

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Кіровоградський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

# СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

**Випуск 9**  
**Частина III**

**Кіровоград – 2011**

ББК – 74.580  
С – 88  
УДК 378

Студентський науковий вісник. – Випуск 9. Частина III. – Кіровоград:  
РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – 120 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей студентів звітних студентських конференцій 2010–2011 років.

#### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

1. Семенюк О.А. – доктор філологічних наук, професор;
2. Чінчой О.О. – кандидат педагогічних наук, доцент  
(відповідальний редактор);
3. Вівсяна І.А. – кандидат історичних наук, доцент;
4. Лупан І.В. – кандидат педагогічних наук, доцент;
5. Назаренко М.П. – кандидат педагогічних наук, викладач;
6. Святенко Л.К. – кандидат хімічних наук, доцент;
7. Цемрюк І.Г. – кандидат психологічних наук, старший  
викладач.

Друкується за рішенням ученої ради  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
(протокол № 9 від 26 квітня 2011 року).

© Кіровоградський державний педагогічний  
університет імені Володимира Винниченка, 2011



**Сергій БОЙКО**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМАТИКИ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ФАКТОРУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Семез А.А.*

*В статті розглядається теоретичні аспекти соціально-професійної адаптації майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, через призму участі в органах студентського самоврядування під час навчання у ВНЗ.*

### **Актуальність дослідження.**

У сучасному суспільстві в умовах ринкових стосунків, демократизації, відкритості, побудови громадянського суспільства все більшої уваги фахівців різного профілю привертає проблематика, пов'язана з адаптаційними ресурсами людини як суб'єкта діяльності, спілкування і пізнання.

Дуже актуальне це питання в контексті тих інтенсивних трансформацій, яких зазнає сучасне світове і, особливо, українське суспільство. Нестабільність (часом навіть непередбачуваність) соціальних процесів висуває підвищені вимоги до особи, якій доводиться враховувати зовні обумовлені соціальні вимоги, тобто змінюватися, і зберігати при цьому основні власні внутрішні установки та переконання, – іншими словами, залишатися у відносно стійкій рівновазі. У зв'язку з цим можна цілком обґрунтовано констатувати, що розробка проблеми адаптації особистості майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу стає одним із нагальних завдань педагогічної науки і зумовлюють **актуальність** нашого дослідження.

А як відомо, однією з головних засад демократичного суспільства є наявність та ефективне функціонування громадського самоврядування. Адже самоврядування – це гарантоване державою право і реальна здатність громади самостійно або під відповідальність органів чи посадових осіб самоврядування вирішувати питання внутрішнього керівництва в межах визначених законодавством. [2]

По суті, самоврядування може здійснюватися на рівні будь-якої громади – мешканців багатоквартирного будинку, вулиці, міста, селища та села, колективу. Українське законодавство передбачає таку можливість і для студентських громад вищих навчальних закладів.

**Мета** статті полягає у визначенні особливостей впливу теоретичних та практичних знань, умінь отриманих під час роботи в органах студентського самоврядування на процес соціально-професійної адаптації майбутнього керівника навчального закладу.

У вітчизняній науці розробкою проблеми професійної адаптації займалися Е.С. Маркарян, А.А. Налчаджян, Д.В. Ольшанский, А.В. Фурман, А.О. Реан, С.М. Редліх, С.Г. Вершловський, В.І. Слободчиков, Ф.В. Березін, О.І. Гура, Є.О. Клімов, В.А. Слатьонін, В.Н. Кузьміна, В.Д. Шадріков, А.К. Маркова та ін.

Роботу студентського самоврядування досліджували В.Г. Кремень, Т.Б. Буяльська, Г.В. Троцько, К.Л. Потопа також будемо спиратись на нормативно правові документи українського законодавства, а саме: Закон України «Про вищу освіту», Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах.

Студентське самоврядування у вищому навчальному закладі – це самостійна громадська діяльність студентів з реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка здійснюється студентами відповідно до завдань студентського колективу, задля забезпечення виконання студентами своїх обов'язків, захисту їхніх прав і сприяє гармонійному розвитку особистості студента, формуванню у нього навичок майбутнього організатора, керівника. Головна мета діяльності органів студентського самоврядування полягає передусім у створенні умов самореалізації молодих людей в інтересах особистості, суспільства і держави. [1]



Студентське самоврядування потрібно студентству, тому що це – практична школа для тих, хто бажає спробувати себе у ролі керівника, адміністратора, лідера.

Основними завданнями органів студентського самоврядування є:

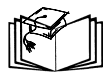
- забезпечення і захист прав і інтересів студентів, зокрема стосовно організації навчального процесу;
- сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів;
- сприяння створенню відповідних умов для проживання і відпочинку студентів;
- організація співробітництва зі студентами інших навчальних закладів і молодіжними організаціями;
- безпосередня участь студентів у реалізації державної молодіжної політики;
- залучення студентів до трудової діяльності у вільний від навчання час;
- координація діяльності старостату, кураторів академічних груп, студентського профкому та деканатами факультетів тощо;
- проведення вечорів відпочинку, конкурсів, КВК, посвяти у студенти, випускних вечорів, днів факультету;
- організація належного побуту, відпочинку і дозвілля студентів в гуртожитках та сприяння дотримання студентами правил внутрішнього порядку разом з деканатами, відділом виховної роботи, господарською службою, комендантами гуртожитків;
- представництво позицій своїх членів перед органами державної влади та органами місцевого самоврядування, керівництвом університету, громадськими та політичними структурами, що мають вплив на прийняття рішень, котрі безпосередньо стосуються студентської молоді;
- сприяння залученню студентської молоді до активної участі у політичному, економічному і соціальному житті університету та міста;
- проведення незалежних соціологічних опитування з питань, значущих для студентської молоді;
- співпраця з державними органами, органами місцевого самоврядування, ректоратом університету, громадськими об'єднаннями та укладання з ними угод;
- сприяння працевлаштуванню випускників;
- забезпечення виконання студентами своїх обов'язків;
- пропаганда здорового способу життя, запобігання вчиненню студентами правопорушень, вживання ними алкоголю, наркотиків, паління та інше.

Адаптація – це процес і результат внутрішніх змін, зовнішнього активного пристосування і самозмінення індивіда до нових умов існування.

Найбільш складні і різномірні аспекти явища адаптації виявляються в багатогранній людській діяльності, в якій можна виділити психофізіологічні, поведінкові, когнітивні і суб'єктивні-особові компоненти адаптаційного процесу.[5]

Професійна адаптація – повне і успішне оволодіння новою професією, тобто звикання, пристосування до змісту і характеру праці, його умов і організації. Вона виражається в певному рівні оволодіння професійними знаннями і навиками, в умінні, у відповідності характеру особистості до характеру і умов професії.

Професійна адаптація – процес і результат пристосування індивіда до вимог професії, засвоєння ним професійних і соціальних норм поведінки, необхідних для виконання трудових функцій. Професійну адаптацію пов'язують зазвичай з початковим етапом професійно-трудова діяльності людини. Проте фактично вона починається ще в час навчання професії, професійної освіти, коли не лише засвоюються знання, навички, правила і норми поведінки, але складається характерний для працівників тієї або іншої професії стиль життя. Загальна тривалість періоду професійної адаптації залежить як від особливостей конкретної професії, так і від індивідуальних здібностей людини, його схильностей і інтересів. У соціологічному дослідженні використовуються показники, що характеризують кількісні і якісні результати праці, ставлення працівника, керівника до характеру, змісту і умов трудової діяльності, його влиття в трудовий колектив, орієнтацію на збереження або зміну місця роботи, професії, підвищення кваліфікації і ін.



Соціально-професійна адаптація людини до управлінської діяльності – це адаптація до найближчого соціального оточення в колективі, до традицій і неписаних норм колективу, до стилю роботи керівників, до особливостей міжособистісних стосунків, що склалися в колективі, а також процес і результат активного урівноваження з професійним середовищем, що змінилося, що дозволяє ефективно досягати, цілі і що ґрунтується на ряду особових новоутворень.

**Висновок.** Розглянувши в статті основні поняття студентського самоврядування, адаптації, професійної адаптації та соціально-професійної адаптації та спостерігаючи розвиток вищої освіти на сучасному етапі в Україні можемо зробити висновок що студентське самоврядування має на меті формування такого студентського колективу, де буде відчуватися гармонійна взаємодія членів колективу, атмосфера творчого пошуку, наснаги, жаги до знань та використання їх в практичній діяльності, де буде спостерігатися високий рівень організованості та самодисциплінованості. А саме ці якості допоможуть колишньому активісту краще пройти соціально – професійну адаптацію, як майбутньому керівнику навчального закладу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України : метод. матеріали / Т.Б. Буяльська. – К.: Либідь, 2005. – 82 с.
2. Кремень В. Освіта в контексті соціокультурних змін / В. Кремень // День. – 2008. – 26 груд.
3. Лосева Н.М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загально педагогічного проблема : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Наталія Миколаївна Лосева. – Донецьк, 2007. – 454 с.
4. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы. – Ростов-на-Дону, 1997.
5. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование). – Л.: Наука, 1989.
6. Захаров А.И. Генезис некоторых образований личности у студентов // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – М., 1976. – № 3. – С. 78-87.
7. Насырова Г.И. Процесс профессиональной адаптации будущих учителей // Формирование социально активной личности учителя. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1985. – С.58-63.
8. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479.
9. Редлих С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя. – Автореф. дисс. ... доктора пед. наук. – Москва, 1999.

**Валентин БОРОВИКОВ**

## ВИКОРИСТАННЯ В ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК СОЦІАЛЬНА І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

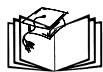
*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Я.В. Галета*

Аналізуючи стан навчання у вищих навчальних закладах, можна відзначити, що останнім часом суттєво збільшилась кількість інформації, яку повинен засвоїти майбутній фахівець, проте термін, відведений на його підготовку або перепідготовку, залишився незмінним.

Найважливіше завдання сучасної системи професійної та вищої освіти сьогодні полягає в тому, щоб виховати і підготувати підростаюче покоління, здатне активно включитися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з інформатизацією, сформувати потребу в постійному самовдосконаленні, створити передумови для безперервної самоосвіти.

Інформатизація освіти в широкому розумінні – це комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією, у вузькому – впровадження в заклади системи освіти інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційної продукції й педагогічних технологій, які базуються на цих засобах [6].

В. Айнштейн вважає, що існує кілька основних шляхів розв'язання проблеми переробки та засвоєння інформації, обсяг якої постійно збільшується.



По-перше, це *репрографія* знань - подача матеріалу в стислому вигляді. Це означає, що під час подання навчального матеріалу слід спиратися не на евристичні правила і методичні рекомендації, а на технічні принципи, а також підсилювати зв'язки різних навчальних предметів.

По-друге, це *технічне оснащення* навчального процесу. При цьому мова йде не про абсолютну заміну викладача технічними засобами, а про міру їх застосування на заняттях.

По-третє, *комп'ютеризація* навчання багатоцільове використання засобів електронної обчислюваної техніки в навчальному процесі. В умовах комп'ютеризації та інформатизації освіти природною є розробка та впровадження в навчання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Причому в процесі комп'ютеризації персональний комп'ютер сприймається педагогами як універсальний технічний засіб навчання (ТЗН), який одночасно може замінити традиційні ТЗН - аудіопроектори, кінопроектори тощо, а також наочні засоби навчання - плакати, схеми і т. ін. [3].

Питанням інформатизації та комп'ютеризації освіти приділено увагу в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті: "Важливим напрямом педагогічної стратегії... є розробка та впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти..." [4].

Реалізація цих педагогічних цілей досягається, по-перше, суцільною інформатизацією освіти, спрямованою на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу та заснованою на створенні єдиної інформаційної структури.

По-друге, величчям часу сьогодні є впровадження дистанційного навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій разом із традиційними засобами навчання. Дистанційне навчання дозволяє зняти основні обмеження, що перешкоджають студентам отримати у денній або заочній формі вищу освіту (фізичні, соціальні тощо), а також є передумовою створення нової форми здобуття освіти, а саме дистанційної освіти.

Дистанційна освіта – це синтетична, інтегральна, гуманістична форма освіти, що базується на використанні широкого спектра традиційних і нових інформаційних технологій та технічних засобів, які залучаються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем та учнем (студентом).

По-третє, побудовою індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб; випуском електронних підручників, які повинні поєднувати властивості традиційних підручників, але з електронними комп'ютерними доповненнями.

По-четверте, створенням в Україні індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є передумовою для реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти.

Зростання алгоритмічного знання і стилю мислення, формування в студентів професіоналізму в оволодінні засобами інформатики і здатності застосування нових інформаційних технологій за профілем їхньої діяльності повинні сприяти розвитку і підвищенню рівня інформаційної культури особистості, в якій, на наш погляд, можна виділити загальний рівень і професійний. Інформаційна культура стає визначальним фактором професійної діяльності фахівця. Інформація стає найвищою цінністю. На цьому наголошують В.Кремень, І.Зязюн, С.Гончаренко та ін.

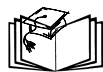
Протягом тривалого періоду наукові зусилля психологів та педагогів спрямовуються на те, щоб з'ясувати фактори, що впливають на швидкість засвоєння і втрату одержаних знань. У результаті цих досліджень було встановлено ряд принципів, що можуть бути використані для побудови схем навчання.

По-перше, навчання йде швидше і засвоюється глибше, якщо студент виявляє активну зацікавленість до досліджуваного предмета. Процес набуття знань на будь-якому рівні засвоєння (на рівні розпізнавання, репродуктивному, розуміння, реконструктивному або творчому) є процесом активним. Індивіда слід розглядати як активного учасника навчального процесу. Проте в більшості навчальних ситуацій студенти залишаються пасивними.

По-друге, навчання є більш ефективним, якщо форми придбання знань і навичок легко можуть бути перенесені в умови "реального життя". Звичайно, це означає, що студентові важливіше навчитися знаходити правильні відповіді на запитання, ніж просто довідатись про них.

По-третє, навчання прискорюється, якщо учень дізнається про результат кожної своєї відповіді негайно. Якщо відповідь правильна, то учень повинен негайно одержати підтвердження





цього, якщо неправильна, - він настільки ж швидко повинен довідатися про це. Навіть незначна затримка різко гальмує навчання. Нині студенти змушені часто подовгу чекати результатів своєї відповіді.

Визначити місце і роль комп'ютерних технологій в освіті неможливо, не звернувшись до психології. Слід зазначити, що до чинників, які впливають на інтенсивність засвоєння навчального матеріалу студентами вищих навчальних закладів, слід віднести силу мотивації та її структуру, зацікавленість у досягненні позитивного результату, завдяки яким, діалоговий режим роботи перетворює "того, кого навчаємо" в "того, хто навчається" – людину, що навчає сама себе.

Загальновідомо, що сформованість мотиваційної сфери є необхідною передумовою успішності будь-якої діяльності, в тому числі навчальної. Згідно закону Йоркс-Додсона, ефективність навчальної діяльності прямо пропорційно залежить від сили мотивації. Проте такий прямий зв'язок зберігається до певної межі: якщо по досягненні певного оптимального рівня сила мотивації продовжує збільшуватися, то ефективність діяльності починає зменшуватися.

Часто низький рівень мотивації навчання зумовлений невмінням учитися, організувати свою діяльність. Завдяки використанню ІТКТ на заняттях можливе створення сприятливих умов для розвитку самоконтролю, самооцінки, самокорекції студентів, самопрогнозування результатів тощо. Іншими словами, студент відчуває більшу відповідальність за власне навчання.

Не менш важливими є дослідження впливу комп'ютерних технологій на органи фізичного сприйняття індивіда, на міжособистісне спілкування. Важливим принципом під час складання програм комп'ютерного навчання та контролю, а також при організації навчального процесу із застосуванням ІТКТ є психологічна грамотність: програма повинна враховувати психологію сприйняття, переробки та засвоєння інформації, особливості пам'яті, тип нервової системи, тип мислення та рівень стомлення студентів. Інакше високий темп подачі інформації, диспетчерський режим роботи, значне навантаження на зоровий аналізатор, хронічне м'язове навантаження нерухомої пози тощо можуть викликати психічні перенавантаження, що призводять до виснаження нервової системи, зниження темпу приросту знань, умінь, навичок і соматичних хвороб.

Перевагою навчання за допомогою нових інформаційно-комунікаційних технологій є те, що студенти сприймають комп'ютер як "істоту", з якою можна співпрацювати і змагатись. Завдяки цьому явищу навчальна обстановка в комп'ютерному класі суттєво відрізняється від традиційних занять в аудиторії: окрім умов індивідуальної та індивідуалізованої роботи, спостерігається співробітництво студентів, що змагаються з комп'ютером. Найбільш чітко це виявляється під час використання групових форм дистанційного навчання: проведення навчальних колективних дискусій, аудіо- і відеоконференцій.

Деякі вчені (О. Тихомиров, Ю. Бабаєва, А. Войскунський) зазначають негативний вплив ЕОМ на особистість. Вони вважають персоніфікацію комп'ютера прикладом якісної обмеженості опосередкованих ЕОМ засобів міжособистісного пізнання. О.Тихомиров зауважує, що в умовах застосування інформаційних технологій може знижуватися суб'єктивна відповідальність за власні дії через відсутність безпосереднього зовнішнього контролю, а також відзначає ймовірність формування шаблонного мислення [5, 40].

Відомо, що у навчально-виховному процесі особливої уваги потребують студенти з обмеженими фізичними можливостями. Під час роботи з такими студентами необхідно підбирати методики навчання з урахуванням зовнішніх та внутрішніх чинників, що заважають їм успішно навчатися. Згідно з дослідженням емоційно-почуттєвої сфери студентів, рівня тривожності, характерного для їхньої навчальної діяльності, на першому місці виявилась тривожність, зумовлена страхом перевірки знань.

У більшості студентів цей страх детермінований також страхом самовираження (II місце), тобто ситуаціями, що пов'язані з демонстрацією власних можливостей.

Серед студентів з особливими потребами третє місце посідають страхи, пов'язані зі спілкуванням з викладачами.

Тому з метою гуманітаризації навчального процесу, забезпечення можливості реалізації навчальних потреб інвалідів з урахуванням особливостей психофізичного розвитку та поліпшення умов навчання студентів з особливими потребами, у вищих навчальних закладах освіти необхідно розробляти та впроваджувати індивідуальну та самостійну роботу студентів, засновану на



використанні засобів мультимедіа, які, крім вищезазначених переваг, сприяють усуненню напруження та тривожності, пов'язаних з публічною демонстрацією своїх знань та вмінь, а отже, підвищують якість сприймання навчального матеріалу та міцність засвоєння одержаної інформації, дозволяють студентів одержати результат своєї відповіді негайно, а також, урахувавши нелінійну структуру мультимедійних засобів, звернутися до інформації, необхідної для корекції власних знань.

Отже, так як сьогодні в організаційній структурі навчального процесу ВНЗ наголошується на колективному способі навчання, який включає в себе колективну, групову, парну та індивідуальну форми навчання, то використання інформаційно-комунікаційних технологій, як ми бачимо, є розв'язком для реалізації ідеї колективного навчання, тому що забезпечується поєднання індивідуальної та групової роботи, а отже, створюються можливості моделювання навчання, наближеного до ситуацій реального життя, що відповідає сучасним цілям освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991р. // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>.
2. Закону України "Про вищу освіту" від 17 січня 2002 р. // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14>.
3. Айнштейн В. Информатизация: приобретения и утраты // Высшее образование в России. – 1999. - №5. – С. 89-92
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта, 2002 - №26
5. Тихомиров О.К., Бабаева О.Д., Войскунский А.Е. Общение, опосредованное компьютером // Вестник МГУ. – Выпуск 14. – Серия: Психология. – 1986. - №3. – С. 40-47
6. Український педагогічний словник. Укладач: Гончаренко С.У. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

**Наталія БОЧАРНИКОВА**

### ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАТЬ БАТЬКІВ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, професор А. Б. Рацуп*

Організуючи роботу батьків, враховують рівень їх підготовки до сприймання головних теоретичних положень методики виховання дітей в сім'ї та визначення рівня популярності викладання цього матеріалу. Турбота педагогічного колективу школи про виховання дітей у сім'ї реалізується через педагогічну освіту батьків, залучення їх до виховної роботи з школярами. Передусім педагоги мають можливість впливати на батьків через їхніх дітей, які навчають в школі. Антон Семенович Макаренко вважав, що це найдоступніший спосіб зв'язку родини учня та педагогічного складу (вчитель - класовод, вчителі предметними). Його цінність не лише в тому, що він оперативний, а й тому, що учень, який засвоїв певні вимоги вчителя, доводить до відома батьків, переконує в необхідності дотримання їх.

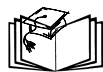
Важлива умова навчально - виховної роботи - єдність вчителя початкових класів та сім'ї, яка досягається за умови, що класовод постійно працює над підвищенням рівня психолого - педагогічної обізнаності батьків, їх педагогічної культури.

Під час навчання дітей, батьки або особи, які їх замінюють, зобов'язані: 1) забезпечувати умови для здобуття дитиною повної загальної середньої освіти за будь - якою формою навчання; 2) постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дитини, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей; 3) поважати гідність дитини, виховувати працелюбність, почуття доброти, милосердя, шанобливе ставлення до сім'ї, старших за віком, до рідної державної мови, до народних традицій та звичаїв;

4) виховувати повагу до національних, історичних, культурних цінне українського народу, любов до України.

На думку Василя Олександровича Сухомлинського, вчитель початкових класів повинен домагатися того, щоб батьки бачили в своїх . себе, розуміли суть розвитку дитини. А для цього їх треба озброювати знаннями важливих закономірностей педагогіки, вікової психології, фізіології.





Робота яка проводиться з сім'ями школярів спрямовують передують підвищення їх психолого – педагогічного рівня. З цією метою їх залучають до загальної системи педагогічного всеобучу, влаштовують консультації з окремих питань виховання дітей в сім'ї. В цьому процесі бажано приймали участь не лише вчителі початкових класів та вчите предметними, а й профільні спеціалісти, працівники дитячих гур організації тощо. Ця діяльність, яка буде проводиться значною и підвищить рівень педагогічної обізнаності батьків.

Спеціальну додаткову виховну роботу, крім постійно передба<sup>1</sup> проводять з сім'ями, які допускають відхилення у вихованні (або така робота батьків нажаль взагалі відсутня в сім'ї де росте та розвивається дитина).

Із сім'ями педагогічно пасивними працюють переважно індивідуально, домагаючись розуміння батьками хибності своєї поведінки, пробудження почуття відповідальності за виховання дітей, розуміння потреби перебудувати систему стосунків у сім'ї, усвідомлення своєї вини, помилок, бажання докорінно змінити сімейний уклад.

У роботі з антипедагогічними сім'ями спираються на те, що також хочуть бачити власних дітей чесними, культурними, здоровими, щасливими. З ними обговорюють упущення у вихованні дітей, накреслюють шляхи усунення їх, зміни сімейних стосунків.

З батьками цієї групи працювати досить важко, і не слід сподіватися на швидкі результати, але важливо «посяяти» в них сумніви у правильності їхньої системи виховання, змусити їх замислитися над її результатами та досягненнями.

На сьогоднішній день досить значна кількість батьків учнів займається бізнесом, робота з такою категорією родин також проводиться. Необхідно довести, що такий стиль виховання дитини (молодшого школяра) в сім'ї робить її самотньою, емоційно нестійкою тощо. Таким дітям і в дорослому житті, напевно буде непросто. Тому батькам варто подумати про адаптацію їх до реального життя, про недоцільність перекладання відповідальності за виховання дітей на вчителів, репетиторів, нянь. Дитині більше потрібен емоційний зв'язок саме з батьками, їхня безпосередня участь у житті дитини важливіша, ніж прислуга, охорона та ін. Дітям досить важливо відчувати, що для батьків вони на менш важливі, ніж робота на якій вони проводять більше часу аніж в родині. У таких сім'ях дуже часто звужують коло спілкування дитини з однолітками, вважаючи його не потрібним, але слід зауважити, що цього ні в якому разі робити не можна, тому, як школяр не навчиться будувати свої стосунки з різними людьми, дружити та любити за покликанням душі.

Всім батькам, які виховують дітей слід завжди пам'ятати, що вони несуть досить велику відповідальність виховуючи свою дитину, яка згодом стане громадянином своєї країни, та буде слідувати певним нормам та правилам, які визначені в даному суспільстві. Дитина більшу частину часу перебуває в сім'ї, де поруч з нею живуть батьки яким слід бути компетентними в вихованні культури поведінки власних дітей, і в цьому процесі значну роль відіграє вчителі початкових класів.

Сім'ям, які виховують дітей не будуть зайвими такі поради:

- 1) Постійно тримати в полі зору життя дитини, цікавитися її успіхами, проблемами, труднощами, інтересами, запитамі, прагненнями та способами їх задоволення;
- 2) Встановлювати та дотримуватися загальноприйнятих поведінки, чіткого режиму дня, практикувати кожному членові сім'ї його обов'язків контролювати їх виконання, спільно з дітьми аналізувати стан життя родини, її перспективи, сімейні плани тощо;
- 3) Виховувати у дітей відповідальне, ціннісне ставлення до здоров'я, культивування розуміння обов'язку допомагати в ману; своїм літнім батькам та родичам, нужденним;
- 4) Розвивати та заохочувати у дітей самостійність, уміння відстоювати власну позицію;
- 5) Підтримувати постійний зв'язок з вчителями школи де навчається та виховується дитина, для власного інформування. Бути готовими і рішучими при необхідності з педагогами, психологами та ін.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Рацул А.Б. Особливості організації родинного виховання. - Крвоград, ПВД «Імекс ЛТД» - 2002.
2. Рацул А.Б., Довга Т.Я. Форми роботи класного керівника з батьками учнів // Імідж сучасного педагога - 2007. - №3. - С. 74 - 78.
3. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. - К.: Радянська школа. 1978. - 263 с.



**Анастасія БРОВКО**

## **ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У СФЕРІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент І.В. Михайліченко*

Ефективне функціонування будь-якого навчального закладу залежить від управління ним. Особливої актуальності проблеми удосконалення управління НЗ набули в останній час у зв'язку із суттєвими змінами в суспільно-економічному житті та в соціальній сфері суспільства. Стало очевидним, що управління, яке базується на адміністративно-командних засадах, не відповідає вимогам сьогодення і вимагає негайної перебудови.

У країнах Америки та Європи управління НЗ різних типів і видів досить давно здійснюється на організаційних і методологічних засадах менеджменту. На жаль, в Україні цей процес в силу різних причин, аналіз яких не проводиться в цій статті, відбувається досить повільно, незважаючи на існування в окремих вищих навчальних закладах, закладах післядипломної освіти педагогічних кадрів спеціалізованих кафедр і лабораторій з організації підготовки (за магістерськими програмами) керівників навчальних закладів та відповідної перепідготовки педагогічних працівників. Однією із причин такого стану справ є відсутність чіткого тлумачення основних методологічних засад педагогічного менеджменту.

Педагогічний менеджмент ми розглядаємо як специфічний вид і мистецтво управлінської діяльності, що включає в себе комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчальними закладами та освітніми системами різних типів і видів, спрямованих на їхнє становлення, ефективне функціонування і розвиток. Педагогічний менеджмент є складовою частиною соціального менеджменту, а також самостійною галуззю наукового знання, поява якої зумовлена необхідністю забезпечення ефективного управління НЗ.

Предметом педагогічного менеджменту є сукупність принципів, технології та методів управління НЗ з метою підвищення ефективності їхньої діяльності.

Як окрема галузь наукового знання педагогічний менеджмент з'явився порівняно недавно і в даний час переживає період становлення. Саме цим зумовлюється значна плутанина у використанні понятійного апарату для позначення тих чи інших явищ об'єктивної дійсності.

Так, у багатьох авторів ми можемо зустріти твердження про те, що галуззю наукового знання, яка вивчає проблеми управління навчальними закладами, є «школознавство». Не заперечуючи доцільності та необхідності існування цієї галузі наукового знання, зазначимо, що вона має інший об'єкт і предмет свого дослідження. Школознавство повинне займатися вивченням НЗ, багатоманіттям його типів, видів і моделей; умов і закономірностей їхнього функціонування; будови внутрішнього і зовнішнього середовища тощо. Зважаючи на зазначене, школознавство може і повинне бути складовою частиною науки педагогічного менеджменту, оскільки в ньому розроблено теорію об'єкта управління. У зв'язку із цим не можна не погодитися з твердженням М. Поташника та О. Моїсеєва, що головні недоліки минулого школознавства полягають у його «слабкій орієнтації на школу як на особливу соціальну організацію, в ототожненні управління школою із управлінням лише навчально-виховним процесом, у несприйнятті загальних закономірностей і підходів, виявлених в теорії організацій, в соціальному управлінні, в менеджменті. Тому школознавство завтрашнього дня має бути побудоване на інших, більш сучасних засадах»[8, 26].

Метою нашого дослідження є визначення поняття педагогічного менеджменту і його складових компонентів.

Таким чином, вживаючи поняття «педагогічний менеджмент» доцільно вести мову про управління педагогічним процесом або «про комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховним і навчально-пізнавальним процесами» [1, 68].

Отже, «педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його



ефективності,» – таке визначення дає В.П.Симонов. Під освітнім процесом він розуміє сукупність трьох складових: навчально – пізнавального, навчально – виховного, самоосвітнього процесів» [9, 87].

Виходячи з такого визначення, він відзначає, що будь – який викладач по суті є менеджером навчально – пізнавального процесу, а керівник навчального закладу – менеджером навчально – виховного процесу в цілому ( як суб'єкти управління цими процесами). Такий погляд на менеджмент в освіті ми розділяємо, розуміючи всю умовність розподілу навчально – пізнавальної та навчально – виховної діяльності.

На основі теоретичного аналізу психологічних особливостей менеджменту у сфері управління навчальним закладом освіти Н.Л.Коломінський запропонував наступне визначення цього поняття [4]: Менеджмент в освіті – це усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми – підлеглими, партнерами, своїми керівниками, учнями, батьками й інше, спрямована на забезпечення їх активної скоординованої участі в досягненні поставленої мети.

Керівник НЗ, якщо він прагне стати високопрофесійним працівником, має досконало вивчити об'єкт управління, тобто структуру НЗ і всі процеси, що в ньому відбуваються. Проте знати не як учитель, який має справу з окремими навчальними процесами, а як керівник, що бачить їх з позицій системного цілого і спроможній організувати прийняти управлінських рішень зі знанням справи, тобто специфіки НЗ.

Професійна специфіка педагогічного менеджменту полягає у [2, 140]:

- суб'єктивності, особистісності об'єкта впливу, а також його результату;
- значній залежності результату від ступеня гуманізації управлінської концепції менеджера;
- багаторівневій будові системи управління, яка зумовлює опосередкованість, віддаленість кінцевого результату від безпосередніх продуктів діяльності менеджерів ( управлінських рішень).

Фахівці переконані, що реформи в освіті можливі тільки за умов підвищення якісного рівня управлінського складу, розвитку та модернізації системи підготовки менеджерів освіти.

Сучасний керівник закладу освіти (педагогічний менеджер) повинен:

- аналізувати стан колективу;
- розуміти мотиви поведінки своїх колег;
- спонукати підлеглих до продуктивної праці , стимулювати їх професійний ріст;
- створювати атмосферу в колективі , яка б максимально стимулювала продуктивну працю;
- давати завдання підлеглим так , щоб вони розуміли ,чого від них чекають, і старались це виконати;
- ефективно контролювати роботу підлеглих;
- ефективно оцінювати своїх підлеглих , їх можливості та інтереси;
- попереджувати і розряджати конфлікти в колективі;
- будувати ділові стосунки з підлеглими у відповідності з їх індивідуальними особливостями і ситуацією.

Складовими компонентами педагогічного менеджменту є педагогічний колектив, технології, стратегії, структури, цілі, завдання, процесії, культура.

Система підвищення кваліфікації керівника навчального закладу знаходиться, в основному, поза школою, проте педагогічний менеджмент передбачає численні методики, методи та прийоми професійного росту педагогів безпосередньо в школах, в процесі взаємонавчання рівних колег, тому що інші форми піднесення майстерності носять результативний характер, що ставить вчителя в нерівні умови і протидіє гуманному характеру взаємовідносин вчителів.

Система оцінки професійних переваг менеджера повинна враховувати при рівні виміру успішності [1]:

I. Рівень соціального сприйняття образу менеджера масовою свідомістю, де значну роль у кар'єрі особистості відіграє фактор його соціальної успішності.

II. Рівень професіоналізму особистості.

III. Рівень професіоналізму діяльності, де чинником успішності є володіння конкретними видами технологій діяльності з урахуванням галузевої специфіки, статусу та функцій менеджера.

В наш час до «педагогічного менеджера» пред'являються виключно високі вимоги, які можна умовно розділити на 4 групи: знати, уміти, володіти, передбачати. Масштабність завдань, які



сьогодні навчальним закладом, підвищення їх соціальної ролі вимагають від керівника постійного вдосконалення його освітньої та управлінської професійної підготовки. Таким чином, залежність успішної кар'єри менеджера освітянської ланки визначається рівнем його інтелектуальних, емоційно – вольових, комунікативних та професійних переваг [6].

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Васильєв Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика.
2. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 140 с.
3. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – Київ: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
4. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. –К.: МАУП, 1996.
5. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М.: Сентябрь, 1999. – 9 с.
6. На допомогу менеджеру освіти. Частина VIII. Сучасний керівник навчального закладу – менеджер освіти. – Тернопіль: Астон, 2003.
7. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием. - М.: Новая школа, 1997. – 43 с.
8. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании. // Высшее образование. – 2007. – 87 с.

**Олена ВАСИЛЕНКО**

### ПЕРСОНАЛІЗОВАНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ ШКОЛИ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

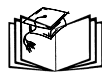
*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент О.В. Філоненко*

В державних документах в сфері освіти (Національна програма „Освіта. Україна ХХІ ст.”, закони „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти) визначено стратегічні напрямки розвитку освіти України, серед яких передбачено перебудову управління на всіх рівнях його здійснення. Суть даної перебудови полягає у відмові від бюрократично-авторитарної моделі управління, замінивши її моделлю, яка базується на засадах демократизму і гуманізму.

Управління є тією підйомною силою, яка спрямована на активізацію діяльності людини шляхом створення необхідних умов для прояву і розвитку її творчого потенціалу. Тому управління педагогічним колективом має орієнтуватися на особистість педагога, на виявлення і реалізацію її внутрішніх ресурсів, що забезпечується як удосконаленням традиційних підходів, так і розробкою нових.

