідповідальність; неухважність, забудькуватість; ригідність мислення; нездатність тривалий час займатися одноманітним видом діяльності і швидка стомлюваність; безініціативність; нетовариськість; відсутність схильності до роботи з людьми; невміння зрозуміти позицію іншої людини; агресивність; замкнутість; нерішучість; недбалість.

Складний і динамічний процес розвитку ПВЯ майбутнього адміністратора сфери послуг не може розглядатися у відриві від розвитку і усвідомлення самим здобувачем освіти потреб, інтересів, цінностей, мотивів діяльності і особистісного зростання.

Ефективність впливу навчальних дисциплін та інших засобів закладу освіти на процес формування та активізації ПВЯ майбутніх спеціалістів доводять у своїх наукових дослідженнях А. Батаршев, В. Бугрій та інші [4; 7].

Результативність формування та розвитку ПВЯ особистості майбутніх адміністраторів сфери послуг залежить також від того, наскільки вираженою буде відповідна система заходів, спрямованих на вирішення даної проблеми. Тобто, у даному процесі визначну роль відіграють педагогічні умови, що мають бути створені в закладі освіти саме для цього.

Під педагогічним сприянням здобувачу освіти в розвитку ПВЯ слід розуміти діяльність викладачів, спрямовану на розвиток ПВЯ здобувача освіти за допомогою спеціально спроектованого процесу навчання, що включає: створення умов ефективного функціонування даного процесу; моніторинг якостей; корекційну роботу; організацію діяльності здобувача освіти із самовдосконалення; супровід освітньої діяльності; формування професійних уявлень.

На підставі системного аналізу літературних джерел, нормативних документів, власного досвіду і досвіду колег виділені такі педагогічні умови для розвитку ПВЯ майбутніх адміністраторів сфери послуг у процесі їх фахової підготовки до професійної діяльності на основі компетентнісного підходу [1; 2; 3]:

- спрямованість навчання на формування у здобувачів освіти стійкої професійно-орієнтованої мотивації до опанування ПВЯ;
- забезпечення взаємозв'язку фахових дисциплін зі змістом професійної діяльності адміністраторів;
- використання у процесі навчання активних форм, методів та інноваційних засобів навчання;
- розроблення навчально-методичного забезпечення для розвитку у здобувачів освіти ПВЯ;

- організація процесу самооцінки здобувачем освіти результату своєї навчальної діяльності, можливості порівнювати свої досягнення з успіхами однокурсників, визначення свого статусу в навчальній групі;
- оптимальне поєднання в освітньому процесі як теоретичної, так і практичної діяльності здобувача освіти.

Перша педагогічна умова пов'язана із забезпеченням стійкої професійно орієнтованої мотивації здобувачів освіти. З метою формування у них мотивації до опанування професійних знань, умінь і навичок слід особливу увагу приділяти стимулюванню їх до активної участі в освітньому процесі, формуванню в них суб'єктної позиції у процесі власного професійного становлення. Цьому сприяють написання есе, мінітворів тощо, організація бесід, диспутів на теми, що пов'язані з різними аспектами майбутньої професійної діяльності; допомога здобувачам освіти в опануванні методики рефлексивного аналізу власних досягнень на шляху опанування професійною майстерністю, а також у плануванні і реалізації подальшого процесу професійного саморозвитку; організація зустрічей з висококваліфікованими представниками майбутньої професії, бесіди з випускниками із метою забезпечення кращого усвідомлення ними значущості та змісту обраної професії; організація майстер-класів тощо.

Для успішного формування мотивації зазначеного виду важливо також систематично діагностувати наявний її стан, що надасть змогу обирати методи та форми освітньої роботи, адекватні ситуації.

Друга педагогічна умова пов'язана з необхідністю забезпечення взаємозв'язку змісту навчальних дисциплін із реальною діяльністю адміністраторів, а саме – викладачу необхідно відображати у навчальному матеріалі інформацію стосовно організаційних і управлінських завдань і видів діяльності сучасного адміністратора сфери послуг, реалізовувати принцип зв'язку теорії з практикою, ураховуючи чинники зовнішнього середовища.

Саме структурування навчального матеріалу в межах професіоналізації змісту освіти передбачає: установлення зв'язку фахових навчальних дисциплін з практичною діяльністю; правильне врахування цих явищ, категорій та процесів при здійсненні конкретної професійної діяльності. Для цього можна запропонувати під час теоретичних занять виокремлювати фрагменти навчальної інформації, які мають очевидний зв'язок із матеріалом фахових дисциплін. Це надає можливість посилити органічний зв'язок дисципліни з майбутньою професійною діяльністю. Також бажано формувати комплекс навчальних дисциплін за допомогою використання міждисциплінарних зв'язків, у яких би враховувалися поняття професійного рівня, окреслювалися питання, що мають практичну значущість для майбутньої діяльності.

Реалізація третьої педагогічної умови передбачає застосування методів активного навчання. Ігрові форми проведення занять можуть використовуватися як універсальний засіб розвитку ПВЯ, які крім активізації пізнавальної діяльності забезпечують потрібну циркуляцію інформації, її

усвідомлення, а також деякою мірою компенсують недоліки традиційного й індивідуального навчання. До того ж вони допомагають знімати психологічні та комунікативні бар'єри. На таких заняттях учасники в процесі імітаційного моделювання дістають більш конкретне уявлення про суть своєї майбутньої професійної діяльності. Також можна залучати здобувачів освіти до організації та участі у різних заходах, серед яких – «тижні професій», «день відкритих дверей», залучення до участі у різноманітних профорієнтаційних заходах.

Активні методи навчання формують готовність до професійної адаптації, оскільки є своєрідним «полігоном», на якому здобувачі освіти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Аналіз конкретних ситуацій орієнтує учасників на розвиток комунікативних умінь та навичок в двох планах: на реалізацію певних завдань і на міжособистісні відносини. Ці методи прищеплюють вміння слухати і взаємодіяти з іншими, а також демонструють багатозначність можливих рішень проблем.

Для реалізації цієї педагогічної умови також доцільно використовувати методи комп'ютерного навчання (виконання вправ та тестів) і методи самостійної роботи з літературою професійного спрямування.

Четвертою педагогічною умовою, виконання якої сприятиме формуванню ПВЯ у майбутніх адміністраторів, є гнучке організаційно-методичне забезпечення освітнього процесу. До цього можна віднести державні стандарти освіти; навчальні плани; навчальні програми з усіх нормативних і вибіркових навчальних дисциплін; програми всіх видів практики; підручники та навчальні посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні завдання для самостійної роботи учнів із навчальних дисциплін; матеріали поточного та підсумкового контролю; методичні матеріали: для самостійного опрацювання студентами фахової літератури, написання дипломних робіт; інформаційно-комп'ютерні методичні матеріали; навчально-матеріальна база – це кабінети та лабораторії з відповідним обладнанням, необхідним для розвитку ПВЯ майбутніх адміністраторів сфери послуг.

П'ята педагогічна умова пов'язана із організацією процесу самооцінки здобувачем освіти результату своєї навчальної діяльності, можливістю порівнювати свої досягнення з успіхами однокурсників, визначення свого статусу в навчальній групі. Мова йде про оцінку здобувачами освіти своїх особистих досягнень в освітньому процесі, про організовану, цілеспрямовану документацію власного професійного зростання та досягнутого рівня ПВЯ у процесі навчання. Прикладом забезпечення цієї педагогічної умови може слугувати така педагогічна технологія як «Портфоліо».

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Відтак, перед адміністрацією та викладачами стоїть завдання створити такі педагогічні умови підготовки здобувача освіти, за яких вони з перших кроків самостійної професійної діяльності уже вмітимуть виявляти знання, систему вмінь, що визначають певний рівень професійної компетентності майбутнього фахівця,

і є основою професіоналізму як здатності людини ефективно і якісно здійснювати певний вид діяльності.

Список використаних джерел

1. Зельман Л. Н. Професійні якості майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Вип. 37. С. 270—274.
2. Ковальчук В. Професійна підготовка майбутніх фахівців сфери обслуговування на засадах компетентнісного підходу. *Молодь і ринок*. 2016. №11—12. С. 6—10.
3. Кострікін О. В. Формування та розвиток професійних якостей особистості майбутніх керівників засобами тренінгу в навчально-виховному процесі ВНЗ. URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/05/21—26.pdf>.
4. Пугачевська К. Й. Сфера послуг в Україні: особливості розвитку та стратегічні перспективи. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Економіка і менеджмент*. 2016. Вип. 18. С. 52—55.

CREATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE ADMINISTRATORS OF THE AREA OF SERVICES IN THE PROCESS OF TRAINING

Chevalkova N.V.

The article actualizes the problem of creating pedagogical conditions for the development of professionally important qualities of future service administrators in the training process. Justified five pedagogical conditions conducive to the process of effective mastery of education applicants by the skills of the future profession.

Keywords professionally important qualities, pedagogical conditions, administrator, professional training.

УДК 005.3

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЛАНУВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Черновол-Ткаченко Р. І.

У статті теоретично обґрунтовано планування діяльності закладу освіти в умовах нової освітньої парадигми, визначено проблеми планового процесу й окреслено підходи до їх подолання.

Ключові слова: планування; план; концептуальне і локальне уявлення про планування; зміст функції планування; плановість, принципи, елементи та форми планування; місія, мета, ціль.

Постановка проблеми. Модернізація освітнього процесу в державі вимагає від керівників закладів освіти професійної мобільності, здатності опановувати новими управлінськими функціями і механізмами.

Серед науковців постійно йдуть дискусії щодо загальних функцій управління, їх змісту, призначення, процесів оновлення, але важливість функції планування не викликає сумнівів у жодній науковій позиції як такої, що має забезпечити цілеспрямовану впорядкованість і життєдіяльність закладу освіти.

Від успішності планування залежить якість і ефективність праці як адміністративної служби, так і всього колективу. Сутність планування полягає в постійному пошуку менеджерами освіти відповідей на актуальні питання, що стосуються вдосконалення функціонування й розвитку організації. Це є єдиний ефективний засіб, що забезпечує реальну можливість підвищити шанси на успіх і конкурентоспроможність організації, запобігти невизначеності майбутніх подій.

Планування як складний і відповідальний процес спрямоване на розв'язання суперечності між необхідністю реформування освітньої галузі на основі впровадження інноватики і недостатнім рівнем готовності керівників закладів освіти до ґрунтовних концептуальних змін про що свідчать цільові установки їх планово-прогностичної діяльності.

Послугуючись на вище викладене, в організації планування роботи освітніх організацій існує цілий ряд не вирішених проблем: не враховуються системні зв'язки, плани або надмірно деталізовані, або мають дуже загальний характер, а тому втрачають практичне значення, наявне порушення оптимального співвідношення освітньої і позаурочної роботи, не завжди враховується кадровий склад, професійний досвід педагогів [3, 4, 7]. Зміст розділу «Педагогічний аналіз роботи за минулий навчальний рік та пріоритетні цілі і задачі на новий навчальний рік», як правило, переобтяжений за розміром (від 30 до 90 сторінок) і, окрім цього, переважно, має не аналітичний, а констатуючий характер: визначені досягнення і проблеми не аналізуються щодо умов і причин їх виникнення. Часто менеджери освіти не усвідомлюють місію як чітке вираження причини існування організації, не розуміють її ролі в декомпозиванні цілей, що в більшості випадків спричинює недостатню усвідомленість і обґрунтованість як стратегічної мети, так і тактичних цілей. Саме тому вивчення й дослідження організації процесу планування в закладі освіти не лише не втрачає актуальності, а є на часі в умовах інноваційних перетворень в освітній сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-теоретичних досліджень з проблем зарубіжного і вітчизняного менеджменту показав, що функцію планування, як конкретизацію цілей у системі діяльності організації, що реалізується системою заходів у виконанні розроблених планів розглядали Р. Гріфін, М. Мартиненко, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, В. Терещенко, Ф. Хміль, В. Яцура та інші; систему принципів як основних правил, що упереджують неконструктивність планів

обґрунтовували О. Васильченко, А. Єрмола, Б. Кобзар, Л. Москалець, О. Суржик, Т. Рябченко та інші. Учені В. Білоголовський, Н. Городова, Т. Десятов, Г. Єльнікова, О. Коберник, П. Тельвін, Є. Хриков стверджують, що найбільш суттєвими чинниками, які визначають систему планів освітніх установ, є організаційна структура і профіль їх діяльності, масштаби і постійність напрямів усієї діяльності. Б. Андрушків, О. Гірняк, П. Друкер, Л. Даниленко, Л. Карамушка, П. Карестанье, П. Лазановський, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі обґрунтували у своїх дослідженнях роль місії, на основі якої розробляються цілі, що слугують у якості критеріїв для всього послідовного процесу прийняття рішень на різних організаційних рівнях. В. Білоголовський, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, О. Мармаза, В. Маслов, І. Осадчий, Р. Черновол-Ткаченко наголошують, що планування покликане на основі аналізу й прогнозу зовнішніх і внутрішніх обставин змодельовати оновлені образи майбутнього стану освітньої організації, визначити логічну структуру досягнення конструктивної модернізованої і адаптованої до умов сучасного соціуму мети; необхідні ресурси й умови, виконавців та їх взаємодію, терміни виконання, стандарти діяльності, критерії і показники оцінки.