Необхідність розв'язання зазначених проблем підтверджують педагогічні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених з проблем гуманізації, демократизації, особистісної орієнтації управління в освіті (В. Андрущенко та інші). Досліджуючи проблеми рефлексивного (Т. Давиденко), адаптивного (Г. Єльнікова та інші), полісуб'єктного (В. Коваленко) управління, науковці аналізують процес управління з точки зору забезпечення суб'єктної позиції особистості в освітньому процесі, розвитку її активності, самосвідомості. Характерною тенденцією розвитку сучасних наукових досліджень управління в освіті є синергетичне світосприйняття, прагнення привнести його положення в управлінську діяльність (Т. Давиденко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова та інші).

Проблеми гуманізації, особистісної спрямованості управління в освіті досліджуються не лише педагогічною наукою, а й психологічною (Л. Карамушка, Н. Коломінський, та інші), де розглядаються психологічні аспекти гуманізації управління школою (Л. Карамушка), особистісно-діяльнісний підхід у психології менеджменту в освіті (Н. Коломінський), соціально-психологічні проблеми особистісно орієнтованого управління сучасними освітніми закладами (С. Подмазін). У цих працях особистість дитини, педагога, менеджера досліджується не тільки як найвища цінність суспільства, а її розвиток – як місія управління в освіті, а, передусім, як



системотворний, центральний чинник менеджменту в освіті. Розвиток психологічних основ управління освітою актуалізує проблему забезпечення всіх видів допомоги і підтримки суб'єктів освітнього процесу в отриманні необхідного соціального й особистісно значущого результату.

Таким чином, теоретичне обґрунтування концептуальних засад персоналізованого підходу, визначення системи закономірностей, принципів персоналізованого підходу, розгляд передумов успішної персоналізації в управлінні педагогічним колективом – є основною метою статті.

Поняття “особистість” є ключовим для обґрунтування персоналізованого підходу. Аналіз основних ознак особистості дає підставу розглядати особистість учителя як унікальну, цілісну, відкриту активну систему, що саморозвивається [1, с. 133].

Розвиток особистості, за А.В. Петровським, зводиться до простого багаторазового повторення її функціонування за схемою з трьох вказаних фаз: „У зв'язку з тим, що у людини протягом життя багаторазово змінюється соціальна ситуація розвитку, ... адаптація або дезадаптація, індивідуалізація або деіндивідуалізація, інтеграція або деінтеграція багато раз повторюється, відповідні новоутворення закріплюються, у людини складається достатньо стійка структура її індивідуальності” [6, с. 27].

Особистісна орієнтація в педагогіці виникла на теоретичних підвалинах гуманістичної педагогічної думки, аналіз її розвитку від античності до сучасності, дає можливість осмислити еволюцію ідей особистісної орієнтації в педагогіці на рівні світової і вітчизняної думки. Отже, ідеї гуманізму, гуманістичний підхід є теоретичним підґрунтям особистісного підходу в педагогіці, який створює умови для повноцінного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу, передбачає реалізацію системи дійових стимулів їх соціального, особистісного розвитку, визначає головною діючою одиницею освітнього процесу діалогічну цілісність: особистість учня – особистість учителя. Запорукою успішної реалізації особистісного підходу є творча індивідуальність учителя [2, с. 210-212].

Основна мета персоналізованого підходу – соціальне виховання, становлення особистості у особового роду співтоваристві – колективі-родині. Оскільки основна місія такого виду управління – це виховання, вільне від формалізму і авторитаризму, то школа може розглядатися як «школа людських відносин», яка будується на демократизації стосунків між усіма учасниками навчально-виховного процесу, партнерстві, гуманізмі. Саме ці етичні критерії повинні виступити умовами, за яких згуртованість навколо стратегічної мети буде мати найвищий показник [8].

В основу концепції персоналізованого, особистісного підходу в управлінні покладена ідея особистісно-соціального виховання, головними механізмами якої є, по-перше, персоналізовані (особистісні) і, по-друге, соціально орієнтовані відношення, які представляють колектив як гуманне організоване співтовариство. Основна ж мета управлінської діяльності – забезпечення розвитку організації на шляху до реалізації моделі школа-родина.

Оскільки модель школа-родина передбачає зміну соціальної ролі керівника закладу з директора школи на голову родини, то до особистості керівника висувуються певні вимоги: толерантність, гуманізм, демократичний стиль керівництва тощо.

Найбільш ефективною стратегією гуманістичної, суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії і підтримки є стратегія „*фасилітації*” {від англ. *to facilitate* – допомагати, сприяти) – допомога і стимулювання саморозвитку особистості.

Традиційним є визначення ролі керівника педагогічного колективу як лідера, який веде за собою вчителів. Керівник-фасилітатор не втрачає своєї лідерської ролі, але вона набуває принципово іншого змісту. Керівник-фасилітатор не веде за собою педагогів, визначаючи шлях їхнього розвитку, а допомагає вчителям самим визначитися в напрямі самореалізації й саморозвитку, супроводжує їх на цьому шляху.

Таким чином, управлінська підтримка при персоналізованому підході – це цілеспрямована діяльність з організації фасилітуючої взаємодії учасників освітнього процесу, яка забезпечує необхідну й адекватну підтримку, супровід учителя в процесі особистісного і професійного акме-зорієнтованого розвитку.

Управлінська підтримка професійного й особистісного розвитку вчителя здійснюється через систему методичної роботи з колективом відповідно до основних управлінських дій (функцій) керівника: педагогічний аналіз, планування, організація, контроль, коригування.

Реалізація управлінської підтримки передбачає створення організаційних методичних і





психологічних умов професійного й особистісного розвитку педагога [7, с. 69-70].

Сутність персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом полягає в спрямованості управлінської діяльності на створення умов, надання управлінської підтримки процесам персоналізації особистості вчителя, що передбачає ставлення керівника до особистості вчителя як до найвищої цінності; визнання унікальності й урахування змісту суб'єктного досвіду педагога; стимулювання самоактуалізації особистості вчителя; забезпечення умов для особистісно-професійного розвитку вчителя з опорою на внутрішні джерела саморозвитку в ситуаціях усвідомлення і вибору власних особистісних та професійних позицій, індивідуального шляху саморозвитку; спрямованість суб'єкт-суб'єктної фасилітуючої управлінської взаємодії і підтримки на задоволення потреб учителів у персональній зверненості, здобутті представленості у життєдіяльності своїх учнів, колег, інших людей, тобто створення умов для прояву особистості педагога в суспільному житті.

При персоналізованому, гнучкому алгоритмі управління вже не треба стояти за спиною кожного, відповідальність розділяється багатьма, зараз є можливість знайти час для вирішення більш важливих задач, спрямованих у майбутнє. Персоналізований підхід до управління надає кожному працівнику можливість брати участь у прийнятті рішень, змінює його стан з об'єкта в суб'єкт освітніх процесів, розвиває його, додає йому імпульс гнучкості, творчості та руху.

Таким чином управлінські відносини «керівник-учитель» слід будувати на основі реалізації таких форм їхньої взаємодії, коли директор школи визнає самоцінність особистості кожного свого підлеглого, поважає його гідність і вірить в його особистісно-професійний потенціал. Для цього керівник повинен вивчати потреби, проблеми, інтереси, сподівання педагогів, створювати умови, за яких кожний з його підлеглих зможе проявити себе, розкрити й розвинути свої можливості, творчі здібності та, як результат, досягти успіху, само реалізуватися [8, с. 208-219].

Слід, проте, відзначити, що в результаті впровадження персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом може виникнути антиномія - протиріччя між підлеглими, які розкривають свою індивідуальність, і вимогами шкільної системи, що існує за умов переваги суспільних інтересів над особистими. Це протиріччя вирішується за допомогою діалогу, співробітництва, взаємодії, у результаті якої відбувається взаємне змінення учасників діалогу.

У процесі управління педагогічним колективом керівник повинен виходити з того, що особистості вчителя, як складно організованій системі, неможливо нав'язати шляхи її розвитку та персоналізації. Необхідно лише сприяти її власним тенденціям розвитку. Головна проблема полягає в тому, як у процесі керівництва за допомогою малого резонансного впливу підштовхнути систему (особистість, учителя) на один із власних і сприятливих для суб'єкта шляхів розвитку, як забезпечити його самокеруючий і самопідтримуючий розвиток. Розв'язанню даної проблеми сприяє реалізація персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар В. Поєднати психолого-педагогічні знання з теорією управління: Педагогічне проектування як метод управлінської діяльності директора школи/ В. Бондар // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 132-135.
2. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
3. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): [Монографія]. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
4. Коломінський Н. Л. Директор школи як менеджер освіти: індивідуальні й особистісні властивості // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – №1. – С. 108-116.
5. Конаржевский Ю. А. Формирование педагогического коллектива. – М., 1998 – 60 с.
6. Петровський В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
7. Основы педагогики и психологии высшей школы. / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1986. – С. 67-74.
8. Рогова Т.В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи. / Харківський нац.пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2006. – 300 с.





**Ірина ВІЛІВЧУК**

## **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент В.О. Кравцов*

Національна доктрина розвитку освіти в Україні ставить перед системою освіти стратегічну мету – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України. Вирішення цієї стратегічної мети вимагає розв'язання проблеми організації навчально-професійної підготовки молоді, та забезпечення процесу професійного становлення особистості.

Постать керівника і питання керівництва стали об'єктом пильної уваги психологів та педагогів ХХ століття, коли, на думку зарубіжних вчених, відбулася революція в управлінні, яка виразилася у розширенні сфери управління; вдосконаленні методів управління та їх використанні у практиці; впровадженні нових технологій тощо. Все це обумовило зміни нормативних вимог до керівників та їх управлінської діяльності.

Соціальні перетворення в українському суспільстві вимагають спрямування навчально-виховного процесу на формування духовності особистості, розкриття її потенційних можливостей і здібностей, утвердження загальнолюдських цінностей і культури, що потребує внесення суттєвих коректив до змісту й умов професійної підготовки майбутніх керівників. Зростають вимоги до формування у них високих професійно-педагогічних і морально-етичних якостей, уміння самостійно приймати своєчасні та правильні рішення, творчо працювати з особовим педагогічним складом з метою виховання національно свідомих громадян-патріотів України. Формування керівника нового типу – інтуїтивного, креативно мислячого, з високою педагогічною культурою, можливе за умови ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки, яка розширить його особистісні можливості, як керівника, педагога, вихователя, психолога.

Усвідомлення шляхів і умов формування управлінської культури керівника школи вимагає аналізу наукової літератури щодо визначення самого поняття “управлінська культура”, його складових і співвідношення з поняттям “культура”, кількість яких, як стверджує А. Моль, в науковій літературі більше двох сотень.

Поняття “культура” (від лат. culture – розроблення, виховання, розвиток, поважання) у Стародавньому Римі означало “оброблене”, “штучне” на противагу “природному”, “первісному”, “дикому” і використовувалося насамперед для того, щоб відрізнити рослини, які вирощували люди, від тих, що виростили природно. Через певний час культурою почали вважати предмети, дії та явища, які мали не божественне походження, а були створені людиною.

Точне визначення поняття “культура”, на думку Е. Баллера, є завданням не тільки дуже складним, а навряд чи цілком вирішуваним. Це пов'язано з широтою поняття, його багатогранністю, включенням до його складу великої кількості різноманітних компонентів. Складне міждисциплінарне методологічне поняття “культура” ще не має єдиного загальноновизнаного наукового означення, під розуміють історично детермінований рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, виражений у типах та формах організації життя і діяльності людей, у їх стосунках, а також у створених ними матеріальних та духовних цінностях [2].

Аналіз генезису поняття “культура” зроблено різними вченими. Найсуттєвішими її атрибутами А. Моль визначає глибоке, усвідомлене й шанобливе ставлення до спадщини, здатність до творчого сприйняття, розуміння та перетворення дійсності в будь-якій сфері діяльності й стосунків.

М. Каган також зазначає, що культура, незважаючи на притаманний їй “традиціоналізм”, постійно змінювала власні риси в історичному аспекті, тобто “еволюціонувала”. Вчений наголошує, що народ, нація стверджує себе не лише тим, що відтворює традиційні для неї настанови та складові буття, форми культури. Не менш важливою є історико-проективна форма національного самоствердження, завдяки якій відбувається перетворення національного буття і народ стає тим, чим він історично бажає бути [2].



Введення поняття “культура” у систему основних філософських категорій М. Каганом дозволяє не тільки визначити в усій повноті та цілісності зміст культури як загальноісторичного феномену, але й зрозуміти масштабність культури залежно від того, з яким культурогенним суб’єктом вона співвідноситься: загальнолюдська культура. Культура того чи іншого конкретного соціуму. Культура окремої соціальної групи і культура окремої особистості. У відповідності з таким підходом при всій цілісності та самостійності культура є підсистемою онтологічної системи – системи буття, яка поєднує природу, суспільство, людину, культуру. У цьому підході системоутворюючим фактором є діяльність людини – особи одночасно природної і соціальної, яка створює культуру та створена нею.

На думку С. Артановського, Н. Злобіна, П. Гайденко. В. Межуєва культура може розглядатися як творча діяльність з перетворення природи та суспільства, підсумками якої є постійне поповнення матеріальних та духовних цінностей, удосконалення усіх суттєвих сил людини [2].

Отже, культура як сукупність духовно-матеріальних цінностей, специфічний засіб соціального життя і процес творчої самореалізації здібностей індивіда великою мірою визначається засобами життєдіяльності людини і є одним із важливих факторів соціального розвитку.

У наукових джерелах подані різні підходи до визначення поняття культури, її взаємозв’язку з матеріальною та духовною діяльністю, історією, цивілізацією, пізнанням, науково-технічним прогресом, людськими цінностями. Поняття “культура” як вкрай загальне не може бути виражене через якесь єдине адекватне визначення, одержане за допомогою формально-логічної процедури належності до роду або виділення сукупності ознак. Саме тому визначення культури. Зауважує Н. Чавчавадзе, виступають як її інтерпретації залежно від того чи іншого аспекту розгляду культури. Е. Баллер відзначає, що змістом культури є діяльність людини, спрямована на реалізацію її потреб з огляду на особистісно-творчий аспект.

Специфіка культури в її загальному бутті збігається із специфікою засобів людської діяльності, з тим, “що” і “як” люди виробляють незалежно від конкретного матеріалу та конкретних носіїв цієї діяльності.

Зокрема, І. Сафронов розглядає такі підходи до осмислення культури:

– аксіологічний підхід полягає у виділенні тієї сфери буття людини, яку можна назвати світом цінностей, коли людина ставиться до культури у тому розумінні, що вона є суб’єктом оволодіння цінностями;

– згідно з діяльнісним підходом культура виступає специфічним засобом людської життєдіяльності, а пошук змістовного значення культури зводиться до розуміння родового засобу буття людини у світі;

– при семіотичному підході культура фіксується у якості її суттєвої характеристики: небіологічного знакового механізму управління поведінкою, що забезпечує соціальне наслідування;

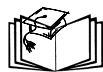
– соціологічний підхід трактує культуру як соціальний інститут, який дає суспільству системну якість і дозволяє розглядати її як стійку цілісність, відмінну від природи;

– у гуманістичному підході культура розглядається як процес, що включає усі види людської творчості й регулюється людиною як членом колективу [2].

Таким чином, взаємозв’язок культури і природи, культури і технології, культури і людини виявляється в тому, що культура, виступаючи універсальною визначеністю людської діяльності, вбирає в себе усі позитивні властивості суспільної практики. Вона є таким матеріальним і духовно-практичним утворенням, яке репрезентує усе різноманіття засобів оволодіння світом людиною – матеріально-предметні, технологічні, пізнавальні. Своєрідність культури, її особливу специфіку та головні характеристики неможливо розкрити поза її співвідношенням з предметно-практичною діяльністю, яка перетворює природу, створює предметний світ та формує людину.

Все це розвивається в особистості в процесі освіти, під час оволодіння нею професійною культурою.

Педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури. У ній втілені духовні цінності освіти і виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід,



професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання і виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах.

Слід відзначити, що поняття “педагогічна культура” ще не має належного наукового осмислення і не ввійшло до категорійного апарату педагогіки та інших гуманітарних наук. Здебільшого виділяють політичну, економічну, естетичну, екологічну, правову культуру. Те, що поняття “педагогічна культура” лише іноді з’являється в педагогічних дослідженнях, засвідчує суттєве відставання соціальних і гуманітарних наук від реальних процесів відкритого суспільства. У такому суспільстві інноваційна школа є середовищем, що сприяє розвитку демократії, особистої свободи та відповідальності, міжкультурного діалогу й співробітництва. Ці ідеї втілювали в своїй практичній і науково-педагогічній діяльності С. Т. Шацький, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін. Створені ними виховні системи стали надбанням світової педагогічної культури [4].

Даючи визначення поняттю “педагогічна культура”, дослідники розглядають її у різних площинах:

– частина культури людства, що має своїм змістом світовий педагогічний досвід; зміна культурних епох і відповідних їм педагогічних цивілізацій; історія педагогічної науки й освіти; зміна освітніх парадигм (М. В. Богуславський, А. П. Валицька, Г. А. Віденський, А. В. Вільвовська, Г. Ф. Карпова, І. А. Колеснікова, З. І. Равкін, Н. Л. Шеховська, Є. Н. Шиянов);

– у соціально-педагогічному плані вона є соціальним явищем, характеристикою особливостей зв’язку поколінь і педагогічної взаємодії, засобом педагогізації соціуму, носіями і творцями якого є педагоги, батьки, громадські вихователі, педагогічні товариства (В. М. Данильченко, І. Ф. Ісаєв, Г. І. Ріц, М. І. Ситникова);

– стосовно освітніх закладів педагогічна культура досліджується як сутнісна характеристика середовища, життєвого устрою, особливостей педагогічної системи, як процес її руху до нового якісного стану (Г. В. Звездунова, Є. Ю. Захарченко);

– в індивідуально-особистісному плані її розглядають як прояв сутнісних властивостей особистості, професійної діяльності та спілкування вчителя (А. В. Барабанщиков, Г. Ф. Белоусова, Н. Є. Воробйов, Т. В. Іванова, Є. А. Соболева) [4].

Взаємозв’язок культури і природи, культури і технології, культури і людини виявляється в тому, що культура, виступаючи універсальною визначеністю людської діяльності, вбирає в себе усі позитивні властивості суспільної практики. Вона є таким матеріальним і духовно-практичним утворенням, яке репрезентує усе різноманіття засобів оволодіння світом людиною – матеріально-предметні, технологічні, пізнавальні. Своєрідність культури, її особливу специфіку та головні характеристики неможливо розкрити поза її співвідношенням з предметно-практичною діяльністю, яка перетворює природу, створює предметний світ та формує людину.

Все це розвивається в особистості в процесі освіти, під час оволодіння нею професійною культурою.

Професійно-педагогічна культура розкриває особливості професійної діяльності і особистості педагога-професіонала. Феномен професійно-педагогічної культури з різних позицій розглядається в педагогічних дослідженнях О. Бондаревської, М. Віденського, Г. Ісаєва, Н. Крилової, М. Левіної, Є. Силяєвої, В. Сластьоніна та ін. Найбільш змістовно і концептуально представлено розуміння професійно-педагогічної культури в дослідженнях О. Бондаревської та І. Ісаєва.

У процесі дослідження нами узагальнено провідні підходи, що існують у науковій літературі з приводу сутності та структури педагогічної культури. Науковці А. Барабанщиков, В. Гаврилук, І. Гусєв, С. Єлканов, С. Муцинов, А. Чалов визначають педагогічну культуру як синтез педагогічних переконань і майстерності, педагогічної етики та професійно-педагогічних якостей, стилю навчально-виховної роботи і ставлення викладача до своєї справи і самого себе. До структури педагогічної культури, на їх думку, належать ідейна і професійна підготовка, професійна спрямованість, інтелігентність, гармонія інтелектуальних та моральних якостей, творча спрямованість діяльності, педагогічне дієве спілкування та поведінка, висока педагогічна майстерність, педагогічний оптимізм, спрямованість на самовдосконалення. Дослідники Б. Айтмамбетова, Є. Захарченко, Л. Нечепоренко, Г. Різз, А. Тлебалдієва розуміють професійно-педагогічну культуру як частину, прояв загальнолюдської культури в педагогічному процесі,



синтез різних аспектів культури – педагогічного знання, світогляду, мислення, почуттів, мови, дій, спілкування.

Деякі дослідники розглядають професійно-педагогічну культуру як системне утворення. Так, М. Васильєва, С. Омельченко підходять до аналізу професійно-педагогічної культури як до динамічної системи педагогічних знань, умінь, цінностей, діяльності і професійної підготовки. О. Гармаш розуміє її як системне, динамічне утворення особистості вчителя, що включає професійно-етичні, особистісно-професійні, громадянські якості [5].

Є. Бондаревська розглядає професійно-педагогічну культуру як динамічну систему педагогічних цінностей, творчих способів діяльності й особистісних досягнень учителів, показниками якої є гуманістична позиція, психолого-педагогічна компетентність, освіченість з фахового предмету, досвід творчої діяльності, культура професійної поведінки [1].

Подібні погляди і в О. Краснової, яка, однак, визначає професійно-педагогічну культуру не як систему, а як інтегральну соціальну якість особистості, динамічне явище, в основу якого покладено психолого-педагогічну підготовку, особистісні якості. Так само як інтегральну, системну єдність, яка містить дещо інші компоненти, а саме – духовно-інтелектуальний, процесуальний, творчий, цілісно-емоційний, розуміють професійно-педагогічну культуру Т. Левашова, Л. Нейштадт, Ю. Рябов [5].

Т. Іванова розглядає професійно-педагогічну культуру як інтегральну якість особистості, динамічне явище, що включає аксіологічний, соціальний, технологічний, моральний, творчий аспект. І. Ісаєв, Н. Шеховська визначають професійно-педагогічну культуру через ефективність професійно-педагогічної діяльності як інтегральної якості особистості, що є умовою і передумовою ефективної педагогічної діяльності, тлумачать її як узагальнений показник професійної компетентності, як мету професійного самовдосконалення, що містить аксіологічний, технологічний, особистісно-творчий компоненти [5].

Узагальнюючи все вище сказане, можемо сказати, що вчителі та керівники шкіл з високим рівнем професійно-педагогічної культури мають такі показники як: педагогічна позиція, психолого-педагогічна компетентність, культура поведінки.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – №3. – С.37-43.
2. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 3 (51))
3. Пальшкова И.А. Проблема формирования профессионально-педагогической культуры будущих учителей начальной школы в процессе подготовки в высшей школе / <http://intellect-invest.org.ua> Педагогические издания / журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития» / Журнальные выпуски / Выпуск №2 [2010]
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М.: Школа-Пресс, 1995.
5. Стрельников В. Ю. Педагогическая культура – основа имиджу современного педагога // Имидж современного педагога. – 2000. – №4-5. – С. 6-8.

**Яна ВОЛЧЕНКО**

### ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент О.В. Філоненко*

Ефективне функціонування будь-якої освітньої системи залежить від управління нею. Особливої актуальності проблеми удосконалення управління освітніми закладами набули в останній час у зв'язку із суттєвими змінами в суспільно-економічному житті та в соціальній сфері суспільства. Стало очевидним, що управління, яке базується на адміністративно-командних засадах, не відповідає вимогам сьогодення і вимагає негайної перебудови. Більше того, рядом об'єктивних наукових досліджень і практичною діяльністю доведено, що збереження



анахронічних підходів в управлінні освітніми системами є головною причиною повільних темпів їхнього реформування та адаптації до вимог сьогодення.

Національна доктрина розвитку освіти наголошує на необхідності створення умов розвитку і саморозвитку кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися упродовж усього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. Це, у свою чергу, вимагає пошуку нових підходів, форм та змісту педагогічної діяльності, що можливе при здійсненні якісно нової управлінської діяльності, яка ґрунтується на засадах педагогічної інноватики - сучасного напрямку педагогіки, в якому розглядаються процеси виникнення й застосування педагогічних інновацій. [1, 2].

Однією з проблем, яка недостатньо розкрита в теоретичному плані є здійснення управлінського впливу на інноваційні процеси з боку керівників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ). Інноваційні процеси мають свої педагогічні, психологічні й управлінські особливості, які потребують більш фундаментального дослідження та обґрунтування.

Дослідження сучасних науковців проблем управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу ґрунтуються на методології педагогічного менеджменту (В.І. Маслов, В.Л. Драгун, В.В. Шаркунові) і менеджменті внутрішкільного управління (Ю.К. Конаржевський), інноваційного менеджменту (П.Н. Завлін, В.М. Князев, Л.Е. Мінделі, М. Портер, А.І. Пригожий, Р.А. Фатхутдінов та ін.), педагогічній інноватиці (К. Ангеловські, Л.М. Ващенко, Л.І. Даниленко, О.М. Козлова, В.І. Луговий, В.Ф. Паламарчук, О.М. Подимова, О.В. Попова, М.М. Поташнік, В.Н. Слатьонін, Н.Р. Юсуфбекова), менеджменті освітніх інновацій (Л.І. Даниленко), особистісно зорієнтованій педагогіці (І.Д. Бех, С.І. Подмазін, О.Я. Савченко, А.В. Хуторський, І.С. Якиманська).

Проте наукові дослідження в галузі педагогічної інноватики, освітнього менеджменту, менеджменту освітніх інновацій не в повній мірі досліджують специфіку інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Науковці звертають увагу на те, що в значній мірі, інноваційна педагогічна активність залежить від особистісних рис керівника, його знань та вмінь щодо здійснення інноваційних процесів.

Управлінська діяльність завжди передбачає самодіяльність і творчість суб'єктів та об'єктів управління. Саме тому управлінські дії спрямовані на врахування всієї багатоманітності закономірностей і зв'язків, які виникають між учасниками управлінського процесу. Вони потребують розумного використання людських ресурсів в управлінні: врахування індивідуальних, соціально-психологічних, психофізіологічних, мотиваційних особливостей особистості, що сприятиме отриманню значного соціального, економічного та морального ефекту в організації. Недбале ставлення до психологічних ресурсів може спричинити ескалацію (загострення) суперечностей, непорозумінь, конфліктів, плинність кадрів тощо.

Метою роботи є на основі теоретичного аналізу управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах застосування педагогічних інновацій визначити зміст, складові досліджуваних новоутворень, розглянути відмінності між традиційною і інноваційною управлінською діяльністю керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Поняттям „інновація” позначають нововведення, новизну, зміну, введення чогось нового.

„...инновационные процессы... - процессы введения новшеств в теорию и практику”. [2, 48].

Вона також вважає, що вони є провідною та необхідною тенденцією розвитку сучасної освіти. [2, 48].

„...інноваційні процеси є механізмом інтенсивного розвитку школи і педагогіки”. [6, 17].

Педагогічні інновації розглядаються в теорії як складові загальних суспільних та освітніх процесів, згідно із законом діалектики вони передбачають спіралевидний характер свого розвитку; кожен виток просування нововведень по “спіралі розвитку”, з одного боку, зберігає в собі культурно-педагогічні та національні традиції; з іншого – вимагає нових підходів до реалізації інноваційних процесів, що зумовлюється низкою чинників: зростаючими вимогами соціального замовлення до освіти, досягненням науково-технічного прогресу, здобутками наук про людину як об'єкта навчання і виховання, які вимагають удосконалення останнього; необхідністю забезпечення саморозвивального характеру навчально-виховних закладів та інші [5, 16].





Мета інноваційної управлінської діяльності полягає у визначенні головних перспективних напрямів розвитку закладу освіти, накопиченні ресурсу та інноваційного потенціалу, розробці і впровадженні нового змісту та форм освітнього процесу, створенні умов для розвитку нового педагогічного мислення.

Основні її завдання полягають у об'єднанні колективу закладу освіти навколо головної мети, здійсненні постійного моніторингу результатів управлінської діяльності керівника, розробці різноманітних форм та видів педагогічної діяльності для здійснення права вибору та адаптації членів педагогічного колективу; підтримці та стимулюванні інноваційної, експериментальної та науково-дослідницької діяльності педагогів; створенні специфічної «комунікативної площини», здатної забезпечувати особистісно-зорієнтований навчально-виховний процес.

Інноваційна управлінська діяльність керівника закладу освіти виникає за умов повноцінного оволодіння ним сучасними науковими підходами до управління, принципами та концепціями, визнання змісту управлінських функцій, уміння вибрати їх раціональний комплекс та визначити найбільш доцільні шляхи їх впровадження у практику управлінської діяльності.

Пріоритетне місце серед наукових підходів до управління ЗНЗ в умовах застосування педагогічних інновацій займають цілісний, синергетичний, стратегічний, системний, гуманістичний, адаптивний, особистісно зорієнтований підходи. Базовим для здійснення інноваційної управлінської діяльності є особистісно-зорієнтований підхід до управління, який ми розглядаємо як процес специфічної управлінської діяльності, що забезпечує умови, в яких відбувається особистісне та професійне зростання вчителів та учнів, забезпечується комфорт та право вибору у будь-якій діяльності при відповідальності за її наслідки, здійснюється шанобливе та поважне ставлення до будь-яких категорій працівників, враховуючи їх характерологічні та індивідуально-особистісні можливості і здібності. При здійсненні особистісно зорієнтованого підходу до управління відбувається адаптація закладу освіти до умов, що постійно змінюються та забезпечується його постійний розвиток.

Специфіка інноваційної управлінської діяльності керівника ЗНЗ з'ясовується через зміст класичних функцій (розробка і прийняття управлінського рішення, планування, організація, регулювання, контроль, оцінювання результатів, корекція) та доповнення їх інноваційними, визначеними стандартом професійної діяльності керівника ЗНЗ, зокрема: інформаційна, розвиваюча, проектна, маркетингова, моніторингова, інвестиційна.

У традиційній управлінській діяльності застосовуються загальновизнані принципи управління, класичні управлінські функції та наявна організаційна структура управління.

У інноваційній управлінській діяльності застосовуються специфічні принципи управління, які забезпечують конкурентоспроможність закладу освіти, використовуються не лише класичні управлінські функції, а й інноваційні, розробляються авторські структури та технології управління.

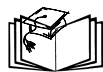
У результаті здійснення інноваційної управлінської діяльності ЗНЗ набуває конкурентоспроможних переваг, до яких відносяться:

- включення в систему правових та фінансових відносин;
- наявність власної ресурсної бази;
- застосування наукових основ управління та інновацій;
- застосування постійних моніторингу та маркетингу, залучення інвестицій;
- створення умов особистісного та професійного зростання учасників навчально виховного процесу.

Можна зробити висновок, що інноваційні процеси є рушійною силою соціально-економічного та суспільно-політичного розвитку, які забезпечують сталий розвиток закладу освіти.

Показниками інноваційності діяльності є: застосування інноваційних методик, створення та використання навчальних та науково-методичних посібників, проектна діяльність, міжнародні зв'язки, експериментальна діяльність, розробка та впровадження авторських освітніх інновацій; показники конкурентоспроможності закладу освіти: додаткове інвестування, комп'ютерна підтримка, зв'язки з науковими установами, зростання рівня матеріально-технічної бази, поліпшення виробничих умов, надання додаткових освітніх послуг, внутрішня система





професійного вдосконалення педагогічних кадрів, особистісно зорієнтований навчально-виховний процес, функціонування особистісно спрямованої системи спілкування.

Отже, інноваційна управлінська діяльність є актуальною в умовах інноваційного розвитку соціально-педагогічних систем, як такого, що забезпечує випереджувальний темп їх розвитку, головною метою інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу є забезпечення постійного розвитку закладу освіти, наданні йому характеристик конкурентоспроможного освітнього закладу, оновленні його змісту та форм діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26(4984). – С. 2-4.
2. Юсуфбекова Н.Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании/Новые исследования в педагогических науках.-М.:Педагогика, 1991 г.
3. Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании: учебное пособие. - М.: КНОРУС, 2006. - С. 9.
4. Березняк Е.С. Руководство современной школой (Некоторые вопросы и проблемы). – К.: Рад. школа, 1977. – С. 11-17.
5. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх виховних закладах України у ХХ столітті: Автореферат. – Харків, 2001. – 38 с.
6. Паламарчук В. Грані пошуку і творчості. – К.: Освіта, 1994. – 248 с.

**Катерина ГАВРИЛЕНКО**

### СУТНІСТЬ ТА СКЛАДОВІ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Т.В. Окольніча*

Сучасне життя змінюється дуже швидко. Напевно, одна з професій, фахівці якої мають змінюватись одночасно з нею, це професія вчителя. Адже кожне покоління має справу з новими досягненнями, проблемами та турботами. І першими, хто вказує стежку в іноді незрозумілому, а підчас і ворожому для школяра світі, є звичайні вчителі. Учителі – це ті люди, які завжди на виду, поруч із ними завжди знаходяться батьки, учні, колеги. Але часто-густо молодий педагог не може працювати з людьми, у тому числі з учнями. Часто педагог утрачає авторитет серед своїх підопічних тому, що нецікавий як особистість. А без інтересу до особистості вчителя немає інтересу до предмета.

Демократизація суспільства та динамізм розвитку системи освіти вимагають формування іміджу педагога в освітньому середовищі, що є, на даний час, нововведенням.

Тому метою нашої статті є визначення значення іміджу для сучасного вчителя, його сутності та складових.

Вивчення процесів формування образу вчителя – це головне завдання досліджень у сфері педагогічної іміджології. Однак, слід зазначити, що успішне формування його професійно-педагогічного іміджу необхідно здійснювати на основі впровадження змін у загальну програму підготовки майбутніх педагогів. Необхідність переходу до інноваційних методів навчання й виховання молоді диктує певні вимоги до іміджу вчителя, зокрема, думати не лише про власні професійні інтереси, мотиви тощо, а й відповідати системі ідей, традицій, культури в широкому розумінні цього слова.

Вчення про педагогічний імідж формувалось поступово і пройшло у своєму розвитку декілька етапів. Сучасний етап є науковим, про що свідчать цілеспрямовані дослідження в освітній галузі, поява науки – іміджології та професії іміджмейкера.

Поняття „імідж” почали використовувати ще у часи Аристотеля, а в останні роки воно міцно увійшло до словника сучасної людини. Аналіз наукових джерел показав, що в Україні термін „імідж” з’явився наприкінці ХХ сторіччя. Воно походить від латинського „imago”, тобто „імітувати”, у перекладі з англійської мови означає „образ”. Причому під «образом» треба розуміти не тільки візуальний, зоровий образ, а і спосіб мислення, дій, учинків. Це й уміння спілкуватись, мистецтво говорити й особливо слухати. Разом із тактом, освітою, діловими



якостями наша зовнішність є або продовженням наших достоїнств, або ще однією негативною рисою, що заважає життю та кар'єрі. «Имідж – образ, слепок, умственное представление конкретного лица, содержательная сторона его характера. В практическом употреблении это слово близко к известному греческому слову «харизма», в которое древние греки вкладывали значение одаренности, авторитетности, мудрости и святости. Люди, обладающие совокупностью таких качеств, всегда обладали силой влияния на окружающих» [3, 27]. Це слово не використовувалось раніше, але імідж особистості формувався ще в далекому минулому, утворюючи різні прізвиська, які формували уяву про особистість.

Проблема формування іміджу педагога стає головним аспектом у багатьох сучасних дослідженнях. Іміджу присвячені численні наукові праці (Радченко А.Є., «Формування іміджу педагога – вимога сучасності», Голуб Н., «Ідеал сучасного вчителя: мовно-риторичний аспект», Ковальова О. «Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів» та ін.).

Дослідження показують, що вчителі у два рази занижують значення свого іміджу. Шкода, імідж – своєрідний людський інструментарій, що допомагає вибудовувати відносини з оточуючими. Сучасні вчителі підтримують ідею формування іміджу, але більшість з них не приділяють увагу складовим частинам іміджу, а саме:

- образу (те, що виникає з приходом людини);
- зовнішньому аспекту (манери, хода, жести, міміка, одяг, зачіска);
- внутрішньому аспекту (інтелект, помисли, ерудиція, духовність, інтереси);
- процесуальному аспекту (темперамент, темп, пластичність, діяльність, емоції);
- ядру іміджу (позиції, установки, легенда), яке повинно відповідати психології переможця:

висока самооцінка, оптимізм, віра в добро, вміння відчувати і співчувати тому, що відбувається та вміння змінюватися, сприймати нове.

У всі часи цінувалися освіченість педагога, здатність до самовдосконалення, комунікативні та артистичні здібності, вміння навчати, а також зовнішній вигляд, який завжди відіграв важливу роль у сприйнятті особистості педагога чи вчителя, особливо при першому його знайомстві з учнями.

Питання зовнішнього вигляду вчителя не нове, проте його актуальність з роками не зникає. Щороку до школи приходять працювати молодь, яка щойно закінчила педагогічні вищі навчальні заклади, але сьогоденне покоління не хоче бути «як усі», прагнучи демонструвати свою індивідуальність.

Культура одягу має не менше значення, аніж культура поведінки. В одязі завжди мають бути присутні чистота й охайність. Макаренко А.С. писав, що він не допускав у клас учителя, якщо він мав неохайний зовнішній вигляд. А сам виходив на роботу в найкращому своєму костюмі, який тільки в нього був. Звісно, охайність у житті ще нікому не завадила.

Вчитель є прикладом для учнів у всьому, і в одязі теж, він зобов'язаний стежити за модою, одягатися елегантно, але скромно. Елегантно, красиво одягнений вчитель викликає позитивні емоції учнів, піднімає їх настрої, спонукає стежити за собою, виховує їх смак. Одяг вчителя повинен гармонійно доповнювати його професійну діяльність, його індивідуальні особливості.

Тому його зовнішність повинна, в першу чергу, виконувати професійну функцію: бути надійним помічником у навчанні та вихованні учнів. Головне в зовнішньому вигляді – охайність і чистота, елегантність і відчуття міри. Педагог повинен уміти красиво одягатися, враховуючи тенденції сучасної моди, але при цьому уникати крайнощів. Педагог повинен працювати над своєю зовнішністю, щоб завжди добре виглядати, мати свій стиль, образ, який включає не тільки зовнішній вигляд (одяг, прикраси, зачіска, макіяж). Тому для іміджу беруть те, що краще всього застосовувати; посміхатись всім і всюди, демонструвати відвертість і увагу, слідкувати за зовнішнім виглядом, одягом та зачіскою.

Імідж кожного педагога індивідуальний, але, разом з тим, має загальні риси, властиві його професії: тонкість розуму, вишукані манери, вихованість, скромність, вміння гідно подати себе учням. Вчитель завжди є взірцем високого особистого іміджу.



Щоб бути привабливою особистістю, охайного зовнішнього вигляду недостатньо. Це бажаний компонент іміджу, але не вирішальний. Сильними особистісно-діловими характеристиками іміджу особистості є, насамперед, вихованість, ерудиція й професіоналізм.

Крім цього інтерес до особистості вчителя є засобом активізації інтересу до предмета. Образ педагога має надихати, і яким не був би професійно підготовленим учитель, він просто зобов'язаний постійно вдосконалювати свої особистісні якості, створюючи таким чином власний імідж.

Педагог навчає учнів і тоді, коли мовчить, навчає своїм обліком, своєю поведінкою, своїм відношенням до учнів. О.Булатова пише: „Если образ учителя приятен, воспринимается как «манок», то в нем заключена первоначальная сила духовного воздействия, такого учителя хочется слушать и следовать за ним” [1]. Облік вчителя – це не тільки візуальний облік, але і жести, і манери, і комунікабельність, і педагогічний такт, і мовна культура, і любов до дітей, і педагогічна прозорливість, і багато інших якостей, які є складовими професійного педагогічного іміджу. М. Рудакевич влучно говорить про імідж, що „це не просто зовнішня оболонка людини, хоча остання, безумовно, теж багато важить».

Педагогічний імідж починається формуватися при навчанні студентів у педагогічних вузах, де закладаються перші паростки майбутнього вчителя, але формування вчителя майстра та його іміджу в більшому ступені відбувається у системі післядипломної педагогічної освіти, де вчитель розкриває усі свої здібності шляхом постійного удосконалення свого педагогічного досвіду. Таким чином, актуальним та доцільним є необхідність перетворення існуючої системи розвитку педагогічної майстерності на більш досконалий рівень по створенню механізму формування стійкого цілісного образу педагога (педагогічного іміджу), який забезпечить оптимальні умови для навчання та виховання учнів.

В процесі професійної підготовки майбутніх учителів на більшу увагу заслуговують питання, пов'язані із формуванням іміджу. З цією метою доцільно включати до навчальних планів педагогічних вищих навчальних закладів спеціальні курси, присвячені вивченню іміджу.

Отже, імідж можна розглядати, в основному як:

- своєрідна, закріплена в образах, символах і нормах, програма соціальної поведінки людини;
- образ педагога, як взірць для наслідування дітьми, що формувався поступово, охоплюючи як внутрішні, так і зовнішні якості людини і продовжує формуватися нині.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Булатова О. Имидж педагога – мода или необходимость?// Директор школы. Україна// – 2003. – № 2.
2. Журавльов Д. Имидж учителя – необходимость или дань моде?// Народное образование XXI век. – 2003. – № 7(№1330)
3. Маркуша А.М. Если вы учитель. М., 1989.
4. Нуреєва О.С., О.В.Скворчевська // Вдалий імідж як запорука професійного успіху// Географія// №7 (83)2007
5. Стрельников В.Ю. Педагогічна культура—основа іміджу сучасного педагога // Імідж сучасного педагога. – 2006. – №8. – С. 6-8.

**Інна ГАРУСЕВИЧ**

### **АВТЕНТИЧНІСТЬ ЯК СУЧАСНА ОСОБИСТІСНА НОРМА**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор В.В. Радул*

Проблема досягнення людиною автентичного буття набуває все більшої актуальності, оскільки вимога соціальної контрольованості вчинків людей та надмірне підтасовування особистісних характеристик спільнотним стереотипам сприймається творчою, нададаптивною та персонально відповідальною особистістю як непомірна жертва, що не дає розвинути автентичному потенціалу. Для пострадянських країн дана проблема є відносно новою, оскільки „для тоталітарного режиму з його орієнтацією на людину як на одиницю натопту, зріла



особистість, яка проявляє свободу в думках і вчинках, становить смертельну загрозу. Ситуація змінилась лише із середини 80-х років минулого століття, що було пов'язано з демократизацією суспільства" [6, 5].

Погляд на поняття „норми" завжди викликає закиди щодо гуманності, особливо якщо дане поняття застосовується для характеристики психічно здорової людини. Використання його для розгляду проблеми автентичності на перший погляд видається суперечливим. У словнику-довіднику з психології особистості зазначається, що особистісна норма - це „деякий умовний культурно-історичний стандарт допустимої своєрідної індивідуальності людини, що передбачає певну форму буття, стиль життя, міру самореалізації. Особистісна норма передбачає як відповідність значущим соціальним експектаціям, так і відповідність собі, власній глибинній сутності ... Нормальність особистості визначається її життєвою позицією, її рухом до досягнення власної сутності, свого призначення" [7,80]. Таке трактування поняття особистісної норми залишає достатньо простору для індивідуальних варіацій життєвої траєкторії людини, а не обмежує її жорсткими межами системи „прийнятного-неприйнятного", тому цілком задовольняє наш гуманістичний підхід до проблеми пошуку і прояву особистістю власної автентичності.

„... Унікальність людського індивіда, його гідність і віра у потенціал розвитку засновується на визнанні своєрідної манери існування кожного суб'єкта, неповторності його способу освоєння світу і присутності в міжлюдському контексті", - зазначає З.С. Карпенко [5, 125]. Притаманність кожному суб'єкту такої неповторності робить явище автентичності загальнобажаним, а отже нормальним (у відповідності з вищезгаданим визначенням поняття „особистісної норми").

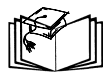
Необхідність соціального контакту як умова розвитку особистості являє собою певний виклик, і цей виклик можна сприймати або як можливість росту, або як загрозу для себе, в залежності від характеристик цього виклику і від внутрішніх ресурсів, які ми можемо мобілізувати для відповіді на нього. Тому знання свого автентичного Я – своїх властивостей, здібностей і обмежень - значна частина успішної взаємодії.

Зріла автентичність вирізняється деякими характерними особливостями, які вказують на гармонійність світобачення та усвідомлене прагнення „бути живим". Серед рис, що відрізняють автентичного індивіда від соціально запрограмованого або того, що керується неусвідомленим сценарієм життя, ми виділяємо наступні.

1. Цілісність. Ми розуміємо цілісність особистості як специфічну саморегулюючу систему, яка забезпечує пріоритети дієвості. На наш погляд, цілісність особистості не означає повної відсутності протилежних намірів, мотивів, інтересів, захоплень, потреб, потягів та ін. Наявність суперечностей передбачає певну внутрішню складність, а отже стимулює вибір, плюралізм, відповідальність. Важливо, щоб амбівалентність не була позамежовою і вибір робився на користь внутрішньої переваги. За К.Юнгом, „амбівалентні елементи не тільки протистоять, але і доповнюють один одного до цілісності... Без цих переживань немає досвіду цілісності"- [3, 14]. Здатність амбівалентних прагнень до узгодження забезпечує гармонійний особистісний розвиток. Нормальна (конкордантна, гармонійна) амбівалентність передбачає усвідомлення мотивів і з'ясування ієрархічності їх зв'язків. Цілісність особистості буде забезпечуватись наявністю внутрішнього свідомого, творчого, самостійного діалогу. Амбівалентність, що сприяє цілісності, – це боротьба за достойну мету.

2. Інтернальність - це стійка структура особистості, сформована в процесі її соціалізації, що відображає ставлення до різних подій як до внутрішньо детермінованих... Атрибуція відповідальності за успіх і невдачу в інтерналів спрямована на себе. Внутрішній локус контролю (інтернальність) встановлює оцінну шкалу, якою людина керується у своїх стосунках зі світом, з іншими людьми, з самою собою. Частиною цієї оцінної шкали становлять обов'язки, внутрішньо притаманні автентичному буттю особистості. „Обов'язки принципово важливі для автентичності... Автентичне прийняття відповідальності приймає форму обов'язків Протилежна реакція ухилення від відповідальності являє собою звинувачення. Іншими словами, обов'язки - це внутрішній емоційний вклад і готовність відповідати, реалізуючи свої цінності" [1, 234]. Особистість, яка усвідомлює свою автентичність стає відповідальною не перед соціальним контролем, а перед власною совістю.

3. Доброзичливість. Дану рису ми розглядаємо як альтернативу агресії. Базовим ядром доброзичливої особистості виступає гуманізм, повага до іншої людини. При цьому співбесідник



сприймається як партнер, цінність якого полягає в його автентичності. Щира доброзичлива поведінка є свідченням погодженості внутрішніх суперечностей. „Відчуття, а потім і усвідомлення свого життя як постійної доброзичливої поведінки - це і є, - пише І.Д. Бех, - початком формування себе як вільної і відповідальної особистості" [3, 26]. Така особистість відрізняється готовністю встановлювати дружні контакти з різними партнерами, прагненням знаходити компроміс, долати перешкоди на шляху до співробітництва. Здатність до доброзичливості впливає із гуманістично та екзистенційно спрямованих визнань людської природи доброю: „ядро її (клієнтки – Н.К.) „Я", - пише К.Роджерс, - не є ні поганим, ні жахливо грішним, а чимось позитивним. Під пластом поверхневої контрольованої поведінки, під гіркотою і болем знаходиться позитивне „Я", причому без будь-якої ненависті" [8, 146]. Усвідомлення власної доброзичливої природи сприяє більш успішному самоздійсненню, яке повністю реалізується в позитивному ракурсі за умови соціумного утвердження людини.

4. Спонтанність. Ми розглядаємо спонтанність як спосіб вияву автентичності людини. Спонтанність носить неусвідомлюваний характер і репрезентує іманентний духовний потенціал особистості (голос імпульсу, внутрішнє Я, сутність, задум особистості) [4, 15]. Слід розрізняти спонтанність та імпульсивність. Якщо імпульсивність – це миттєва, несподівана відповідь на зовнішній стимул, що здебільшого визначається чинниками соціальної ситуації, в якій знаходиться людина, то спонтанність – це внутрішня установка людини, що виражає її готовність до автентичних дій і зумовлюється, з одного боку, внутрішніми потребами, а з іншого, - об'єктивною ситуацією задоволення цієї потреби. Спонтанність – це усвідомлення неусвідомленого в дії. Діючи спонтанно, людина інтуїтивно відчуває внутрішню траєкторію свого розвитку з її складностями і суперечностями, передчуваючи подальший вектор свого руху. Спонтанність також є зваженим рішенням, оскільки виникає на фоні „роботи переживання" (Ф.Ю. Василюк), що спрямовується внутрішніми цінностями, і всупереч раціональним самообмеженням. Таким чином, спонтанність долає звичаєву запрограмованість та сприяє само розгортанню суб'єктності і саморозвитку особистості.

5. Самостійність. Дану рису ми розглядаємо як результат здійснення внутрішнього порівняння між критеріями вибору та знаходження оптимального для конкретної особистості рішення. Самостійність передбачає усвідомлення власної позиції у соціумі, дотримання власних переконань. Противагою самостійності виступає конформізм, який проявляється в пристосовницькій орієнтації на прийняття готових стандартів поведінки, оцінок та ін. Самостійність завжди виникає на фоні впевненості у власній спроможності досягти поставленої мети, на фоні сформованої цілеспрямованості, тому забезпечує можливість автентичного життєвого вибору. Самостійність не відкидає суспільні норми, але забезпечує відповідальне їх оцінювання.

На наш погляд, так визначена автентична особистість буде легко задовольняти критерії „особистісної норми". Пізнання власної автентичності та цілеспрямований розвиток одних рис і гальмування інших сприяє рухові до більшої нормальності. Нормальність особистості визначається її життєвою позицією, її рухом до власної сутності, свого призначення - всього того, що становить автентичний модус існування людини. Тільки норма, базована на автентичності, перетворює індивідуальне життєздійснення в перманентний творчий процес.

### **ДО ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ ЕСТЕТИЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИ**

Відношення дитини до світу носить по перевазі естетичний характер: естетична установка домінує в дитячій душі. Радісно і вільно дивиться дитина на світ, не думаючи витягати з нього користі, не перетворюючи його на "проблему", загадку, а, передусім, і більше милуючись ним, радіючи тому прекрасному, що в нім знаходить (Зеньковський В.В.). Чому ж з часом людина втрачає цю здатність відчувати, помічати прекрасне, втрачає естетичну "безпосередність"?

Загальновідомо, що ідеалом виховання є, що сформувався ще в античності і актуальний до цього дня, ідеал усебічно гармонійно розвиненої особи. З іншого боку, сучасне суспільство, а саме вимоги ринку праці приводить до переважання такого розуміння освіти, яка надає знанням збочений характер, призводячи до дисбалансу між розумом і почуттями.





У більшості шкіл передусім навчають умінням читати, писати і вважати, а не робити і відчувати. Така орієнтація поступово підміняє стихійний естетичний розвиток розумовим вихованням і художньою освітою, компрометуючи і обмежуючи інтеграційні можливості загального і естетичного розвитку дитини.

Психологічні "складові" естетичного розвитку особистості - багатогранні і зачіпають емоційну, мотиваційну, інтелектуальні сфери, креативні властивості особи, несвідомі сфери психіки. Естетичний розвиток припускає збереження у відношення до світу у дитини діалектики сприйняття живого і узагальнювального, емоції і розуміння, радості пізнання і радості життя. Результат естетичного розвитку – людина, здатна пізнавати і перетворювати світ, себе, своє життя за законами краси, духовності і гармонії.

У психології немає єдиного підходу до розуміння естетичного розвитку. Ми дотримуємося позиції, що естетичний розвиток є обов'язковим аспектом розвитку кожної дитини і розвитку його в цілому, а не долею особливих художньо обдарованих дітей. Людина в нашому розумінні розвивається в усіх сферах своєї поведінки і діяльності, а не тільки в умовах, аналогічних художній діяльності. На думку П.Зіфа, будь-який об'єкт довкілля може отримати статус естетичного, якщо спостерігач має естетичний досвід. Усе, що бачить око, може бути об'єктом естетичного споглядання – вирішальне значення тут має вибір спостерігача, специфіка його спостереження. Конструювання естетичного об'єкту залежить від психологічної готовності і естетичної схильності людини. Статус естетичного залежить не лише від характеру об'єкту (він може бути будь-ким), але від аспекту і способу його вивчення, взаємодії з ним, власне естетичного, а не якого-небудь іншого (морального, інтелектуального, діяльнісного) відношення до нього.

Естетичне і художнє стосунки дуже близькі: мистецтво з найбільшою силою виражає естетичне відношення. Художній розвиток особистості багато в чому пов'язаний з постановкою художньої освіти. Оптимально поставлена система викладання художніх дисциплін припускає розвиток творчого мислення, здібностей дітей, їх художньо-образного сприйняття, а також придбання ними досить високого якісного рівня художніх смаків і ідеалів. Художньо-освітній процес не може функціонально здійснюватися поза постановкою завдань з придбання дітьми спеціальних (художніх) знань, умінь і навичок.

Відповідно до цих сторін розвитку особистості в психологічній літературі зустрічаються такі поняття, що означають естетично розвинену особу, як "художня обдарованість" і "естетична обдарованість". Під художньою обдарованістю Т.А. Баришева розуміє "індивідуальну комбінацію" різних особових властивостей, що визначають нову якість розвитку людини, який в діяльності, в поведінці поширюється на усі сфери життя. До структури художньої обдарованості відносяться: естетична емпатія, імпресивна і експресивна емоційність, художня уява, синестезія, здатність к- асоціюванню, здатність до перетворення, яскраво виражена індивідуальність", комплекс дитячості". Відповідно Баришева Т.А. приходиться до висновку, що повноцінний естетичний розвиток - це, передусім, поліхудожній розвиток.

Під естетичною обдарованістю психологи мають на увазі гармонію розуму і серця, логіки і почуття, пізнання і фантазії. Також ця обдарованість виражається в інтересі дитини до краси форми, кольори, лінії, прагненні "оформити" в закінчений дизайн - тобто це естетична потреба, велика міра вираженості якої свідчить про естетичну схильність дитини (Торшилова Є.М.).

Цікавим виглядає гіпотетичний естетичний тип особи американського психолога І.Л.Чайлда, що включає наступні психологічні характеристики, : перевага складних неоднозначних явищ і способів пізнання, схильність до незалежних суджень, критична позиція по відношенню до оточення, "дитячість" натури (регресія на основі его), перевага інтровертних способів пізнання і здатність до багатостороннього "розгорнутого" сприйняття.

Як ми бачимо, в психології немає єдиного підходу до понять "Естетичний розвиток", немає єдиних характеристик естетично розвиненої особи. Ми згодні з Торшиловою Є.М., що головне в естетично розвиненій особі – це естетичне світосприйняття, що забезпечує людині єдність з людством, розвиває людське в людині, Як представнику роду.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта.-СПб.: Питер,2001. – 304 с.





2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Зелінська Т.М. Амбівалентність особистості: шлях до гармонії чи душевного болю: Навч. посібник. - Черкаси: Брама, 2004. – 144 с.
4. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.
5. Карпенко З. Світ гуманістичної психології, або недовільні асоціації з прикметної нагоди // Психологія і суспільство. – 2003. – № 1. – С. 124-130.
6. Паркулаб О.Г. Феноменологічний аналіз у віковому екзистенційному консультуванні: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський університет ім. В. Стефаника. - Івано-Франківськ, 2004. – 221 с
7. Психология личности: Словарь-справочник/Под ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. - К.: РУТА, 2001. - С.80.
8. Роджерс К.Г. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, 1998. – 480 с.
9. Смирнова М.М. Психологическая характеристика выраженности экстернальности-интернальности в тексте // Вопросы психологии. - 1990. - №1. – С. 140-147.

## Вікторія ГОНЧАРОВА

### РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В ХІХ СТОЛІТТІ

(студентка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, професор Радул О.С.

*Важливе місце в узагальненні та теоретичному осмисленні ретроспективних процесів еволюції освітніх систем належить історії педагогіки вищої школи. Тому дослідження історії розвитку університетів України ХІХ сторіччя становить значний науковий, пізнавальний та практичний інтерес. Воно дає можливість відтворити цілий зріз суспільного життя, показати складнощі і суперечність даного історичного періоду загалом, визначити місце університетів в культурному, політичному, економічному житті тогочасного суспільства. Саме університети стали справжнім джерелом формування нової інтелектуальної генерації, української національної еліти, яка згодом зуміла підняти на боротьбу за українську державність переважно консервативне українське суспільство. За короткий історичний проміжок часу вони змогли увійти до ряду провідних університетів Європи.*

Зазначаючи важливість цього, науковець Г.В. Атаманчук підкреслює, що освоєння історичного досвіду особливо актуальне саме в переломні періоди, оскільки під час вибору напрямів і шляхів руху в майбутнє, нових форм і механізмів життєдіяльності вкрай важливо не помилитися в тому «фундаменті», тих вихідних засадах, тій опорній точці, з яких і на яких передбачається вести подальше творення [1, 8].

Дослідження генези державної освітньої політики в Україні здійснюється вже близько двохсот років. З тих пір світ побачили десятки книг, сотні статей істориків, істориків церкви, культури, педагогіки, захищено цілий ряд дисертацій, в яких розглядаються різні аспекти розвитку освіти в Україні. Серед них роботи загального характеру В.О. Біднова, М.Ф. Даденкова, Є.М. Мединського, С.О. Сірополка тощо та публікації, присвячені розгляду окремих періодів та питань розвитку освіти й педагогічної думки України, С.Д. Бабишина, В.Й. Борисенка, О.М. Дзюби, С.В. Крисяка, В.С. Курила, І.Є. Курляк, В.І. Лугового, В.К. Майбороди, С.В. Майбороди, Б.М. Мітюрова, О.І. Пенішкевич, Б.Н. Ступарика, К.В. Харламповича, З.І. Хижняк, Н.А. Шип та ін. Цінний історіографічний доробок становлять історичні розвідки про діяльність окремих українських університетів. Це праці М.Ф. Владимирського-Буданова, Д.І. Багалія, В.П. Бузескула, М.Ф. Сумцова, А.І. Маркевича. Вони були першою спробою наукового аналізу досвіду розвитку університетської освіти в Україні. Такі праці готувалися до ювілейних дат, що надавало їм офіційності. Однак вони мали високий ступінь інформативності завдяки широкому залученню архівних джерел. Важливе значення у проведенні науково-педагогічного пошуку відіграли також наукові розвідки О. Сухомлинської, В. Майбороди, М. Ярмаченка, З. Равкіна, В. Струманського. В них розглядаються нові підходи до історико-педагогічного процесу, проаналізовано його закономірності та критерії періодизації.

**Об'єкт дослідження** – становлення вищої освіти в Україні в ХІХ столітті.

**Предмет дослідження** – процес розвитку, функціонування організаційно-педагогічних засад діяльності університетів підросійської України у зазначений період.



**Метою** даного дослідження є комплексне вивчення розвитку університетів України протягом XIX століття, насамперед:

1. механізм управління університетами;
2. професорсько-викладацький склад, його професійний рівень, політичні погляди, місце в суспільстві;
3. студентство, джерела його поповнення, соціальний статус і стосунки з університетським керівництвом, професурою та державною владою;
4. характерні особливості у діяльності Харківського, Київського та Новоросійського університетів.

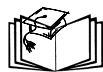
У XIX ст. набула розвитку вища освіта. Міністерство народної освіти, яке почало діяти в 1802 р., вирішило провести реформу системи освіти і у 1803 р. затвердило «Попередні правила народної освіти». Відповідно до вказаних Правил, в Україні почала розвиватися вища університетська освіта. Головним завданням університетів, як це визначав університетський статут 1804 р., була підготовка «юнацтва для вступу у різні звання державної служби», тобто підготовка державних чиновників [9, 116].

Перший український університет відкрився у Харкові (1805) за ініціативою місцевих просвітницьких кіл (засновник В. Каразін). Урочисте відкриття університету відбулося 29 січня 1805 р. і він став другим університетом в Україні (перший був заснований у Львові в 1661 р.). В університеті у перший час було чотири відділи (факультети): словесний, етико-політичний (юридичний), фізико-математичний, медичний, 8 наукових товариств, астрономічна обсерваторія, фундаментальна бібліотека. Першим ректором університету (1805–1811 рр.) був професор російської словесності Іван Степанович Рижський. У перший рік існування в університеті працювало 25 викладачів і навчалось 57 студентів, у подальшому їх число поступово зростало: у 1825 р. – 346, у 1855 р. – 492 [9, 224]. Серед них переважали діти дворян і чиновників. До 30-х років серед професорів було засилля іноземців, а з цього часу викладачами ставали в основному випускники університетів Росії, в тому числі й Харківського. Заклад швидко став значним центром з підготовки фахівців для практичної педагогічної та науково-дослідницької діяльності в Російській імперії. Загальне число його вихованців за дореволюційний період перевищило 15 тис. чоловік. На початок XX ст. за кількістю професорсько-викладацького складу та студентів він перебував на четвертому місці в імперії.

На момент запровадження Статуту 1884 р. в Імператорському Харківському університеті викладацький персонал нараховував 40 ординарних і 10 екстраординарних професорів, 22 штатних доцентів, декількох приват-доцентів, 3-х лекторів. Згідно зі статутом число професорів збільшувалося. Так, через 10 років, наприкінці 1894 р., ординарних професорів було 59 (з них 15 вийшли зі штату), екстраординарних – 7, виконуючих посаду екстраординарного професора – 9, приват-доцентів – 50, лекторів – 4 [2, 19].

Відкриттю Київського університету, створенню передумов для його успішної діяльності передувала двохсотлітня історія Києво-Могилянської академії, заснованої 1632 р. Це був перший вищий навчальний заклад в Україні, де навчалися й працювали видатні діячі українського просвітництва – Григорій Сковорода, Феофан Прокопович, Мелетій Смотрицький та ін. 8 листопада 1833 р. з'явився указ царя Миколи I про відкриття в Києві «Імператорського університета св. Володимира». 15 липня 1834 р. Київський університет прийняв у свої стіни перших 62 студенти, а в 1855 р. в університеті вже навчалось 808 студентів. Київський університет спочатку мав один філософський факультет, що складався з відділів історико-філологічного та фізико-математичного, у 1835 р. почав працювати юридичний, а в 1841 р. і медичний факультет. Першим ректором університету став професор Московського університету М.О. Максимович - видатний вчений, історик, фольклорист і мовознавець, близький друг М.В. Гоголя і Т.Г. Шевченка [6, 380] У 40-і роки XIX ст. як вчитель малювання в університеті працював Т.Г. Шевченко. Однак за участь в революційному нелегальному кружку його разом з однодумцями заарештували. Київський університет став одним із головних осередків українського руху, не виправдавши надій графа Уварова, що цей університет буде твердиною монархізму та русифікації.

Серед професури були видатні українські вчені: так – доцентом був М. Костомаров; довгий час катедру історії посідав В. Антонович, видатний історик України. Протягом XIX ст. в



Київському університеті було багато видатних вчених у всіх галузях науки. Значно змінився контингент студентів. На початку це були переважно поляки-шляхтичі, далі – українські та російські шляхтичі, а в 1860-их роках переважала українська демократична молодь, серед якої ширилися революційні ідеї.

У 1865 р. шляхом реорганізації Рішельєвського ліцею створений Одеський університет з офіційною назвою Новоросійського університету.

Слід зазначити, що в різні періоди університети ще керувалися статутами 1835, 1863, 1884 рр. Згідно з цими документами, університети повинні були готувати молодь для роботи в різноманітних державних органах, а також до вчительської діяльності.

Закордонні професори стали першим джерелом формування науково-педагогічних кадрів вищих навчальних закладів України. Слід сказати про те, що цей вищий навчальний заклад розпочав свою діяльність в умовах, коли у штаті останнього не вистачало майже половини викладачів, передбачених статутом 1804 р., в тому числі 17 професорів. Упродовж першого десятиріччя його існування ситуація з кафедрами принципово не змінилася. Процес заповнення вакантних місць викладачів у Харківському університеті був нерівномірним та розтягнувся на багато років. Незважаючи на окремі негативні морально-психологічні риси перших харківських викладачів, їх професійний рівень був достатньо високим. Серед авторитетних фахівців університету, котрі здобули позитивну репутацію у науковому світі, варто назвати математика Т. Осиповського, філолога І. Рижського, економіста і математика Й. Ланга, фізика А. Стойковича, філософа Й. Шада, хіміка й фармацевта Ф. Гізе, юриста та історика Г. Успенського, історика і філолога Х. Роммеля [2, 102].

Прикметною рисою початкового етапу діяльності Київського університету було те, що з перших років свого існування він був змушений втілювати в практику освітнього й наукового життя основні принципи статуту 1835 р. Останній сучасній літературі оцінюється як результат певного компромісу між намірами уряду обмежити університетські права і прагненням професури забезпечити належний рівень науки та освіти. Згідно з архівними матеріалами, в 1835 р. у Київському університеті нараховувалося лише 8 професорів, 3 ад'юнкти й 4 лектори.

Одним із «постачальників професорів» для Київського університету були російські вищі навчальні заклади, зокрема Дерптський та Московський університети, а також Головний педагогічний інститут.

У другій половині XIX ст. університетська освіта України набула якісно нового стану, університети перетворились у провідні освітні і наукові центри Російської імперії, сприяючи поширенню знань серед населення. За результативністю наукових відкриттів, науково-методичним рівнем викладацького складу, кількістю студентів, авторитетністю в очах світової громадськості вони увійшли до ряду провідних. Університети України належали до єдиної культурно-освітньої системи Російської імперії і мали виконувати, за задумом царського уряду, крім освітньо-наукових функцій, особливу роль русифікації українських земель під гаслом оборони слов'янства і православ'я від католицизму. Основними напрямками державного керівництва університетами стали: керівництво за допомогою єдиних статутів, включення професорсько-викладацького та студентського контингенту до загальної системи чиновницької ієрархії, надання коштів з державного бюджету при регламентації їх використання, державний і поліцейський контроль за життям та діяльністю студентства і професорів.

Основними завданнями університетів були розвиток науки, підготовка кадрів вищої кваліфікації, лояльних до уряду, організація народної освіти в межах свого навчального округу. Специфічною функцією українських університетів було запровадження політики самодержавства щодо зміцнення підвалин Російської імперії на її південних та південно-західних територіях, русифікації українських земель під гаслом оборони слов'янства і православ'я від впливу католицизму.

Професорсько-викладацький склад українських університетів в цілому являв собою кваліфікований як у науковому, так і в педагогічному відношенні загал і не поступався колегам з престижних, з багатовіковими традиціями університетів західноєвропейських країн. Критеріями його підбору й оцінки були наявність наукових праць, докторських та магістерських дисертацій, педагогічні здібності. У цей період науково-педагогічні працівники університетів займали активну позицію не лише в навчально-виховному й науково-дослідницькому процесах, впливали



на суспільний розвиток, відігравали вагомую роль у модернізаційних процесах шляхом застосування різних форм і методів для організації українознавчих досліджень, популяризації наукових знань.

На кінець XIX ст. однією з провідних тенденцій формування науково-педагогічного потенціалу класичних вищих навчальних закладів України стало укомплектування їх викладацького складу власними випускниками. Основним джерелом поповнення вищих навчальних закладів України професорсько-викладацькими кадрами в другій половині XIX ст. став інститут професорських стипендіатів. Сутність його, який почав функціонувати з 1863 р., полягала у тому, що особи, котрі виявили бажання присвятити себе педагогічній або науковій діяльності після успішного завершення університетського курсу, залишалися при університеті чи направлялися в інший вищий навчальний заклад для підготовки до складання магістерських екзаменів, написання та захисту дисертацій на ступінь магістра, а потім – доктора наук.

Значну увагу в Харківському, Київському й Новоросійському університетах наприкінці XIX – на початку XX ст. було приділено також підготовці у системі вітчизняної педагогічної освіти викладачів з ученими званнями. Слід сказати, що система наукової атестації викладацького складу вищих навчальних закладів була остаточно сформована статутом 1884 р. і проіснувала майже без змін до 1917 р.

Склад студентства університетів України російський уряд регулював, виходячи з свого «стратегічного задуму» зберегти панівне становище дворянства у вищій школі. Для цього вживалися усі можливі засоби. Проте процес демократизації університетської освіти став об'єктивним явищем і відбувався в Україні досить інтенсивно, перевищуючи за темпами навіть середні показники по Росії. В останній чверті XIX ст. склад студентів університетів України став переважно різночинним. У трьох українських університетах в 1855 – 1878 рр. частка вихідців з дворянства зменшилась з 65,3% до 39,4%. На кінець століття ця тенденція значно посилилась.

Студентство українських університетів було найбільш активною і найдемократичнішою частиною суспільства. Для царського режиму – це був об'єкт перманентного неспокою і антиурядових акцій. Уряд суворо регламентував навчання і життя студентства, обмежував його політичні права, встановив тотальний адміністративний і поліцейський нагляд. Протягом другої половини XIX ст. права студентів постійно урізалися. Все це спонукало студентів до масових виступів спочатку під гаслами автономії університетів, а згодом – під гаслами недовіри існуючому режиму. Формування складу студентства залежало від політики уряду. Однак не враховувалось значення університетського керівництва при запровадженні постанов міністерства освіти щодо студентства.