Усе вище сказане дає підстави для висновку, що функція планування, незважаючи на її різнобічну досліджуваність науковцями, залишається ще не до кінця чіткою і зрозумілою й вимагає змін і оновлення в практиці управління сучасним закладом загальної середньої освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сучасні підходи до організації планування роботи сучасного закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. У концептуальному аспекті планування виступає як функція управління і передбачає попередній аналіз, визначення мети, прогнозування, створення нових програм тощо, охоплює конкретне коло дій, які обов'язково знаходять вираження у процесі складання планів. У локальному аспекті планування необхідно сприймати як способи ухвалення управлінських рішень, як професійно специфічну діяльність менеджера, як інструмент досягнення конкретної цілі в конкретній організації, а не як функцію управління. Локальний цикл планування обов'язково повторюється у виконанні кожної функції під час здійснення всього управлінського циклу [2, 6].

Досліджуючи зміст функції планування, науковці [5, 8] стверджують, що вона може включати опорне і цільове уявлення. Опорне уявлення – це планування життєдіяльності організації спрямоване на забезпечення її функціонування за стабільних умов і наявності накопиченого досвіду. Сама можливість використання організацією опорних уявлень створює видимість відсутності планування. Але за умов нестабільного соціуму організація змушена враховувати зовнішні впливи й уникати загроз дестабілізації в досягненні мети. За таких умов недостатньо наявного потенціалу реалізації цілі, адже необхідно визначити чого, коли і якими ресурсами мета може бути досягнена. Такий вид планування називається цільовим уявленням. Зведення

двох уявлень (опорного і цільового) в планове уявлення і становить зміст функції планування.

Процес планування – особлива форма діяльності, змістом якої є розробка і реалізація планів або конкретизований у просторі й часі зміст мети менеджменту для окремих структурних підрозділів та виконавців відповідно до їх функціонального призначення.

Процес планування привчає керівника до системного осмислення майбутніх можливостей розвитку закладу освіти.

Отже, цілеспрямоване й ефективне управління забезпечується заздалегідь розробленою моделлю, яка визначає перелік дій, ресурси і порядок їх використання для досягнення мети. Цією моделлю і є план, а процес його розробки називається планування.

План (від латинського *planum* – плоскість) – це наперед окреслений ядок, послідовність будь-якої програми, виконання роботи, проведення заходів, задум, проект, основні риси будь-якої дії; план – це спосіб розгляду, побудови, підходу до будь-чого.

Одинадцятитомний словник української мови дає таке визначення поняттю план – задум, проект, що передбачає хід, розвиток чого-небудь; текст, документ із викладом такого задуму, проекту.

Теоретики менеджменту вважають, що план – це сукупність методів внутрішкільного управління, спрямована на стратегічний розвиток закладу освіти. А наявність такого плану забезпечує плановість організації. Стратегія може бути довготривалою і на певний термін (рік, два, п'ять років).

Основним принципом процесу планування є плановість. Планове *завдання* є своєрідною «точкою відліку» при визначенні результативності будь-якої праці, але в педагогічній діяльності це зовсім інший феномен на відміну від економічної сфери. Розробка й реалізація плану це два основних етапи управлінського циклу. Суть планування полягає у визначенні основних видів діяльності і заходів з визначенням конкретних виконавців і термінів виконання. Метою планування в закладі освіти є вироблення єдності дій адміністративного й педагогічного колективу, з одного боку, та колективу учнів – з другого [1].

Планування здійснюється за певними процедурами, принципами. У науковій літературі їх налічують від 5 до 60. Теоретичне обґрунтування цього феномену вперше здійснив Ф. Тейлор у праці «Принципи наукового управління». Існує певна кількість і визначень самого поняття принципи планування. Зокрема, Г. Єльнікова вважає, що принципи дають змогу побудувати діяльність з опорою на об'єктивні закономірності процесу. В. Маслоу, В. Драгук, В. Шаркунова поняття «принцип» розуміють як фундаментальне вихідне положення, яке впливає із стійких тенденцій існування і розвитку конкретної системи. «Механізм дії принципів планування, – відмічає Ф. Є. Хміль, – полягає у визначенні і дотриманні вимог цих принципів суб'єктом управління при здійсненні впливу на підпорядкований об'єкт управління». О. Мармаза концептує їх як «основні

правила, що розкривають дії об'єктивних законів, за якими повинна функціонувати організація».

Таким чином, принципи є підґрунтям системи. Вони повинні визначати не очевидне, а більш глибокі принципові закономірності і водночас бути керівництвом до практичних дій, спрямованих на позитивний результат і є гарантією його досягнення.

Виходячи з вище зазначеного ієрархії правил планування доречно почати з принципу соціальної детермінації (обумовленості) і виокремити у такій послідовності.

- *Детермінованість.* Обумовленість на закономірності суспільного розвитку. Тому, здійснюючи планування, необхідно враховувати потреби здобувача загальної середньої освіти, визнавати пріоритет формування його як особистості, аналіз суспільної ідеології освіти, вимоги державно-нормативних документів про загальну середню освіту і реальні умови її функціонування і розвитку.
- *Науковість і аналітичність* – забезпечення системного аналізу та прогнозування на основі необхідної та достатньої інформації.
- *Системний підхід* (збалансованість усіх шкільних планів, органічне поєднання перспективних, річних та оперативних планів; цілісна система заходів).
- *Демократизм* – колегіальність в процесі планування, забезпечення прозорості та гласності прийняття управлінських рішень, розвиток самостійності учасників освітнього процесу, становлення оптимальної міри регламентації їхньої діяльності та міру мотивації.
- *Гуманізм:* заходи, спрямовані на утвердження найвищих духовних цінностей: національна освіта, громадянська і т. д. Це ідеологія закладу освіти щодо виховання нового громадянина, нової України.
- *Перспективність* – спрямованість на кінцевий результат.
- *Ритмічність* (збалансованість розділів плану протягом року між членами колективу; раціональний розподіл навантажень згідно розділів).
- *Конкретність.* Наявність вірогідної та всеохоплюючої інформації про стан освітнього процесу.
- *Реальність.* Заходи мають відповідати можливостям, функціонування і розвиток організації.
- *Динамічність.* Змінність під впливом зовнішніх і внутрішніх умов.
- *Принцип цілепокладання.* Дехто з науковців називає його принципом головної мети, яка декомпонується на цілі і підцілі.

Ми не побачили у жодному з досліджень принципу аналітичності, який є чи не одним з найважливіших. Нам можуть заперечити, що аналіз, як функція управління, і входить до функції планування у процесі розроблення його продукту – плану. Це зачасти і приводить до того, що річні плани переобтяжені інформаційним змістом (у розділі «Педагогічний аналіз роботи за минулий навчальний рік та пріоритетні цілі і задачі на новий навчальний рік»), а не аналітичним. Аналіз, як функція управління, важливу роль відіграє

під час підготовки доповіді на педагогічну раду, але в річному плані цей зміст має бути лаконічним, чітко сформульованим, з обов'язковим визначенням зв'язків між причинами та наслідками. На цьому етапі важливо зосередити увагу на еволюційних причинах та процесі розвитку предмету аналізу, що зумовили його теперішній стан. Це забезпечить чітке визначення завдань щодо прогнозування реалізації поставленої мети.

В організації планування в закладах загальної середньої освіти важливо звертати увагу на елементи цього процесу. Стосовно їх кількості у науковців немає єдиної думки. На наш погляд, важливими є п'ять із них:

- 1) *результати* – визначення цілей і задач (місія → загальна мета → цілі-напрями → цілі-завдання → діяльність (види робіт) → результати);
- 2) *засоби* – вибір політики (визначення правила способу дій) програм, процедур, які слугують досягненню цілей і виконанню задач;
- 3) *ресурси* – люди, час, матеріали, їх кількість, а також можливості їх придбання і розподілу;
- 4) *втілення* – побудова процедур прийняття рішень і способи їх організації для виконання;
- 5) *контроль* – розробка методики передбачень і з'ясування помилок плану і його зривів, а також їх попередження або виправлення на безперервній основі.

Засобом вираження планового змісту є його форма: *текстова, графічна* (календаризований щомісячно), *програмно-цільова* (розробляються окремі цільові програми з актуальних проблем роботи школи: «Абітурієнт», «Соціалізація особистості», «Виховання громадянина Української держави» тощо), *сітьова* на основі системності складових та взаємозв'язків між ними, *змішана* (текстово-графічна, текстово-сітьова, тощо).

Нова філософія освіти вимагає перегляду багатьох стійких позицій до функції планування. Проте зауважимо, що оновлений зміст планування це не відкидання попередніх положень і теорій, а шлях селективного відбору всього раціонального й позитивного [8]. Інноваційні технології в плануванні, це перш за все зміна змісту й смислу в стосунках керівник і керований. Головна мета планування в умовах нової освітньої парадигми – забезпечити не лише функціонування закладу освіти, коли наявні можливості управління використовуються в межах приписів, а розвиток – тобто якісне наростання все нових можливостей і їх реалізацію. Спрямовуючи вектор планування на розвиток, керівник повинен усвідомлювати цей процес не крізь призму стійких стереотипів і власного розуміння, а перш за все шляхом наукового усвідомлення, яке виражається відповідними законами в новому осмисленні, здавалось би, відомих явищ. Якщо це не враховується, ми ризикуємо не помітити важливі складові, про які нам не відомо, або вони здаються нам незначними.

Сучасний керівник повинен доцільно вибирати такі новітні технології, які дійсно сприятимуть втіленню нових смислів управління, а не вимірам розвитку якості звітності.

У наукових дослідження, зокрема Г. Єльнікової, стверджується, що цілепокладання – це функція управління, бо управлінський цикл починається з визначення мети. Ми поділяємо позицію Є. Хрикова, який вважає цілепокладання одним з елементів функції планування. Адже першим етапом та функцією управління є планування, яке в концептуальному аспекті розглядається як вид управлінської діяльності, спрямований саме на визначення мети, завдань управління, змісту управлінської діяльності, відповідальних за ті, чи інші заходи та терміни їх виконання. Усе вище викладене дає підстави вважати, що цілепокладання – це складова саме функції планування.

Планування виражається через місію, мету, стратегії, тактику, плани дій.

Місія – це головний напрям організації на тривалий період, яка визначає ефективність очікуваного результату, культуру організації, виражає спільні цінності і погляди членів колективу.

М. Мескон зазначає, що місію, неформально виражену й ефективно представлену співробітникам організації, неможливо перебільшити, бо мета, вироблена на її основі, слугує критерієм для всього наступного процесу прийняття управлінських рішень.

Без визначення місії, як орієнтира, керівники мали б підставою для прийняття рішень тільки свої індивідуальні цінності. Результатом міг би бути скоріше величезний розклад зусиль, а не єдність мети, яка має істотне значення для успіху організації.

Місія визначає пріоритетні інтереси, виражає освітню модель діяльності закладу освіти на основі аналізу інтересів споживачів (учнів, батьків) і окреслює шляхи задоволення цих інтересів. Місія – це імідж освітньої організації, засіб формування командного духу, її культури.

Місія конкретизується в меті, як бажаному результаті з фіксованим часом, щоб завжди можна було порівняти фактично отриманий результат з тим, який очікували. Визначення мети – одна з найбільш складних проблем як для педагогічної теорії, так і для практики. Науковці виділяють такі вимоги до мети: конкретність і вимірюваність; чітка орієнтованість у часі, тобто конкретна межа програмування; реальність мети, бо якщо вона перевищує можливості організації, це приведе до катастрофічних наслідків; вимогою мети є її подільність на цілі.

Декомпозуючи мету у визначенні цілей і завдань на рік, важливо знати, що множинні цілі організації повинні взаємно підтримувати одна одну, тобто дії та рішення, необхідні для досягнення однієї цілі, не повинні заважати досягненню інших цілей.

Вимоги побудови цілей: загальна генеральна мета не складається з окремих цілей, а розділяється на окремі цілі або підцілі; кожна мета вищого рівня досягається шляхом реалізації підцілей, на які вона розкладається; необхідно концентрувати увагу на особливо важливих цілях, обговорювати цілі, відпрацьовувати їх разом зі співробітниками; недостатньо сформулювати мету, необхідно переконати співробітників у необхідності її

досягнення; цілі мають конкретизуватися у заходи, де вони збігаються з можливостями; керівник закладу загальної середньої освіти не повинен допускати конфліктних цілей; важливо визначити орієнтовні результати, яких слід досягти у проєкті формування цілей; доречно забезпечити підтримку у досягненні цілей; успіх досягнення цілей базується на індивідуальних змінах, змінах режиму відразу усієї організації; основні цілі мають бути спрямовані на результати системи, зорієнтовані на нові дії.

Цілі і прогнози, як правило, орієнтовані на майбутнє. Однак, цілі формуються раніше прогнозів і покликані визначати майбутнє становище і дії системи або окремої людини. Прогноз будується на основі вже сформованих цілей, зіставлення їх з реальними, конкретними умовами та способами їх досягнення у минулому і теперішньому часі. Розробка прогнозу і формування цілей починається з аналізу і синтезу інформації про минулий і теперішній стан закладу освіти, з виявлення проблем, тобто тих протиріч, які заважають його розвитку як системи.

Процедуру розробки прогнозу можна представити у вигляді ланцюжка: існуюче становище системи → бажане становище системи → проблема.

Різниця між суттєвим та ідеальним становищем і складає суть проблеми.

Цілі визначають завдання, які на відміну від них містять вказівку не тільки про предмет удосконалення, засоби й результати, але й способи їх досягнення.

Завдання прогнозування полягає у тому, щоб виявити найбільш важливі проблеми, з якими може зіткнутися колектив у майбутньому, скласти алгоритм певних шляхів і засобів їх подолання, оцінювати ефективність того чи іншого варіанта рішення, передбачати послідовність, якщо якась з проблем залишиться невирішеною.

Завдання цілепокладання полягає у тому, щоб виявити проблеми, які необхідно вирішити колективу в період його найближчого розвитку і в майбутньому.

Таким чином, виявлення проблем є початковим етапом як прогнозування, так і цілепокладання, адже складає їх технологічну основу.

Орієнтація освітньої організації на зовнішнє середовище, його спрямування на забезпечення запиту соціуму потребує від керівників умінь визначати перспективні цілі діяльності колективу, формувати його політику. При цьому необхідно передбачати, що чекає на заклад світи у майбутньому, вміти визначати шляхи його розвитку, відчувати проблеми, що виникають в процесі діяльності педагогічного колективу, виділяти найбільш важливі результати і оцінювати досягнення, формувати у громадськості позитивну уяву про заклад освіти, про педагогів, які в ньому працюють.

Річний план роботи – це основний документ, що регламентує діяльність за змістом, структурою і призначенням, прогнозує розвиток разом з розвитком галузі і, безумовно, з розвитком конкретного закладу освіти. В пострадянський період, період функціонування традиційної освітньої організації, плани роботи були більш стабільними і однотипними.

Саме забезпечення функціонування закладу освіти відповідно до типового річного плану було основним в управлінській діяльності керівника, а елемент розвитку був загальним для всієї системи галузі. Тому планування як одна із основних функцій управління мала виконавчий характер і меншою мірою творчий.

Структури планів були загальноновизнані, відображали уніфікованість та унітарність традиційної системи освіти, потреби у створенні власної структури плану, за якою можливо поєднувати функціонування і розвиток окремого закладу, не було.

Сьогодні в системі освіти з'явилися різні типи закладів освіти, змінилася економічна ситуація, в якій заклади середньої освіти мають суттєві права самостійності.

Час вимагає від керівника, окрім забезпечення того освітнього рівня, який заявлений закладом освіти, постійно піклуватися про його оновлення і розвиток, створення позитивного власного іміджу. Тому особливо актуальною в управлінській діяльності постає проблема складання дієвого, ефективного річного плану роботи, який за своїм призначенням поєднував би стабільне функціонування педагогічної системи і певний її розвиток, відбивав би усі суттєві відмінності, які саме дозволяють закладу освіти бути привабливим і успішним.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У контексті зазначеного, в системі управління закладом освіти планування його роботи займає одну із головних функцій. Виходячи з наказу Міністерства освіти і науки України № 676 від 25.06.2018 «Про затвердження Інструкції з діловодства у закладах загальної середньої освіти» структурування річного плану роботи не регламентується вищими органами освіти і є багатоваріативним, орієнтованим на врахування специфіки закладу освіти й індивідуальних особливостей його альтернативного розвитку. Він розробляється за участю педагогічного колективу і громадських організацій, відображає найголовніші питання діяльності закладу освіти, в обов'язковому порядку обговорюється педагогічною радою і радою закладу освіти, скріплюється печаткою і підписами голови педагогічної ради та голови ради закладу освіти.

Організація планування в закладі загальної середньої освіти має здійснюватись на усвідомленні керівництвом потреб в конкретних результатах. При цьому мета має виступати як спроектований, передбачений наслідок, ідеалізований кінцевий результат та активізуючий чинник діяльності. Невизначеність уявлень про мету, завдання, зміст діяльності, а також недостатня розробка заходів щодо їх реалізації, призводять до зниження ефективності управління й праці всього педагогічного колективу в цілому.

Дослідники проблеми організації планування ставлять акценти при розробці плану на визначенні показників конкретних кінцевих результатів за минулий рік як на базис прогнозу розвитку організації на новий рік.

Таким чином, прогнози і плани мають бути науково обґрунтованими, враховувати реальні ресурси і можливості, наслідки управлінських рішень.

Отже, вихідною у процесі організації планування в закладі загальної середньої освіти є абстрактна генеральна мета сформульована на основі глибокого аналізу стану системи і декомпозована на цілі і підцілі.

Подальші наші розвідки будуть спрямовані на розроблення технології оцінювання річного плану, яка б забезпечила не поверховий погляд на його зміст, а дозволила втілити наявність чіткого зв'язку між державним (соціальним) замовленням на освіту і системою оцінювання педагогічної діяльності закладу освіти, сприяла своєчасній ліквідації прогалин у представленому на розгляд проекті.

Список використаних джерел

1. Гірняк О. М., Лазановський П. П. Менеджмент : підручник для студентів вищих закладів освіти. Львів : Магнолія плюс, 2004. 352 с.
2. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. Харків : Крок, 1999. 285 с.
3. Єрмола А. М., Суджик О. Р. Технологія планування управлінської діяльності в освіті : науково-метод. посіб. Харків : Курсор, 2004. 251 с.
4. Мартиненко М. М. Основи менеджменту : підручник. Київ : Каравела, 2005. 496 с.
5. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. У двох частинах. Ч.2. Ключ до професійного успіху / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораши та ін. Харків : Ранок, 2003. С.15. (серія «Управління школою»).
6. Хміль Ф. І. Основи менеджменту : підручник. Київ : Академвидав, 2003. 608 с.
7. Черновол-Ткаченко Р. І. Зміна вектора планування в умовах нової освітньої парадигми. *Управління школою*. 2005. № 19—21.
8. Ясинський В. В., Гайдей О. О. Бізнес-планування: теорія і практика : навч. посіб. Київ : Каравела, 2004. 232 с.

ORGANIZATION OF PLANNING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Chernovol-Tkachenko R. I.

The article theoretically substantiates the planning of the educational institution in the conditions of the new educational paradigm, identifies the problems of the planning process and outlines the approaches to overcoming them.

Key words: *planning; plan; conceptual and local representation of planning; the content of the planning function; planning, principles, elements and forms of planning; mission, purpose, goal.*

УДК 372.32

ОРГАНІЗАЦІЯ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГІВ, БАТЬКІВ ТА УЧНІВ

Чернявська Н. І.

У статті висвітлено особливості організації взаємодії педагогів,

батьків та учнів. Особлива увага приділена аналізу партнерської взаємодії, етапам встановлення взаємодії сім'ї та школи.

Ключові слова: *функції й принципи взаємодії, партнерська взаємодія, форми та методи партнерської взаємодії, педагогічне просвітництво.*

Постановка проблеми. В Україні в умовах тривалої соціально-економічної кризи набуває гостроти проблема виховання молодого покоління. Діти і підлітки дорослішають під час руйнації ціннісних орієнтирів та моральних норм, партійно-політичного розбрату, майнової поляризації і розшарування суспільства.

Тому у в наш час змінюються пріоритети змісту навчання та виховання, проводяться численні експерименти, в ході яких школа прагне створити умови для взаємних відносин між вчителем і батьками, між батьками та дітьми.

В Концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа» одним із дев'яти компонентів формули Нової школи визначено педагогіку, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками. Запорукою успіху Нової школи є тісна з батьками, громадами і підтримка з їхнього боку. Взаємодія з батьками повинна носити характер зустрічного руху, співпадати як за своєю спрямованістю та цільовим установкам, так і за формами і методами реалізації. Така умова допоможе уникнути традиційних конфліктів між школою і батьками. Більше того, останні частіше за все з розумінням і натхненням будуть сприймати все, що відбувається в стінах освітнього закладу.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Взаємодія школи та сім'ї відіграє важливу роль у вирішенні завдань всебічного розвитку та виховання школяра. Важливого значення даній проблемі надавали відомі педагоги: Я Корчак, А. Макаренко В. Сухомлинський, М. Стельмахович та інші дослідники.

В сучасній педагогіці взаємодія розглядається як рушій педагогічного процесу й у зв'язку з цим досліджується науковцями в історичному (В. Гмурман, Ф. Корольов), дидактичному (Ю. Бабанський, М. Поташнік), виховному аспектах (Т. Алексеєнко, Т. Виноградова, Т. Кравченко, Л. Повалій). Філософський аспект взаємодії досліджували В. Кузьмін, А. Спіркін.

У своїх наукових доробках Л. Ваховського, Г. Кочетової обґрунтовано сутність взаємодії школи та сім'ї. Принципи, на яких ґрунтується спільна діяльність школи та сім'ї, проаналізовані Н. Кураповою, Л. Панфіловою. Такими принципами є: органічний зв'язок діяльності школи та сім'ї; поєднання форм індивідуальної, групової та масової роботи; опора на позитивні якості батьків, учнів, на позитивний досвід у вихованні дітей; принцип паралельної дії вчителів на батьків, суспільства на батьків, батьків на батьків.

Методичну взаємодію школи та сім'ї схарактеризувала Л. Вороніна, розглянувши її як процес, унаслідок якого відбувається дотримання обома

соціальними інститутами однакових, науково обґрунтованих вихідних позицій щодо виховання учнів, узгоджений добір виховних впливів на учнів, що ґрунтується на психологічному механізмі формування цінностей особистості [2], а на функціях взаємодії школи та сім'ї зосередила свою увагу Т. Кравченко.

Аналіз сучасних досліджень щодо організації співпраці вчителів, батьків, учнів свідчить про те, що незважаючи на значну увагу науковців до цього питання, проблема співробітництва «вчитель-батьки-учні» залишається недостатньо розкритою, що вимагає розв'язання суперечностей між новим соціальним замовленням результатів навчання і виховання та відсутністю комплексу заходів спрямованих на посилення педагогічної ефективності співпраці педагогів, учнів, батьків.

Метою даної статті є обґрунтування особливостей організації партнерської взаємодії педагогів закладу загальної середньої освіти, батьків та учнів.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що для успішного формування особистості дитини необхідна єдність закладу загальної середньої освіти і сім'ї.

Співдружність закладу загальної середньої освіти з сім'єю, опора на родинні традиції набуває сьогодні нового педагогічного змісту та особливої актуальності. Адже об'єктивна необхідність взаємодії закладу загальної середньої освіти і сім'ї у розвитку особистості школяра має глибокі соціальні й психолого-педагогічні основи. Вона зумовлена сутністю самого процесу виховання і розвитку, який пов'язаний з безпосереднім сприйманням особистістю як організованих, так і випадкових зовнішніх впливів.

Школа функціонує як організаційний і керівний центр. Саме вона домагається відповідності змісту виховної роботи в сім'ї змістові суспільного виховання. Виховуючи дітей, заклад загальної середньої освіти здійснює виховний вплив на сім'ю, організовує систематичну роботу з підвищення педагогічної культури батьків, залучає їх до загального процесу, використовує творчі можливості батьків у позакласній роботі.

Виходячи з цього, можна виділити такі етапи встановлення взаємодії сім'ї та школи: ознайомлення учасників взаємодії з її метою (правами та проблемами дитини, правами і обов'язками сім'ї та школи); вивчення школою сім'ї, а сім'єю – школи в межах прав та обов'язків учасників педагогічного процесу; виявлення можливостей і недоліків мети взаємодії, обговорення їх і вироблення спільного плану дій, залучення до його виконання; створення умов для взаємодії сім'ї, школи; формування позитивного ставлення до взаємодії учасників; організація та здійснення взаємодії у різних формах; контроль за здійсненням взаємодії з усіх сторін, корекція цього процесу [4].

Процес налагодження взаємодії з батьками ефективний за дотримання педагогом психолого-педагогічних вимог. До них належать:

- використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків. У спілкуванні з батьками слід уникати категоричного тону, який може

спровокувати образи, роздратування. Нормою мають стати стосунки, засновані на взаємоповазі. Цінність їх полягає у розвитку почуття власної відповідальності, вимогливості, громадянського обов'язку як учителів, так і батьків;

- довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їх педагогічної культури й активності у вихованні. Психологічно батьки готові підтримати потреби закладу загальної середньої освіти. Навіть ті батьки, які не мають педагогічної підготовки й освіти, з розумінням і відповідальністю ставляться до виховання дітей;
- педагогічний такт, неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї [3].