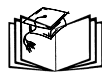
Таким чином, можна стверджувати, що у досліджуваний період мережа вищої школи України включала вищі заклади всіх основних груп. Найбільш великими були університети (Київський, Харківський і Новоросійський), в яких навчалася приблизно третя частина студентів. У Харківському університеті кількість студентів зросла з 533 чол. у 1861 р. до 1387-и у 1899 р., Київському – за ті ж роки – з 945-ти до 2606 чол., Новоросійському (Одеському) – з 178-и в 1866 р. до 714 чол. у 1899 р. При цьому слід зазначити, що зростання чисельності студентства не було постійним. У 70–80-і рр. у Харківському університеті, наприклад, кількість студентів зменшувалася внаслідок урядових гонінь за політичні виступи. Вузи відігравали значну роль у поповненні лав інтелігенції. Одеський університет за 1868–1900 рр. закінчили 2942 чол. Харківський і Київський з 50-х років XIX ст. до 1900 р., за неповними даними, – 9077 чол.[10; 41].

Отже, можна сказати, що підґрунтя сучасної системи вищої освіти було закладено саме тоді, у XIX столітті. Ця система з деякими змінами пройшла випробування в Радянській Україні та була перенесена у сучасну незалежну Україну.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Атаманчук, Г.В. Теория государственного управления: курс лекций / Г.В. Атаманчук. – Изд. 2-е, доп. – М.: Омега-Л, 2004. – 584 с.
2. Бортник Л.А. Сторінки історії Харківського університету: статут 1884 р. та його наслідки // Вісник Харківського університету ім. В.Н. Каразіна. – № 603. – 2003.
3. Касьянов Г.В. Українська інтелігенція на рубежі XIX – XX ст.: соціально – політичний портрет. – К., 1993.
4. Киевский университет: Документы и материалы, 1834–1984. – К.: Вища шк., 1984.
5. Одесі – 200. Тези доповідей Міжнародної науково – теоретичної конференції. 6 – 8 вер. 1994. – ч. 2.





6. Полонська - Василенко Н. Історія України: У 2 т. – т. 2 від сер. XVII до 1923 р. – К., 1993.
7. Потапенко К.К. Вища педагогічна школа України: практика перебудови // Вища і середня педагогічна школа. – Випуск 15. – К., 1991.
8. Різун В.В. Нариси історії Київського національного університету імені Т. Шевченка. – К., 2004.
9. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К, 2001
10. Струкова Г.О. Склад студентства Харківського університету напр. XIX – на поч. XX ст. // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – № 556, 2002.

**Тарас ГРИЦУК**

## РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор В.В. Радул*

Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується значними змінами в соціально-економічній сфері. Процеси глобалізації, демократизції, становлення ринкових відносин зумовлюють сутнісне оновлення змісту та структури діяльності всіх соціальних інституцій, у тому числі й навчальних закладів. Орієнтація на гуманістичні цінності, інтеграція у світову культуру віддзеркалюють основні тенденції суспільного розвитку, що знайшло своє відображення в Конституції та законах України. Потребу модернізації галузі у зв'язку з визнанням її провідним чинником соціального прогресу обґрунтовано в Національній доктрині розвитку освіти в Україні.

Управлінська діяльність у сучасному соціумі детермінується декількома умовами, серед яких: відповідність загальній концепції державного управління; врахування соціально-психологічних закономірностей діяльності; виявлення специфічних ознак управління як професійної діяльності, а також власних індивідуальних можливостей керівника тощо.

У науковій літературі професійна діяльність педагога розглядається як мінімум на трьох рівнях аналізу (О. Абдуліна, К. Абульханова-Славська, В. Семиченко). Соціально-педагогічний аналіз дозволяє охарактеризувати педагогічну діяльність як один із найважливіших різновидів соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз спрямований на визначення її структурних компонентів, характеристику тих особистісних факторів і внутрішніх механізмів, без яких виконання педагогом своїх функцій неможливе. Конкретно-методичний аналіз пов'язаний із змістом діяльності вчителя й, відпо відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок, якими він має володіти з конкретної спеціальності. Зміст, структуру, особливості, закономірності професійної педагогічної діяльності досліджували К. Абульханова-Славська, О. Глузман, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін. Їхнім теоретичним здобутком є висвітлення гуманістичної сутності педагогічної діяльності, її цілевідповідності, спрямованості на навчання, виховання та розвиток особистості дитини, а також обґрунтування сукупності вмінь, які визначають готовність педагога до професійної діяльності. Оскільки керівниками загальноосвітніх навчальних закладів призначаються досвідчені педагоги, то можна припустити, що вони на достатньо високому рівні здійснюють педагогічну діяльність, і це створює передумови для опанування ними управлінської діяльності.

Основи сучасної теорії управління школою розроблено в працях В. Кричевського, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, В. Маслова, В. Пікельної, М. Поташика, К. Ушакова, Є. Хрикова, Т. Шамової. Вони характеризують зміст, структуру, мету, функції управлінської діяльності керівника школи. Ідеї демократизації, гуманізації, системності, інноваційності управління, впровадження менеджменту, цільового та адаптивного управління розроблено Л. Даниленко, Г. Дмитренком, Г. Єльніковою, Л. Карамушкою, В. Крижком, В. Масловим, В. Олійником, Є. Павлютенковим, В. Пікельною, Є. Хриковим. Вони обстоюють думку, що знання закономірностей і принципів соціально-економічного розвитку є необхідною передумовою науково обґрунтованого управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом.



В контексті нашого дослідження слід враховувати соціально-педагогічну концепцію професійного становлення вчителя, котру розробив С.Г. Вершловський [3]. В ній автор надає перевагу таким соціально-педагогічним характеристикам особистості вчителя:

- соціальна активність як сутнісна властивість індивіда, найважливіша якість особистості;
- гуманістична орієнтація, що відповідає глобальним змінам у сучасному світі;
- критичність мислення як прояв аналітичного підходу до процесу пізнання, оцінки оточуючої дійсності;
- цільова спрямованість на розвиток особистості школяра, формування у нього потреби в постійному русі вперед;
- залучення педагога до процесу взаємодії та співробітництва;
- включеність у життєдіяльність, у якій виявляється активність учителя.

До професійно важливих якостей та характеристик особистості відноситься професіоналізм; професійна культура, яка включає не тільки вузько професійні, але й соціальні характеристики особистості вчителя, його соціальні функції та поведінку; соціально-професійна зрілість у різних соціокультурних середовищах, зокрема освітньому та професійному.

Необхідно, нашу думку, звернутися до виокремлення та спеціального формування тих якостей і характеристик особистості, які визначають успішну діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу як професійного управлінця. Саме тому нами й обрано категорію професіоналізму центральною для дослідження.

Дослідження проблеми розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів актуалізується у зв'язку з потребою реалізації державної політики в галузі освіти. З метою забезпечення належного рівня модернізації освіти оновлення управління має випереджати процеси розвитку сучасної школи.

Управлінська діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу має набути ознак професійного управління. Проте існуюча практика їх призначення показує, що цю посаду обіймають спеціалісти, які на достатньо високому рівні здійснюють педагогічну діяльність, але переважна більшість із них не мають спеціальної підготовки до управлінської діяльності.

Виникає протиріччя між суспільною потребою професіоналізації управління загальноосвітніми навчальними закладами та наявним рівнем готовності до професійної управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета статі полягає у визначенні теоретичних основ дослідження розвитку професіоналізму як інтегральної характеристики особистості, в виокремленні компетенції, які утворюють професіоналізм управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

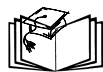
Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати про активізацію інтересу вітчизняних дослідників до категорії професіоналізму.

Філософська концепція (І. Зязюн) визначає професіоналізм як поєднання професійної культури та професійної самосвідомості, що дозволяє педагогу на високому рівні здійснювати професійну діяльність.

Проблему професіоналізму педагогів із позицій компаративістики висвітлює Л. Пуховська на основі аналізу підходів американських учених І. Гудсона, П. Паскаля, М. Садкера, М. Фуллана, Е. Харгріверса, Д. Шона. Досліджуючи генезис поняття “професіоналізм”, учена порівнює концепції “вузького професіоналізму” та “широкого професіоналізму”. На її думку, “вузький професіоналізм” обмежує поле діяльності педагога в часі і просторі, події в освітньому житті розглядаються ізольовано від навколишнього середовища, уміння вчителя виводяться з досвіду, професійні цінності базуються на автономній професійній діяльності. “Широкий професіоналізм” розширює поле педагогічної діяльності, вміння вчителя ґрунтуються на поєднанні практики та теорії, цінність професії базується на професійному співробітництві.

Представники російської акмеологічної школи розглядають професіоналізм як систему, яка складається з професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності (А. Деркач, О. Зазикін, В. Сластьонін). Вони підкреслюють, що професіоналізм особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка позначає високий рівень професійно важливих або особистісно-ділових якостей, креативності, а також наявність ціннісних орієнтацій, спрямованих на прогресивний розвиток. Професіоналізм діяльності, на їхню думку, – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка позначає високу професійну кваліфікацію та компетентність, наявність різноманітних навичок





і вмінь, володіння сучасними алгоритмами та способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою та стабільною продуктивністю. Таким чином, акмеологи тлумачать професіоналізм як інтегровану якість, яка складається з діяльсного та особистісного аспектів.

Вчені виокремлюючи професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності доводять, що останнє утворення є більш динамічним (А. Деркач, Б. Дьяченко, В. Зазикін). У сучасній науці акцентується увага на понятті “професіоналізм управлінської діяльності”, оскільки соціум зумовлює виский рівень вимог до керівників. Загальна характеристика цього поняття пов’язана з виконанням керівником соціально значущих завдань, зі створенням оригінальних систем управління.

Аналіз різноманітних підходів до проблеми професіоналізму вчителя дозволяє віднести дане поняття до діяльсного підходу в формуванні особистості. У проаналізованих працях зустрічався підхід до професіоналізму як внутрішньої характеристики особистості, яка визначається готовністю до професійної діяльності, здатністю до виконання педагогічних функцій (О.Алексашина, Л.Кондрашова та інші). Саме цей підхід взято за основу нашого дослідження.

Професіонал – це спеціаліст, який оволодів високим рівнем професійної діяльності, свідомо змінюючий і розвиваючий себе в процесі праці, який вносить свій індивідуальний творчий внесок у професію [10, с.85].

Аналіз управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів здійснювався на основі філософських, психологічних і психолого-педагогічних концепцій дослідження категорії діяльності, які визначають її наступні суттєві ознаки: цілепокладання, предметність (Г. Батіщев, Ю. Давидов, В. Лекторський, Л. Буєва), розвиток суб’єкта в процесі перетворення об’єктів оточуючої дійсності (Л. Виготський, Б. Ломов, С. Рубінштейн). Зокрема, акцентовано увагу на тому, що управлінська діяльність характеризується наявністю загальних рис людської діяльності, а також специфічних знань і вмінь, необхідних для її здійснення (А. Деркач, В. Кричевський). Передумовою здійснення діяльності є готовність до неї, яка характеризується наявністю мотивів, знань і вмінь (А. Маркова, Л. Карамушка).

Безумовно педагогічна та управлінська діяльність взаємозумовленості, їх поєднує соціальна спрямованість.

Нами визначено, що значущими аспектами соціально-педагогічного контексту управлінської діяльності є: філософсько-соціологічний, гуманістичний, особистісний, правовий, синергетичний, розвивальний. Суттєвими ознаками філософсько-соціологічного аспекту є вплив умов соціального розвитку та зміни освітньої парадигми на управлінську діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Гуманістичний аспект ґрунтується на визнанні самоцінності особистості кожного учасника педагогічного процесу, людиноцентристській орієнтації освіти. Особистісний аспект підкреслює значення індивідуально-особистісних якостей керівника, необхідних для здійснення управлінської діяльності, таких, як емпатія, рефлексія, гуманізм та інтелігентність. Виявленням правового аспекту є оновлення нормативно-правової бази функціонування загальноосвітніх навчальних закладів. Синергетичний аспект віддзеркалює мінливість умов оточуючого суспільства, множинність шляхів розвитку сучасних навчальних закладів, можливість самоорганізації школи як складної соціальної системи. Розвивальний аспект розкриває дію внутрішніх і зовнішніх чинників на певну послідовність змін суб’єкта в процесі діяльності.

Управлінська діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів зумовлюється посиленням суспільного впливу на навчальні заклади, що актуалізує для них опанування вмінь соціального управління, реалізації можливостей школи як відкритої соціальної системи. Отже, соціально-педагогічна компетенція є важливою складовою професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Професіоналізм управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу – це сукупність компетенцій, які дозволяють суб’єкту (керівнику загальноосвітнього навчального закладу) професійно здійснювати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах.

Зокрема, можна виокремити такі показники формування управлінських компетенцій:



- *функціональна* компетенція, яка полягає у відтворенні традиційного для загальноосвітнього навчального закладу управлінського циклу та володінні вміннями здійснювати управлінські функції;

- *соціально-педагогічна* компетенція, яка полягає в управлінні школою як соціальною системою;

- *соціально-економічна* компетенція, яка полягає в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом в умовах ринкових відносин, оволодінні менеджментом і маркетингом в освіті;

- *інноваційна* компетенція, яка полягає у спрямованості на розвиток педагогічної системи школи шляхом опанування інновацій;

- *фасилітативна* компетенція, яка полягає у спрямуванні творчої діяльності педагогів на створення оригінальної освітньої практики.

Безумовно, соціальні характеристики особистості керівника не вичерпуються лише професіоналізмом, однак звернення до досліджуваного феномену зумовлюється необхідністю виокремлення та спеціального формування тих якостей і характеристик особистості, які визначають успішну діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу як професійного управління.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник. – 2-е изд., - М.: Изд-во МГУ, 1988. – 432 с.
2. Бечей В.М. Демократизация управления загальноосвітньою школою. – Тернопіль: Між нар. Центр освіти, науки і культури МОН України, 1994. – 195 с.
3. Вершловский С.Г., Лесохина Л.Н. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности. – Л.: НИИ ООВ, 1977. – 203 с.
4. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Под ред. Т.И.Шамовой. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
5. Даниленко Л.І., Островерхова Н.М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. – К.:Школяр, 1996. – 302 с.
6. Зеленов Л.А. Социальное управление (аксиоматика)// Научно-технический прогресс и проблемы социального управления: Тезисы докладов к XXI Международному симпозиуму. – Горький: Издание НТО, 1986. – С. 4-10.
7. Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 173 с.
8. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллективом. – М.:Педагогика, 1982. – 208 с.
9. Щекин Г.В. Теория социального управления. – К.: МАУП, 1999. – 400 с.
10. Щербова Т.В. Особенности становления директора школы как профессионала // Управление – деятельность профессиональная: Сб. статей / Под ред. В.Ю.Кричевского. – СПб: Спб ГУПМ, 2001. – С. 83-91.

**Олексій ГУЦАЛЮК**

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧА

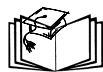
*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор В.В. Радул*

**Постановка проблеми.** Оцінка якості педагогічної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах не завжди є об'єктивною. Ця проблема має, по-перше, особистісний характер, оскільки, з одного боку, педагог змушений працювати у вузьких межах навчального плану факультету з психолого-педагогічних дисциплін, намагаючись уникнути змістовної вимоги дублювання теоретичної й практичної частин курсу. З іншого боку, студент – майбутній педагог – не отримує повного обсягу знань із спеціальності через обмеженість навчального плану спеціальності годинами з предметів психолого-педагогічного циклу.

По-друге, проблема має і соціальний характер, оскільки є небезпека, що випускники факультетів з малим обсягом педагогічного навантаження у кращому випадку стануть вчителями-ремесниками, а у гіршому – через слабку професійну підготовку підуть в інші галузі діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науково-теоретичні та практичні аспекти проблеми психолого-педагогічної підготовки як фактору розвитку соціальної активності



викладача відображені в публікаціях вітчизняних та зарубіжних авторів: А.Г. Асмолова, О.І. Донцова, Е.И. Ісаєва, Д.А. Леонтьєва, В.А. Толочка, Е.Е. Щербакова та ін. Однак залишаються невирішеними питання відбору змісту навчання в межах психолого-педагогічних дисциплін, здійснюване на основі методології системної побудови змісту педагогічної освіти як сукупності навчальних елементів знань, умінь, що мають діагностуючий характер і які зорієнтовані на позитивний результат, тому виникла необхідність дослідження даної проблеми.

**Формулювання завдання.** В умовах відсутності діагностуючого стандарту, на наш погляд, основним завданням є визначення єдиної позиції педагогів-дослідників, науковців стосовно:

– питань виділення елементів змісту й на цій основі визначення необхідного й достатнього мінімуму навчального навантаження з метою отримання рівної якості професійної підготовки студентів – майбутніх учителів – з дисциплін психолого-педагогічного циклу;

– наукового обґрунтування обсягу навчального навантаження для студентів різних факультетів (він повинен бути єдиним);

– розробки системи діагностики професійної підготовленості майбутніх учителів з предметів психолого-педагогічного циклу.

**Виклад основного матеріалу.** Психолого-педагогічна підготовка спрямована на здобуття студентами основ психолого-педагогічної культури, допомагає їм в оволодінні різноманітними технологіями спілкування, управління, саморегуляції у практичному використанні технологій у навчально-виховному процесі школи, а також навчанні самостійного конструювання нових педагогічних ситуацій та форм навчання на основі диференційованого індивідуально-особистісного підходу до учня.

Майбутній педагог сьогодні не стільки пізнає педагогічну професію у її змістовому визначенні, скільки дізнається про неї. У зв'язку з цим доцільно навести висловлювання В.Франкла про значення освіти з погляду подолання екзистенційного вакууму. Воно великою мірою справедливе щодо професійної освіти педагогів: „...освіта не повинна обмежуватися й задовольнятися передачею традицій та знань, вона повинна удосконалювати здатність людини знаходити ті унікальні смисли, які не потрапили під розпад універсальних цінностей ... Отже, освіта повинна давати людині засоби для виявлення смислів. Замість цього, освіта часто робить свій внесок у екзистенційний вакуум. Відчуття порожнечі й бездумності у студентів часто посилюється через те, як їм подаються досягнення науки ...” [5].

Педагогічний аналіз особистості насамперед спрямований на особистість вихованця як предмет і мету педагогічних впливів. Але як зазначає К. Юнг, важливим фактором, що сприяє дозріванню особистісного у дитині є вихователь (батько, вчитель) як особистість. „Ніхто не в змозі виховати особистість, якщо він сам не є особистістю” [7]. З огляду на це педагогів можна розрізняти як учителів за отриманою освітою, за професією і як вихователів за покликанням.

Професійний педагог, якщо він педагог за покликанням, визначає свій шлях здобуттям себе як особистості. Це проблемний шлях пошуків й можливих втрат, творчого самотворення. Виховна проблематика, яку ставить учитель перед собою та своїми вихованцями, визначається через коло тих проблем, виборів і рішень, які сприяють становленню цілісної особистості. Виконуючи відповідну діяльність, людина змушена долати свою частковість, формувати професійну, а відповідно, однобічну діяльність.

„Особистість, – пише Юнг, – як повна реалізація цілісності нашої сутності – недосяжний ідеал” [7]. Цей ідеал потрібний, він указує шлях, яким слід рухатися, розвиваючи, формуючи особистість. За Юнгом, цей шлях може бути виявлений не за чимось бажанням, наказом або наміром, а тільки через необхідність: особистість потребує мотивуючого примусу з боку долі, що відбувається всередині або ззовні.

Вимогами, що сприяють кращому вивченню курсу психолого-педагогічних дисциплін є: 1) надання особливого значення особистісним якостям, а не знань з фаху; 2) формування мислення та засвоєння основних понять на підставі індивідуальної програми професійного навчання в нерозривному зв'язку навчання із самостійною діяльністю; 3) управління цілісним процесом професійного самопізнання, самовиховання, саморозвитку й саморегуляції; 4) поступове перетворення цілісного педагогічного процесу на систему інтересів, потреб і здібностей на основі індивідуалізації оволодіння знаннями.



Аналіз теорії й практики викладання психології та педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах доводить, що традиційне навчання в багатьох студентів формує невиразне, формальне ставлення до психології, що значно ускладнює процес опанування і застосування педагогами психологічних знань у практичній діяльності [1].

Як цінність і засіб професійної праці, психологічне знання перетворюється на живе знання і є справжнім органом індивідуальності вчителя, і з свого боку визначає його ставлення до власної діяльності та педагогічної дійсності загалом.

Для ефективного засвоєння й реалізації психологічних знань у практичній діяльності майбутнім учителям доцільно дотримуватися підходу, що визначає смислову природу цінностей. Згідно з ним, в індивідуальній свідомості ціннісні об'єкти й особливе ставлення до них реалізуються як особистісні смисли. А відповідно ціннісно-смислове ставлення майбутніх учителів до психології та педагогіки трактується як особливий особистісний акцент, який виникає під час опанування студентами професійно орієнтованих психолого-педагогічних знань. Таке ставлення визначає виникнення домінуючих потреб та інтересів майбутніх педагогів у галузі педагогіки та психології. Воно зорієнтовує й спрямовує активність студентів на розв'язання актуальних особистих й професійних проблем психологічними засобами, суттєво впливає на весь хід їхнього навчання та виховання.

Ціннісно-смислове ставлення майбутніх викладачів до психолого-педагогічного знання, на відміну від подібних ставлень до інших типів знань, визначає становлення інших важливих сфер відношень студентів: пізнавальної, емоційної, вольової [4].

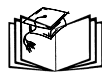
Процес формування ціннісно-смислового ставлення до психології у майбутніх учителів містить три основних етапи: 1) виникнення особистісного смислу; 2) власне життя особистісного смислу в індивідуальній свідомості студентів; 3) екстеріоризація ціннісно-смислового ставлення у практичній діяльності [6].

На першому етапі студенти розв'язують особливе завдання на смисл, наслідком якого є усвідомлення особистісного смислу, значення для „себе” психологічного знання. Висхідним пунктом руху на цьому етапі є виникнення динамічної смислової системи. Наслідком етапу є інтеріоризація і втілення сформованого в індивідуальній свідомості ставлення до психології як особистісного смислу. На другому етапі особистісний смисл стає змістом смислової установки студентів, що виявляється у готовності до здійснення діяльності, певним чином спрямованої. Відбувається ціннісно-смислове самовизначення майбутніх учителів. Смисловий досвід ставлення студентів до психологічного знання, який здобуто в попередніх діях на лекціях, семінарах, лабораторно-практичних заняттях, фіксується у свідомості, отримуючи можливість актуалізуватися в нових діях, передуючи їх характеру й спрямованості. Заключним етапом формування ціннісно-смислового ставлення майбутніх педагогів до психологічного знання є етап руху особистісного смислу від індивідуальної свідомості студентів до продуктів їхньої діяльності.

Повноцінна педагогічна праця – це рольова діяльність з чітким розподілом функцій, до яких обов'язково повинні бути віднесені особистісні особливості її учасників. Керівна роль повинна належати вчителю. Наші експериментальні дані свідчать, що для учнів вирішальне, майже виняткове значення має не тільки компетентність та інші характеристики педагогів, але й внутрішнє суб'єктивне ставлення до діяльності, її об'єктів, засобів, способів, результатів. У процесі взаємодії, співпраці вчителів з учнями виникають непомітні психологічні зв'язки й стосунки, які сприяють виникненню взаєморозуміння, довіри.

Можливість неформального обміну з викладачем різноманітними цінностями у вигляді інформації, відносин, особистих думок, суджень, орієнтацій стимулює працездатність учнів, духовно збагачує їх. У встановленні цих зв'язків та стосунків позитивне значення мають співчуття, співхвилювання, уміння вчителя сприймати інформацію з позиції учня, потреба у спілкуванні, емоційних контактах, здатність до розуміння його внутрішнього духовного світу, хвилювань, проблем, ціннісних відносин.

Як суб'єкт діяльності викладач може виконувати функції аналізу, цілепокладання, планування, організації, контролю, проектування, мотивування, оцінки, комунікації тощо. Склад функцій, потрібних для здійснення різних практичних дій, варіативний. З цього погляду основним завданням педагогічної освіти стає надання майбутнім педагогам засобів реалізації відповідних функцій суб'єкта та формування вміння застосовувати ці засоби у практичній діяльності.



Отримати потрібні засоби студенти можуть під час вивчення навчальних дисциплін у кожному із блоків психолого-педагогічної підготовки. Але, по-перше, засвоєння засобів розв'язання кожного практичного завдання повинно відбуватися одночасно, а по-друге, у процесі навчання з'ясовується особливе навчальне завдання синтезу окремих засобів та методів у цілісний спосіб вирішення практичних завдань відповідного типу.

**Висновки.** Отже, ґрунтовна професійно-педагогічна і психологічна підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів виконує виховні та розвивальні функції.

У реальній практиці вчитель має справу з єдиною, цілісною особистістю учня, залученою до цілісного навчально-виховного процесу. За таких умов потрібна інтеграція всіх гуманітарних знань. Координуючу роль у цій інтеграції саме відіграє педагогіка, яка повинна синтезувати всі знання про людину, виявляти закономірності педагогічного процесу, формулювати принципи його організації, визначати зміст, форми й методи роботи з урахуванням закономірностей біологічного та психічного розвитку особистості.

Педагогіка містить теоретичні обґрунтування процесів виховання, освіти, навчання. Інтеграція в ній даних усіх людинознавчих наук є основою формування у майбутніх учителів цілісного знання про вихованця як об'єкт та суб'єкт педагогічного процесу. Загальна професійна психолого-педагогічна підготовка у вищій школі виконує важливі соціальні і професійні функції: забезпечує розвиток у майбутніх учителів загальної та професійної культури, педагогічної спрямованості мислення, професійно важливих якостей особистості.

Кожний майбутній викладач незалежно від предмета його спеціалізації повинен відповідати певним загальнопрофесійним вимогам, володіти сукупністю загальнолюдських якостей особистості, педагогічними знаннями й уміннями, необхідними для його успішної професійної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихол. анализа: [Учеб. для вузов по спец. "Психология"] / Александр Асмолов. – [2-е изд., перераб.]. – М.: Смысл : Академия, 2002. – 414 с.
2. Дробницкий О.Г. Природа и границы сферы общественного бытия человека / О.Г. Дробницкий // Проблемы человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 189-230.
3. Осинский А.К. Умения самореализации в профессиональном самоопределении учащихся / А.К. Осинский // Вопросы психологии. – 1992. – № 1,2.
4. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Юдин Э.Г. – М.: Наука, 1979. – 261 с.
7. Юнг К.Г. О становлении личности / К.Г. Юнг // Конфликты детской души. – М.: Канон, 1995. – С. 185-208.

**Мар'яна ДОВГАНІЧ**

## СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗМ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

**Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор В.В. Радул**

*У статті обґрунтовано актуальність формування професіоналізму майбутніх Соціальних педагогів під впливом соціального середовища вищого навчального закладу. Проаналізовано та обґрунтовано головні думки та погляди стосовно впливу соціального середовища на майбутніх фахівців. Доведено важливу роль вузівського соціального середовища, а також роль викладача у формуванні професіоналізму соціального педагога в умовах навчально-виховного процесу.*

*Ключові слова: соціальне середовище, соціалізація, викладач, професіоналізм, майбутні соціальні педагоги.*

Проблеми фахової підготовки професіоналів у різних сферах соціально-педагогічної практики набули в педагогічній науці особливої актуальності. Інтерес до проблем соціальної освіти визначається потребами гуманізації всіх сторін суспільного життя, що, у свою чергу, підвищує потребу держави, установ і громадян у відповідних послугах та висуває перед вищими





навчальними закладами завдання підвищення якості підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

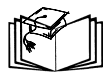
Соціальні та економічні трансформації, що відбуваються останніми роками в українському суспільстві, призводять до виникнення широкого кола особистісних і міжособистісних проблем, розв'язання яких потребує кваліфікованої допомоги фахівців. У зв'язку з цим підвищується попит на послуги соціальних педагогів, соціальних педагогів фахівців соціальної роботи у різних сферах суспільної діяльності і зростають вимоги до якості фахової підготовки соціальних кадрів у вищих навчальних закладах.

На актуальності проблеми формування професіоналізму та професійно важливих якостей особистості майбутнього соціального педагога наголошують українські дослідники П. Вірна, В.В.Власенко, П. П. Горностай, Л. В. Долинська, Н. І. Пов'якель, В.А. Семиченко, Л.Г. Терлецька, Л.І. Уманець, Т. Н.Щербакова та ін. Водночас вивчення наукової літератури з проблеми формування професіоналізму показало відсутність досліджень теоретичних засад формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів під час фахової підготовки у ВНЗ. У вітчизняній і світовій науковій літературі питання формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів під час професійної освіти у вищій школі окремо не розглядалися. Між тим традиції формування професіоналізму особистості, які на сьогоднішній день накопичені в соціально-педагогічній науці, і сьогодні не використовуються в системі фахової підготовки соціальних педагогів в умовах вищої школи.

Отже, результати вивчення теоретичних досліджень і досвід практичної організації педагогічного процесу в навчальних закладах, що здійснюють підготовку майбутніх соціальних педагогів, показали, що проблема формування професіоналізму майбутніх фахівців із соціальних педагогіки, та інших профільних предметів у процесі їх фахової підготовки ще не знайшла свого належного науково-методичного вирішення, однак певна теоретико-методологічна база для вирішення цих завдань вже створена. Деякі роздуми щодо базових характеристик діяльності соціальних педагогів, вимог щодо особистості майбутніх спеціалістів, особливостей підготовки кадрів даного профілю, представлені в роботах зарубіжних (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) і вітчизняних (Г. С. Абрамова, О. Ф. Бондаренко, М. Й. Боришевський, Л. Ф. Бурлачук, Н.П. Зубалій, Н. Л. Коломінський, С. Д. Максименко, В. Ф. Моргун, В. А. Татенко, Т.М. Тігаренко, М. В. Савчин, В. Г. Панок, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко та ін.) науковців.

Проблема формування професіоналізму складна і багатоаспектна, на що вказують у своїх роботах С. Я. Батишев, Є. О. Клімов, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников, В.А. Сластьонін та ін. Суттєвий інтерес викликають праці, присвячені вивченню особистісної зорієнтованості процесу навчання та виховання: І. Беха, А. Бойко, О. Дубасенюк, С. Золотухіної, І. Зязюна, Н. Кічук, В. Лозової, А. Мудрика, Н. Ничкало, Е. Косенко, В. Семиченко, Т. Сущенко, Н. Тарасович, Н.Щуркової та ін. Дослідники сходяться на думці, що одним з найефективніших факторів формування якостей особистості є врахування її потреб та інтересів, узгоджене з потребами суспільства. Так як студенти переважно люди 17-20 років, як відомо даний вік характеризується високою залежністю від соціуму. Цю стадію Б. Г. Ананьєв визначив як час освоєння деяких професійних ролей, початок самостійного життя. Дослідники відзначають, що особливу актуальність для особистості в даному віці набувають питання сенсу життя, її призначення. Академічна група, викладачі, мікрогрупи, керівництво ВНЗ, сім'я – це всі ті фактори, які впливають на становлення особистості, та на формування її професійних поглядів. Серед усіх факторів соціалізації я вважаю, що все ж таки доцільно вивчити питання ролі викладача вищої школи у формуванні професіоналізму майбутніх соціальних педагогів, адже саме він є тим орієнтиром, на який спираються студенти у оволодінні професійними навичками.

Навчання можна охарактеризувати як процес активної взаємодії між педагогом і студентом, у результаті якого в останнього формуються певні знання і уміння на основі його власної активності. А педагог створює для активності студента необхідні умови, направляє її, контролює, надає для неї потрібні засоби й інформацію. Функція навчання полягає в максимальному пристосуванні знакових і речових засобів для формування у майбутніх соціальних педагогів здатності до професійної діяльності. Найпростіший варіант навчання полягає у спілкуванні викладача і студента, спрямованого на відтворення діяльності свого викладача.



Істотним моментом роботи педагога є комунікація і розуміння мотивації, сфери настанов, ступеня соціального педагогічного готовності студента до майбутньої діяльності у якості соціального педагога.

Розуміння означає систематичне прийняття його внутрішньої точки зору, розуміння позиції іншої людини, тобто роботу зі свідомістю. З іншого боку, педагог повинен забезпечити і розуміння студентами себе, своєї позиції, але розуміння можна добитися тільки на основі усвідомлення свого особистого досвіду (або організації такого досвіду, якщо його не було).

Будь-яка педагогічна діяльність, як ми знаємо, починається з мети, відповідно до якої далі будуються педагогічні системи, процеси або ситуації, в результаті педагог в думках створює модель своєї діяльності зі студентами. На створення такого теоретичного конструкту впливає і особистий досвід педагога, його розуміння студентів. Ця модель дозволяє спрогнозувати

педагогічний процес і спрямувати його на формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів. Педагог має в своєму розпорядженні достатню кількість методів, засобів, форм, щоб вибрати саме те, що потрібне студентам, що допомагає їм зростати особистісно й професійно, розвиватися.

Отже, педагог здійснює творчу діяльність у сфері навчання з пошуків різних способів відбору і структуризації навчального матеріалу, методів його передачі і засвоєння студентами. Навчальний процес є спільною діяльністю педагога і студентів, у ході якої педагог націлює, інформує, організовує, стимулює діяльність тих, що навчаються, коректує й оцінює її, а студент оволодіває змістом, видами діяльності, відображеними в програмах навчання.

Професійне становлення молодого соціального педагога в процесі його фахової підготовки у вищій школі передбачає не лише оволодіння певною сукупністю знань, умінь, навичок, але й його особистісне самовдосконалення, активізацію життєвої позиції, виховання у нього таких якостей, як емпатійність, комунікативність, тактовність, критичність, скромність тощо. Тому формування професіоналізму майбутнього соціального педагога – основне завдання навчання у вищій школі.

У процесі становлення особистості майбутнього соціального педагога особливе значення має педагогічна практика. Вона дозволяє студенту не лише апробувати отриманий в процесі навчання суб'єктивний досвід саморегулювання в педагогічній взаємодії на практиці, але і реально оцінити правильність вибору професії. Він може співвіднести свої можливості з вимогами, що пред'являються соціальному педагогу, виявити і усвідомити свої проблеми. Під час педагогічної практики у студента відбувається співставлення і критичний аналіз моделі „ідеального” соціального педагога і „реального”, формуються навички професіоналізму.

Отже, формуючі дії викладача, підтримка сім'ї, допомога академічної групи допомагають процесу самовдосконалення особистості майбутнього соціального педагога. Невідповідність між „Я-реальним” і „Я-ідеальним” не повинна стати підставою для відмови від професії соціального педагога. Вже на перших курсах навчання в ВНЗ можна знайти „точки зростання” особисто упевнитися у відсутності або наявності можливостей підвищення рівня своєї готовності до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, всі компоненти моделі професійно-особистісного самовдосконалення виявляються вже на першому курсі у роботі з викладачами. Найбільш повно формуючий вплив викладача реалізується в роботі зі студентами. У процесі вивчення соціальної педагогії розкривається суть понять „ідеальний соціальний педагог”, „Я-ідеальний”, „Я-реальний”, „Я як майбутній спеціаліст”. Вже на першому курсі студентів можна ознайомити з поняттями професійного розвитку, розкривати можливості й специфіку професійних мікрозмін при вивченні різних навчальних дисциплін, розвивати у студентів уміння добиватися макрозмін, наприклад, у своїй пам'яті, мисленні, уяві. Слід звернути увагу студентів на методи розвиваючого навчання, спецсемінари, соціальні педагогічні тренінги й інші форми роботи, що дозволяють здійснити макрозміни у процесі становлення професіонала.

Далі роль викладача полягає в ознайомленні студентів з поняттям „точки професійно-особистісного зростання” і наданні відомості про самовдосконалення як безперервний процес саморозвитку. Повну модель професійно-особистісного самовдосконалення майбутнього соціального педагога з її початковим соціальним педагогічним обґрунтуванням не можна представити без детального розкриття специфіки, значущості і взаємозв'язків кожного



компоненту. У міру розширення обсягу соціальний психолого-педагогічних знань і практичних умінь студент – майбутній соціальний педагог – набуває практичного досвіду.

У процесі спільної роботи на семінарах з викладачем студенти розуміють і усвідомлюють, що в результаті роботи над собою, через самопізнання, рефлексію своїх сильних і слабких сторін відбуваються зміни в мотиваційно-потребовій сфері: розвиваються пізнавальні потреби, бажання активно набувати навичок майбутньої професійної діяльності тощо. У своїх індивідуальних програмах самовдосконалення майбутнім соціальним педагогам слід відзначити, що потрібно чітко усвідомлювати своє прагнення стати соціальним педагогом, бути морально готовим до цього, постійно шукати кращі шляхи для здійснення майбутньої професійної діяльності. Означені аспекти проблеми тільки окреслено, й питання формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів, зокрема, провідної ролі в цьому процесі викладача потребують подальшого детального вивчення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Якуба Е.А. Социология. Учебное пособие для студентов, Харьков: Издательство «Константа», 1996. – 192 с.
2. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
3. Євтух М.Б., Сердюк О.П. Соціальна педагогіка: Підручник. –К.: МАУП, 2002. – 232 с. – Бібліогр.: с. 221-226.
4. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч.- метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
5. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: Навч. посібник / Інститут змісту і методів навчання. – К., 1997. – 139 с.
6. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): Навч.-метод. посібник. - К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 1999. – 184 с.
8. Сидоренко О. Л. Соціальна педагогіка як наука: Монографія. - Харків: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2004. – 120 с.

### **Наталія ЖИВІЦЬКА**

## **ОСОБЛИВОСТІ РІЗНИХ СТИЛІВ КЕРІВНИЦТВА ТА ЇХ ЕФЕКТИВНІСТЬ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент А.А. Семез*

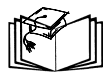
Актуальність цієї проблематики обумовлена як необхідністю розширити галузь сучасних досліджень у сфері лідерства та керівництва, так і підняти рівень професіоналізму та ефективності сучасних керівників. Адже керівник повинен вміти ставити задачі, визначати засоби досягнення мети і методи контролю, управляти думкою колективу. Керівник повинен бути лідером і вміти мотивувати працівників на повноцінну роботу та досягнення високих результатів.

Метою нашої статті є визначення особливостей різних стилів керівництва та їх ефективність в управлінні закладом освіти.

У 30-50 роках минулого століття психологами було зроблено низку важливих досліджень у сфері управління на системній основі. Починаючи з 70-х років інтерес до вивчення управління, лідерства та влади почав рости ще більше, про що свідчить поява робіт Дж.Мак Грегора, Р.Такера, Б.Келлермана, Дж.Пейджа. Велику увагу цій проблемі приділяли А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, Р.Ассаджиолі.

Стиль керівництва є найважливішим фактором, який впливає на мікроклімат колективу. Але стиль керівництва має значення не тільки для формування сприятливого соціально-психологічного клімату, від нього значною мірою залежить взагалі ефективність управлінської діяльності. Керівник установи освіти в своїй роботі обирає та використовує різні методи управління. На якість управління впливає те, як саме застосовується той чи інший метод, тобто манера його застосування.

Все це має пряме відношення до визначення стилю керівництва. Отже, стиль керівництва установою освіти – це система методів, прийомів, засобів, які переважають в управлінській діяльності керівника, а також особливості їх застосування, обумовлені особистістю керівника [1].



Під стилем управління психологи розуміють *спосіб здійснення управління діяльністю учнів з боку вчителя або останнього з боку керівників навчального закладу* [3].

Ефективне управління учбово-пізнавальною діяльністю учнів і навчально-виховною діяльністю вчителя припускає створення здорової творчої обстановки в колективі, що сприяє високій продуктивності праці. Авторитет і педагогів, і керівників школи в очах учнів формується і зміцнюється не деклараціями, закличками і мораллями, а практичними діями цих осіб, усім духом і стилем педагогічного спілкування, прийнятим у даному навчальному закладі за норму взагалі, і на уроках зокрема.

На формування стилю керівництва в освіті впливають різні об'єктивні та суб'єктивні фактори.

Сьогодні, коли ми говоримо про загальну демократизацію та гуманізацію керівництва, виникають нові вимоги до стилю в будь-якому колективі. Установи освіти стали більш відкритими, тісніше пов'язані з навколишнім життям, і це потребує відповідних якостей стилю керівника.

На вироблення стилю керівництва кожної окремої установи освіти впливають також особливості стилю організації, яка є керуючою для даної: міністерства – для обласного управління, обласного управління – для районного відділу освіти, районного відділу освіти – для школи, позашкільної, дошкільної установи. Цей фактор діє і тепер, коли ми стали на шлях демократизації управління в освіті. Адже стиль управлінського впливу, притаманний вищій інстанції, великою мірою обумовлює стиль підвідомчої установи через здійснювані щодо неї організаційні та контролюючі заходи [2].

Стосовно управління середніх навчальних закладів, то прослідковується ряд труднощів:

- по-перше, в умінні ставити конкретні, реальні і досяжні цілі перед колективом взагалі і на заняттях зокрема (частково вміють або постійно випробують труднощі приблизно 86%);
- по-друге, в умінні планувати свою діяльність з урахуванням реального бюджету часу (слабко вміють і не вміють зовсім приблизно 92%);
- по-третє, в умінні аналізувати підсумки своєї діяльності і діяльності об'єктів менеджменту (практично слабо вміють і зовсім не вміють близько 86%) [3].

Стиль управління керівника колективу формується в процесі управління ним управлінською діяльністю. З одного боку, він підпорядковує свою особистість вимогам цього виду праці, а з другого – його особистість позначається на особливостях виконання функцій управління, створюючи індивідуальний стиль діяльності. В найширшому розумінні кожний керівник є носієм індивідуального стилю управління, у вужчому значенні індивідуальний стиль керівництва – це оригінальний новаторський стиль, що дає змогу його володареві домагатися гарних результатів у керівництві установою освіти. Тут головну роль відіграє багатство та масштаб його особистості.

Кожного з тих, хто працює керівником в освіті, цікавить питання, за якими параметрами визначається стиль керівництва. Це важливо і для вдосконалення свого особистого стилю, і для вивчення стилю роботи керівників підвідомчих установ. Згідно цьому, виділяють такі ознаки стилю керівництва в установах освіти:

1. Особливості реалізації керівником функцій універсального управлінського циклу:

- як здійснюється планування, розробка та прийняття управлінських рішень (керівник сам приймає рішення, розробляє план, чи вирішує справи разом з підлеглими, чи взагалі відхиляється від прийнятих рішень);
- як керівник організовує виконання рішень (жорстко регламентує діяльність підлеглих чи зосереджує увагу тільки на найскладніших питаннях, все пускає на самоплив);
- як здійснює контроль (постійно та жорстко контролює діяльність підлеглих, втручається в їхню роботу чи контролює регулярно, але у діяльність не втручається, контролює тільки від випадку до випадку).

2. Ступінь надання ініціативи підлеглим, делегування їм повноважень та відповідальності.

3. Рівень забезпечення гласності в керівництві, надання підлеглим інформації.

4. Особливості оцінювання діяльності та особистості підлеглих (ступінь об'єктивності, справедливості оцінки).



5. Співвідношення адміністративних (директива, наказ, розпорядження, вказівка та ін.) та соціально-психологічних (особистий приклад, переконання, дискусія, рекомендація, прохання, навіювання тощо) методів впливу на підлеглих.

6. Співвідношення заохочень та покарань.

7. Ставлення до підлеглих (повага, доброзичливість, симпатія та антипатія, порозуміння, зневага тощо).

8. Тон поведінки з підлеглими, ступінь дотримання правил етики службового спілкування [1].

Проведені психологами дослідження показали, що стиль взаємодії умовно поділяється на три напрямки:

1) *автократичний* (директивний стиль);

2) *демократичний* (колегіальний);

3) *ліберальний* (непослідовний, дозвільний, попустительський, анархічний) стиль.

Кожний зі стилів взаємодії суб'єктів освітнього процесу характеризується цілим рядом визначених якостей (ознак), що ми групуємо і розглядаємо по їх формальній і змістовній стороні. Формальна сторона стилю управління характеризує форму звертання, форму ставлення вчителя до учнів, керівника до вчителя і так далі, а змістовна – суть, основу змісту його окремих дій і вчинків, що в сумі і складає основу власне навчально-виховної діяльності, наприклад, вчителя на уроці.

Розглянемо основні риси автократичного (директивного) стилю взаємодії керівника з вчителем і відповідно вчителів з учнями. Формальна сторона характеризується приблизно наступним:

1. звертання до учня (підлеглих) в основному у формі жорсткого наказу, розпорядження, вказівки;

2. тон мови командний, лаконічний;

3. характер мови найчастіше непривітний;

4. вимоги до учнів (підлеглих) в основному завищені, без врахування реальних можливостей і умов;

5. придушує всякий прояв почуттів учнів (підлеглих), не враховує їхні психологічні особливості. Не звертає увагу на їхню реакцію на їх дії. Ніколи з ними не радиться;

6. постійно втручається в роботу учнів, не дає їм подумати;

7. знаходиться поза керованою ним групою (формальне лідерство). Учні такого викладача бояться і не люблять. Йому часто дають різні прізвиська, що характеризують такі його негативні риси як жорстокість, злість, непривітність. Невміння (чи небажання) бачити в людині і його вчинках гарне. Автократ має негативне сприйняття більшості дій підлеглих і в нього сильно виражена негативна установка на неформальне спілкування з ними;

8. рідко хвалить учнів, в основному їх лає, тобто оцінка ефективності їхньої діяльності дуже суб'єктивна і перевага віддається в основному формальній стороні.

Змістовна сторона автократичного стилю характеризується наступним:

1. чітко планує майбутню діяльність і вимагає неухильно того ж від підлеглих. Любить планувати усе до дріб'язків письмово. Здатний "винаходити" різноманітні "папери", сам дуже часто скочується до бюрократизму, тому що визнає тільки папірці, вірить тільки їм і віддає перевагу паперові перед людиною. Змушує учнів підлеглих плодити різні папери на "усі випадки життя";

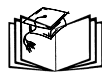
2. виявляючи сам розумну ініціативу, у той же час припиняє ініціативу підлеглих (учнів), не вірить у їхню здібність, свою думку вважає єдиною правильною і непогрішною. Вважає себе поза критикою;

3. ефективну діяльність учнів (підлеглих) автократ забезпечує в основному, за рахунок "вольового натиску" на них, змушуючи працювати "на знос";

4. схильний мати труднощі в спілкуванні з людьми. Дуже часто сам буває ініціатором конфліктної ситуації;

5. має формальний авторитет, обумовлений, в основному, його становищем (посадою) і часом перебування на посаді. До автократа ніколи не приходять порадитися, поділитися своїми радощами і турботами його колишні учні.





Розглянемо тепер типовий перелік основних ознак демократичного (колегіального) стилю взаємодії вчителя з учнями. Формальна сторона:

1. звертання до учнів (до підлеглих) в основному у формі поради, прохання, побажання і вимоги, але без жорстокості;
2. тон звертання дружній, товариський;
3. характер мови спокійний, привітний;
4. вимоги до учнів (підлеглих) адекватні їхнім можливостям, з урахуванням їхніх ділових якостей і індивідуальних особливостей. Чуйно реагує на їхню реакцію на його дії. Постійно радиться з ними і вміє прислухатися до колективної думки;
5. не втручається без потреби в діяльність учнів;
6. є неформальним лідером керованого ним колективу (групи учнів). Діти (підлеглі) його поважають і люблять. Уміє спілкуватися з учнями і в поза службовий час, не допускаючи, однак, панібратства;
7. постійно хвалить учнів (підлеглих) за їх фактично гарні справи, дуже обережний в оцінці за формальними показниками. Уміє використовувати позитивні стимули у своїй навчально-виховній діяльності і віддає їм перевагу. Змістовна сторона демократичного стилю характеризується наступним:
  1. учитель завжди має чіткий перспективний план як своїх дій, так і дій своїх підлеглих. Уміє бачити спочатку людину, її справи, мотиви її вчинків, а потім уже "папір" (документ, довідку, звіт і т.п.);
  2. часто виявляючи сам розумну ініціативу, у той же час схвалює і підтримує всяке корисне починання з боку підлеглих (учнів). Здатний критично осмислювати як свої дії, так і дії учнів. Не припиняє критику, здатний до самокритики;
  3. забезпечуючи ефективну діяльність учнів демократ уміє не допускати їхньої роботи "на знос". Здатний виявляти щирість, а не формальну (на словах) турботу про учнів, допомагати їм і словом, і справою;
  4. демократ ніколи не буває сам ініціатором конфліктних ситуацій. Уміє "погасити" конфлікт, що зароджується;
  5. користується справжнім неформальним авторитетом в учнів. Авторитет довгий і зберігається після припинення службових стосунків. Тільки до демократа приходять його колишні учні за порадою і допомогою, діляться своїми радощами і турботами.

І, нарешті, типовий перелік основних ознак ліберального (непоследовного) стилю взаємодії вчителів з учнями. Формальна сторона:

1. форма звертання до учнів дуже непослідовна – то прохання або загравання, а то спроба наказу або погрози. Це обумовлено тим, що ліберальний учитель (керівник) не має системи чітких і постійних вимог до учнів. Вони звикають до бездіяльності з боку такого викладача, а він починає діяти тільки "під натиском" вищого керівництва і тому в поведженні з учнями не має чіткості і послідовності;
2. ліберал швидко забуває про свої колишні вимоги і через нетривалий час здатний пред'явити підлеглим повністю протилежні, ним же самим раніше дані вимоги;
3. тон мови часто ласкаво-запобігливий або нерішучий, тому що він далеко не упевнений, що його вимоги (прохання) будуть виконуватися;
4. характер мови квапливий, тому що цей викладач прагне до мінімуму скоротити всяке, у тому числі і службове спілкування з учнями;
5. ліберал часто робить вигляд, що враховує настрої, побажання і можливості учнів (імітує "демократа"), але забуваючи про це, здатний вимагати виконання нереальних вказівок і розпоряджень. Однак при лібералі учні широко розвивають власну ініціативу й у групі звичайно керує неформальний лідер з числа членів цього колективу;
6. ліберал є формальним лідером колективу. Учні його не люблять, глузують з нього і часто дають прізвиська, що характеризують такі риси, як безхарактерність, кон'юнктурність, безхребетність, непослідовність і т.п.;



7. він не здатний об'єктивно оцінити підсумки як своїх дій, так і дій учнів. В основному захвалює себе і своїх учнів. Фактично маючи слабкі результати праці, здатний рахуватися за нібито колосальну пророблену роботу (окозамилування).

Змістовна сторона ліберального стилю характеризується наступним:

1. ліберальний керівник ніколи не має чіткого плану дій, воліє працювати "на либонь";
2. повністю безініціативний на роботі (але не в особистому житті). Усе прагне перекласти на ініціативу учнів. Прагне піти від найменшої відповідальності. З більшою радістю вітає будь-яку ініціативу, де виконавцем і відповідальним буде інший;
3. ліберал, не забезпечуючи ефективної учбово-пізнавальної діяльності учнів, у той же час "не заважає" органам самоврядування і діям неформального лідера. Прагне ні в що не втручатися;
4. легко спілкується з людьми. Прагне ні з ким не псувати відносин. Не виступає з відкритою критикою. Ласкавий і доброзичливий (на словах) з усіма. Ніколи не бере участь у виробничих конфліктах, прагне піти від них убік. У конфліктних ситуаціях, що торкаються його особистості, виявляє або плаксивість і спробу викликати жаль, або неприкриту агресивність до особистості, "що посміла" його критикувати. У цих випадках багатослівний не за сутністю питання, а по зауваженнях особистого характеру;
5. має тимчасовий, формальний авторитет, що фактично не дозволяє цьому викладачеві робити помітний вплив на діяльність викладачів та учнів.

Ознайомивши з характерними рисами всіх трьох стилів взаємодії керівника і підлеглих (вчителя й учнів), у чистому ідеальному варіанті вони зустрічаються рідко.

Неважко помітити і зробити висновок, що найбільш бажаний і сприятливий демократичний стиль взаємодії педагога й учнів.

Кожен керівник навчального закладу, кожен педагог повинен, мабуть, прагнути до оволодіння демократичним стилем спілкування з учнями.

На практиці часто зустрічається, що окремих індивідів (окрема особистість) виявляє так званий "змішаний стиль" взаємодії з підлеглими. Змішаний стиль характерний сполученням двох яких-небудь стилів: риси автократизму-демократизму (на початку стоїть форма звертання, а потім – зміст діяльності) або риси демократизму-автократизму. Можуть бути і такі сполучення, як змішання демократичного стилю з непослідовним і непослідовного з демократичним. Рідко сполучаються один з одним риси автократичного стилю і непослідовного, ще рідше – риси непослідовного з автократизмом. Таким чином, маючи теоретично три основних стилі взаємин суб'єкта менеджменту з підлеглими (викладача з учнями), ми реально маємо дев'ять типів стилю управління і взаємин (див. таблицю).

Стиль взаємодії педагога з учнями (суб'єкта менеджменту з підлеглими) як одна з характеристик людини не є уродженою (визначена біологічно) якістю, а формується і виховується в процесі практики на основі глибокого усвідомлення індивідуумом основних законів розвитку і формування системи людських стосунків [3].

Узагальнюючи сказане про особливості авторитарного, демократичного та ліберального стилів, можна зробити висновок, що:

1. Автократ при виконанні всіх функцій управління схильний до утискання ініціативи підлеглих, до жорсткої регламентації та контролю за їхньою діяльністю.

Керівник демократичного стилю надає підлеглим змогу виявити ініціативу, включає їх у процес розробки рішень, стимулює самоконтроль.

Керівник ліберального стилю характеризується відхиленням від активного впливу на розробку та прийняття рішень, не регламентує діяльність підлеглих, контролює безсистемно, епізодично.

2. Авторитарний керівник не схильний делегувати владу підлеглим.  
Демократ широко делегує повноваження підлеглим.  
Ліберал взагалі не впливає на хід справи.



Таблиця

## Характеристика способів формування стилів взаємодії суб'єктів менеджменту

За формою звернення	За змістом діяльності		
	Автократичний	Ліберальний	Демократичний
1	2	3	4
АВТОКРАТ	Чисто автократичний (реальна турбота про справу, зі зневагою до інтересів особистості)	Залякуючий і безвідповідальний (головна риса – непослідовність і забуття інтересів справи)	Формально надмірно вимогливий (при наявності особистої організованості і реальної турботи про людину)
ЛІБЕРАЛ	Обманливо безвідповідальний, тому що доможеться гарного результату за рахунок вашого перевантаження	Чисто ліберальний (повне забуття інтересів справи і формальна турбота про людину)	Невміючий вимагати (відсутність лідерських тенденцій, робота за підлеглих)
ДЕМОКРАТ	Доброзичливий і жорстко відповідальний (виявить турботу не на шкоду справі)	Доброзичливо-безвідповідальний (виявить турботу на шкоду справі)	Чисто демократичний (реальна турбота як про людину, так і про справу)

3. Автократ не зацікавлений у забезпеченні інформованості людей, бо інформація в його руках – це джерело влади.

Керівник-демократ якомога швидше розвиває гласність у колективі, що робить реальну участь кожного в управлінні.

Ліберал не впливає (свідомо) на інформаційні потоки і може бути інформованим на колектив менше, ніж деякі підлеглі.

4. Демократ намагається оцінювати діяльність та особистість підлеглих більш об'єктивно, справедливо, з точки зору внеску в загальну справу.

Автократ та ліберал більш суб'єктивні у своїй оцінці. Автократ, наприклад, можливо, добре знає, що собою являє підлеглий, але більше цінує ставлення підлеглого до нього ніж до справи.

5. В управлінській діяльності в автократа переважають адміністративні методи (наказ, вказівка, розпорядження), в управлінській діяльності демократа – методи соціально-психологічні (порада, особистий приклад, прохання тощо).

6. Яскравою особливістю керівника демократичного стилю є переважання заохочень, автократ віддає перевагу покаранням.

7. Ставлення до підлеглих у демократа поважне, з врахуванням почуття власної гідності людей. Автократ ставиться до підлеглих з антипатією, ліберал – байдуже.

8. Для автократичного за стилем керівника характерним є жорстке поводження з підлеглими, порушення етики службового спілкування, грубість тощо.

Демократа відрізняє в спілкуванні з підлеглими додержування правил етики службових стосунків, повага до особистості, людяність. Ліберальний керівник є просто ввічливою людиною.



Таким чином, найсуттєвішими рисами керівників авторитарного стилю, що найбільш важливий з точки зору психологічного впливу на підлеглих є жорстке подавлення ініціативи, негуманне ставлення до людей, відсутність гласності. Це, безумовно, негативні риси. Але є і позитивна якість авторитарного стилю, яку слід нам зазначити, - це економія часу.

У керівника-демократа всі риси дуже привабливі, але є один недолік: колегіальність потребує більшого часу для своєї реалізації.

У ліберала найбільш негативне – це відсутність спрямовуючого, активізуючого, організуючого впливу на підлеглих, що дезорганізує колектив. Але невтручання у кваліфіковану роботу фахівців іноді є не зло, а добро.

Отже, щоб покращити роботу школи, всіх закладів освіти необхідно докорінно поліпшити керівництво всіх ланок освітньої системи. Але керівництво – це та частина управління, основою якої є вплив на людей, їхню психіку, забезпечення ефективності професійних дій за рахунок оптимального використання педагогічних кадрів.

Чим краще ми знаємо психологію людини, групи, колективу, тим більше можна сподіватись, що наші рішення будуть достатньо ефективними, раціональними. Саме тому керівник повинен добре знати як кожну людину в колективі так і колектив в цілому. Виходячи з цього він повинен обрати оптимальний для цього колективу стиль керівництва.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навчальний посібник / М-во освіти України. – К., 1996. – С. 112 – 130.
2. На допомогу менеджеру освіти. Частина VIII. Сучасний керівник навчального закладу – менеджер освіти. Тернопіль. – „Астон” 2003. – С. 57 – 59.
3. Симонов. Педагогический менеджмент: 50 ноу хау управления. – Москва, 1999.
4. Осовська Г.В. Основи менеджменту: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: „Кондор”, 2003. – С. 397 – 409.

**Лариса ЗАЛЕВСЬКА**

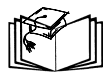
### СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор Радул В.В.*

Соціалізація особистості – одне з перших питань, що постають у суспільстві у процесі підготовки молоді до трудового життя. Формування особистості – складний процес прилучення особистості до соціального буття, тобто її соціалізації. Соціалізація охоплює усі соціальні процеси, завдяки яким індивід засвоює певні знання, норми, цінності, що дозволяють йому бути у повноправним членом суспільства. Соціалізація включає стихійні та спонтанні процеси, які впливають на формування особистості [1, с. 95].

Розглядаючи процес соціалізації, ми аналізуємо його також у зв'язку з формуванням особистості в процесі взаємодії та взаємовпливу соціальних груп, колективів і особистості. Соціалізація особистості людини – це процес і результат засвоєння позитивного досвіду попередніх поколінь. Цим поняттям визначають засвоєння соціальних умінь і навичок спілкування, діяльності, різних соціальних ролей, стереотипів, установок, придатних для успішної життєдіяльності варіантів стилю поведінки. Інститути соціалізації – це сім'я, освіта, культура, мистецтво, релігія та інше. Сім'я – найголовніший інститут соціалізації не тільки дитини, але і його батьків, близьких родичів, сусідів. У сім'ї діти засвоюють основні соціальні знання, уміння та навички, необхідні для життя у суспільстві, а дорослі демонструють приклади соціально виваженої й морально-етичної поведінки, готовності до співробітництва, злагоди, гармонії жити й працювати разом, забезпечувати свої соціальні та морально-духовні й матеріально-економічні запити. За допомогою освіти дитина пристосовується до цінностей у даному суспільстві, а дорослий навчається адаптуватись до різних змін і перемін. Він адаптується до життя у



суспільстві через засвоєння правил поведінки, присвоєння досвіду міжособистісних відносин, культури мовлення. Культура як соціальний інститут, який вбирає усі створені людиною матеріальні та духовні цінності, є основним джерелом освіти, навчання й виховання. Культура – це середовище, яке вирощує й формує особистість (мистецтво, музика, література). Релігія як соціальний інститут, який презентує складне суспільне явище, яким є віра чи недовіра у вищий розум, розкриває єдність усіх з усіма, що логічно вимагає добродітності, довіри, сподівань, надії на краще. Середовище – це комплекс зовнішніх явищ, які стихійно діють на людину і значною мірою впливають на розвиток [2, с. 53-55].

У середовищі людина соціалізується. Соціалізація – процес двохсторонній. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству й соціальним групам, до яких він належить, а, з іншого – активно залучається до системи соціальних зв'язків і набуває соціального досвіду. М.Б.Євтух та О.П.Сердюк зазначають, що мета соціалізації полягає в тому, щоб допомогти вихованцеві вижити у суспільному потоці криз і революцій: екологічних, енергетичних, інформаційних, комп'ютерних тощо, оволодіти досвідом старших, досягнути своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення у суспільстві. У цей час людина прагне до самопізнання, самоосмислення, саморегуляції, самовдосконалення, самооцінювання й особливо самореалізації. [3, с. 55].

Процес соціалізації людини, її формування та розвиток, становлення як особистості відбувається у взаємодії з навколишнім середовищем, яке впливає різними соціальними чинниками. Усі чинники можна звести до трьох груп: 1) макрочинники (суспільство, держава, планета, світ і космос), 2) мезочинники (етнокультурні умови й тип населення, в яких живе і розвивається людина, засоби масової інформації), 3) мікрочинники (сім'я, дитячий садок, школа, позашкільні виховні установи, релігійні організації, товариства однолітків), це середовище називають соціумом або мікросоціумом. Вони різною мірою безпосередньо впливають на кожну конкретну людину, динамічно змінюються в умовах науково-технічної революції, змінюється і їх питома вага в соціалізації підростаючих поколінь та по-різному оцінюються їхній результат. Як відомо, незмінною залишається ідея залежності особи від довкілля в усі вікові періоди, особливо в дитинстві. Видатні педагоги відзначали, що п'ять перших років життя за рівнем соціального сприйняття дорівнюють усім наступним [2, с. 73-75].

Метою статті є врахування багаторівневості структури соціального середовища. На макрорівні особливого значення для соціалізації молоді набувають: спосіб життя, тобто сукупність умов, які забезпечують життєдіяльність на всіх рівнях розвитку потреб, установок, диспозицій особистості; умови, що забезпечують реалізацію нагальних потреб особистості (екологічних, житлово-побутових); умови, що забезпечують самоствердження, самовиявлення особистості на рівні соціальних потреб (професійне становлення, задоволення культурних потреб). Процес входження особистості в етнокультурні відносини, національну систему виховання та освіти сприяє соціалізації молоді на мезорівні. Мезорівень зумовлює: освітні орієнтації, властиві для суспільства; формування культурних цінностей та їх відповідність загальнолюдським; збереження та відтворення генофонду нації і розвиток її інтелектуального потенціалу. Мікрорівень – це умови життя кожної особистості, її розвитку в соціально орієнтованих установах, громадських об'єднаннях та організаціях. Соціалізація особистості на мікрорівні охоплює: продуктивні умови спілкування як домінуючого виду діяльності молоді; формування соціального статусу і репутації особистості; розвиток нормативно-ціннісної системи відносин особистості [3, с. 63].

Слід нагадати, що учені виділяють і класифікують як етапи соціалізації, так і її фактори, агенти, засоби та механізми. М.П.Лукашевич зазначає, що соціалізація відбувається під час дії на індивіда різних факторів. Учений виділяє чотири групи факторів: мега-, макро-, мезо-, мікро-фактор. У процесі соціалізації індивід готується до відповідності вимог і очікувань інших членів суспільства в широкому діапазоні можливих життєвих ситуацій. Соціалізація містить набір механізмів та агентів, завдяки яким забезпечується соціально схвалювана поведінка та норми моралі. Під агентами соціалізації розуміють людей, які найбільш впливають на індивіда [4, с. 17-20].

Соціалізація індивіда відбувається у трьох основних сферах: діяльність, спілкування, самосвідомість. У сфері діяльності реалізується опанування та розширення видів праці, з якими





пов'язана людина, її орієнтація в системі кожного виду діяльності, розуміння суті та сенсу. Як відомо, усі види діяльності включають процес мовлення. У сфері спілкування особистістю реалізується потреба у контакті з іншими суб'єктами. У сфері самосвідомості здійснюється формування образу власного “Я”, усвідомлення своєї соціальної належності, власних соціальних ролей, систем соціальної орієнтації і т.ін. [5, с. 129].

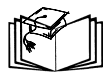
Складний і багатогранний процес соціалізації продовжується все життя людини, проходячи низку вікових етапів. Л.Міщик виділяє наступні з вказаних етапів: а) первинний; б) становлення соціальної зрілості; в) вибір професії; г) реалізація вибору у трудовій діяльності; д) післятрудова [5, с. 129]. Необхідно підкреслити, що набуття соціальних якостей, необхідних для життя, є соціальним розвитком, соціалізацією особистості студента. Цей процес починається на етапі допрофесійної освіти, коли вибір напрямку професійного розвитку фактично ще не зроблений (навчання в загальноосвітній середній школі). У системі соціалізації особистості учня чи студента в процесі навчально-виховної діяльності особливе місце може зайняти робота з роз'яснення понять “співпорядкування”, “співвідносини”, які складаються між членами будь-якого об'єднання. І починати можна дуже просто: в рамках університетського педагогічного процесу можна відшукати реальні зв'язки між учасниками, щоб пояснити практичне й соціальне значення уміння дотримуватись норм, правил поведінки, реальної ігрової ситуації, щоб мати якомога кращий результат не тільки для себе, але й для групи людей, колективу, співтовариства, для бізнесової структури, для сім'ї, найближчого оточення [6, с. 78].

Як зазначає Е.Якуба процес соціалізації складається із наступних етапів: виділяють первинну та вторинну соціалізацію (засвоєння соціальних норм і цінностей людиною, входження її у дану культуру, і наступне засвоєння соціальних ролей, відрізняючих життєдіяльність дорослої людини. Виділяють такі стадії соціалізації як дотрудова (що охоплює період життя людини до початку трудової діяльності); трудова (охоплює період активної участі людини у трудовій діяльності); післятрудова (період, який починається коли закінчується активна трудова діяльність людини) [1, с. 95]. Відомо, що процес соціалізації визначається як розвиток і самозміна людини в процесі засвоєння і відтворення культури, що відбувається у взаємодії людини зі стихійними, відносно спрямованими та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх вікових етапах особистості [7, с. 9].

У результаті вивчення наукових досліджень [5, 3, 1], приходимо до висновку, що теоретично процес соціалізації поділяють на два взаємовпливових етапи: адаптацію – пристосування людини до оточуючого світу, в тому числі і до суспільного середовища; та інтеріоризацію – засвоєння, привласнення людиною знань, норм певного суспільства, що стають складовими елементами самосвідомості її особистості. Суттєвий її момент – це розвиток соціально активної особистості.

З огляду на викладене, метою соціалізації студентів перш за все є активне опанування ними досвідом попередніх поколінь та уміннями використовувати його в інтересах створення власного добробуту не на шкоду іншим. Як відомо, виховання є провідним фактором у гармонійному розвитку особистості, у становленні студента як спеціаліста, у той же час соціалізація наповнює його реальними думками щодо того, як краще сприймати довкілля, як на нього реагувати (впливати на нього чи пристосовуватись, щоб мати успіх). Саме елемент “успішності”, як підкреслює О.Л.Сидоренко, пошук умов самореалізації та одержання насолоди від самого процесу життя, участі у виробничій чи навчальній діяльності, одержання бажаної винагороди за свої зусилля (адекватна оцінка за результати навчання, відповідна зарплата за виконану роботу, заохочення за підвищений рівень якості діяльності й т.п.) відрізняє процес соціалізації учня (студента, особи взагалі) від процесу виховання.

Процес соціалізації студента та загальний розвиток його особистості залежить від спадковості, середовища та виховання. Його джерелом і внутрішнім змістом є такі внутрішні й зовнішні суперечності, як: процеси збудження й гальмування; задоволення й незадоволення, радість і горе; між спадковими даними й потребами виховання (дитина-інвалід); між рівнем розвитку особистості й ідеалом (оскільки ідеал завжди досконаліший, ніж конкретна особистість вихованця). Він (ідеал) спонукає особистість до самовдосконалення. Дослідження процесу соціального виховання здійснювало цілий ряд науковців: А.Й.Капська, О.В.Безпалько, М.П.Лукашевич, С.В.Кириленко, С.І.Кривонос, І.Д.Зверева, Л.І.Міщик, А.В.Мудрик.



Деякі вчені розуміють сутність соціалізації майже у тому плані, як розглядається поняття “виховання”. Але виховання передбачає перш за все цілеспрямовані дії, посередництвом яких індивіду свідомо намагаються прищепити бажані риси й якості, тоді як соціалізація поряд із вихованням включає не спеціальні, спонтанні впливи, завдяки яким індивід долучається до культури і стає повноправним і повноцінним членом суспільства.