Характеризуючи методичну взаємодію школи та сім'ї, Л. Вороніна зазначає, що взаємодія – це не використання спільних форм і методів виховання, а партнерська виховна життєдіяльність, що ґрунтується на рівноправності, спільності та взаємоповазі у досягненні цілей виховання. Зважаючи на актуальність забезпечення ефективної діяльності тріади «батьки-вчителі-діти», дослідниця визначає такі аспекти в діяльності закладу освіти: координація діяльності всіх учасників освітнього процесу; формування нової моделі взаємин між учителями, учнями та їх батьками; розробка та впровадження програм розвитку співпраці школи і родини; вивчення, узагальнення та поширення позитивного досвіду з організації співпраці з сім'єю щодо залучення батьків до громадсько-державного управління школою; розробка навчально-методичних матеріалів з питань організації роботи з батьками; поширення інноваційного простору, впровадження інтерактивних форм роботи з батьками; створення організаційно-педагогічних умов щодо забезпечення підвищення рівня педагогічної культури батьків; підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності класного керівника щодо співпраці з батьками, роботи з сім'ями, що потребують посиленої педагогічної уваги; підготовка матеріалів щодо висвітлення кращого досвіду батьківського виховання у засобах масової інформації [1].

У роботі з батьками використовують різноманітні форми і методи. Вони можуть бути індивідуальними, груповими та колективними.

Наведемо основні з них: зустрічі за «круглим столом», батьківські збори, індивідуальні зустрічі «розмова по душах», зустрічі з директором закладу загальної середньої освіти, психолого-педагогічні консультації, День відкритих дверей, конференції батьків, психологічні тренінги, батьківський лекторій для різних груп ризику (неповні сім'ї, багатодітні, малозабезпечені, батьки опікуваних дітей), школа молодих батьків, письмовий телефон довіри, спільні свята, сімейні конкурси, відвідування сім'ї, тощо.

Важливе значення в організації взаємодії «трикутника» має педагогічне просвітництво, воно відіграє значну роль у вихованні, але не дасть бажаного результату без використання додаткових форм роботи, які забезпечать тісний зв'язок школи та сім'ї, а саме: класних зборів; днів відкритих дверей; батьківських комітетів; відвідування батьками школи, а вчителями – сімей;

участі батьків у позакласній роботі; прес-конференцій та ін. Особливо важливе значення має безпосередня участь батьків у шкільних справах. Це підвищує інтерес дітей до заходів, надає їм особливого значення.

Досить ефективною формою забезпечення оптимальних умов співдружності сім'ї та закладу загальної середньої освіти є відвідування сім'ї школяра. Вчитель має змогу ознайомитися з соціально-економічними умовами виховання дитини в сім'ї, зрозуміти психолого-педагогічний клімат у сімейному колективі, дати поради батькам щодо забезпечення сприятливих умов для навчальної діяльності учня, інформувати батьків про успішність і поведінку вихованця у школі тощо.

Для формування і функціонування колективу батьків класу, підвищення дієвості батьківських зборів необхідно створювати органи самоврядування. Таким органом є батьківський комітет. Завдання батьківського комітету – сприяти педагогічному колективу закладу загальної середньої освіти у вихованні і навчанні школярів, допомагати класному керівнику створювати сприятливі умови для проведення освітньої роботи.

Для пропагування педагогічних знань практикують конференції, на яких батьки обмінюються досвідом сімейного виховання з певної проблеми, роботу педагогічного лекторію, яка спрямовна на оволодіння ними необхідними знаннями, вміннями, навичками і розвиток батьківської компетентності.

Науковий підхід та практичний досвід доводить, що створення партнерської моделі спільної роботи сім'ї та школи, використання інноваційних форм і методів роботи, запровадження психолого-педагогічної діагностики сприятиме передусім розвитку особистості дитини

Висновки й перспективи подальших досліджень. Сьогодні одним із найважливіших напрямів роботи будь-якого освітнього закладу є організація партнерської взаємодії педагогів, учнів та батьків. Організація різноманітних заходів, аналіз конкретних життєвих ситуацій, обмін думками, консультації спеціалістів з питань виховання допоможуть батькам і педагогам досягти взаєморозуміння і визначити оптимальні шляхи співпраці. За умов ефективної педагогічної взаємодії з батьками буде забезпечено педагогічну, психологічну підтримку учнів у самовдосконаленні та самореалізації.

Напрямами подальшого дослідження є розробка критеріїв та показників оцінки рівня організації взаємодії педагогів, батьків та учнів у закладі освіти.

Список використаних джерел

1. Вороніна Г. Л. Трикутник партнерства: педагоги – батьки – діти. Харків, 2008. 240 с.
2. Дякова О. С. Шляхи оптимізації взаємодії школи і сім'ї у розвитку особистості молодшого школяра. URL: <https://dorobok.edu.vn.ua/article/view/597>.
3. Колишкіна А. П. Теоретичні аспекти взаємодії школи та сім'ї у вихованні школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3 (47). С. 281—289.

4. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі. Харків, 2007. 192 с.

COOPERATION ORGANIZATION BETWEEN TEACHERS, PARENTS AND STUDENTS

Cherniavska N. I.

The article highlights the peculiarities of interaction organization between teachers, parents and students. Particular attention is paid to the analysis of partnership interactions, to the stages of establishing the interaction of family and school.

Keywords: functions and principles of interaction, partnership interaction, forms and methods of partnership interaction, pedagogical enlightenment.

УДК 371

ПИТАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ШКОЛЯРІВ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Чупринін О. О.

У статті визначено основні підходи до сутності поняття «пізнавальний інтерес», порівняно підходи психологів, педагогів, філософів стосовно цього феномена.

Ключові слова: інтерес, пізнавальний інтерес, школяр, розвиток.

Постановка проблеми. У часи швидкого темпу життя, розвитку багатьох інноваційних технологій та комп'ютеризації, модернізації змісту освіти, програм навчання якомога гостріше постає питання розвитку пізнавального інтересу до навчання у школярів, аби по закінченні цього процесу кожна дитина була різнобічно розвинутою, конкурентоспроможною, вихованою, здатною до реалізації в особистісно-професійному житті.

Пізнавальний інтерес – це найкращий інструмент для реалізації повноцінного і творчого навчання, розвиток якого допоможе кожному учню самостійно поповнювати свої знання, виявляти творчий підхід до розв'язання складних задач, креативно мислити й усебічно розвиватися.

Ще Василь Сухомлинський уважав, що навчальний процес у сучасній школі «...має розвивати всемогутню радість пізнання» [5]. Лише тоді, коли дитина зацікавиться матеріалом, у неї виникне бажання дізнатися про нього більше. Ефективне навчання неможливе без пошуків шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів. Адже діти мають не тільки засвоїти певну суму знань, а й навчитися спостерігати, порівнювати, виявляти взаємозв'язок між поняттями, міркувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості й характер пізнавального інтересу та проблеми його розвитку отримали достатньо широке висвітлення в педагогічній і психологічній літературі, де визначають його як первинну умову для успішної освітньої діяльності (С. Шацький, В. М'ясищев, В. Іванов, Н. Морозова). Деякі дослідники вивчають його з огляду двостороннього характеру (С. Рубінштейн, Л. Виготський,

О. Леонтьєв, Н. Тализіна). У дослідженнях В. Лозової, П. Каптерєва, Е. Юдіна, О. Леонтьєва пізнавальний інтерес логічно взаємопов'язаний із конкретною діяльністю.

Проблема розвитку пізнавального інтересу й організація цього процесу широко відображена в роботах В. Лозової, М. Скаткіна, Г. Щукіної, А. Матюшкіна, Л. Аристової, В. Біблера та інших.

Аналіз вивчення проблеми формування пізнавального інтересу засвідчує, що, не дивлячись на певний рівень теоретичної і практичної розробленості, недостатньо розглянуті такі аспекти, як виявлення нових шляхів і засобів стимулювання потреби в учнів до пізнання складного світу взаємодії людини з навколишнім середовищем.

Мету статті вбачаємо в уточненні сутності поняття «пізнавальний інтерес школярів».

Виклад основного матеріалу. Серед багатьох проблем, націлених на покращення процесу навчання, проблема розвитку інтересу є дуже значущою. Вона спрямована на пошук таких шляхів навчання, які би зацікавили школярів. Інтерес мотивує як зовнішні, так і внутрішні сили навчального процесу. Сила інтересу полягає в тому, що є глибоко особистим утворенням, яке вивільняє об'єктивні цінності навчання, надає легкості, інтенсивності, пришвидчення процесові та надає йому особистого змісту. Поруч із розвитком інтересу виховуються такі цінні якості, як наполегливість, цілеспрямованість, старанність, уміння долати труднощі, самостійність, покликання до пошуку нових знань та інші. Інтерес – це і важливий інструмент навчання, і необхідний життєвий фактор становлення особистості. Він впливає на розвиток різних психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги й уяви. Інтерес – це поєднання професійних, емоційно-пізнавальних і вольових якостей людини. Складність і важність цього явища полягає в тому, що теорія інтересу розглядається багатьма науками: соціологією, психологією, педагогікою. Перші позиції пояснення інтересу були закладені в роботах Гельвеція і Гольбаха у 18 сторіччі. Гольбах уважав, що «інтерес – реальна основа моралі, політики та суспільства загалом». У працях Гельвеція йдеться про те, що «на землі інтерес є великий чарівник, що змінює в очах всіх істот вигляд будь-якого предмету». У дослідженнях І. Канта, Гегеля «інтерес не поєднаний із природою людини». Філософський словник трактує його як «об'єктивно значуще, потрібне для індивіда, сім'ї, колективу, групи, націй і суспільства загалом. Тобто люди діють, спираючись на свої потреби, бажання і власні інтереси. І тільки вони відіграють головну роль».

Поняття «інтерес» уперше намагався визначити І. Кант. На його думку, інтерес – це те, що робить «розум практичним, причиною, яка визначає волю». Тобто в основу інтересу він покладає розум. Проте прийняття такої єдиної природи інтересу не зовсім відповідає реальності, тому що інтерес може набувати більше широко розуміння, бути соціальним феноменом, який виникає в процесі поєднання об'єктивного й суб'єктивного зацікавлення в діяльності людей [1]. «Інтерес, — стверджує Ковальов, — це специфічне ставлення особистості до об'єкту через його значущість та емоційну

привабливість». Значущість – це те, що зафіксує первинну зацікавленість, відбере об'єкт із групи об'єктів і замінить його іншим станом – зацікавленістю, суб'єктивним інтересом. Значущість якісно визначає зв'язок предмету з тим, що хоче та потребує людина та кількісно оцінює актуальність, важливість бажаного об'єкта. Таким чином, значущість визначає інтерес.

Також у психолого-педагогічній літературі інтерес розглядають як вибіркоче емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до відповідних видів людської діяльності. Маючи складну психологічну структуру, інтерес не зводять до окремого конкретного психічного процесу, а вважають певною формою зв'язку між потребами особистості та засобами їх задоволення. Л. Виготський зазначав, що в суб'єктивній психології інтереси ототожнювали з розумовою активністю людини й розглядали як інтелектуальні явища, які виводили з природи людської волі, розміщували у сфері емоційних переживань і визначали як радість від функціонування без скрутних завдань. На думку Л. Виготського, інтерес є готовністю організму до свідомої діяльності, що супроводжується підвищенням життєдіяльності й відчуттям задоволення.

Він докладно розглядав проблему інтересів у перехідному віці, називаючи її «ключем до всієї проблеми психологічного розвитку підлітка». Усі психічні функції людини, на його думку, на кожному ступені розвитку, у тому числі й у підлітковому віці, діють не безсистемно, не автоматично й не випадково, а в певній системі, що спрямовуються конкретними, відкладеними в особистості прагненнями, бажаннями й інтересами.

Інтереси, як зазначав І. Кант, є тільки в людини, у тварин їх немає. Саме тому Виготський уважав, що виникнення інтересів більше є змістом соціокультурного розвитку дитини, ніж її біологічного формування. За словами Виготського, механізми поведінки підлітка починають діяти в зовсім іншому внутрішньому і зовнішньому світі, у цьому віці відбувається перетворення потягу в інтерес.

Значну увагу приділяє інтересу К. Ізард, який передбачає наявність якоїсь внутрішньої емоції інтересу, що забезпечує селективну мотивацію процесів уваги і сприйняття та стимулює й упорядковує пізнавальну активність людини. Інтерес він розглядає як позитивну емоцію, що переживається людиною частіше за всі останні емоції. У той же час він говорить про інтерес і як про мотивацію.

Чимало психологів інтерес розуміють як ставлення, що слідує і з перекладу латинського слова «інтерес» – «поважно», «має значення». Проте, це ставлення не завжди упереджено, емоційно. Так, у «Словнику з етики» інтерес визначено як цілеспрямоване ставлення людини, суспільства загалом до якого-небудь об'єкту його потреби; у «Психологічному словнику» інтерес розуміється як потребнісне ставлення людини до світу. Найчастіше інтерес як ставлення має позитивне емоційне забарвлення. У С. Рубінштейна «інтерес — це вибіркоче, емоційно забарвлене ставлення людини до

дійсності». У той же час А. Ковальов відзначає, що не будь-яке емоційне ставлення складає інтерес.

Радість може і не виражати інтересу. Отже, обов'язковою ознакою інтересу може бути лише стійке позитивне емоційне ставлення особистості до об'єкту. Але останнє можна розглядати і як схильність (потреба в здійсненні цікавої діяльності), і як відчуття. Звідси й багатозначність у розумінні інтересу як психологічного феномену.

Зважаючи на складність цього поняття, можна виділити ще декілька визначень. Так, наприклад, С. Шацький зазначав: «Інтерес – такий спосіб роботи, який надалі дає можливість розподілити коло своїх інтересів». Цікавою нам здається думка Ю. Золотова про те, що «інтерес – це емоційний стан, пов'язаний із пізнавальною діяльністю і спонукається нею» [2]. Проте О. Леонтьєв довів, що «інтерес – це активна пізнавальна спрямованість людини на той чи інший предмет, явища чи діяльність, пов'язана з емоційним ставленням до неї».

Основу новітніх досліджень інтересу складають роботи В. Лозової, А. Смірної, Б. Теплова, В. Мясіщева, Л. Занкова, Д. Узнадзе, Г. Щукіної та інших відомих науковців. Поняття інтересу трактують по-різному, інтерес виступає як вибіркова спрямованість особистості на ту чи іншу діяльність, як прояв емоційної та розумової активності, як своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, як структура, що складається з домінувальних потреб, як ставлення людини до світу. Таким чином, психологічне поняття «інтерес» характеризується багатогранністю свого змісту, форм прояву та ролі для становлення і життєдіяльності особистості.

Сучасна педагогіка не пов'язує інтерес із якою-небудь однією стороною людської діяльності: наприклад, лише емоційною або лише вольовою, оскільки інтерес характеризується складним сплетінням інтелектуальних, емоційних і вольових процесів, їх взаємопроникненням і дією один на одного. Отже, проблема інтересу – це не лише питання про гарний емоційний стан учнів на уроці; від її розв'язку залежить ефективність сприйняття школярами знань. Чимало дослідників довели, що інтерес стимулює волю й увагу, допомагає легшому й міцнішому запам'ятовуванню. Саме завдяки інтересу, як знання, так і процес їх придбання можуть стати рушійною силою розвитку пізнавальної діяльності й важливим чинником виховання всебічно розвиненої особистості [3].

З точки зору педагогічної науки, інтерес не завжди включає «потребу пізнання», а є «однією з форм спрямованості особистості», що полягає в зосередженості уваги, думок на певному предметі, і є проявом не лише пізнавальної, але й інших потреб». Перетворення інтересу на пізнавальний інтерес, що забезпечує придбання і засвоєння знань, відбувається в процесі активної пізнавальної діяльності, спрямованої на яке-небудь явище дійсності.

У педагогіці можна зустріти термін «навчальний інтерес» як синонім «пізнавального інтересу». У зарубіжних джерелах використовують поняття «інтелектуальний інтерес». Пізнавальний інтерес включає в себе навчальний та інтелектуальний інтереси. Він матеріалізується в єдності важливих для

розвитку особистості психічних якостей, таких як активний пошук, домисли, готовність дати оцінку тощо. У пізнавальний інтерес також вплетені емоційні прояви: здивування, чекання нового, переживання інтелектуальної радості й успіху. У цьому сплаві психічних процесів і станів важливим елементом є вольове зусилля. Адже навчальний процес, який протікає під впливом пізнавального інтересу, являє собою своєрідний рух, що супроводжується подоланням труднощів сприймання нової інформації, її розуміння й інтеріоризації.

У науковій психолого-педагогічній літературі пізнавальний інтерес вивчали з різних боків. Так, сутність пізнавального інтересу і його роль у розвитку особистості широко розглянута в роботах Г. Щукіної [1]. Вона зазначає, що пізнавальний інтерес, перш за все, можна схарактеризувати як складне ставлення людини до явищ навколишнього середовища, у якому виражено її прагнення до всебічного, глибокого вивчення, пізнання їх істотних властивостей. Але на думку С. Рубінштейна, це складне ставлення, яке має двосторонній характер, у якому в єдності виступає об'єкт інтересу, тобто явище, предмет, наукова або навчальна область, і пізнавальна, виборча спрямованість самої особистості.

«Інтерес, – зазначає С. Рубінштейн, – приймає характер двосторонніх відносин. Якщо мене цікавить який-небудь предмет, це означає що цей предмет для мене цікавий».

Н. Морозова описує інтерес як «активно-пізнавальне й емоційно-пізнавальне ставлення людини до світу», розглядаючи його як мотив. Автор вважає, що інтерес – це віддзеркалення складних процесів, що відбуваються в мотиваційній сфері діяльності. Пізнавальний інтерес – це один із найважливіших мотивів навчання школярів. Під впливом пізнавального інтересу навчальна робота навіть у слабких учнів протікає продуктивніше. Цей мотив забарвлює емоційно всю навчальну діяльність підлітка. У той же час він пов'язаний з іншими мотивами – відповідальністю перед батьками й колективом і т. ін. Пізнавальний інтерес як мотив навчання спонукає учня до самостійної діяльності, за наявності інтересу процес опанування знань стає активнішим, творчим, що, у свою чергу, впливає на зміцнення інтересу. Пізнавальний інтерес формується в діяльності як спрямованість особистості та як будь-який психічний процес. На тлі загального позитивного ставлення до навчання, до навчальної діяльності, до осіб і об'єктів, які беруть участь у ній, власне навчальна діяльність дітей, організована вчителем, завершує формування пізнавального інтересу.

А. Люблінська вважає, що пізнавальний інтерес – це пізнавальне ставлення людини до навколишнього світу, засноване на орієнтовно-досліджуваному рефлексі. Однак, на думку Г. Щукіної, це особливе вибіркове ставлення до навколишнього світу [1].

Отже, інтерес – ціла система об'єктивно існуючих потреб людини, що розвиваються, з одного боку, а з іншого – підвищений позитивно-емоційний стан психіки, досить тривалий за часом, у процесі задоволення цих потреб.

Пізнавальний інтерес, як інтерес узагалі, не є окремим конкретним психологічним процесом, яким є, наприклад, мислення, сприйняття, пам'ять. У цьому складному ставленні людини до наочного світу в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційні й вольові процеси. Це і є підставою настільки спонукального впливу пізнавального інтересу на розвиток різних психічних процесів – пам'яті, уяви, уваги. Можна сказати, що пізнавальний інтерес – основний вигляд інтересу, він несе в собі всі функції інтересу як психічної освіти: його вибіркового характеру, єдності об'єктивного й суб'єктивного, наявності у ньому органічного сплаву як інтелектуальних, так і емоційно-вольових процесів. Проведений О. Леонтьєвим аналіз пізнавального інтересу дітей молодшого шкільного віку свідчить про те, що становлення пізнавального інтересу у школярів є процесом складним, включеним у загальну лінію їх розвитку.

На думку Л. Виготського, пізнавальний інтерес – це «природний двигун дитячої поведінки», він є «правильним вираженням інстинктивного прагнення; вказівкою на те, що діяльність дитини збігається з її органічними потребами». Ось чому оптимальним рішенням педагога буде побудова «всієї виховної системи на точно врахованих дитячих інтересах» [4].

Проблема розвитку пізнавального інтересу – одна з найважчих у педагогіці, оскільки вона відображає дуже складні взаємодії психофізіологічних, біологічних і соціальних умов розвитку школярів. Пізнавальний інтерес психологи й педагоги вивчають із різних сторін, але будь-яке дослідження розглядає його як частину процесу виховання й розвитку особистості. Сьогодні ця проблема все ширше досліджується в контексті всілякої діяльності дітей, що дозволяє творчо працюючим педагогам успішно формувати й розвивати інтереси школярів, збагачувати їх внутрішній світ, виховувати активне ставлення до життя.

Завдяки пізнавальному інтересу людина виявляється здібною до тривалого вольового зусилля під час виконання різних розумових або практичних завдань. Пізнавальні інтереси надають людині впевненості у своїх силах, спонукають до нового пошуку. У сферу пізнавального інтересу дослідники включають не лише знання, що набуваються дітьми, але і процес оволодіння ними. Пізнавальний інтерес не споглядальний, а продуктивний. Він активізує психічні процеси особистості, приносить їй глибоке інтелектуальне задоволення, сприяє емоційному підйому, розвитку творчості. Інтерес виступає як найенергійніший активатор, стимулятор діяльності, реальних наочних, навчальних, творчих дій і життєдіяльності загалом.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, аналіз зазначених підходів дозволяє сформулювати робоче визначення досліджуваного поняття: пізнавальний інтерес – це активне мотивоване емоційне ставлення суб'єкта до предмета пізнання, яке необхідно систематично враховувати й розвивати в процесі навчання, оскільки воно безпосередньо впливає на формування й розвиток особистісної спрямованості дитини. Перспективними напрямками дослідження вважаємо

визначення методів і засобів розвитку пізнавального інтересу учнів за умов упровадження дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. ин-тов. Под ред. Г. И. Щукиной. Москва, 1984.
2. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Київ, 1987. 96 с.
3. Большакова І. Зроби працю школяра джерелом розумового задоволення і духовної радості. *Початкова школа*. 2005. № 1. С. 5—9.
4. Красильникова А. Е. Познательный интерес как психолого-педагогический феномен. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-13.pdf>.
5. Серце, віддане дитинству: до 90-річчя від дня народження В. О. Сухомлинського : висловлювання В. О. Сухомлинського про виховання. *Дошкілля*. 2008. № 3. С. 3—11.

ISSUES OF COGNITIVE INTEREST OF SCHOOLCHILDREN IN SCIENTIFIC LITERATURE

Chuprynin O. O.

The article identifies the main approaches to the essence of the concept of «cognitive interest», compares the approaches of psychologists, educators, philosophers to this phenomenon.

Key words: *interest, cognitive interest, schoolboy, development.*

УДК 371.11

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ВПРОВАДЖЕННЯМ МЕДІАОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Шершньова А. В.

У статті обґрунтовано основні аспекти управління впровадженням медіаосвіти в закладі вищої освіти. Визначено, що управління впровадженням медіаосвіти в закладі вищої освіти повинно базуватися на формуванні медіакультури суб'єктів управління та розробці технології впровадження медіаосвіти, яка передбачає діагностико-технологічний підхід.

Ключові слова: *медіаосвіта, медіакультура, медіаінформаційна грамотність, діагностико-технологічний підхід, етапи технології.*

Постановка проблеми. Сьогодні впровадження медіаосвіти в закладах вищої освіти України не встигає за розвитком інформаційно-комунікаційних технологій у світі. Це пов'язано з лавиноподібним розширенням асортименту інформаційно-комунікаційних технологій (веб-технології, big data, Internet of Things, гаджети, тощо), діджиталізацією, браком фінансового забезпечення вищої школи. Тому одним із ключових питань є процес управління впровадженням медіаосвіти в систему вищої школи. Адже технології медіа

потужно й, одночасно, суперечливо впливають на освіту молоді, часто перетворюючись на провідний чинник їх соціалізації, стихійного соціального навчання, стають засобом дистанційної і джерелом неформальної освіти [5]. Для прикладу, медіаконтент може шкодити здоров'ю та розвитку здобувача вищої освіти, так як в країні відсутній механізмів ефективної саморегуляції інформаційного ринку, допускається недоброякісна медіапродукція, низькоморальних ідеологем, цінностей та інших соціально шкідливих інформаційних впливів [1, 2]. А за допомогою наукового супроводу процесу управління впровадженням медіаосвіти в закладі вищої освіти можна захистити молодь (здобувача вищої освіти) від деструктивного медіаінформаційного впливу, медіаманіпуляцій, медіанасильства, втечі від реальності та медіазалежності, що є актуальною задачею сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Увагу проблемі управління впровадженням медіаосвіти приділяли такі вчені, як М. Коткова, Г. Онкович, Т. Бакка, О. Волошенюк, А. Литвин, С. Гончаренко, І. Зязюн та інші. М. Коткова відзначає, що медіаосвіта дає можливість відкривати і формувати нові смисли та значення, удосконалювати свій професіоналізм, і її впровадження вже набуло свого сенсу і практичного застосування викладачами, науковцями, які усвідомили сам концепт медіаінформаційності. Нами проаналізовано нову редакцію «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» [5], яка була схвалена Президією Національної академії педагогічних наук України 21 квітня 2016 року. Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22.06.2007 р.), резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16.12.2008 р.), Феській декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності (від 17.06.2011 р.) та Паризькій декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (від 28.05.2014 р.) [5]. В Концепції визначається, що медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [5]. Сама Концепція спрямована на підготовку і проведення широкомасштабного поетапного експериментального і подальшого інтенсивного масового впровадження медіаосвіти в педагогічну практику, зокрема, забезпечення медіаосвіти у вищій школі.

Ми поділяємо точку зору Г. Онкович, яка визначає, що медіаосвіта пропонує людині широкий простір для розробки нових теорій і концепцій, апробації унікальних освітніх технологій, а впровадження професійно-орієнтованої медіаосвіти у навчальних закладах України засвідчує її перспективність [4].