Зв'язки виховної системи й середовища багатогранні. Це взаємна уява студентів про облік і проблеми середовища й середовища про навчальний заклад як про заклад соціального виховання, а не лише як про навчальний заклад. Це взаємопроникнення, коли студенти беруть участь у вирішенні важливих для оточуючого їх соціуму задач, а суспільство, батьки – у вирішенні виховних проблем у рамках навчального закладу. Це може бути і інтеграція – коли навчальний заклад і оточуюче середовище перетворюються в єдине поле соціального виховання.

Визначаючи соціальний характер виховання М.П.Лукашевич зазначає, що ефективність і зміст виховання дзеркально відбиває стан культури в суспільстві, морально-політичну та духовну атмосферу соціального життя, які в сукупності складають своєрідний соціальний простір виховання [4, с. 145].

Процес соціалізації особистості здійснюється через певні механізми. Психологічні механізми соціалізації це – імітація та ідентифікація. Т.Парсон застосував ці поняття у соціологічній теорії соціальної дії. Вчений визначав імітацію як процес засвоєння елементів культури (особливих знань, умінь, образів) шляхом наслідування. Ідентифікація виражає відношення до соціального світу, прийняття цінностей [1, с. 96].

Соціально-психологічні механізми соціалізації студентів вищих навчальних закладів виявляються в процесі ідентифікації та інтеріоризації [3, с. 55]. Ідентифікація (від лат. *Identificate* – ототожнювати) – це процес ототожнення індивідом себе з іншими людьми, групою, осередком, який допомагає оволодівати різними видами діяльності, засвоювати соціальні норми та цінності, оволодівати соціальними ролями. Вирізняють три форми ідентифікації: 1) пряме емоційне ототожнення з реальною або нереальною особою. Ця форма домінує на початкових етапах соціалізації особистості; 2) самозалучення до певної номінальної соціальної групи (вікової, національної, фахової); 3) самозарахування (з відчуттям належності до певної соціальної групи. Активне засвоєння індивідом соціальної поведінки, групових норм і цінностей здійснюється під час спільної діяльності, насамперед у трудових осередках. Цей механізм діє на свідомих етапах розвитку особистості. Інтеріоризація суспільних ідеалів у молодіжному середовищі пов'язана з пошуками реальних зразків для наслідування і з характером уявлень про шляхи реалізації ідеалів. Соціалізація, соціалізована людина мусить бути здатною протистояти несприятливим життєвим обставинам. “Повна” соціалізація, тобто розчинення в соціумі певної частини молоді, свідчить про відсутність тієї активності, яка дає змогу вибірково сприймати й оцінювати навколишню дійсність [3, с. 56].

Зеленько А.С. вважає, що інтеріоризація (від фр. *interiorisation* – перехід зовні всередину, а те від лат. *interior* – внутрішній) – перетворення структури предметної діяльності у структурі внутрішнього плану свідомості. Усяка, справді, людська форма психіки спершу складається як зовнішня соціальна форма спілкування між людьми й лише пізніше, унаслідок інтеріоризації, стає психічним процесом окремого індивіда.

Результати аналізу наукових досліджень впевнюють нас у тому, що вивчення соціалізації студентської молоді повинно базуватись на соціально-психологічних особливостях студентства, які визначають, як указує С.В.Савченко, специфіку й результат соціального процесу. Такими особливостями, на думку вченого, є: – вік, нижня межа якого розмита й визначається наявністю атестата про середню освіту, а верхня традиційно не виходить за 30-річний рубіж; – специфіка видів діяльності, серед яких провідною є навчальна; – студентські роки – час становлення самостійної й особистісної свободи, зумовленої проживанням поза батьківським домом, послабленням контролю, автономністю в поведінці й діяльності; – важливою особливістю є підготовка до діяльності, яка мало знайома студентам, а отже, великий ризик розчарування в обраній спеціальності, розвитку нігілістичних настроїв, відчуження в сім'ї й у колі ровесників; – студентські роки – час не тільки професійної підготовки, це час любові, створення сім'ї, виховання дітей, це період знаходження свого місця в житті, час самоствердження в студентських колективах, різних соціальних групах; – для сучасних студентів характерна поява новоутворень,



не властивих попереднім поколінням. До них належать зниження елементів романтизму в почуттях і поведінці, збільшення меркантильного начала й жорсткого практицизму, орієнтація на цінності західного світу, зростання самостійності, енергійності, готовності до конфліктних стосунків з адміністрацією й владними структурами; – важливою особливістю є перетворення студентства з групи невиробничого характеру в амбівалентну соціальну групу, яка бере безпосередньо участь у матеріальному й духовному виробництві; – для сучасного українського студентства характерна поява феномена корпоративності в поглядах, поведінці, рефлексорних реакціях; – особливістю, яка іманентно властива міжнародному студентству, є його виражений радикалізм у поглядах і поведінці, готовність брати участь у революційних перетвореннях і відвертих соціальних «авантюрах».

Овчаренко Г.В., у своєму дисертаційному дослідженні, особливості процесу соціалізації студентської молоді бачить у наявності трьох його стадій, а саме: 1) адаптаційна (охоплює перший і частково другий курси) – спрямована на оволодіння способами навчально-професійної діяльності, її основним змістом є адаптація індивіда до нових умов; 2) ціннісно-діяльнісна, або диспозиційна (охоплює частково другий, третій і четвертий курси) – забезпечує розв'язання протиріччя між ціннісними орієнтаціями на цілі життєдіяльності й засобами їх досягнення, детермінованими соціальними умовами життя індивіда; 3) професійна (охоплює випускний курс) – сприяє завершенню професійно-особистісного становлення студентів, перетворенню їх у активних суб'єктів соціалізаційного процесу.

З огляду на вирішені С.В.Савченком особливості соціалізації студентської молоді, зокрема на специфіку видів діяльності, ми розглянемо суттєві особливості становлення соціальної зрілості студента у процесі навчання і виховання. Для цього подамо три складника навчально-виховного процесу.

По-перше, сам навчальний процес /змістом, формою, методикою, організацією/ має, безумовно, соціальний вплив на студента, бо: а) він протікає як у конкретних соціальних умовах /як міні-, так і макро-, так і у спеціально відведених для цього місцях, у відповідних формах, здійснюється певними методами; б) сама особа викладача виступає конкретним носієм певних соціальних ідеалів і цінностей є прикладом, зразком для наслідування; в) ілюстративний матеріал, який використовує викладач завжди має соціальний елемент, що в сукупності своїй створює адекватний міні соціум із початково-виховним та формувальним впливом на соціалізацію особистості студента.

По-друге, призначення виховання як у широкому соціологічному сенсі, так і у вузькому педагогічному полягає у тому, щоб із його допомогою формувати у студентів відповідну життєву позицію /навчати, привчити, пристосувати жити в конкретному соціальному середовищі та вміти робити адекватний вибір поведінки/.

По-третє, формувальний ефект мовленнєвої діяльності викладача присутній, як ми вже підкреслювали, в усіх ланках навчально-виховного процесу, бо педагог ніколи не забуває, що результатом його діяльності повинна бути: а) сформованість світогляду /світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, переконання/; б) оволодіння певною сумою морально-соціальних цінностей, що відповідають вимогам суспільства; в) сформованість відповідного рівня емоційно-почуттєвої сфери та ціннісних орієнтацій, які б позитивно впливали на довкілля та яке б гармонійно вміщало б у себе студента.

Як бачимо, у кожному з трьох складників змісту навчання й освіти міститься соціальний елемент, який спрямовується на розв'язання проблеми підготовки студента до самостійного життя, вибору поведінки, складання професійно значущих проектів.

Н.М.Лавриченко зазначає, що процес соціалізації як складова педагогічного процесу у закладах вищої освіти набуває змісту творення освітньо-виховних і практично-життєвих передумов особистісного й соціального становлення студента, а саме: – розвивається його здатність до реалістичної самооцінки, самосприйняття і самоприйняття у загальному контексті усвідомлення і прийняття своєї соціальної життєвої диспозиції – походження сімейного становища й можливостей, а відтак уможливується формування адекватних життєвих орієнтацій і виборів (навчальних, професійно-виховних, сімейно-побутових, духовних); – відбувається поступальне становлення множини соціальних (групових, міжособистісних) відносин і взаємин молоді людини на макро-, мезо-, мікро- рівнях, її суспільного буття, та їх розвиток як простору її



особистісного, духовного і соціально-практичного життя і дорослішання, формується життєвий стиль особистості; - нагромаджується особистий досвід суспільного життя й взаємодій, а відтак, і відповідні знання, уміння, навички, компетенції, звички, поведінкові автоматизми тощо, створюються базисні когнітивні, емоційно-вольові й практично-діяльнісні персональні передумови виконання множини соціальних ролей дорослої людини – економічних, господарсько-побутових, гендерних, сімейних, батьківських, педагогічних, громадських, політичних; - формуються соціальні потреби, якості й здатності особистості – комунікабельність, загальна соціонормативна адекватність, культурна розвиненість і вихованість, громадянськість і патріотизм тощо, а також її духовність – світоглядні переконання й установки, базисні форми і рівні свідомості й самосвідомості, розвинена почуттєвість, зокрема, здатність до вищих людських почуттів, насамперед у сфері сприйняття іншої людини й ставлення до неї – емпатії й симпатії, самоідентифікації й психологічної проєкції, дружби й любові, констатується свідомо соціальність як єдність суспільної наявності, причепності, активності і суверенності особи.

З огляду на викладене, приходимо до висновку, що важливим для теорії соціального виховання є наступні ідеї соціалізації студентів:

1. Ідея про те, що соціалізація пов'язана з адаптивними процесами (хоча трактування поняття соціалізації як пристосування надає самому процесу соціалізації індивіда відтінку пасивності). Соціальна адаптація – це процес активного пристосування індивіда до зміненого середовища за допомогою різних засобів. Соціальна адаптація має дві форми: активну, коли індивід прагне вплинути на середовище, змінити його, тобто активно входить у процес соціалізації, і пасивну, коли він не вступає у взаємодію із середовищем, не прагне змінити його, визнати пануючу у ньому норми, оцінки, засоби діяльності [3, с. 57].

2. Думку про встановлення соціальних зв'язків як про один із механізмів соціалізації

3. Положення про значення для успішної соціалізації формування самосвідомості й системи соціальної орієнтації та розвитку мови, культури мовлення. Соціальна свідомість, основою якої є знання про світ людських відносин та адаптивних умінь особи, необхідна для вироблення системи дій у житті. Формування індивідуально спрямованої соціальної свідомості в системі роботи з адаптації до довкілля студента відбувається на основі його мовленнєвої діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Якуба Е.А. Социология. Учебное пособие для студентов, Харьков: Издательство «Константа», 1996. – 192 с.
2. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
3. Євтух М.Б, Сердюк О.П. Соціальна педагогіка: Підручник. – К.: МАУП, 2002. – 232 с. – Бібліогр.: с. 221-226.
4. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч.- метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
5. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: Навч. посібник / Інститут змісту і методів навчання. – К., 1997. – 139 с.
6. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): Навч.-метод. посібник. - К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 1999. – 184 с.

### Тетяна КАСЯНЕНКО

#### ЗМІСТ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ДИРЕКТОРА ШКОЛИ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент В.О. Кравцов*

Сьогодні у системі освіти проблема формування професіоналізму директора школи стає дедалі актуальнішою. Це зумовлено тими соціально-економічними змінами, які відбуваються в суспільстві та реформуванням освіти. Проте вона ще не набула глибокого й систематизованого наукового обґрунтування.

Залишаються недостатньо дослідженими змістовні моменти професіоналізму керівника, компетентності директора, рольова структура педагогічного колективу, комунікативні здібності й





риторична майстерність як ключові чинники педагогічного спілкування, методика оцінки й формування професіоналізму директора школи.

Це дає змогу виокремити основне протиріччя між умовами функціонування загальноосвітніх навчальних закладів (автономізація, варіативність, ринкові відносини із соціальними партнерами) і відсутністю концепції формування професіоналізму їхніх керівників.

Автори численних досліджень з формування професіоналізму директора школи розглядають лише окремі аспекти цієї проблеми: формування цілісної особистості керівника (Ю.К. Бабанський, С.Г. Вершловський, О.Г. Мороз та ін.), соціальну зрілість педагогічних кадрів (Ю.П. Бардін, Л.М. Дениско, В.В. Радул, Р.І. Хмелюк та ін.), управління навчальною діяльністю (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, М.І. Махмутов, Н.Ф. Талізін).

У Законі України «Про загальну середню освіту» визначено загальні посадові вимоги до директора школи: «Посаду керівника загальноосвітнього навчального закладу незалежно від підпорядкування, типу і форми власності може займати особа, яка є громадянином України, має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж роботи не менше трьох років, успішно пройшла атестацію керівних кадрів освіти у порядку, встановленому Міністерством освіти України» [2, 24]. У цьому Законі України визначено головну посадову функцію керівника навчального закладу: «Керівництво загальноосвітнім навчальним закладом здійснює директор» [2, 39].

Директори підлягають атестації. «За результатами атестації визначаються відповідність працівника займаній посаді, рівень його кваліфікації, присвоюються категорії, педагогічні звання. Порядок атестації педагогічних працівників встановлюється Міністерством освіти і науки України. Рішення атестаційної комісії є підставою для звільнення педагогічного працівника з роботи у порядку, встановленому законодавством» [2, 31].

Однак, незважаючи на чітко виписану процедуру визначення рівня професіоналізму й управлінської кваліфікації директорів шкіл на державному рівні – атестацію керівних кадрів, вони атестуються лише як учителі-предметники. Та оскільки порядок проведення задекларованої на державному рівні атестації керівних кадрів досі не визначений Міністерством освіти і науки України і не розроблено технологію її здійснення, то керівники шкіл не мають можливості атестуватися й отримати відповідну управлінську кваліфікацію, яка б справді підтверджувала їхню професійну компетентність.

Кваліфікація визначається рівнем освіти та спеціалізацією і розглядається як ступінь і вид професійної навченості, як професійні якості, необхідні для виконання конкретного виду діяльності [6, 24]. У професійній освіті рівні кваліфікації характеризуються як її вихідні ступені, що зіставляються за критерієм якості знань та вмінь.

Змістовні компоненти професіоналізму в педагогічній діяльності потребують наявності у суб'єкта освіти не лише професійних знань, а й загальнокультурних і соціально-моральних якостей.

В психологічному словнику поняття професіоналізм визначається як інтегральна характеристика людина, яка передбачає наявність високого рівня здійснення його професійної діяльності та життєву зрілість його особистості [5, 48].

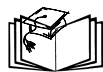
В акмеології професійна компетентність визначається як головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сфера професійного ведення, система знань, яка постійно поширюється і дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю [1, с.32]

Є. Коротков у своїй праці розглядає поняття “професіоналізм управління” виділяючи його риси:

- наявність і статус освітніх підрозділів у структурі управління;
- спеціалізовані технології роботи з персоналом, сучасне інформаційне забезпечення процесів управління;
- наукова методологія й ефективна організація розробки управлінських рішень;
- розвинуті прогнозування та стратегічний підхід;
- раціональне використання ресурсів часу [3, 11].

Також професіоналізм директора загальноосвітнього закладу включає уміння, які відображають специфіку управлінської діяльності:





- системне бачення проблем у роботі школи;
- спеціальні знання, які потрібні саме для ефективного здійснення управлінських функцій;
- уміння організувати творчу діяльність колективу в інноваційному напрямку роботи школи;
- уміння сформулювати середовище, яке розкриває професійні якості працівників системи управління школою і персоналу;

- комунікативні вміння як уміння працювати з людьми – формувати позитивні стосунки в колективі, а саме: впливати, переконувати, пояснювати, вислуховувати, вести за собою.

У професіоналізмі директора школи наявні й індивідуальні здібності. Він є умовою успішного управління педагогічним колективом і навчально-виховним процесом загалом.

Здібності обумовлені знаннями, уміннями й навичками, які вже вироблені у цієї людини, вони характеризують глибину, швидкість, міцність оволодіння людиною тією чи іншою діяльністю. Здібності виявляються у процесі оволодіння діяльністю й тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості, з тим, наскільки стійкими є схильності людини до цієї діяльності.

Питання про здібності до управлінської діяльності, як і про педагогічні здібності, перебуває в сучасній педагогічній науці на стадії розробки. Здібності до управлінської діяльності – це якості особистості, що інтегровано виражаються у природних нахилах до роботи з людьми, з дітьми, любові до дітей і своїх колег-педагогів, отримання задоволення від спілкування з ними.

Багато спеціалістів поділяють думку про те, що відсутність яскраво виражених здібностей може компенсуватися розвитком інших важливих професійних якостей – працелюбства, чесного і сумлінного ставлення до своїх обов'язків, систематичної роботи над собою.

Сучасна наука стверджує, що здібності до управлінської діяльності (таланти, покликання, задатки) – це важлива передумова оволодіння управлінською діяльністю, однак вона не є вирішальною професійною якістю. Можна мати гарні задатки до управлінської діяльності, але так і не розкрити їх. І, навпаки, людина нібито й не виділялася видатними здібностями, але завдяки наполегливості, цілеспрямованості, творчій праці зміцніла, піднялася до вершин педагогічної і управлінської майстерності. Педагог, керівник – це передусім і завжди великий трудівник.

До найважливіших професійних якостей педагога – майбутнього керівника відносимо працелюбство, працездатність, дисциплінованість, уміння визначити мету, обирати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, відповідальність, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці.

Особливої значущості набувають людські якості директора школи як передумова створення сприятливих стосунків у педагогічному колективі. До цих якостей належать: людяність, доброта, терплячість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, об'єктивність, щирість, повага до людей, висока моральність, оптимізм, емоційна врівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя педагогів, співробітників школи і вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, стриманість, гідність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційна культура тощо.

Особистість директора школи, його: загальна ерудиція, професійна підготовка, такт, енергійність, організаторські здібності визначають обличчя школи, діяльність педагогічного й учнівського колективу. До особливих якостей, необхідних для формування директора школи належать:

1. Висока культура, бездоганна моральність. Сучасний директор школи повинен мати фундаментальну загальноосвітню підготовку, стежити за найважливішими подіями в Україні і за її межами, йому притаманні висока принциповість, чистота особистого життя. Ґрунтовне знання сучасної педагогіки і психології, майстерність педагога, компетентність у питаннях науки і культури, добрий художній смак прикметні риси авторитетного директора школи.
2. Організаторські здібності, вимогливість, економічна підготовка. Директор школи повинен уміло розподіляти обов'язки, створювати сприятливі умови для роботи, організувати належну допомогу, контроль і керівництво, забезпечити високу ділову активність колективу і постачання школи необхідними матеріалами й посібниками, виявляти твердість, рішучість і вимогливість.



3. Людяність, душевність. Нині справедливо приділяється багато уваги принципам гуманізації праці. Це особливо важливо у сфері педагогічної праці. Директорів школи мають бути притаманні такі риси, як оптимізм, гуманізм, повага й увага до людей, велика любов до дітей.

На цьому етапі підготовки директорів загальноосвітніх навчальних закладів знання теорії і правильно організована практика допомагають їм розробити власну модель і програму становлення і вдосконалення підготовки до здійснення управлінської діяльності щодо підвищення якості освіти.

За сучасного розвитку освіти перед працівниками освіти – педагогами, директорами і резервом керівних кадрів – постають питання:

- Як перевести школу із режиму функціонування у режим розвитку?
- Яка роль відводиться інноваційним педагогічним технологіям; яке місце серед них посідає управління якістю освіти?
- Чи буде пріоритетним напрямом у Школі завтрашнього дня удосконалення розвитку якості освіти тощо?

Отже, як переконає досвід, система якісної підготовки директорів загальноосвітніх навчальних закладів – одна з організаційно-педагогічних умов управління якістю освіти.

Процес підготовки резерву та працюючих директорів загальноосвітніх навчальних закладів до управління якістю освіти складається з таких основних етапів:

1. формування складу резерву керівних кадрів за спирання на відповідні критерії відбору кращих учителів, професійно здатних здійснювати управлінську діяльність;
2. організація навчання у «Школах резерву керівних кадрів» на рівні загальноосвітніх навчальних закладів, рай(міськ)во, інститутів післядипломної освіти та ознайомлення їх з сучасною педагогічною літературою, вивчення і глибокий аналіз рівня навчально-методичної роботи, вибір оптимальних підходів для підвищення якості освіти;
  - організація діяльності новопризначених керівників у «Школах молодих керівників» (за допомогою моделі професійної компетентності сучасного директора загальноосвітніх навчальних закладів формується готовність до управлінської діяльності; одним з основних її напрямів є управління якістю освіти);
  - напрацювання орієнтирів щодо підвищення якості освіти в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі завдяки налагодженню творчого процесу підготовки, правильно організований самоосвіті.

Знання теорії і правильно організована практика, як свідчать результати педагогічних досліджень, допомагає кожному директорів загальноосвітніх навчальних закладів розробити власну модель і реалізувати програму вдосконалення підготовки до управління якістю освіти.

Таким чином, поняття “професіоналізм” - це інтегральна властивість, якість особистості, що формується у процесі певної діяльності. Одночасно це і процес, і результат діяльності. У даному дослідженні поняття “професіоналізм” трактується як результат організаційної управлінської діяльності, що передбачає формування особистості, спроможної продуктивно, компетентно вирішувати соціальні, професійні і особисті завдання. Отже дане поняття є концептуальним та складається із сукупності загальнокультурних, загальнотеоретичних і організаційно-управлінських знань, умінь, здібностей та самокорекції управлінської діяльності. Професіоналізм особистості директора школи включає:

- управлінські здібності, які характеризують індивідуальні якості директора, що зумовлюють успішне виконання ним своїх професійних обов'язків. У структурі управлінських здібностей вирізняють такі показники: загальні здібності, специфічні якості та індивідуальні якості.
- Професійно-управлінська компетентність – являє собою вміння директора як суб'єкта управлінського впливу, здатного по-новому структурувати наукові і практичні знання з управління.
- Управлінська спрямованість – реалізує такі істотні показники, як інтерес до професії директора, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей, характеру і мотивів вибору певної професії.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. - 752 с.
2. Закон України «Про загальну середню освіту»// Інформаційний збірник Міністерства освіти України. - 1999. - №15. - с. 6-30.
3. Коротков Е. Концепція якості освіти // Підручник для директора. - 2006. - №7. - с. 11-14.
4. Оболенський О.Ю. Принцип професіоналізму в державній службі// Вісник державної служби України. - 1998. №1. - с. 56.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/ Пер. С англ.- М., «Когито-Центр», 2002. - 396 с.
6. Сорочан Т.М. Управління школою – діяльність професійна. Луганськ. - 2003. – 45 с.

**Вікторія КНИЖНИК****ЗДІЙСНЕННЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ  
У ПРАКТИЧНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент А.А. Семез*

У всі віки люди високо цінували моральну вихованість. Глибокі соціально-економічні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, змушують нас розмірковувати про майбутнє України, про її молоді. В даний час змінюються моральні орієнтири, підрастаюче покоління можна звинувачувати в бездуховності, безвір'я, агресивності. Тому проблема морального виховання молодших школярів є актуальною.

Перед загальноосвітньою школою ставиться задача підготовки відповідального громадянина, здатного самостійно оцінювати що відбувається і будувати свою діяльність відповідно до інтересів оточуючих його людей. Вирішення цього завдання пов'язане з формуванням стійких моральних властивостей особистості школяра.

Значення і функція початкової школи в системі неперервної освіти визначається не тільки наступністю її з іншими ланками освіти, а й неповторною цінністю цієї ступіні становлення і розвитку особистості дитини.

Основною функцією є формування інтелектуальних, емоційних, ділових, комунікативних здібностей учнів до активно - діяльній взаємодії з навколишнім світом. Вирішення головних завдань навчання має забезпечувати формування особистісного ставлення до оточуючих, оволодіння етичними, естетичними і моральними нормами.

У науковому обґрунтуванні оновлення змісту освіти початковій ланки покладена сучасна ідея навчання, як носія певних умінь, навичок, суб'єкта навчальної діяльності, автора власного бачення світу, здатного вступити в діалог з елементами різних культур у відповідності зі своїми індивідуально-віковими особливостями.

Досліджувана нами проблема знайшла відображення у фундаментальних працях О.М. Архангельського, Н. М. Болдирева, Н. К. Крупської, А. С. Макаренка, І. Ф. Харламова та інших, в яких виявляється сутність основних понять теорії морального виховання, вказуються способи подальшого розвитку принципів, змісту, форм, методів морального виховання.

Ряд дослідників висвітлює в своїх роботах проблеми підготовки майбутніх вчителів до морального виховання школярів (М. М. Гей, А. А. Горонідзе, А. А. Калюжний, Т. Ф. Лисенко та ін)

На уроках в постійному спілкуванні з учителем і ровесниками формується моральність дитини, вважає А.А. Калюжний, збагачується його життєвий досвід. Хвилювання молодших школярів, їх радощі та образи пов'язані з навчанням. На уроці взаємодіють всі основні елементи виховного процесу: мета, зміст, засоби, методи, організація. Виховує весь процес навчання на уроці, а не так звані виховні моменти.



Л.Р. Болотіна відмічає, що в процесі навчання відбувається систематичне залучення до моральних знань. Важливим джерелом їх накопичення являється знайомство школярів з навколишнім середовищем: туризм, екскурсії по місту, на виробництво.

Екскурсії з учнями проводяться на протязі всього навчального року і мають різну мету. Для того, щоб екскурсія була морально цінною, вчитель створює в колективі емоційний настрій, розподіляє між школярами завдання, які слід виконати при підготовці до екскурсії і під час її проведення.

Своєрідною школою морального виховання являється екскурсії на природу. Вони проводяться з учнями різних вікових груп. Такі екскурсії дають можливість вчителю виховувати у школярів відчуття господаря Батьківщини, бережного ставлення до її достоїнств – природи.

Знання школярів про моральні норми, отримані на уроках, власні життєві спостереження не рідко бувають розрізненими і неповними. Тому потрібна спеціальна робота, пов'язана з узагальненням отриманих знань. Форми роботи різні: в початкових класах це може бути розповідь вчителя, етична бесіда. Етичні бесіди сприяють отриманню моральних знань, виробленню в школярів етичних уявлень і понять, вихованню інтересу до моральних проблем, стремлінню до оцінювальної моральної діяльності[1,37]. Головне призначення етичної бесіди – допомогти школярам розібратись в складних питаннях моралі, сформуванню твердої моральної позиції, допомогти кожному школяру усвідомити свій особистий моральний досвід поведінки, прищепити вихованцям уміння виробляти моральні погляди. В процесі етичних бесід необхідно, щоб учні активно приймали участь в обговоренні моральних проблем, самі підходили до визначених висновків, вчилися відстоювати особисту думку, переконувати своїх товаришів. Етична бесіда будується на аналізі та обговоренні конкретних фактів та подій з повсякденного життя, прикладів з художньої літератури, кінофільмів.

Особливість етичної бесіди полягає в тому, що метод залучення самих дітей до вироблення в них правильних оцінок і суджень про моральні вчинки. Високо оцінює роль етичних бесід А.С. Макаренко. “Я пам'ятаю,- казав він,- як швидко і радісно відроджувався мій колектив в окремих випадках і проблемах після єдиної бесіди на таку моральну тему. Цілий ряд бесід, цілий цикл таких бесід справляв просто велике філософське оздоровлення в моєму колективі”[4, 112].

Етична бесіда, на думку Л.Р. Болотіної, вимагає від вчителя великої духовної близькості до дітей. Учні повинні довіряти учителю, любити його, тільки в цьому випадку в них з'являється стремління поділитися своїми думками. Вчитель по ходу бесіди проявляє повагу до внутрішнього світу дитини, остерігається прямолінійності, бестактовності.

Етична бесіда проводиться двома шляхами: індуктивним та дедуктивним. В початкових класах краще всього починати розмову з яскравих, конкретних фактів. На основі аналізу фактів вчитель підводить дітей до моральних висновків, до формулювання моральних понять. В початкових класах можна етичну бесіду будувати і дедуктивним шляхом, тобто йти від морального поняття, проблеми до яскравих фактів і до більш поглиблених висновків.

Особливість проведення етичних бесід в початкових класах школи в тому, що в них можна включати інсценування, читання уривків з художньої літератури, декламацію. При цьому неможна забувати, що в етичній бесіді повинен переважати живий обмін думками, діалог.

Результатом бесіди являється яскраве, переконливе слово вчителя, який робить висновок по обговоренню питання, дає практичні рекомендації дітям. В етичних бесідах головна роль належить учителю, і він повинен добре володіти словом.

Важливе значення для ідейного і морального формування школярів має не тільки зміст, але й організація навчального процесу. Н.К. Крупська вважала, що і в навчанні, і в труді слід вчитись працювати колективно. З.Н. Василева пропонує пізнавальну діяльність учнів будувати як колективну. Організація колективної і групової форм навчальної діяльності можлива на уроках з усіх предметів, але й особливо на уроках праці, факультативних занять.

Організація навчального процесу, форми оцінювання знань, оцінювальні судження, які характеризують відносини школярів до навчання і своїх товаришів, у задумливого вчителя направлені на те, щоб сильні сторони кожного учня були усвідомлені ним самим і його товаришами. Це створює сприятливий емоційний стан школяра в колективі, що являється одним з умов його успішного морального розвитку[1,38].



Формування морального досвіду школярів не може бути обмежений тільки їх навчальною діяльністю, стверджує С.Є. Кантарбаєв. Становлення і розвиток особистості припускає її активну участь в суспільно-корисній праці. Посилена праця дітей вливається в працю країни. В посиленій праці праці на добро Батьківщини виховується ставлення до праці як важливої життєвої необхідності, потреба працювати на добро суспільства, повага до людей, бережне ставлення до народного надбання.

Формування моральної самостійності здійснюється на всіх ступенях навчання.

Виховний процес будується таким чином, що в ньому передбачаються випадки, в яких школяр постає перед необхідністю самостійного морального вибору. Моральні випадки для школярів всіх віків ні в якому разі не повинні бути подані або мати вигляд як навчальні, або контролюючі, інакше їх виховне значення може бути зведене нанівець.

Результат морального виховання проявляється у ставленні школярів до своїх обов'язків, до самої діяльності, до інших людей.

Читання і розбір статей, розповідей, віршів, казок з навчальних книг допомагають дітям зрозуміти і оцінити моральні вчинки людей, вказує Л.І. Матвеева. Діти читають і обговорюють статті, в яких ставляться в доступній для них формі питання про справедливість, чесність, дружбу, вірність суспільному обов'язку, гуманність та патріотизм.

На уроці постійно виникають певні ділові і моральні відносини між учнями. Спільно вирішуючи спільні пізнавальні завдання, поставлені перед класом, учні спілкуються між собою, впливають один на одного. Вчитель пред'являє ряд вимог, відносно діяльності учнів на уроці: не заважати іншим, уважно слухати один одного, приймати участь в спільній роботі – і оцінювати вміння учнів в цьому плані. Спільна робота школярів на уроці породжує між ними відносини, які характеризуються багатьма ознаками, які властиві відносинам в будь-якій колективній роботі[5,305]. Ставлення кожного учасника до своєї роботи як до спільної, вміння узгоджено діяти разом з іншими для досягнення спільної мети, взаємна підтримка і в той же час вимогливість один до одного, вміння критично ставитись до себе, оцінювати свій особистий успіх чи невдачу з позиції зведення структури навчальної діяльності. Для того, щоб ці можливості уроку реалізувати практично, вчителю необхідно створювати на протязі уроку ситуації, в яких у учнів була б можливість спілкування між собою.

Спілкування дітей можливе на усіх уроках. Діти вигадують приклади, завдання, вправи і задачі на певне правило, задають їх один одному. Кожен може вибрати сам, кому він захоче задати питання або задачу по структурі навчальної діяльності.[4,165]. Учні, які сидять за однією партою, взаємно перевіряють відповіді. Вчитель дає дітям і такі завдання, виконуючи які треба обов'язково звернутися до товариша.

Урок, на якому діти відчувають задоволення і радість від успішно виконаної спільної роботи, який пробуджує самостійну думку і викликає сумісні переживання учнів, сприяє їх моральному вихованню[5,213].

Для виявлення рівня сформованості моральних якостей школярів потрібно використовувати твори різних видів мистецтва, а в якості основної форми роботи проводити бесіди з учнями на моральні теми, розширюючи тим самим від класу до класу моральні уявлення і знання учнів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д. Основи національного виховання. Концептуальні положення. – Умань, 1993. – С. 37–38.
2. Рубінштейн С.П. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1976. – С. 176–180.
3. Рубинштейн С.Л. Психолого-педагогические проблемы нравственного школьников. – М.: Просвещение, 1981.
4. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибр. твори: У 5-ти томах – Т. 1. – К., 1976. – С. 55–206.
5. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибр. твори: У 5-ти томах – Т.2. – К., 1976. – С. 149–416.
6. Урунбасарова Э.А. Проблемы нравственного воспитания в исторических трудах педагогической науки. – Алматы: Казгосиздат, 1999.





**Маргарита КУДРЯ**

## **УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Н.С. Савченко*

На початку XXI століття безперервні, невизначені, непередбачувані і раптові зміни виступають як звичайні умови життя людства. Навчитись орієнтуватись у таких умовах і керувати ними є головною проблемою, що стоїть сьогодні перед світом, перед організаціями, установами, навчальними закладами і кожним з нас зокрема.

Навіть поверховий огляд сучасних досліджень з менеджменту свідчить, що частіше за все в них йдеться про розвиток організації та управління розвитком. І це зрозуміло, адже інтерес до управління розвитком організації зростає у зв'язку із розвитком нашого суспільства. Загальновизнаною є необхідність свідомого управління розвитком організації за допомогою наукового обгрунтованого механізму передбачення, регулювання, пристосування до мінливих зовнішніх умов функціонування організацій. Усе зазначене повною мірою стосується й освітніх закладів. Очевидно, що система освіти не передбачає можливості легкого впливу на неї, оскільки вона є одним із найбільш стабільних і консервативних інститутів будь-якого суспільства. Однак сьогодні, в умовах кардинальних змін, неможливе застосування незмінних методів управління школою, спрямованих тільки на підтримку і зміцнення існуючих державних структур.

Безперечно, в умовах соціально-економічних зрушень, якісних суспільних перетворень останнього часу і в нашій країні школа не може залишатись недоторканою стабільною системою. На її розвиток впливають демографічні та етнічні чинники, оновлення філософії й парадигми освіти, освітніх технологій, інтеграція України в європейський освітній простір, розробка нових концепцій змісту і структури навчання, концепцій управління тощо.