Мета статті. Основною метою статті є теоретичне обґрунтування основних аспектів управління впровадженням медіаосвіти в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Медіаінформаційна грамотність здобувача вищої освіти дозволяє забезпечити йому можливість вільно почуватися в сучасному глобалізованому світі й бути професійно компетентним упродовж життя. Для цього, у закладах вищої освіти впроваджується медіаосвіта. В процесі управління впровадженням медіаосвіти в закладі вищої освіти перед керівником виникає необхідність постійно оновлювати її зміст відповідно до розвитку технологій, змін у системі мас-медіа, стану медіакультури суспільства; створювати можливість для викладачів використовувати актуальну інформацію, поточні новини, сучасні комплексні медіафеномени, які популярні в молодіжному середовищі; впроваджувати нові інформаційно-комунікаційні технології для організації роботи педагогів, формувати спільні інформаційні ресурси; управляти підготовкою викладачами інформаційно-методичних матеріалів, програмного інформаційно-комунікаційного забезпечення, відеотек, фонотек, інформаційних баз із широким залученням бібліотек тощо. Окрім цього, при підготовці фахівців викладачі повинні також сприяти формуванню їх медіаінформаційної грамотності, медіаімунітету, рефлексії і критичному мисленню, здатності до медіаторчості. Але неможливо впроваджувати медіаосвіту в закладі вищої освіти, якщо рівень медіакультури педагогів не відповідає поставленим задачам щодо впровадження медіаосвіти, висвітленим в Концепції. Адже на особистісному рівні, медіакультура – здатність людини ефективно взаємодіяти з технологіями медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі, здійснювати ціннісно-вольову рефлексивну регуляцію інформаційної поведінки [5]. Тому процес управління впровадженням медіаосвіти в закладі вищої освіти повинен базуватися на формуванні медіакультури суб'єктів управління та діагностико-технологічному підході. Нами розроблена технологія впровадження медіаосвіти в закладі вищої освіти, яка передбачає 5 основних етапів:

1. Діагностика педагога для виявлення його рівня медіаграмотності. (Діагностика проводиться шляхом анкетування, тестування та ін.)

2. Створення умов для формування медіакультури педагога. Умови повинні забезпечувати гласність, мотивацію, доступність до Інтернет-мережі, організацію підвищення медіаінформаційної грамотності педагогічних кадрів на базі закладів вищої освіти та закладів системи післядипломної педагогічної освіти, створення методичних комісій з питань викладання курсів медіакультури, проведення фахових конкурсів викладачів тощо. Таким чином, педагог має отримати якісні медіакомпетентності, аби правильно й адекватно орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі. Тоді він зможе залишатися цілісною особистістю, здатною до самовираження, але при цьому бути медіаінформаційно грамотним.

3. Планування управлінської діяльності щодо впровадження медіаосвіти. Наприклад, планування внутрішніх можливостей і ресурсів, заходів, які можуть сприяти впровадженню медіаосвіти (створення наукових проектів, проведення круглих столів, семінарів, конференцій з медіаосвіти), розробка загальної концепції та програми впровадження медіаосвіти в закладі вищої освіти.

4. Реалізація впровадження медіаосвіти в закладі вищої освіти щодо підготовки майбутніх фахівців, спираючись на медіакультуру педагога. Для прикладу, створення якісного програмно-методичного та інформаційного забезпечення при викладанні дисциплін педагогами, впровадження мультидисциплінарних конференцій, розвиток віртуальних медіа-груп закладу вищої освіти, створення та адміністрування медіаосвітніх сайтів, використання досвіду педагогів як джерела розвитку.

5. Аналітично-коригуючий аспект управління впровадженням медіаосвіти в закладі вищої освіти. Аналіз та корегування процесу управління впровадженням медіаосвіти, виявлення проблем та на цій основі розробка програм тренінгів, спецкурсів, організація роботи методологічного семінару.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, аналіз наукових джерел та власний досвід дозволяє прийти до висновку, що процес управління впровадженням медіакультури у закладі вищої освіти повинен базуватися на основі діагностико-технологічного підходу та включати в себе формування медіакультури суб'єктів управління. Розроблена технологія управління впровадженням медіакультури у закладі вищої освіти, основними етапами якої є діагностика медіаграмотності педагога, створення умов для формування його медіакультури, планування управлінської діяльності щодо впровадження медіаосвіти, реалізація впровадження, аналіз та корекція процесу управління впровадженням медіаосвіти.

Ураховуючи зазначене, перспективою подальшого дослідження ми вбачаємо розробку кваліметричної моделі оцінки якості управління впровадженням медіаосвіти в закладі вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Герасимович М. Медіаосвіта в Україні як чинник на шляху становлення інформаційного суспільства. *Критичне мислення в епоху токсичного контенту* : зб. статей 8 наук.-метод. конф. Київ, 2020. С. 30—33.
2. Іванов В. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. Київ, 2011. 58 с.
3. Майборода Г. Я. Медіаосвіта соціальних педагогів : навч.-метод. посіб. Черкаси, 2014. 90 с.
4. Онкович Г. Професійно орієнтована медіаосвіта у вищій школі *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив* : зб. ст. методолог. сем. Київ, 2013. С. 79—88.
5. MediaSapiens. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція).

PECULIARITIES OF THE MANAGEMENT OF THE IMPLEMENTATION MEDIA EDUCATION IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Shershnova A. V.

The main aspects of the management of the media education implementation in higher education are grounded in the article. It is determined that the management of the media education implementation in the institution of higher education should be based upon the formation of media culture of the subjects of management and the development of technology for the media education implementation, which provides a diagnostic and technological approach.

Keywords: media education, media culture, media information literacy, diagnostic and technological approach, stages of the technology.

УДК 372.32

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Шунаєва М. В.

У статті розкрито сутність готовності педагога-вихователя до інноваційної діяльності. З'ясовано критерії готовності до інноваційної діяльності (усвідомлення необхідності інноваційної діяльності для підвищення якості освіти; здатність до творчо-пошукової та експериментальної діяльності; узгодженість особистісно-професійних цілей та цілей інноваційної діяльності в закладі дошкільної освіти тощо). Визначено умови її формування під час роботи в закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, педагог-вихователь, інноваційна діяльність, готовність до інноваційної діяльності, формування готовності.

Постановка проблеми. У останнє десятиріччя особливої актуальності набули інноваційні процеси в освіті, що зумовлено активізацією інноваційного руху педагогів в Україні; створенням міжнародних інноваційних мереж освітян; активним доопрацюванням й оформленням здобутків нового педагогічного знання в окрему наукову галузь – педагогічну інноватику; сучасними тенденціями розвитку дошкільної освіти.

Якісні зміни у галузі освіти знаходять прояв у вигляді наукового підходу до інноваційної діяльності педагогів-практиків, яка тривалий час здійснювалася на емпіричному рівні.

Інноваційна діяльність педагогів-вихователів закладів дошкільної освіти дозволяє утверджувати альтернативи у педагогічній практиці, змінювати стереотипи мислення вихователів щодо професійної діяльності,

формувати нові цінності, утверджувати соціально-педагогічну роль ініціативи та творчості освітян.

Водночас виявилось основне протиріччя: між інноваційними процесами переходу закладу дошкільної освіти до режиму розвитку і теоретико-методологічною, технологічною та психологічною невідповідністю педагогів-вихователів до впровадження інновацій, які забезпечують стратегії розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений нами аналіз основних дефініцій педагогічної інноватики дозволяє зазначити, що останнім часом успішним було вивчення понять «інновація» (В. Паламарчук, О. Попова, В. Сластьонін), «інноваційна діяльність» (Н. Клокар, І. Підласий, Т. Сорочан), «управління інноваціями» (Л. Ващенко, О. Мармаза, Н. Погрібна). Вагомий внесок у дослідження проблем готовності педагогів до інноваційної діяльності зробили І. Дичківська, О. Козлова, В. Уруський.

Різні аспекти інноваційної діяльності в закладах дошкільної освіти розкрито в наукових роботах І. Гавриш, К. Крутій, Н. Маковецької, Т. Чалої, Л. Швайки та ін.

Водночас проблема особливостей, засобів, умов формування готовності педагога закладу дошкільної освіти до інноваційної діяльності досліджена все ще недостатньо.

Мета статті: розкрити сутність та критерії готовності педагога-вихователя до інноваційної діяльності, визначити умови її формування під час роботи у закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Інноваційна діяльність у закладі дошкільної освіти регламентується Законами України «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», «Про дошкільну освіту», Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. Інноваційна діяльність реалізується через впровадження нових технологій, у результаті яких підвищується ефективність освітньої роботи; засобами створення відповідного розвивального середовища та матеріальної бази; унаслідок готовності педагогів до інновацій.

Інноваційна діяльність передбачає застосування інновацій, експериментальну перевірку їх результативності та можливості використання в інших закладах дошкільної освіти. До інноваційних педагогічних технологій в дошкільній освіті можна віднести: технологію раннього навчання читанню (автор М. Зайцев); технологію розв'язання винахідницьких завдань (автор Г. Альтшуллер); підготовка руки дитини дошкільного віку до письма (автори А. Богуш, К. Крутій, Н. Маковецька); планування освітньої роботи з дітьми дошкільного віку (автор К. Крутій); планування освітньої роботи з дітьми раннього віку (автор З. Дорошенко); розвиток творчих здібностей дошкільників (автор Л. Шульга); ознайомлення дітей дошкільного віку з природою Космосу (автор О. Каплуновська) тощо [1].

Ми дотримуємось точки зору дослідників К. Крутій, Н. Маковецької [2], які розуміють інноваційну діяльність як цілеспрямовану педагогічну

діяльність, засновану на усвідомленні (рефлексії) свого власного практичного педагогічного досвіду за допомогою порівняння, вивчення, зміни й розвитку навчально-виховного процесу з метою досягнення найбільш високих результатів, отримання нового знання, якісно іншої педагогічної практики. Готовність до такої діяльності є компонентом професійної готовності педагога.

Професійну готовність в сучасних наукових дослідженнях ми розглядаємо як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Її визначають як психічний, активно-дієвий стан особистості, складну якість, систему інтегрованих властивостей, що регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність. Однією з важливих якостей вихователя, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

Вихідним положенням процесу формування готовності педагогів до інноваційної діяльності є прийняття цілей модернізації системи освіти як особистісно значущих.

Вважаємо, що готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Сучасні дослідники виокремлюють такі види готовності до інноваційної педагогічної діяльності – ситуативну, творчу й авторську. Зазначається, що дані види готовності повинні прогностично попередити інноваційну інертність у педагогічній практиці, а також підготувати педагогів до вирішення різного роду творчих завдань [4].

Ситуативна готовність передбачає вміння оперативно і цілеспрямовано вирішувати нестандартні завдання, що виникають у освітньому процесі з ініціативи його учасників (дітей, батьків, колег, керівництва). У цих ситуаціях педагог виступає як суб'єкт інновації.

Творча інноваційна готовність є основою педагогічного процесу, який базується на передових ідеях та новітніх технологіях. Можна стверджувати, що усі педагогічні вміння та навички, які формуються під час навчання у вишій та подальшій роботі у закладі дошкільної освіти, обов'язково повинні передбачати творчий рівень їх засвоєння. Разом з тим, необхідною умовою формування творчої готовності до інновацій є професійно-гуманістичний розвиток педагога, який передбачає позитивні зміни суб'єктивного образу «Я-вихователь». Із цією метою доцільно використовувати методи активного соціально-психологічного навчання, тренінги емпатійних та рефлексивних якостей.

Готовність до авторських інновацій, які є виключно індивідуальними, вимагає педагогічного мислення, спрямованого на знаходження, продукування і розробку нових педагогічних технологій. Даний вид

готовності до інноваційної діяльності базується на особливостях індивідуальності педагога, його здатності до створення нового. Необхідною умовою її формування є залучення педагога до науково-дослідної роботи. Не менш важливою є робота над розвитком гуманістичної спрямованості педагогів: формування готовності до доброзичливості у міжособистісних стосунках, зниження прагнення до домінування.

Науковці виділяють основні умови перетворення діяльності педагога у творчу та інноваційну: усвідомлення себе як творця у педагогічному процесі; усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети; сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі; усвідомлення власної творчої індивідуальності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури [2; 4] ми визначили найважливіші риси інноваційності педагога-вихователя: проблемно-пошуковий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне); творча фантазія, розвинена уява; специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні ведучі мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, захопленість творчим процесом, прагнення досягти більшої результативності та якості в конкретних умовах праці); здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури.

Педагогічна інноваційність виявляється в уміннях сприймати й нестандартно розв'язувати професійні проблеми, використовуючи оптимальні психолого-педагогічні засоби; успішно взаємодіяти з оточенням (вихованцями, колегами, батьками дітей), особливо за нестандартних ситуацій; у нетрадиційному підході до організації освітнього процесу.

Критеріями готовності педагога-вихователя до інноваційної діяльності є: усвідомлення необхідності інноваційної діяльності для підвищення якості освіти; здатність до творчо-пошукової та експериментальної діяльності; узгодженість особистісно-професійних цілей та цілей інноваційної діяльності в закладі дошкільної освіти; готовність до попередження та подолання професійних невдач; рівень технологічної підготовленості до впровадження інновацій; здатність до педагогічної рефлексії.

Традиційно організація методичної роботи з педагогічними кадрами у закладі дошкільної освіти спрямована на безперервність педагогічної освіти; формування здатності вихователів до роботи в умовах модернізації; поєднання різних підходів що враховують інтереси, запити, потреби й індивідуальний рівень досвіду роботи кожного педагога.