Багато вимог до школи з боку соціуму приходять спонтанно, виникають несподівано і потребують миттєвої реакції суб'єктів управління. Школам не завжди вдається без особливих труднощів задовольнити різні запити замовників освітніх послуг (учнів, батьків, окремих прошарків суспільства, громадських організацій, держави) і вимоги суспільства.

Це спонукає навчальні заклади самостійно визначати стратегічні дії, які відповідатимуть актуальним запитам споживачів і замовників освіти, забезпечують розвиток школи, можливість урахування й передбачення необхідних змін.

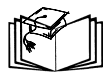
Для того, щоб забезпечити розвиток школи, директорів та адміністрації школи необхідно вміти визначити основні цілі діяльності школи, її філософію, розробити програму розвитку школи, місію і визначити стратегії розвитку.

Однак, не всі директори сучасної школи знайомі із сутністю та змістом стратегічного управління, технологією цілеполягання й формулюванням місії, визначенням стратегії, розробкою програми розвитку школи.

Таким чином, назріли протиріччя: між потребою суспільства у постійному та динамічному розвитку школи та нездатністю директора та адміністрації школи перевести школу у режим розвитку; між потребою суспільства у директорів-менеджерів школи, що здатний забезпечити управління розвитком школи й невідповідністю більшості директорів шкіл до управління розвитком школи.

Розробка проблеми управління розвитком школи починається у 90-х роках 20 століття та пов'язана вона із змінами у соціально-економічному, політичному житті України та колишніх республіках СРСР. Російські вчені В.І. Єрошін, Г.Ю. Канто, В.С. Лазарев, О.В. Лоренсов, О.М. Моїсеєва, М.М. Поташник, О.Г. Хомерікі розробили теоретичні основи управління розвитком школи.

В Україні вивченням проблеми управління розвитком школи займаються вчені Даниленко Л.І., Дмитренко Г.А., Сльнікова Т.В., Павлютенков П.І., Крижко В.В. Однак розробка проблеми управління розвитком школи знаходиться на початковій стадії, тому, можна відмітити назріле та поки ще не вирішене протиріччя між актуальністю розробки проблеми управління розвитком школи у сучасних умовах та недостатнім рівнем її вивчення.



Методологічними й теоретичними основами дослідження є західна теорія менеджменту; вітчизняна теорія внутрішньошкільного управління; теорія педагогічного менеджменту. Наукові праці, присвячені теорії менеджменту (Блейк Р.Р., Моутон Д.С., Вудвок М., Френсис Д., Дилтс Р., Максвелл Д., Мескон М.Х., Друкер П.Ф., Тичи Н. та ін.); внутрішньошкільному управлінню (Березняк М.Н., Бондарь В.С., Вульфів Б.З., Поташник М.Н., Дроб'язко П.І., Кобзарь В.С., Конаржевський Ю.А., Орлов А.А., Пикельная В.С., Хриков Є.Н. та ін.); педагогічному менеджменту (Веснин В.Р., Гірняк О.М., Лизановський П.П., Дмитренко Г.АП., Карамушка Л.М., Крижко В.В., Палютенков Є.М., Конаржевський Ю.А., Поташник М.Н., Лазарев В.С. та ін.).

У період оновлення системи освіти в Україні великого значення набувають пошуки принципово нових механізмів взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу. Одним із шляхів реформування управлінської ланки визначене «наукове обґрунтування нової системи управління освітою, відпрацювання інноваційних моделей управління [3]. Такою новою моделлю управління можна вважати управління розвитком навчального закладу. У наукових працях В.І. Бондаря [2], В.І. Маслова [7] та інших вчених загострюються проблеми теорії та практики шкільного управління.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.) було визначено стратегічні завдання реформування управління освітою: «перехід від державного до державно-громадського управління, чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ; утвердження в сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави» та пріоритетні завдання шкільної освіти: «формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного та морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляція культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків». Одним із основних шляхів реалізації цих завдань є наукове обґрунтування нової системи управління освітою, відпрацювання інноваційних моделей управління розвитком школи.

Однією з перших спроб описати, як змінилися функціональні обов'язки керівника школи, як удосконалювати управлінську діяльність в умовах її оновлення, була колективна наукова праця російських учених Ю. А. Конаржевського, К. О. Нефедової, П. І. Третьякова, Т. І. Шамової. Автори констатують той факт, що змінилися завдання вищої ланки управління: «не тиснути і обмежувати, а допомагати; не забороняти, а спрямовувати; керувати, а не командувати». Вони доводять, що «неможливо перебудувати соціально-педагогічну систему, залишаючи процес управління нею на архаїчному рівні застарілого керівництва і контролю, спираючись на стереотип мислення, яке сформувалося багато десятиліть тому». Вчені викрили проблеми невідповідності між завданнями, які висуває суспільство школі, та характером внутрішньошкільного управління.

Постала необхідність вчити керівника школи управляти її розвитком, спрямовувати дослідницьку та пошукову діяльність педагогів та учнів.

Розуміння навчального закладу та сутності змін - це основа для успішного розвитку. Підхід до аналізу навчального закладу ґрунтується на уявленні його як особливої соціальної організації, складної відкритої системи. Школа створюється суспільством (як і інші соціальні організації); покликана виконувати соціально визначені цілі та завдання; вона не може існувати без постійного зовнішнього притоку людей (учні, викладачі, технічні працівники); не може здійснювати свою діяльність без фінансування; не може не реагувати на зовнішню ситуацію (економіка, політика, культура); не є єдиним фактором якості навчання та виховання школярів. У свою чергу, школа, як соціально-педагогічна система, впливає на освітню політику та суспільство в цілому.

Процеси перетворень в освітній установі починаються, як правило, як поодинокі, локальні, окремі, не пов'язані між собою. Це ж стосується і педагогічної творчості окремих педагогів. Згодом перетворення охоплюють певні навчальні блоки, ланки діяльності, групи педагогів, або в цілому всю навчально-виховну систему. Таким чином, дія закону переходу кількісних змін у якісні чітко прослідковується в закладах освіти, які розвиваються. Цей закон реалізується передусім через удосконалення навчально-виховного процесу, під час якого нове формується, засвоюється, але на ґрунті старого.

Розглядаючи сутність внутрішньошкільного управління, науковці відмічають, що у сучасних умовах найпринциповіше значення має отримання школою права визначити спрямованість свого



розвитку, коректувати у значній мірі мети школи, вибрати варіанти навчального плану, визначити зміст шкільного компонента освіти й майже повністю моделювати зміст позаурочної діяльності.

Здійснення даних прав передбачає прояв найважливішої особливості внутрішньошкільного управління. У сучасних умовах воно може існувати лише у формі творчої діяльності керівника. На попередніх етапах розвитку школи діяльність із реалізації соціального замовлення суспільства носила переважно виконавчий характер, тому що регламентувалась багаточисленними правовими актами, вимогами, програмами виховання [9]. Значення творчої діяльності керівника школи росте у зв'язку із особливістю сучасної управлінської ситуації, яка полягає у наростанні впливу на школу дестабілізуючих, стихійних факторів.

В.В. Арнаутов, В.І. Данильчук, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев [1] відмічають, що важливим в управлінні розвитком навчального закладу є програмно-цільове управління, яке складається із ряду управлінських дій та технологій, у сукупності складаючих його модель, в основі якої лежить розробка й реалізація комплексно-цільової програми розвитку школи.

Аналіз вивченості проблеми управління розвитком загальноосвітньої школи дозволяє зробити висновки, що комплексно-цільова програма виконує у розвитку школи функцію загального орієнтуру, тобто завдає стратегію й тактику при розробці й реалізації планів. Головне у програмі те, що всі її сторони й елементи підпорядковані кінцевим цілям, заради досягнення яких програма розробляється й здійснюється. Сторони програми складає система – цілі й завдання – необхідні ресурси – комплекс взаємопов'язаних заходів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнаутов В.В., Данильчук В.И., Саранов А.М., Сергеев Н.К. Модернизация управления учебно-научных-инновационным комплексом: Учебное пособие к спецкурсу /Под общей редакцией О.С. Гребеннеха – Волгоград, Перемена, 2002 – 172 с.
2. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект – К., Радянська школа, 1958 – 201 с.
3. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи //Директор школи – 1998 – №31 – С. 41-47
4. Керівництво школою / Упоряд. М.М. Анжівський. – К.: Радянська школа, 1978. – 192 с.
5. Конарис Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Просвещение, 1986. – 215 с.
6. Крижко В.В., Павлютенко Є.М. Менеджмент в освіті. – К.: Школяр, 1998. – 408 с.
7. Маслов В., Шархунова В. Принципи менеджменту в установах освіти // Освіта і управління. – 1997. – №7. – с. 15-18.
8. Орлова Т.В. Перспективное планирование развития школы. – М.: Сентябрь, 2000. – 273 с.
9. Хасси Д. Стратегия и планирование. Путеводитель менеджера – С-Пб.: Питер, 2002 – 352 с.
10. Шамова Т.И. Исследовательский поход в управлении школой – М., Педагогика, 1991. – 289 с.

**Марія ЛАРІНА**

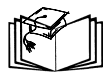
## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент А.А. Семез*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Феномен управління не є явищем, даним нам споконвіку. Він виник і розвивається в процесі розвитку суспільства, має свої етапи, зміни і актуальність проблематики. Причому стиснуті в часі і просторі вимоги нашої реальності до якісного рівня сформованості особистості постійно будуть зростати. Відповідно, необхідно буде постійно оновлювати технології, технологічність і техніку управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Сучасний освітянський менеджмент, як і вітчизняний менеджмент в цілому, знаходиться в процесі пошуку та формування. У витоків формування освітянського менеджменту на пострадянському просторі стояли Конаржевський Ю., Лізінський В.,



Поташнік М., Третяков П., праці яких присвячені загальним проблемам управління школою та пошуку наукових концепцій щодо освітянського менеджменту. Питання адаптивного управління школою досліджувала Єльнікова Г., проектним підходам до управління школою присвячена робота Мармизи О., моніторинг в управлінні досліджували Касьянова О., Яструбова В., проблеми моделювання діяльності фахівця розглядали Соколенко Т., Федоров Г.

*Метою статті* є обґрунтування з точки зору методичної бази управлінської практики, яка б спрацювала в умовах ринкових відносин, моделі раціонального управління на основі цільового програмування та моделювання управлінського процесу як цілісної системи.

Відображення об'єкта, який вивчається чи будується у системному вигляді, як правило, здійснюється методом моделювання. Модель в логіці і методології науки – аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагменту природничої або соціальної реальності оригінала. Сама собою модель – своєрідна форма відображення, яка містить інформацію про об'єкт [1, с.146]. Під моделлю В.А.Штофф розуміє «таку розумову реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» [3, с.79]. Моделювання – метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях. Моделювання є найбільш ефективним методом формування знань та вмінь, оскільки зберігається і передається не сама деяка діяльність і форми відносин, а їх ідеальна модель, схема, загальні принципи, норми, які зафіксовані у суспільній свідомості та її формах.

Для розробки моделі потрібні відповідні засоби, найважливішим із яких є мозок. Мозок, як стверджував М.М.Амосов, «є могутнім моделюючим устаткуванням, яке створює свої моделі за допомогою клітинних структур, що формуються в процесі учіння та самоорганізації. Коркові моделі є «діючими», тобто вони відображають не тільки структуру, але й функції систем, що моделюються. Людина виражає свої моделі фізичними кодами: словами, малюнками, числами, за допомогою машин» [2, с.97]. Кожна людина тією чи іншою мірою мислить моделями. Це може бути модель її дій, видів діяльності, бесіди, уроку тощо.

У практичній діяльності керівника освітньої організації моделювання посідає особливо важливе місце, тому що командна інформація, яка надходить від нього, оформлюється передусім як модель, тобто як система взаємопов'язаних параметрів, що виражають суть управлінського рішення. Моделювання у школі може бути застосовано як до суб'єктів, так і до об'єктів управління. За допомогою моделі можна зобразити систему комунікацій учителя в педагогічному колективі, основних видів його діяльності в рамках навчально-виховного процесу, структури управління школою.

Управлінську діяльність керівника навчального закладу як цілісну систему Г.Федоров змодельював у вигляді взаємопов'язаних системних блоків (компонентів) і визначив такі складові, як цільовий (цілепокладання), ресурсний (ресурсне забезпечення діяльності), організаційно-педагогічний, контрольно-аналітичний та оціночно-результативний компоненти [4, с.76].

Причому треба враховувати, що усі ці компоненти мають притаманний до їх особливостей зміст, сутність якого розкривається у певних процесах.

*Цільовий компонент* є системоутворюючою складовою у парадигмі управлінської діяльності керівника навчального закладу. Від обґрунтованості цілей, сформованості їх на підставі наукових прогнозів, які у свою чергу розробляються з урахуванням аналізу результатів діяльності, стану внутрішнього і зовнішнього середовища, ресурсного забезпечення залежить якість проходження усіх процесів і ефективність діяльності усього навчального закладу.

На підставі цільового компоненту формується наукове, нормативне і планове забезпечення діяльності навчального закладу, але одночасно ці складові і є змістом ціле-покладання (цільового компоненту).

*Науково-цільове забезпечення* спрямоване на визначення стратегічних цілей, методологічних засад управлінської діяльності керівника навчального закладу. Перш за все, науковою базою для цього компоненту є розробка основних концептуальних положень майбутньої діяльності.

*Нормативно-правове забезпечення у моделюванні* управлінської діяльності керівників закладу та функціонуванні в цілому всього навчального закладу спрямоване на правове регламентування та надання легітимності будь-якої діяльності.

Третьою складовою цілепокладання є *планове забезпечення діяльності навчального закладу*, яка є похідною від науково-цільового і нормативно-правового елементів, оскільки план є





нормативним документом, у якому конкретизуються шляхи реалізації цілі у задачах з визначенням їх виконавців, термінів, форм і методів виконання [4, с.77-78].

Наступною складовою системи моделювання діяльності керівника навчального закладу є *ресурсний компонент*. Відомо, що жоден навчальний заклад не може функціонувати і взагалі не отримає ліцензію на здійснення освітньої діяльності, якщо у нього не сформована належна інфраструктура та певне ресурсне забезпечення, без якого не можна здійснювати навчання. До ресурсного забезпечення відносяться, перш за все, основні фонди навчального закладу (приміщення, лабораторії, майстерні тощо), кадрове, фінансове, методичне, інформаційне, матеріальне, енергетичне, комунікативне, транспортне забезпечення тощо [див. 4, с.79].

*Організаційний компонент* управлінської діяльності керівника навчального закладу містить три складові: а) внутрішня організація діяльності навчального закладу, б) зовнішня організація і в) організація навчального процесу.

Забезпечення керівником *внутрішньої організації* полягає у тому, щоб привести до системної єдності усі складові навчального закладу. Тобто налагодити в ньому взаємодію підрозділів, процесів, взаємовідношень, цілей, принципів, форм і методів. Для цього, потрібно створити оптимальну структуру навчального закладу, визначити основні форми внутрішньої організації колективу закладу, розробити структуру внутрішнього управління. Важливою ланкою організації колективу є розподіл службових повноважень між працівниками навчального закладу.

Наступною складовою внутрішньої організації діяльності керівника навчального закладу є методи і форми організації (управління) колективу. Це відомі методи, а саме: організаційно-регулятивні (або адміністративні), економічні та соціально-психологічні. Проявляються ці методи у різних формах організації колективу навчального закладу: наказах, розпорядженнях, інструктажах, тарифікації, заохоченнях та стимулюванні тощо.

*Зовнішня організація*, окрім врахування тенденцій і факторів стратегічного характеру, включає також: і налагодження взаємодії з організаціями, які безпосередньо впливають на стан функціонування навчального закладу.

До таких організацій відносяться, перш за все, органи управління освітою державної адміністрації відповідного регіону, у якому зареєстровано навчальний заклад; заклади післядипломної освіти та підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів; банк, у якому відкритий рахунок навчального закладу; податкова адміністрація та інспекція; санітарно-епідеміологічна станція, пожежна служба, наукові установи тощо.

Останнім елементом організаційно-педагогічного компонента є *організація педагогічного процесу*. Педагогічний процес, як відомо, містить три складових: організацію навчального процесу, організацію виховного процесу і організацію роботи з батьками та громадськістю.

Організація навчального процесу – це системне упорядкування усіх складових навчання, які у взаємодії забезпечують реалізацію головної мети навчального закладу: підготовки фахівця, який зміг би професійно виконувати свої службові обов'язки у певній галузі. Тобто навчальний заклад у процесі навчання повинен забезпечити належний рівень професійної компетентності молодого спеціаліста.

Таким чином, системний підхід до організації навчального процесу передбачає постановку цілі та завдань, формування змісту навчання (розробка планів, програм, методичних матеріалів тощо), підготовку закладу до занять, побудову суб'єкт-суб'єктних відношень у парадигмі викладач-студент (учень), забезпечення використання у навчальному процесі оптимальних форм і методів навчання, налагодження зворотного зв'язку, отримання інформації про результати навчання і оцінювання рівня засвоєння знань, опанування вмінь та навичок студентів (учнів), оптимальність методики викладання тощо.

Організаційна діяльність завжди приводить до будь-якого результату. Результати можуть мати як дискретний характер, тобто проміжний (при завершенні частки процесу), так і прикінцевий (при реалізації етапу, циклу діяльності).

Результати діяльності можуть відображати ступінь реалізації загальної мети, цілей, підцілей, задач. Забезпечення та обробка інформації про стан або результат будь-якого процесу покладається на *контрольно-аналітичний компонент* системи управлінської діяльності – керівника навчального закладу. Для реалізації контрольно-аналітичного компоненту необхідно





визначити об'єкти контролю, розробити критерії оцінки стану діяльності, яка відображається в об'єктах, обрати оптимальні методи контролю та аналізу.

Щодо об'єктів контролю в системі управлінської діяльності керівника навчального закладу, то бажано, щоб вони в основному співпадали з основними задачами, які розроблені у цільовому компоненті. Це, перш за все, рівень підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності; якість знань, вмінь та навичок студента (учня); оптимальність методів викладання; якість науково-методичного забезпечення процесу навчання та ін. Крім цього, об'єктами контролю можуть бути питання обслуговуючого характеру, тобто «дисципліна праці», інформаційне забезпечення тощо. Слід використовувати такі методи аналізу, як аналогія, співставлення, статистичної обробки, дедукції, індукції та ін.

*Аналіз результативності діяльності* дає можливість об'єктивно оцінити результати управлінської діяльності керівництва навчального закладу, є останньою складовою моделі управлінської діяльності керівника навчального закладу.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Можна стверджувати, і практика це підтвердила, що управління закладом освіти за власною моделлю відкриває для керівників можливість розв'язання проблеми переходу закладу з одного статусу в інший, з одного рівня функціонування на інший, з однієї філософії управління на іншу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Клиланд Д., Кинг В. Системный анализ и целевое управление. – М., 1974.
2. Конаржевский Ю.А. Концепция внутришкольного управления. – Алма-Ата, 1999.
3. Соколенко Т. Моделювання в управлінні: цілеспрямована організація педагогічної діяльності // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип. XLIX. – Слов'янськ: СДПУ, 2009. – С. 76–82.
4. Федоров Г. Системний підхід до моделювання управлінської діяльності керівника сучасного навчального закладу // Директор школи, гімназії, ліцею. – 2006. – № 6. – С. 75–84.

**Кім ЛЕСЮН**

## ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ВНЗ

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент І.В. Михайліченко*

Реформування економічних відносин в Україні спричинило до активного формування ринку освітніх послуг. У зв'язку з цим виникла гостра потреба у пошуках шляхів і засобів впровадження у навчальний процес педагогічного менеджменту як самостійного виду професійної діяльності, спрямованого на досягнення організацією визначеної мети шляхом раціонального використання людських і матеріальних ресурсів. Перед системою вищої педагогічної освіти поряд з іншими професійними завданнями висувається проблема оволодіння новими знаннями, навичками, важливою частиною яких є оволодіння наукою і мистецтвом менеджменту.

Питанням вивчення менеджменту присвячені праці вчених М.Х.Мескона, М.Альберта, Ф.Хедоурі та інших, які розглядають менеджмент як уміння досягати поставленої мети, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей.

При цьому головними завданнями менеджменту в педагогіці є вивчення основних запитів споживачів (батьків, учнів, педагогічної громадськості, керівників); пропаганда і розповсюдження кращих педагогічних ініціатив; створення умов для залучення додаткових фінансових джерел розвитку освітніх послуг.

Звідси випливають напрямки менеджерських зусиль: створення єдиного інформаційного поля для виробників і споживачів освітніх послуг та забезпечення їх постійної взаємодії через посередників-менеджерів. Тому педагогічний менеджмент став пріоритетною ланкою в успішному управлінні навчальним закладом.

Стосовно освітнього процесу, педагогічний менеджмент у навчанні є цілеспрямованою педагогічною діяльністю керівників з організації та створення ефективної системи управління



процесом навчання фахівців. Сам процес навчання слід розглядати як єдину педагогічну технологію і технологічний процес [1, 34].

Підвищений інтерес до якості освіти зумовлений зростанням загальних витрат на освіту; розширенням системи освіти; збільшення кількості навчальних закладів та необхідністю "прозорості" їхнього функціонування; підвищенням мобільності студентів і викладачів; інтернаціоналізацією європейського ринку праці, тому метою нашої статті є висвітлення шляхів і методів здійснення менеджменту в управлінні педагогічним колективом.

Існування ринку в системі освіти свідчить про те, що для його функціонування необхідний педагогічний менеджмент, який має на меті вивчення основного попиту споживачів (банків, учнів, педагогічного кола, керівників); пропаганду і розповсюдження кращих педагогічних інновацій; створення умов для залучення додаткових фінансових джерел розвитку освітніх послуг. Тому зусилля менеджерів мають бути спрямовані на створення єдиного інформаційного поля для виробників освітніх послуг, забезпечення їхньої постійної взаємодії.

Головна фігура менеджменту - професійний керуючий, який повинен мати подвійну професійну підготовку: педагогічну і управлінську [3, 34].

Кожний викладач в навчальному процесі виконує функції менеджера і повинен знати:  
сутність та основні завдання управлінської діяльності;  
основи системного аналізу та принципи побудови освітніх систем;  
основні принципи побудови зовнішнього середовища;  
основи прогнозування та обліку позитивних і негативних тенденцій у розвитку соціальних систем;

принципи структурування та правила оформлення функціональної структури управління;  
базові варіанти організаційної структури освітнього закладу;  
принципи ефективного розподілу обов'язків та відповідальності;  
методи створення та підтримки морально-психологічного клімату в колективі;  
ефективні методи контролю; сутність основних демографічних процесів у суспільстві;  
основи організації економічної діяльності освітнього закладу;  
методи залучення додаткових коштів;  
критерії оцінки якості навчальних планів, принципи та правила їхньої розробки;  
основи організації праці, заробітної плати освітніх закладів; законодавство про освіту та нормативні документи;  
інформаційні технології управління навчальним процесом.

Вміти: побудувати повний опис освітнього закладу;  
аналізувати внутрішні можливості освітнього закладу, виявляти приховані проблеми та знаходити ефективні шляхи їхнього розв'язання; прогнозувати та оцінювати зміни зовнішніх умов діяльності освітнього закладу;

адекватно оцінювати якість планів освітніх закладів, визначати напрями вдосконалення планування;

ефективно визначати мету та планувати заходи з її досягнення; прогнозувати та здійснювати оцінку наслідків прийнятих рішень; аналізувати та оцінювати інноваційні обставини навчального закладу; ставити перспективну мету та розробляти стратегію розвитку;

дати психологічну характеристику особистості;  
визначати напрями вдосконалення контролю у навчальному закладі; скласти нормативні документи, що відносяться до професійної діяльності;

забезпечувати посередництво, з одного боку, між особистістю і сім'єю, а з іншого - між різними структурами.

Володіти: методами системного аналізу і прогнозування, що характеризують діяльність навчального закладу;

методами самооцінки, самоаналізу та вдосконалення своїх управлінських якостей і здібностей;

знаннями про засоби, види, закономірності спілкування;  
засобами попередження та розв'язання конфліктів у колективі;  
основами соціологічного аналізу та прогнозування, методами соціологічних досліджень;  
методами маркетингових досліджень у соціальній сфері;



методами складання кошторису прибутків і видатків навчального закладу; інформаційними технологіями, навичками їхнього використання.

В умовах менеджменту зростає вміння керівника оцінювати свої якості та здібності, особистісні обмеження, здібності та якості підлеглих. Тільки за таких умов можна стати перспективним керівником.

Бурхливий розвиток інформаційних технологій та їхнє впровадження в усі ділянки освітнього процесу призвели до зміни педагогічного менеджменту, який будується на розподілі праці. Впровадження нових інформаційних технологій дозволило суттєво модернізувати навчальний процес, підвищити ефективність навчання шляхом управління процесом викладання також на основі розділу праці.

Отже, розв'язання багатоаспектної проблеми - становлення педагога, який був би здатний до ефективного управління, економічно мислив, оперативно розв'язував задачі з реалізації конкретної мети, можливе, якщо майбутній викладач оволодіє знаннями, уміннями та навичками менеджменту взагалі та педагогічного менеджменту, зокрема.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Дмитренко Г.А., Олійник В.В., Андрієва О.Л. Цільове управління: оцінка результуючої діяльності учнів та педагогів. – К., 1996.
2. Кадемія М.Ю., Свіржевський М.П. Менеджмент в управлінні педагогічним колективом. – Вінниця, 2004. - с. 42.
3. Одерій Л.П. Менеджмент якості вищої освіти: методи і механізм.-К.:ІСДО, 1995.
4. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти. – К., 2003.
5. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М.Тютюнника и В.С.Лазарева. - М., 1995.

**Ольга ЛЕЩЕНКО**

### **МОДЕРНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*(Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, професор А.Б. Рацул)*

Сучасний розвиток вищої освіти в Україні вимагає активної участі вищих навчальних закладів у приєднанні та діяльності в межах єдиного Європейського простору вищої освіти.

Структура сучасної вищої освіти України має національні особливості, але вона побудована у певній відповідності до структури освіти розвинених країн світу і включає: загальну, професійну освіту та післядипломну освіту.

Сьогодні мережа вищих навчальних закладів охоплює всю територію України і включає 1009 вищих навчальних закладів, в тому числі сектор державної форми власності включає 235 вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації та 586 I–II рівнів. Серед них 121 університет, 56 академій, 58 інститутів і консерваторій, 122 коледжі, 276 технікумів і 188 училищ.

Сектор приватної форми власності включає 104 вищі навчальні заклади III–IV рівнів акредитації та 84 I–II рівнів.

Сьогодні в університетах, академіях, інститутах навчається 1 млн. 844 тис. студентів, а всього в системі вищої освіти навчається близько 2 млн. 437 тис. студентів. За роки незалежності України чисельність студентів на 10 тис. населення зросла з 310 до 512 осіб.

Це сталося завдяки:

- поступовому нарощуванню обсягів державного замовлення;
- запровадження багатоканального фінансування вищої освіти, у тому числі і розширення платного навчання;



- створення вищих навчальних закладів недержавної форми власності та збільшення кількості відокремлених підрозділів (філій університетів);

- постійного оновлення спеціальностей і програм підготовки фахівців.

Сьогодні вища школа України готує фахівців за 76 напрямками та 584 спеціальностями (гуманітарні, природничі та технічні науки) і дозволяє задовольнити потреби всіх галузей народного господарства країни.

У вищій школі України сьогодні зайнятий 95 тис. 761 викладач, з яких більше 54% мають вчені ступені докторів та кандидатів наук.

Цей потужний потенціал України дозволяє готувати висококваліфікованих фахівців з вищою освітою різних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Законодавчо в системі вищої освіти України встановлено три освітні рівні як характеристика освіти за ознакою ступеня сформованості інтелектуальних якостей особистості, достатніх для продовження освіти і придбання відповідної кваліфікації. Це неповна вища освіта – 2–3 роки, базова вища освіта – 3–4 роки, вища освіта – 5–6 років.

Освітньо-кваліфікаційні рівні кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр відповідають певним рівням професійної діяльності.

З погляду на подальші можливі траєкторії навчання і зайняття відповідних посад, освітньо-кваліфікаційні рівні “спеціаліст” і “магістр” еквівалентні, але ці рівні відрізняються направленістю підготовки відповідно до їх освітньо-професійних програм.

Залежно від рівня цих програм в Україні визначено статус навчального закладу за чотирма рівнями акредитації:

– заклади першого рівня акредитації (технікум, училище, вище професійно-технічне училище) готують фахівців зі спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста;

– заклади другого рівня акредитації (коледж) готують фахівців зі спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра;

– заклади третього рівня акредитації (інститут, академія, університет) готують фахівців зі спеціальностей освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра та спеціаліста. Освітньо-кваліфікаційні рівні “спеціаліст” і “магістр” є еквівалентними освітніми рівнями, але до вищих навчальних закладів, які готують магістрів, висувуються додаткові вимоги щодо фундаментально-наукової компоненти освіти та якості науково-педагогічних працівників;

– заклади четвертого рівня акредитації (університет, академія) готують фахівців зі спеціальностей освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста і магістра.

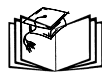
Наукові і науково-педагогічні кадри вищої кваліфікації (кандидати і доктори наук) готуються через аспірантуру (ад’юнктуру), докторантуру та стажування зі спеціальностей творчих (мистецьких) напрямів у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації, інститутах Національної академії наук України і галузевих науково-дослідних установах. Аспірантура у 116 вищих навчальних закладах готує кандидатів наук, докторантура 88 університетів – докторів наук. В Україні щороку зростає кількість нових кандидатів (з 3061 у 2005 р. до 4437 у 2010 р.) і докторів наук (з 461 у 2005 р. до 674 у 2010 р.).

Висвітлюючи сучасний стан вищої освіти України, важливо вказати на її досягнення та перешкоди на шляху входження нашої країни до європейського освітнього простору.

Україна з її 48 млн. населення має один із найвищих у світі індексів освіченості (98 %) і величезний людський інтелектуальний потенціал (індекс освіченості – це кількість письменних громадян України у відсотках). Але виклики сьогодення вимагали певного реформування освіти, і ще 1991 року було прийнято Закон “Про освіту”, яким вперше було введено ступені бакалавра та магістра. Фактично Україна запровадила ступеневу освіту раніше багатьох країн Європи, але при цьому не вирішила важливі структурні проблеми, які залишилися від минулої централізованої економіки, і ті, що виникли за час незалежності держави у зв’язку з особливостями перехідного періоду.

Серед них варто зазначити такі:

1) в Україні є надлишкова і недостатньо збалансована з потребами суспільства та ринку праці кількість напрямів (76) і спеціальностей (584), за якими готують фахівців з вищою освітою. У



кращих же світових системах вищої освіти їх як мінімум удвічі менше, вони укрупнені й більш універсальні;

2) має місце недостатнє визнання у суспільстві рівня “бакалавр” як кваліфікаційного рівня;

3) не зменшується розрив між освітянами і роботодавцями, між сферою освіти і ринком праці;

4) має місце недостатнє розуміння рівнів спеціаліста і магістра. З одного боку, програми підготовки спеціаліста і магістра близькі, вони вважаються еквівалентними за освітньо-кваліфікаційним статусом, а з іншого, їх акредитують за різними рівнями, відповідно за третім і четвертим;

5) сектор вищої освіти не бере на себе роль лідера у проведенні передових наукових досліджень у закладах освіти, які є основою елітної університетської підготовки;

6) система наукових ступенів і структура наукових спеціальностей в Україні не відповідає загальноєвропейській;

7) неадекватно до потреб суспільства у фахівцях з вищою освітою діє така розповсюджена ланка освіти, як технікуми, коледжі і вищі професійно-технічні училища, які на початку незалежності України штучно було віднесено до системи вищої освіти;

8) ще не відбулося реформування для умов ринкової економіки системи підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, що не дозволяє реалізувати повною мірою принцип “освіта через усе життя”;

9) рівень автономії вищих навчальних закладів значно нижчий від середньоєвропейського, зокрема, у питаннях фінансової самостійності, структури і обсягів підготовки фахівців із вищою освітою.

Ці та інші перешкоди погіршують розпізнавання нашої системи вищої освіти зовнішнім світом, погіршують мобільність наших студентів, викладачів і науковців у межах європейського освітнього простору і ринку праці.

Напрямок реформування є прийняття узгодженого з країнами – членами Болонського процесу додатка до диплома.

Чинний в Україні додаток до диплома, який є невід’ємною складовою документа про вищу освіту, розроблено в 2000 році відповідно до встановленої на той час Європейським центром вищої освіти форми та рекомендацій ЮНЕСКО. Зі ставлення національного додатка до диплома та рекомендованого ЮНЕСКО у рамках Болонського процесу дозволяє дійти висновку, що, незважаючи на деякі розбіжності за формою, термінологією та суттю, вони мають багато спільного.

Отже, Україна може без особливих ускладнень внести зміни до прийнятого на національному рівні додатка до диплома і перейти до узгодженого в Європі додатка.

Що ж стосується прийняття системи, яка визнає докторський рівень як третій цикл навчання, то структура освітньо-кваліфікаційних рівнів, яка існує в Україні, дозволяє легко перейти до третього ступеня доктора філософії, який визначено Берлінською декларацією 2003 року як невід’ємну складову триступеневої системи підготовки на європейському просторі.

Порівняння українських наукових ступенів кандидата та доктора наук і звань з відповідними європейськими показує, що в деяких випадках еквівалентами наукового звання кандидата наук є доктор філософії з відповідної спеціальності, а званню доктора наук відповідає звання заслуженого доктора чи доктора наук, яке присвоюють у деяких країнах за дослідження.

Вже зараз система наукових ступенів в Україні не суперечить прийнятому країнами Європи науковому ступеню доктора філософії як третього циклу навчання. На сьогодні переважна більшість кандидатів наук готуються в аспірантурі, термін навчання в якій – 3 роки, а частина докторів наук – у докторантурі протягом 2 років.

Програми підготовки кандидатів наук потребують узгодження з програмами підготовки докторів філософії (PhD), які мають визначити учасники Болонського процесу і, задовольнивши вимоги до PhD, Україна може ввести освітньо-науковий ступінь доктора філософії. На даному етапі в Україні ступінь доктора наук можна залишити як визнання більш високого рівня наукових досягнень, як ступінь вищої наукової кваліфікації на теренах України.

Наступний напрям реформування пов’язаний із забезпеченням освіти протягом усього життя. Це вимагає сьогодні створення сучасної розгалуженої системи підготовки та перепідготовки,





основаної на інтегрованих навчальних планах, і узгодженої системі кредитів з визнанням дипломів і сертифікатів у системі школа–університет–післядипломне навчання.