Формування готовності педагогів-вихователів до інноваційної діяльності в умовах методичної роботи закладу вимагає створення відповідних умов, а саме:

- системне вивчення стану теорії та практики освітньої інноватики;
- забезпечення можливості реалізації педагогом-вихователем своїх здібностей та самореалізації;

- створення творчої атмосфери, здорового соціально-психологічного клімату в колективі;
- утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій;
- збереження вільного часу педагога-вихователя, уникнення перевантаження відволікаючими дорученнями та обов'язками;
- стимулювання до підвищення загальної культури;
- уміння керівника помічати, розвивати й цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного педагога-вихователя;
- забезпечення соціального захисту вихователя, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та естетичних умов його праці [3].

Формування готовності педагогів-вихователів до інноваційної діяльності відбувається через: проведення проблемних та тематичних семінарів; проблемних курсів підвищення кваліфікації та тренінгів; організацію «круглих столів» із запрошенням відомих науковців та практиків-носіїв передового досвіду; організацію роботи творчих та ініціативних груп; самостійну роботу окремих вихователів; розроблення проектів педагогічного розвитку та підвищення інноваційної культури тощо.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Головне завдання керівника закладу – допомогти кожному педагогові знайти в собі сили й нереалізовані можливості для підвищення своєї професійної майстерності, розвитку творчості, формування інноваційної грамотності та становлення високого рівня культури впровадження новацій.

Відкритими для подальших досліджень є проблеми управління інноваційною діяльністю педагогічного колективу закладу дошкільної освіти, створення системи стимулювання педагогів-вихователів до впровадження інновацій.

Список використаних джерел

1. Калуська Л. В., Отрощенко М. В. Інновації в дошкіллі. Програми, технології, проекти, ідеї: посібник на допомогу дошкільним працівникам. Київ, 2010. 376 с.
2. Крутій К. Л., Маковецька Н. В. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект. Запоріжжя, 2004. 128 с.
3. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент: навч.-метод. посіб. Харків, 2016. 197 с.
4. Уруський В. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник. Тернопіль, 2005. 96 с.

READING OF THE EDUCATIONAL EDUCATOR TO INNOVATION ACTIVITIES

Shunaeva M. V.

The essence of readiness of the teacher-educator for innovative activity is revealed in the article. The criteria of readiness for innovative activity (awareness

of the need for innovative activity to improve the quality of education; the ability to creative-search and experimental activity; the consistency of personal and professional goals and goals of innovative activity in the institution of preschool education; willingness to prevent and overcome professional levels; technological readiness for innovation; ability for pedagogical reflection). The conditions of its formation during work in a preschool education institution are determined.

Keywords: *preschool education institution, teacher-educator, innovative activity, readiness for innovative activity, formation of readiness.*

УДК 378

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІКИ

Юдіна С. Ф.

У статті проведено аналіз трактувань поняття «професіоналізм учителя» в наукових джерелах. Уточнено, що професіоналізм учителя є високим рівнем його психолого-педагогічних і науково-предметних знань і умінь у поєднанні з тим, що відповідає культурно-моральному образу особистості й забезпечує на практиці соціальну підготовку підростаючого покоління до життя.

Ключові слова: *професіоналізм, вчитель, компоненти професіоналізму, критерії професіоналізму, заклад освіти.*

Постановка проблеми. Розвиток системи освіти — одна з найважливіших ознак сьогодення. Соціально-економічні перетворення, посилення гуманістичних тенденцій в суспільстві зумовили необхідність корінного оновлення системи освіти. Нині переосмислюються цілі, завдання і зміст освіти. Йде пошук нових технологій, методів і форм підвищення якості освіти.

Інноваційні перетворення загострили проблему розвитку професіоналізму учителя, який є основним суб'єктом внутрішньошкільного управління, покликаний вирішувати завдання модернізації освіти і прогнозувати успіх педагогічного процесу.

Основи управління процесом розвитку професіоналізму учителя спираються на теоретичні досягнення традиційної теорії управління школою, що представлені в працях дослідників Ю. Бабанського, Т. Давиденко, В. Зверєвої, Ю. Конаржевського, Н. Кузьміної, Н. Нємової, В. Лазарева, Є. Павлютенкова, П. Третьякова, Є. Хрикова та інших.

Проведений аналіз науково-методичної літератури показав, що в більшості своїй вони зосереджені або на вивченні окремих аспектів розвитку професіоналізму учителя, або на частковій модернізації діяльності школи,

Отже, незважаючи на значну увагу науковців до проблеми, питанню практичної реалізації інноваційної діяльності шкіл і процесу розвитку професіоналізму властиві інертність у визначенні її цілей, орієнтація на рішення короткострокових завдань тактичного характеру, відсутність

технології управління процесом розвитку професіоналізму учителя в умовах інноваційної діяльності. Дана проблема є недостатньо розкритою, що вимагає розв'язання суперечності між об'єктивно зростаючою потребою в розвитку професіоналізму учителя в умовах інноваційної діяльності закладу освіти і традиційною системою управління його розвитком, орієнтованою лише на формування часткових компонентів професійної педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На теоретико-методологічному рівні поняття «професіоналізм» вивчалося Ю. Бабанським, Л. Гребьонкіною, Б. Ліхачовим, А. Марковою, Л. Мітіною, П. Підкасистим, Є. Павлютенковим та іншими. Історичний аспект розвитку поняття «професіоналізм» знаходимо в монографіях А. Деркача, Н. Кузьміної, А. Міщенко, Л. Міщенко, В. Сластьоніна та інших науковців.

У роботах І. Багаєва, В. Зверєвої, Н. Кузьміної, А. Маркової та інших розроблені концепції педагогічної діяльності учителя. До вивчення проблем формування і вдосконалення професійної компетентності учителя, розвитку його педагогічної культури, творчого потенціалу педагога звернулися у своїх дослідженнях В. Адольф, С. Архангельський, В. Гриньова, І. Зимня, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Лозова, Л. Подимова, В. Сластьонін, О. Темченко, Р. Шакуров, та інші. Ці дослідники відмічають, що підвищенню професіоналізму вчителів і керівників в системі освіти сприяють різні форми інноваційної роботи.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних наукових джерел з проблеми розвитку професіоналізму вчителя.

Виклад основного матеріалу. Серйозні зміни, що відбуваються в країні в реформуванні освіти, визначили нагальну потребу у фахівцях, які уміли б оперативно і безболісно адаптуватися до зміни умов праці і були здатні до можливо неодноразової впродовж життя зміни характеру і видів діяльності, що під силу професіоналам широкого профілю з розвиненим умінням і навичками самостійної роботи. Усе це стосується, насамперед, педагогічної освіти, що забезпечує підготовку учителів нового типу. В акмеологічному напрямі велика увага приділяється розвитку професіоналізму на етапі активної участі людини в трудовій діяльності. Педагог-професіонал – людина, що має цілісне бачення педагогічного процесу, здатна адекватно ситуації застосовувати наявні засоби (у найширшому сенсі) організації власної діяльності для досягнення соціально значущих цілей. Більшість вчених виділяють такі рівні професійного становлення педагога: формування професійної орієнтації на професію; формування готовності займатися педагогічною діяльністю; поглиблене вивчення педагогічної теорії; самостійна розробка методик навчання.

Необхідно підкреслити, що до сучасного педагога пред'являються нові вимоги: справжній учитель – це не лише обізнаний фахівець, але і людина, яка організовує життя дитини, здатна до культурного саморозвитку і творчої співпраці з дітьми і дорослими. Професіоналізм учителя слід розглядати не просто як обізнаність і володіння набором професійних умінь, а як розвиток різноманітних здібностей, якостей особи системного характеру, високій мірі

їх продуктивності.

То ж ще таке професіоналізм вчителя та як його трактують різні науковці?

Психологічна концепція професіоналізму уперше розроблена і викладена А. Марковою. Даючи визначення поняття «професіоналізму», вона виділяє нормативний і реальний професіоналізм. Як зазначає авторка, перший означає загальну характеристику вимог професії до людини, другий витікає з набору психічних якостей конкретної людини, які стають її внутрішніми характеристиками [3].

Подібний підхід допомагає об'єктивно оцінити рівень розвитку професіоналізму конкретного фахівця, виробити для цього можливі показники і критерії. А. Маркова розглядає дві сфери професіоналізму: мотиваційну і операційну. Кожна з них включає різноманітні психологічні показники, в яких обґрунтовуються психологічні критерії професіоналізму учителя, основні етапи на шляху до його досягнень і можливі східці усередині кожного етапу.

Головними психологічними критеріями професіоналізму учителя, на її думку, є:

- об'єктивні критерії: наскільки людина відповідає вимогам професії, вносить відчутний вклад в соціальну практику;
- суб'єктивні критерії: наскільки професія відповідає вимогам людини, її мотивам, схильностям, наскільки вона задоволена своєю працею в професії;
- результативні критерії: чи досягає людина бажаних сьогодні суспільством результатів у своїй праці (яких позитивних якісних змін в розумовому і особистісному розвитку школярів досягає учитель на цьому ступені професіоналізму);
- процесуальні критерії: чи використовує людина, досягши своїх результатів, соціально прийнятні способи, прийоми, технології (які психологічні ресурси учитель використовує для досягнення цих результатів, які професійні знання і уміння застосовує, міра їх новизни, індивідуальність, які свої психічні особисті якості реалізує);
- прогностичні критерії: чи уміє і чи шукає людина перспективи росту, яка зона її найближчого професійного розвитку;
- критерії професійної навченості: чи готова людина до прийняття професійного досвіду інших людей;
- критерії творчості: чи прагне учитель до перетворення свого педагогічного досвіду, збагачення професії своїм особистим творчим внеском;
- критерій професійної прихильності: чи уміє людина зберігати честь і гідність професії, чи має професійний патріотизм і відданість;
- критерії якісні і кількісні: глибина і системність знань, сформованість навчальної діяльності, розумові операції тих, що навчаються; бали в рейтингу, категорії учителя [3].

У поняття «педагогічний професіоналізм» Н. Кузьміна включає

«професіоналізм діяльності» і «професіоналізм особистості». Професіоналізм діяльності визначається нею як якісна характеристика суб'єкта діяльності представника цієї професії, а професіоналізм особистості – як комбінації індивідуального набору якостей особи педагога, що сприяють або що перешкоджають продуктивному рішення педагогічних завдань [2].

З точки зору Т. Селезньової, професіоналізм учителя є фактором успішного розвитку школи в умовах ринку і визначається мірою відповідності особи вимогам творчої професійної діяльності, припускає високий рівень активності педагога, його відповідальності за долі дітей, суб'єктивне розуміння мети педагогічної діяльності, ефективних шляхів її досягнення, креативність, усвідомленість, послідовність дій у виборі і здійсненні оптимальних стратегій організації шкільної субкультури (педагогічна взаємодія, спільна діяльність), у яких формуються у школярів якості суб'єкта життєдіяльності, соціальні стосунки. Як вважає автор, це визначення професіоналізму, витримане у рамках соціологічного підходу до педагогічної діяльності, припускає характеристику учителя як суб'єкта педагогічної взаємодії [5].

І. Гребьонкіна трактує професіоналізм як синтез фундаментальних знань, умінь, здібностей, усвідомлених соціально-особових позицій і настанов, ціннісних орієнтацій, духовно-моральних якостей особи, головний мотив і підсумок педагогічної діяльності, виконання суб'єктивно-соціальних ролей [1].

На думку О. Пехоти, основу професіоналізму педагога складають високий рівень спеціальної і загальнокультурної підготовки; широка професійна і загальна ерудиція; педагогічна майстерність, що забезпечує його конкурентоздатні якості на ринку праці; послідовна орієнтація на розвиток і зміцнення в цілісному педагогічному процесі соціальних, інтелектуальних, моральних і естетичних цінностей освіти. Автор вводить в контекст розуміння професіоналізму ціннісний компонент і підкреслює вплив професіоналізму на забезпечення конкурентоспроможності спеціалісту на ринку праці [4].

Сьогодні поняття професіоналізму розширюється за рахунок введення таких категорій, як: рефлексія, професійно-діяльнісні основи, соціально-психологічний захист, технології педагогічної творчості тощо [6].

Розглядаючи просування людини шляхом професіоналізму учені виділили такі рівні: допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, псевдопрофесіоналізм, післяпрофесіоналізм.

Кожен рівень професіоналізму включає декілька етапів (адаптація, самоактуалізація, вільне володіння професією, що проявляється у формі майстерності, гармонізації людини з професією).

Наприклад, усередині рівня суперпрофесіоналізму виділяються етапи: вільне володіння професією у формі творчості, вільне володіння декількома професіями, творче самопроекування себе як особи – професіонала.

Таким чином, «учитель-професіонал» – це фахівець, що має високий рівень професійної діяльності, свідомо змінює і розвиває себе в процесі

праці, вносить свій індивідуальний творчий внесок в професію, стимулюючи в суспільстві інтерес до результатів своєї роботи.

Теоретичний аналіз літератури показує, що становлення професіоналізму учителя наряду залежить від рівня освіти, стану освітньої ситуації, якості підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Відповідно до цих вимог, кадрова політика в освіті спрямована на її гуманізацію і демократизацію, створення творчих педагогічних колективів, постійне наукове забезпечення навчання і виховання, на широку пропаганду інноваційних ідей і передового педагогічного досвіду, комплексний характер безперервної психолого-педагогічної освіти і самоосвіти учителів, їх атестацію з урахуванням педагогічної діяльності, педагогічної майстерності і на формування учителя-професіонала.

Відтак, поняття професіоналізму педагога є складним і багатовимірним. Про професіоналізм говорять при здійсненні поточної атестації педагогічних кадрів, коли необхідно допомогти учителеві при визначенні складнощів у роботі; оцінці досвіду роботи передових учителів; проведенні конкурсів «Учитель року»; навчанні в педагогічному інституті, коли важливо закласти основи професії і показати перспективи праці учителя тощо.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, поняття професіоналізм педагога є складним і багатовимірним. Професіоналізм учителя інтегрує рівень професійних знань, умінь і навичок учителя, його особистих якостей, що проявляються в результатах діяльності (рівень вихованості і навченості школярів). Він є високим рівнем його психолого-педагогічних і науково-предметних знань і умінь у поєднанні з тим, що відповідає культурно-моральному образу особистості й забезпечує на практиці соціальну підготовку підростаючого покоління.

До критеріїв професіоналізму учителя відносять: глибокі професійні знання і теоретичні уміння, комплекс практичних умінь і навичок, вміння використаних в практиці виховання і навчання.

Список використаних джерел

1. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования. Рязань, 2000. 204 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 117 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
4. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика. Николаев, 1996. 144 с.
5. Підласий І. П. Педагогіка. Новий курс. Книга 1. Загальні основи. Процес навчання. 2010. URL: <http://ibib.ltd.ua/pedagogika-novyiy-kurs-kniga-obschie-osnovyi.html>.
6. Селезнева Т. Н. Социально-педагогическая культура – критерий профессионализма учителя. *Педагогическое образование для XXI века : материалы междунар. науч.-практ. конф.* (Москва, 12-16 апр. 1994 г.). Москва, 1994. С. 38—39.

7. Семенова О. В. Професіоналізм учителя образотворчого мистецтва у вимірах художньо-творчої компетентності. *Педагогічний пошук*. 2014. № 2 (82). С. 22—24. URL: file:///D:/user/downloads/pedp_2014_2_8.pdf.

THE PROBLEM OF TEACHER PROFESSIONALISM IN THE THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGY

Yudina S. F.

The article analyzes the interpretations of the concept of «teacher professionalism» in scientific sources. It was clarified that the teacher professionalism is a high level of his psychological, pedagogical and scientific-subject knowledge and skills, combined with the fact that he corresponds to the cultural and moral image of the person and provides in practice the social training of the young generation.

Key words: *professionalism, teacher, components of professionalism, criteria of professionalism, educational institution.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авраменко Дарина Вадимівна	– лаборант кафедри початкової та професійної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Аксьонова Наталія Миколаївна	– вчитель початкових класів Харківської загальноосвітньої школи I–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів № 16 Харківської міської ради Харківської області імені В. Г. Сергєєва
Асратян Араксія Левонівна	– здобувачка освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» ІПКППМО ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Бабич Марина Миколаївна	– вчитель історії та правознавства Комунального закладу «Зміївська загальноосвітня школа I – III ступенів № 2 імені льотчика-космонавта Ігоря Петровича Волка Зміївської районної ради Харківської області»
Бабич Ольга Іванівна	– заступник директора з навчально-виховної роботи Харківського ліцею № 89 Харківської міської ради» Харківської області
Баришнікова Олена Миколаївна	– учитель інформатики Харківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 122 Харківської міської ради Харківської області
Бережна Таміла Іванівна	– кандидат педагогічних наук, вчений секретар Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти»
Бих Валентина Андріївна	– вихователь-методист КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок № 375) Харківської міської ради» Харківської області
Булавицька Олександрівна	Наталія – учитель Харківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 98 Харківської міської ради Харківської області
Васильєва Анна Євгенівна	– вчитель англійської мови Харківського ліцей № 89 Харківської міської ради Харківської області
Водолазська Володимирівна	Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту

Воскобойнікова Андріївна	Наталія	післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського – заступник директора з навчально- виховної роботи Глибоківської загальноосвітньої школи I-III ступенів Харківської районної ради Харківської області
Годун Марина Олексіївна		– вчитель біології Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 139 Харківської міської ради Харківської області
Голіздра Ярослав Дмитрович		– здобувач освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» ІПКППМО ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Голобородько Валентинівна	Євгенія	учитель Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 36 Харківської міської ради Харківської області
Гончаренко Олексійович	Олександр	– кандидат технічних наук, доцент Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка
Гречаник Олена Євгенівна		– кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри наукових основ управління ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Гречаннікова Світлана Іванівна		– завідувач КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 79 Харківської міської ради»
Григораш Віктор Валентинович		– кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри наукових основ управління ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Дзюбенко Юлія Леонідівна		– секретар-диспетчер ІПКППМО ХНПУ імені Г.С. Сковороди
Дмитрів Олена Веніамінівна		– викладач Красноградського аграрно- технічного фахового коледжу імені Ф. Я. Тимошенка
Дундич Дмитро Миколайович		– заступник директора з навчально- виховної роботи Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 67 Харківської міської ради Харківської області

Євдокимова Аліна Дмитрівна	– вчитель біології Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 118 Харківської міської ради Харківської області
Жернік Вікторія Віталіївна	– вихователь-методист КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 33 комбінованого типу Харківської міської ради»
Жуковіна Тетяна Вячеславівна	– учитель біології КЗ «Малоданилівський ліцей» Малоданилівської селищної ради Харківської області
Заїка Тетяна Сергіївна	– вчитель Харківського приватного навчально-виховного комплексу “Авторська Школа Бойка” Харківської області
Ілюхіна Інна Анатоліївна	– заступник директора Державного комунального закладу «Учбово-виробниче автогосподарство Київського району м. Харкова»
Калініна Ольга Борисівна	– заступник директора з навчально-виховної роботи Харківська спеціалізована школа I-III ступенів № 134 Харківської міської ради Харківської області
Кас’ян Оксана Вікторівна	– вихователь-методист КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 222 Харківської міської ради»
Коваль Алла Володимирівна	– заступник директора з навчально-виховної роботи Харківської гімназії № 86 Харківської міської ради Харківської області
Колесник Єлізавета Вікторівна	– директор Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 64 Харківської міської ради Харківської області
Коробських Інна Олександрівна	– викладач спеціальних дисциплін Красноградського аграрно-технічного фахового коледжу імені Ф. Я. Тимошенка
Крачко Еліна Володимирівна	– директор приватного позашкільного навчального закладу «Академія мистецтв Володимира Гришка»
Маркіна Ірина Василівна	– заступник директора з навчально-виховної роботи Харківського

Мармаза Олександра Іванівна	педагогічного ліцею № 4 Харківської міської ради Харківської області
	— кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри наукових основ управління ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Манерко Ірина Юріївна	— здобувачка освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» ІПКППМО ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Манерко Лариса Миколаївна	— голова міської батьківської ради м. Харкова, здобувачка освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» ІПКППМО ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Масюк Людмила Олександрівна	— директор Сніжківської загальноосвітньої школи I-III ступенів Валківської районної ради Харківської області
Мирошник Марина Павлівна	— заступник директора з навчально-виховної роботи Харківського педагогічного ліцею № 4 Харківської міської ради Харківської області
Мірошниченко Василівна	Наталія — вихователь КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 199 Харківської міської ради»
Міхальова Олена Іванівна	— учитель математики Харківської гімназії № 172 Харківської міської ради Харківської області
Міщенко Юлія Віталіївна	— вчитель біології та географії КЗ «Довжанський ліцей» імені П. Г. Стрижака
Москаленко Аліна Сергіївна	— методист відділу освіти Валківської РДА Харківської області
Нікітенко Наталя Олександрівна	— вихователь КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 264 Харківської міської ради»
Нікітенко Оксана Валеріївна	— вчитель німецької мови Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 5 Харківської міської ради Харківської області
Осадча Олена Сергіївна	— вчитель початкових класів Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 Харківської міської ради Харківської області

Остапчук Анджела Нагапетівна	– директор Харківської спеціалізованої школи I-III ступенів № 156 Харківської міської ради Харківської області
Паламар Дар`я Леонідівна	– заступник директора з адміністративно-господарської роботи, вчитель англійської мови за сумісництвом Харківської спеціалізованої школи I-III ступенів № 17 Харківської міської ради Харківської області
Парамей Андрій Анатолійович	– здобувач освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» ІПКППМО ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Піддуда Тамара Юріївна	– вчитель біології Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 71 Харківської міської ради Харківської області
Полив`яна Олена Вікторівна	– вчитель англійської мови Харківської гімназії № 163 Харківської міської ради Харківської області
Полтавський Ігор Анатолійович	– здобувач освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» ІПКППМО ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Помазан Олена Вікторівна	– заступник директора Комунального закладу «Черкаськолозівський ліцей» Малоданилівської селищної ради Харківської області
Попова Анна Олександрівна	– заступник директора з навчально-виховної роботи Харківська гімназія № 1 Харківської міської ради Харківської області
Посітко Тетяна Володимирівна	– учитель Харківського педагогічного ліцею № 4 Харківської міської ради Харківської області
Потурнак Світлана Миколаївна	– директор комунального закладу «Центр дитячої та юнацької творчості» Роганської селищної ради Харківського району Харківської області
Рева Тетяна Валеріївна	– вчитель початкових класів Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 71 Харківської міської ради Харківської області
Ростовська Вікторія Іванівна	– кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри наукових основ управління ХНПУ імені

Рудчик Галина Іванівна

– вихователь-методист КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 199 Харківської міської ради»

Рябко Марина Олександрівна

– здобувачка освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» ІПКППМО ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Свічкач Сергій Васильович

– організатор Дергачівського будинку дитячої та юнацької творчості Дергачівської районної ради Харківської області

Сіряк Світлана Володимирівна

– вчитель німецької мови Харківської гімназії № 13 Харківської міської ради Харківської області

Скотня Тетяна Святославівна

– вчитель початкових класів Харківського технологічного ліцею № 9 Харківської міської ради Харківської області

**Скрипниченко
Миколаївна** **Лариса**

– директор Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 57 Харківської міської ради Харківської області

Собакар Євгеній Анатолійович

учитель іноземної мови Баранівського ліцею Валківського району Харківської області

Темченко Ольга Василівна

– кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри наукових основ управління ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Терлецька Валентина Андріївна

– вихователь Одеського дошкільного навчального закладу «Ясла-садок» № 287 Одеської міської ради Одеської області

Тихонович Вікторія Миколаївна

– кандидат педагогічних наук, професор, викладач Харківського торговельно-економічного коледжу КНТЕУ

Ткаченко Ольга Миколаївна

– завідувач КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 373 «Паросток» Харківської міської ради»

**Трубчанінов
Анатолійович** **Микола**

– кандидат історичних наук, доцент, начальник наукової частини ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Тума Лілія Петрівна	– здобувачка освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» ІПКППМО ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Туріщева Людмила Василівна	– кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Устименко Тетяна Анатоліївна	– кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
Федорець Олександра Сергіївна	– директор Комунального закладу «Центр позашкільної освіти “Мрія”» Харківської міської ради Харківської області
Фірсова Наталя Володимирівна,	– здобувачка освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» ІПКППМО ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Хижняк Марина Вячеславівна	– кандидат біологічних наук, доцент, викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
Хлєбнікова Таліна Миколаївна	– кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри наукових основ управління ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Хохлов Ігор Юрійович	– здобувач освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» ІПКППМО ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Чевалкова Наталія Вячеславівна	– викладач Державного професійно-технічного навчального закладу «Харківське вище професійне училище сфери послуг»
Черновол-Ткаченко Іванівна	Раїса – кандидат педагогічних наук, професор, директор ІПКППМО ХНПУ імені Г. С. Сковороди
Чернявська Надія Іванівна	– учитель Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 103 Харківської міської ради Харківської області

Чупринін Олексій Олексійович	—	учитель Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 167 Харківської міської ради Харківської області
Шершньова Володимирівна	Аліна	— кандидат технічних наук, доцент кафедри інформаційних систем і технологій Університет державної фіскальної служби України
Шунаєва Марина Володимирівна		— вихователь-методист КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 108 Харківської міської ради Харківської області»
Юдіна Світлана Федорівна		— директор Ков'язького навчально-виховного комплексу (загальноосвітня школа I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад) Валківської районної ради Харківської області

Наукове видання

Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту»

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції
(20 травня 2020 року)

За заг. редакцією
професора **Р. Черновол-Ткаченко**,
професора **О. Мармази**,
доцента **О. Гречаник**

Відповідальний за випуск: **О. Гречаник**
Комп'ютерна верстка: **Л. Астахова**

Видання українською мовою

Підписано до друку 17.06.2020 Формат 60×84 1/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк – цифровий. Ум. друк. арк. 29,25.
Обл.-вид.арк. 27,84 Зам. № 547. Наклад 300 прим. Ціна договірна.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
Україна, 61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29.

Видавництво «Мітра»
Свідоцтво про державну реєстрацію: Серія ДК №1635
від 25.12.03. Ліцензія №1413900866
т.: +380675765437, e-mail: mitra_izdat@meta.ua