Існуюча система післядипломного навчання, яка включає навчальні заклади відомчого підпорядкування (інститути, курси, центри підвищення кваліфікації тощо) і підрозділи післядипломної освіти у вищих навчальних закладах, має суттєві вади. Це вузькопрофільність навчання, відсутність висококваліфікованих кадрів, неможливість впровадження у навчальний процес останніх досягнень науки і техніки, неспроможність забезпечити безперервну освіту, основу на системі кредитів, складнощі з визнанням документів про післядипломне навчання.

Отже, для пристосування існуючої системи післядипломної освіти до потреб суспільства та ринку праці, доцільно створити навчально-наукові виробничі комплекси при вищих навчальних закладах, окремі складові яких уже існують при деяких національних університетах і забезпечують безперервну освіту. Таким комплексами слід здійснювати довузівську підготовку, навчання для здобуття вищої освіти, післядипломне навчання.

Важливим напрямом реформування є сприяння європейській співпраці в галузі гарантії якості освіти, якій в Болонському просторі приділяється особлива увага.

В Україні створена й активно працює державна система акредитації, ліцензування і атестації, яка включає державні інституції та представників університетів, громадських організацій, а також замовників на фахівців.

Важливим інструментом у державному контролі якості підготовки випускників вищого навчального закладу є Державні екзаменаційні комісії, на засіданнях яких студенти захищають випускні атестаційні роботи, дипломні роботи та проекти. Склад цих комісій затверджує Міністерство освіти і науки України, яке контролює якість через Державну інспекцію навчальних закладів за критеріями і методиками, затвердженими Державною акредитаційною комісією.

Сьогодні існує широкий спектр показників і критеріїв акредитації. Зокрема, кількість показників у Великій Британії дорівнює 6, у США та Румунії – 8, Нідерландах – 10, в Україні – 12, Росії – 14, Казахстані – 13, а в Білорусії – 11. Цей факт свідчить про необхідність узгодження й уніфікації показників і гармонізації критеріїв для європейського освітнього простору.

Приєднання України до Болонського процесу поряд із удосконаленням державної системи оцінки якості освіти вимагає більш широкої участі в роботі профільних міжнародних організацій, зокрема, у роботі Європейської мережі забезпечення якості у вищій освіті (система ENQA – European Network for Quality Assurance).

Наявна структура системи контролю якості в Україні є трирівневою і передбачає залучення недержавних експертних організацій. Вона містить: державну систему оцінки якості (включаючи стандарти освіти й акредитацію), контроль на рівні навчального закладу та участь недержавних структур, що забезпечують суспільну експертизу і враховують вимоги ринку праці.

Безумовно, всі критерії оцінки якості мають бути визнані міжнародними організаціями з якості.

Нам потрібно, по-перше, установити офіційні зв'язки з організаціями, що відповідають за гарантування якості вищої освіти в Європі.

По-друге, співпраця міжнародних організацій з Україною з питань гарантії якості має відбуватися як на рівні університетів – внутрішня оцінка, – так і на міжуніверситетському рівні – зовнішня оцінка якості.

По-третє, необхідно спланувати виконання Україною до 2005 року відповідних вимог Болонського процесу.

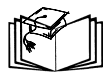
Дуже важливим в програмі реформування є підвищення мобільності студентів, викладачів і науковців.

Сьогодні понад 10 тис. українських громадян навчаються за кордоном у рамках міжуніверситетських, міждержавних програм з 64 державами.

Двадцять п'ять тис. іноземних студентів зі 110 країн отримують освіту в Україні, серед них 28 країн Європи, 40 країн Азії, 30 країн Африки та 12 країн Латинської Америки.

Але в системі вищої освіти України є проблеми, які перешкоджають підвищенню мобільності студентів і викладачів, про що вже сказано вище.

До цих перешкод треба додати слабку підготовку з іноземних мов у середній та вищій школі, візовий режим, різницю в рівні життя населення України порівняно з країнами Європи та ін.



Але привабливість університетів Європи для студентів – це комплексна компонента значної ваги, яка включає перспективу для кар'єри, що надає університет, якість і вартість навчання, вартість і умови проживання, доступність побутових послуг, наявність стипендіальних програм, відсутність міжнародних і релігійних конфліктів, відповідність європейським освітнім стандартам тощо.

Все це ми маємо вирішувати в Україні, бо це основа забезпечення прав молоді людини на транснаціональну освіту і подальше її працевлаштування.

Вирішенню цих проблем сприяють міжнародні освітні проекти, які виконуються в Україні.

Міжнародна інтеграція України у сфері освіти і науки сьогодні характеризується 82 міжурядовими і 45 міжвідомчими угодами про співпрацю з 56 країнами світу, 15 з яких – це міжурядові угоди про взаємне визнання документів про освіту, наукові ступені і вчені звання.

Особливу роль у євроінтеграційних процесах відіграє укладання і ратифікація угоди між Україною і ЄС про наукове і технологічне співробітництво, що надасть можливість українським науковцям взяти участь у реалізації проектів, які здійснюватимуться в масштабах Шостої рамкової програми ЄС.

В Україні розширено вивчення європейських мов: англійської, німецької, французької, іспанської, італійської, фінської та ін. До програми підготовки магістрів включено вивчення двох іноземних мов, створено мовні центри в декількох національних університетах.

Розвивається двостороння співпраця у сфері вищої освіти. Загалом укладено вже 107 міждержавних, міжурядових і міжвідомчих угод у цій галузі з 64 країнами світу.

Вищі навчальні заклади України співпрацюють з країнами ЄС на двосторонній основі та в рамках різних наукових і освітніх програм. Зокрема, за десять років в рамках виконання програми TEMPUS (TACIS) здійснено 105 проектів у 37 вищих навчальних закладах. З 2009 року в українських університетах реалізується ще 24 проектів. За 9 років реалізації програми в Україні на конкурс було подано 500 заяв на проекти, які включали понад 1000 вищих навчальних закладів України та країн-членів ЄС.

Важливим аспектом європейської інтеграції України є співпраця в інформаційній сфері.

Сучасна освіта неможлива без функціонування системи дистанційного навчання, мережі електронних бібліотек, впровадження інформаційних технологій у сферу наукових досліджень і навчання. Це спеціалізована науково-освітня комп'ютерна мережа, яку розглядають як базову для створення українського інформаційного науково-освітнього порталу, що включає названі компоненти.

Європейська інтеграція України в інформаційній сфері значною мірою пов'язана зі співпрацею з міжнародними організаціями, національними науково-освітніми мережами: URAN – в Україні, DFN – у Німеччині, Surfnet – у Голландії, Renater – у Франції, Janet – у Великій Британії, AConet – в Австрії та ін., а також інтеграцією з трансєвропейською мережею GEANT. Уже зараз відповідно до домовленостей з AConet користувачі URAN мають доступ до GEANT по каналах передачі даних у м. Відні зі швидкістю передачі 34 Мбіт/сек.

Ефективною сферою інтеграції на рівні університетів є об'єднання електронних ресурсів науково-технічних бібліотек. В Україні ресурси мережі електронних бібліотек включають ресурси наукових бібліотек університетів, бібліотек Національної академії наук, публічних бібліотек, бібліотек центрів дистанційного навчання.

Мережа електронних бібліотек інтегрує бібліотечні ресурси у сфері науки і освіти. Система побудована на єдиних організаційних, програмно-апаратних і технічних платформах. Крім цього, завданням регіональних центрів URAN є інтеграція ресурсів електронних бібліотек для створення єдиної національної мережі електронних бібліотек з потужними довідково-інформаційними системами.

Масштабним за значенням є проект ЮНЕСКО зі створення Центрально-східного європейського віртуального університету, в якому беруть участь університети з Австрії, Болгарії, Угорщини, Литви, Польщі, Румунії, Чехії, Естонії, Вірменії, Азербайджану.

На завершення можна зробити такі висновки.

Вища освіта України – це достатньо сформована система, яка певною мірою відповідає структурі освіти розвинених країн світу. Функціонує відпрацьована ступенева система вищої освіти, яка враховує світові тенденції та національні особливості і традиції вищої школи України.



Наявна в Україні система наукових ступенів кандидата наук і доктора наук може бути адаптована до системи, прийнятій в Європі, після узгодження структури спеціальностей і критеріїв якості підготовки PhD та кандидатів наук.

Для реалізації принципу “освіта через усе життя” в Україні потрібно удосконалити систему перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців шляхом створення навчально-науково-виробничих комплексів при вищих навчальних закладах, підсилення зв'язків університетів з підприємствами та галузями економіки України.

Україна активно співпрацює з країнами ЄС щодо впровадження європейської тематики у вищу освіту, яка відображена у спільних проектах і програмах.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України "Про вищу освіту" №2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р.
2. Алексюк АМ. Педагогіка вищої освіти України: Курс лекцій. – К., 1993. – 286 с.
3. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть //Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11-17
4. Боголіб Т. Специфіка управління структурою організації в інноваційному ВНЗ // Рідна школа. – 2008. – № 10. – С. 16–18.
5. Вища школа України і Болонський процес: Бібліографічний покажчик / Акад. пед. наук України, Ін-т вищої освіти, Європ. ун-т ; Упор.: Б. І. Корольов, З. І. Тимошенко, Г. П. Ущипівська; Авт. передм.: Б. І. Корольов. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2006. – 143 с.

**Олександр ЛИЗУН**

## РОЛЬ ІМІДЖУ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В ЙОГО ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Н.С. Савченко*

Сучасна соціальна ситуація розвитку нашої держави залежить від змін в різноманітних сферах життя суспільства в цілому і функціонуванні різноманітних організацій, зокрема. Діяльність будь-якої організації визначається професійністю її персоналу і в першу чергу – її керівника. Не випадково вивчення психологічних і соціально-психологічних основ професійності сучасних керівників різних рівнів викликає великий інтерес багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Велика кількість публікацій, що зроблені в рамках психології управління, соціальної психології, відображають рівень розробленості цієї проблематики і стверджують, що саме від професійності керівників залежить не тільки зовнішня конкурентоспроможність організації на ринку, але й рівень корпоративної культури, ставлення співробітників до своєї організації, мотивація трудової діяльності, імідж організації і т.п.

Динамізм змін в Україні, зростання ролі особистості в усіх процесах демократичних перетворень спричинили появу нових орієнтирів в освіті. Освітній заклад потребує нового (по людським і професійним якостям, по стилю управління і поведінки) образу керівника навчально-виховного процесу. Сьогодні критеріями такої оцінки стали: з одного боку, вміння мислити стратегічно, здатність швидко приймати правильні управлінські рішення, налагоджувати ефективну комунікаційну мережу між всіма учасниками навчально-виховного процесу, глибокі теоретичні знання в галузі маркетингу, педагогічного менеджменту; вміння реалізовувати ці знання на практиці, з іншого боку, ділові якості не повинні вступити в суперечність з морально-етичною стороною становлення особистості сучасного керівника.

На сьогоднішній день освітньому закладу необхідний управлінець, який не тільки добре знає менеджмент, але і здатний створювати умови, що сприяють розвитку колективу і особистості, а також прогнозувати можливі варіанти їх поведінки в новій соціокультурній ситуації, розвитку освітнього закладу.



Саме імідж дозволяє створювати перше враження про людину як про керівника. Імідж в даному випадку – його фірмовий знак, його зовнішня вивіска. Найчастіше, чим більш привабливим він є, тим вище його професійний авторитет, вище суспільна репутація організації, яку він представляє. Про імідж як умову успішності керівника освітнього закладу говорять все частіше та серйозніше. Необхідність володіння їм стає все більш очевидною. Досвід управління освітою переконливо доказує, що без створення позитивного ділового іміджу наївно розраховувати на успішне ведення справ и користуватися гідною репутацією в суспільстві.

В світі гуманістичної парадигми управлінська діяльність сучасного керівника освітнього закладу набуває нових якісних особливостей. Традиційне управління, засноване на суб'єкт-об'єктних стосунках, переходить в управління, що засноване на суб'єкт-суб'єктних стосунках і надає керівникам можливість рівноправної взаємодії з вчителями у вирішенні проблем їх життєдіяльності у закладі. Ці процеси супроводжуються широким розвитком різних форм вчительського самоврядування і зміною позиції керівника, який виконує не безпосередньо управлінські, а менеджерські функції, істота яких полягає в створенні умов підтримки, турботи, співпраці, непрямій дії на особистість через організацію її життєдіяльності в навчальному закладі.

Вище сказане дозволяє вважати, що імідж є складовою частиною управлінської діяльності, а володіння їм – значуща професійна характеристика керівника закладу освіти.

Розглядаючи імідж, як соціальний факт, ми вважаємо процес його формування, перш за все, як природне, соціально обумовлене отримання керівником якостей, необхідних йому для здійснення управління освітнім закладом

В роботах дослідників, виконаних в останні десятиріччя минулого сторіччя, представлені різноманітні аспекти іміджу, які мають принципове значення для теми нашого дослідження: імідж політика (Є.В. Глущенко, О.М.Жмиріков, О.Ю. Панасюк, Г.Г.Почепцов та ін.); бізнесмена (О.Ф. Кузін, Р.Л. Кричевський, В.М. Шепель та ін.); педагога (Н.В. Кузьміна та ін.); організації (І. Альохіна, Н.В. Гришина, І. Криксунова та ін.); засобів масової інформації (П.С. Гуревич, О.О. Феофанов та ін.).

Сьогодні, не дивлячись на багаточисленні теоретичні та експериментальні дослідження даної проблеми, залишається ряд питань, що потребують подальшої розробки та сучасного звучання. Відомо, що нові соціально-економічні умови в Україні актуалізують запит на сильних, яскравих керівників з виразними моральними та інтелектуальними якостями та розвинутими управлінськими здібностями та вміннями, які обізнано долучають всі ці показники до свого іміджу. Однак в відомих концепціях немає однозначної відповіді на питання про природу, умови та фактори формування іміджу керівника освітнього закладу. Дослідження, присвячені іміджу педагога та керівника закладу освіти (О.О.Петрова, В.М.Черепанова, І.П.Чертикова та ін.), небагаточисленні: в основному розглядаються професійно значущі особистісні якості керівників, установки, оформлення зовнішності, володіння прийомами спілкування та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, досліджень, що стосуються підготовки управлінських кадрів для сфери освіти показує, що проблема формування іміджу керівника освітнього закладу поки не була предметом самостійного дослідження, хоча вже накопичені дані для його глибокого вивчення.

Концепції дослідників сходяться в тому, що керівникам необхідно стати ефективно діючим механізмом освіти, змінити його теперішній імідж на соціально бажаний образ, стати соціально орієнтованим не декларовано, а фактично.

В цілому необхідно зазначити недостатнє висвітлення проблеми формування іміджу керівника в галузі освіти. Це примусило нас звернутися до робіт, в яких ця проблема зачіпається побічно, в окремих її аспектах. Ці наукові роботи розкривають концепцію сучасного соціально-психологічного аналізу, дають можливість адаптувати наявний досвід до дослідження системи освіти. Вони послужили початком спеціальних соціологічних досліджень реальних процесів і проблем формування іміджу керівника освітнього закладу, його структурних змін.

Вирішити проблему формування іміджу керівника закладу освіти покликані педагогічні вузи, курси підвищення кваліфікації для керівників освітніх закладів.

Існують вагомі підстави розглядати імідж керівника освітнього закладу як складову його професійної компетентності, механізм його особистісного та професійного розвитку.

У наявності ряд суперечностей:



- між зростаючими вимогами до професійних і особистісних якостей керівника і низьким рівнем їх теоретичних і практичних знань та вмінь, особливо в ефективності ухвалення управлінських рішень і здатності швидко налагоджувати комунікаційні зв'язки;

- між необхідністю цілеспрямованого формування позитивного іміджу керівника управлінською діяльністю і відсутністю системи дій по підготовці відповідних управлінських кадрів.

Проте при великій кількості літератури, що зачіпає з тих або інших позицій проблему іміджу, явно недостатньо фундаментальних досліджень. У вітчизняній педагогічній літературі недостатньо робіт, спеціально присвячених формуванню і сприйняттю іміджу керівника закладу освіти.

Методологічну основу дослідження склали аксіологічний та гуманістичний підходи, що є найбільш загальними щодо гуманістичної проблематики, які розглядають людину як найвищу цінність соціального розвитку і дозволяють вивчати процес формування іміджу керівника освітнього закладу з точки зору його гуманізації (О.В. Петровський, І.Б. Котова, В.О. Сластьонін та ін.); провідні методологічні принципи (детермінізм, розвиток, єдність свідомості та діяльності), які дозволяють розглядати імідж як динамічне утворення, що формується в професійній діяльності в єдності з розвитком особистості (Б.Г. Ананьев, О.М. Леонтьев, С.Л. Рубінштейн та ін.).

В основу конкретної методології дослідження були покладені ідеї особистісно-діяльнісного, професійно-діяльнісного підходів до проблеми іміджу:

- концепти формування іміджу керівника державної служби як соціально-психологічного феномена (О.С. Віханський, О.О.Феофанов, В.М.Шепель та ін.);

- підходи до формування індивідуального іміджу (О.Ю. Панасюк, Г.Г.Почепцов, В.М.Шепель та ін.);

- теорії розробки менеджменту у сфері освіти (Ю.В.Васильєв, Ю.О.Конаржевський, В.С.Лазарев та ін.);

- положення психолого-акмеологічного підходу (О.О. Бодальов, О.О. Деркач, В.Г. Зазикін та ін.);

- психолого-педагогічна література і дисертаційні дослідження, що стосуються управлінських кадрів (О.М.Іванов, Р.Л.Кричевський, О.М.Моїсєєв, М.П.Поташнік, Н.М.Рябуха, Н.П. Сащенко, В.О.Сластьонін, В.В.Хохлова та ін.).

Формування іміджу керівника навчального закладу розглядаємо як умову і своєрідний шлях гармонійного розвитку особистості керівника, як неодмінну умову підготовки кожного керівника до активної творчої діяльності у сфері управління, як шлях оволодіння "технологією управління", саморозвитку, самовдосконалення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б.Г. Искусство управления. – М.: Просвещение, 1999. – 320 с.
2. Бараева О.Ю. Стратегическая деятельность директора школьного образования в условиях обновления его содержания: Дис... канд. пед. наук. – СПб.: ЛГУ, 1995. – 247 с.
3. Виханский О.С. Наумов А.И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс: Учебник. – 3-е изд. – М.: Гардирика, 1998. – 528 с.
4. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Образовательный центр „Педагогический поиск“, 1997. – 79 с.
5. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом. – Київ: Знання, 2006. – 365 с.
6. Шепель В.М. Имиджелогия, секреты личного обаяния. М.: Феникс, 2005. – 473 с.





**Вікторія ЛОБАНОВА**

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАВДАНЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Я.В. Галета*

Докорінне реформування системи освіти, шляхи якого визначені у Національній доктрині розвитку освіти України, Законі про загальну середню освіту, низці нормативних документів з управління середньою школою залежать від рівня внутрішньошкільного управління. Саме управління загальноосвітнім навчальним закладом є наймасовішим і найбільшою мірою враховує всі фактори впливу на школу, забезпечує найважливіші характеристики сучасних перетворень в освіті. А це в свою чергу підносить значущість професійної готовності директора школи, його компетентності до здійснення управлінських функцій з урахуванням соціально-педагогічних умов роботи навчального закладу. Переосмислення теорії управління школою, поява нових управлінських функцій зумовлює нові вимоги до підготовки керівних кадрів.

Аналіз стану дослідженості проблеми підготовки резерву керівників навчальних закладів дозволяє зробити висновок, що даний процес ще недостатньо розроблений у педагогічній науці. Сучасна підготовка майбутніх керівників НЗ до управлінської діяльності це не просто знання з школознавства, але й орієнтування на використання сучасних технологій менеджменту та маркетингу, налаштування на стратегічне управління, набуття вмінь формувати конкурентоспроможну освітню організацію.

У зв'язку з цим постає завдання: визначити сутність поняття «управлінська діяльність» та розкрити компоненти підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності.

Управління загальноосвітнім навчальним закладом – це особлива діяльність, – стверджують В.С.Лазарев і М.М.Поташник, – у якій її суб'єкти засобами планування, організації, керівництва і контролю забезпечують організованість (інтенсивність) спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей та цілей розвитку школи [6, с.25]. Сутність управлінської діяльності керівника навчального закладу полягає у якісному виконанні всіх без винятку управлінських функцій, які В.Маслов визначив як «процеси управлінського впливу на керовану підсистему» [5, с.26]. До загальних функцій управління вчений відносить: вироблення та прийняття управлінських рішень, або планування; організацію виконання рішень; контроль та облік; аналіз (педагогічний аналіз) результатів контролю; координування; регулювання; стимулювання; збирання та перетворення інформації; оцінювання результатів та корекцію. «Низький рівень виконання (невиконання) будь-якої функції суттєво позначається на рівні управління, істотно знижує його результативність в цілому» [5, с.26].

Сучасний керівник загальноосвітнього навчального закладу повинен мати ґрунтовну підготовку з теорії управління соціально педагогічними системами, педагогіки, економіки, філософії освіти та інших наук сумісних із педагогікою, розглядати об'єкт управління - загальноосвітній навчальний заклад як відкрити, соціально - педагогічну систему, яка взаємодіє із соціумом; задовольняти освітні запити різних верств населення, забезпечувати розвиток закладу в конкурентному середовищі.

Калініна Л. вважає, що для ефективного управління педагогічним процесом необхідні резолютивні, комунікативні, виконавчі, регулятивні й інспекторські якості. Резолютивні якості визначають успішність прийняття рішення на організацію виховної роботи. Це такі якості, як рішучість, цілеспрямованість, самостійність, почуття обов'язку і відповідальності. Комунікативні якості обумовлюють міжособистісну згуртованість (доступність, товариськість, простота, ввічливість, уважність). Виконавчі якості визначають вміння організовувати виконання планів і рішень (наполегливість у досягненні мети, старанність, дисциплінованість, енергійність, чіткість в роботі). Інструкторські якості визначають вміння налагодити контроль і звіт навчально-виховної



роботи та її результатів (систематичність, послідовність, об'єктивність, справедливість, самокритичність і критичність, вимогливість).

У дослідженні Жебровського Б.М. готовність до професійної діяльності розуміється як інтегральна якість, що визначає установку особистості на вирішення професійних завдань у конкретній ситуації. Загальнопрофесійні якості (працьовитість, організованість, спостережливість та ін.) формуються в процесі навчально-виховної роботи; на їхній розвиток впливають стиль і норми сімейного виховання; вони є своєрідним "двигуном" професійної придатності (І. О. Грязнов), що забезпечується оптимальним сполученням загальнопрофесійних якостей і тих якостей, які необхідні для оволодіння даною професією.

Теоретичний аналіз наукової літератури, вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи у навчальних закладах дозволили визначити формування готовності майбутніх керівників навчальних закладів до управлінської діяльності як педагогічний процес, під час якого здійснюється цілеспрямована взаємодія з метою вдосконалення знань, вмінь і навичок, розвитку якостей, що необхідні для ефективного управління педагогічним колективом та навчально-виховним процесом.

Система підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності передбачає такі стани [1, с.14]:

- I - відбір майбутнього керівника на рівні навчального закладу;
- II - організація навчання майбутнього керівника на рівні районних (міських) відділів (управлінь освіти);
- III - організація навчання майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів на рівні обласного інституту післядипломної педагогічної освіти та управління освіти і науки.

Критеріями сформованості у майбутніх керівників компонентів готовності є цілісно-мотиваційний компонент (професійні цінності, професійна самоадекватність, професійний інтерес, самооцінка, самопізнання, саморегуляція) та особистісний компонент (розвиток лідерських якостей, педагогічних здібностей, педагогічної культури, професійно значимих якостей, умінь володіти собою, самокритичність); когнітивно-пізнавальний компонент (педагогічна ерудиція, адекватність застосування знань, пізнавальні якості професійного характеру, постановка і розв'язання творчих завдань, бачення управлінських проблем, умінь генерувати педагогічні ідеї, критичність оцінювання управлінських рішень) та операційний компонент (оволодіння сукупністю умінь реалізації управлінських функцій, здійснення постановки й досягнення стратегічних, тактичних і оперативних цілей загальноосвітнього навчального закладу, вміння розробляти власну стратегію розвитку загальноосвітнього навчального закладу).

Основою формування професійної готовності майбутніх керівників НЗ має бути система управлінських знань, серед яких виділяємо такі групи, як: законодавчо-нормативні, методологічні, загальнотеоретичні, організаційно-технологічні.

Успішність управління забезпечується завдяки комплексу умінь і навичок, які формуються під час занять (курси) і тематичних семінарів (міжкурсова підготовка).

Науково-методичний супровід формування професійної готовності майбутніх керівників до управлінської діяльності передбачає [5, с.92].:

- 1) вивчення та обговорення нормативних документів;
- 2) інформаційне забезпечення професійної діяльності;
- 3) впровадження нових технологій через: розробку дидактичних матеріалів, завдань для перевірки знань, активних форм роботи.
- 4) індивідуальне консультування з метою надання допомоги керівникам.

Формування професійної готовності керівника НЗ нерозривно пов'язане з оволодінням ним демократичним стилем керівництва, який ґрунтується на ретельному вивченні стану справ, виявленні того, які форми і методи управління найбільш ефективні, а які застарілі, не відповідають сучасним вимогам. Цей стиль вимагає розвинутої здатності до педагогічного аналізу, об'єктивності в оцінці досягнутих результатів, умінь творчо підходити до вироблення і прийняття необхідних рішень.

Визначимо найважливіші, базові вимоги і якості, які необхідні керівнику будь-якого рангу і школи зокрема.



Політична зрілість - риса, яка вимагає наявності таких якостей як усвідомлення своєї політичної позиції, високої соціальної активності, компетентності в питаннях політики держави тощо.

Державний підхід. Керівник завжди і у всьому повинен узгоджувати свої інтереси та інтереси колективу з завданнями суспільства. Цей підхід передбачає глибоке знання важливих економічних і соціальних завдань в розвитку держави, розуміння ролі та місця свого колективу у вирішенні цих завдань.

Діловитість. Ця якість характеризує керівника з точки зору працездатності та вміння раціонально здійснювати діяльність. Вона передбачає високий рівень професійних навиків та умінь, а також бажання керуватися при виконанні обов'язків перш за все інтересами справи і поставленими завданнями.

Підприємливість - форма вияву трудової, громадської і політичної активності особистості, що виражає її кмітливість, ініціативність, енергійність, практичність. Підприємливий керівник школи сам активно працює для того, щоб створити такі умови праці підлеглих, при яких ефективність навчально-виховного процесу буде найвищою, володіє навиками формулювати реальні завдання і виконувати їх.

Компетентність - одна з важливих вимог, яка пред'являється до керівника. Рівень компетентності визначається його особистими якостями, кваліфікацією (знання, досвід), які дозволяють йому брати участь в прийнятті управлінських рішень.

Важливою якістю керівника є його етичні установки. Керівник повинен бути справедливим в оцінці здібностей і поведінки своїх колег, рівним в спілкуванні з ними, принциповим у вирішенні проблем і т.д.

У загальному вигляді весь комплекс готовності майбутнього керівника НЗ включає: знання історії української державності, директивних документів, професійної підготовки, основ менеджменту, економічної теорії, теорії управління, соціальної психології, управлінської психології, наукової організації праці, основ адміністративного права, зарубіжного досвіду управління.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гавриленко Л. Освіта керівника сучасного загальноосвітнього навчального закладу / Л.Гавриленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2.
2. Жебровський Б.М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: Автореф. дис. канд. пед наук: 13.00.01. – К., 2002. – С. 20.
3. Калініна Л. Професіограма українського директора школи. – 2001. – №3. – С.1, 13-15.
4. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти: Навчальний посібник. - К.: 13МН, 1997.-С.179
5. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посібник / В.І.Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150 с.
6. Поташник М.М. Управление современной школой: в вопросах и ответах: пособие[для руководителей образовательных учреждений и органов образования]/М.М.Поташник, А.М.Моисеев.-М.:Новая школа, 1997. 352 с.
7. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / [авт.-упор. В.М.Копоруліна]. – Х.: Факт, 2006. – 400 с.

**Микола ПРОЗІРАЙ**

### **СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ МОДЕЛЮВАННЯ В УПРАВЛІННІ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ**

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент І.В. Михайліченко*

Реформування сучасної системи освіти передбачає реалізацію нових підходів у педагогічній теорії та практиці. Традиційна модель діяльності освітньої галузі, у якій надається перевага функції контролю, не може бути життєздатною, вдосконалюватися в умовах постійного розвитку суспільств.



Актуальність цієї проблеми зумовлена, насамперед, необхідністю реформування освіти, модернізації галузі управління. Розвиток України як сучасної держави значною мірою залежить від якості освіти, яку отримують її громадяни. Сьогодні існує необхідність у підготовці матеріалів, які б висвітлювали основні тенденції розвитку національної освітньої системи, її трансформації та проблеми, для прийняття виважених управлінських рішень.

**Метою** статті є спроба розкрити сутність та зміст моделювання в управлінні загальною середньою освітою.

У сучасній педагогічній науці, як вітчизняній, так і зарубіжній, поняття „модель” є досить ужитковим. Воно може означати: а) теорію; б) категорію, провідну ідею, зразок, екземпляр, зменшену копію, концепцію або парадигму; в) у прикладній педагогіці копію чого-небудь, об’єкт для імітації, план реалізації чого-небудь [4; 13]. Поняття „модель” походить від латинського „modus”, що означає одиницю або стандарт вимірювання. Упродовж минулого століття слово „модель” набуло статусу наукового поняття і стало вживатися в математиці, фізиці, астрономії, інформатиці, психології, соціології, педагогіці.

Наука, як відомо, це сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і теоретична систематизація об’єктивних знань про дійсність. Найбільш поширеним із застосовуваних шляхів пізнання є моделювання. Йому притаманне найбільш глибоке проникнення в теоретичне мислення і практичну діяльність дослідника. Методологічна функція моделювання полягає в тому, що цей метод є універсальним засобом прирощення знання, які дозволяють різко скорочувати затрати праці й час на проведення дослідження [2; 1]. В останнє десятиліття в педагогічних роботах усе більшого поширення набувають дослідження, пов’язані з моделюванням понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик та окремих «сторін» навчання й виховання в межах національного соціокультурного простору на загальноосвітньому й професійно орієнтованому рівнях. Стрімкий розвиток інформаційних відносин в сучасному суспільстві зумовлює виняткову актуальність моделювання в педагогіці – галузі знань, безпосередньо пов’язаній з інформаційними процесами [2; 38].

«Широке розповсюдження ... моделювання в педагогічних дослідженнях, – наголошує В. І. Михеєв, – пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об’єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб’єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу» [4; 52].

Процес моделювання - це відтворення характеристик одного об’єкта на іншому, спеціально створеному для їх вивчення. За своїми завданнями розробка моделі має прикладний характер, тобто моделювання обумовлено раніше визначеною метою та орієнтоване на практичне застосування результатів. Модель має декілька застосувань: по-перше, вона чітко визначає компоненти, які складають систему, по-друге, достатньо схематично та точно подає зв’язки між компонентами, при цьому зв’язки всередині модельованого об’єкта можна порівняти із зв’язками всередині моделі, по-третє, модель генерує і породжує питання, і, нарешті, вона стає інструментом для порівняльного вивчення різних галузей явища, процесу [5; 4].

Моделювання в педагогіці, на думку В. І. Михеєва, має декілька аспектів застосування:

- гносеологічний, у якому модель відіграє роль проміжного об’єкта у процесі пізнання педагогічного явища;
- загально-методологічний, який дозволяє оцінювати зв’язки і відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису і вивчення;
- психологічний, який дозволяє вести опис різних сторін навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [4; 8].

Найбільш загальним об’єктом моделювання, – модель якого відбиває концептуальні позиції соціуму відносно спрямованості освіти і її ціннісних орієнтацій, – природно вважати систему освіти та напрями її розвитку в сучасному суспільстві. Від того, який тип освіти і який її напрямок обирає держава, залежать подальший інформаційний і технологічний розвиток суспільства, його соціокультурні досягнення і рейтинг в європейському співтоваристві. Об’єктом педагогічного моделювання завжди виступає й зміст освіти. Його модельне проектування є віддзеркаленням уявлень розробників про реалізацію через зміст та його концептуальну



організацію цілей навчання відповідно до тих настанов, які визначаються суспільством на нормативному рівні. В межах навчальних предметів застосовується моделювання змісту учбового матеріалу в частині його структурно-логічного впорядкування, схематизації, візуалізації, придатних до застосування при роботі з ним видів і методів учбової діяльності тощо. В завершеному вигляді усе це дає можливість будувати методичну систему навчання предмету з опорою на загальні методи наукового пізнання та психолого-педагогічні закономірності пізнавальної діяльності учнів певних вікових категорій.

Певним різновидом застосування моделювання є розробка концепцій, статутів, положень про функціонування навчального закладу, різних програм і навчально-тематичних планів.

Моделювання навчально-виховного закладу – це визначення мети, потреб, змісту, організації, методик, технологій, результатів його діяльності та діяльності підсистем; це системи управління закладом. Моделювання навчального закладу (системи) здійснюється з метою його пізнання й управління ним. Основою моделювання навчального закладу (системи) є стратегічна мета держави щодо освіти викладена в законодавчих та нормативно-правових актах про освіту [3; 20]. Моделі школи пов'язують найчастіше з такими базовими поняттями, як план (проект) та концепція чи парадигма. Планування, порівняно з концептуалізацією, вирізняється чіткою практичною спрямованістю, коротшими термінами і більшою деталізацією кроків. Моделювання як планування супроводиться постановкою чітких цілей, яких треба досягнути в розбудові освітніх структур [2; 13].

До моделювання, як методу дослідження об'єктів пізнання за їх моделями висувають певні вимоги, зокрема:

- цілеспрямованість – тобто поєднання компонентів моделі з поставленою метою та очікуваним результатом;

- відповідність (подібність) моделей до системи оригіналу;
- нейтральність, тобто модель має бути вільною від суб'єктивного впливу;
- цілісність моделі [4; 26].

Можна виділити такі етапи моделювання:

- попередній аналіз процесу;
- створення і подальше вивчення моделі;
- перенесення отриманої інформації на досліджуваний процес;
- аналіз достовірності, ефективності моделі;
- корекція моделі [6; 26].

До моделювання звертаються тоді, коли неможливо одразу приступити до пізнання сутності зацікавленого об'єкта і немає умов для безпосереднього оволодіння ним. Педагогічний зміст моделі виявляється в тому, що вона дозволяє виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити, вивчити та науково обґрунтувати умови можливого зближення між вірогідними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається [1; 1].

Таким чином, з огляду на організаційну структуру освітнього закладу чи установи, моделювання є специфічним методом прийняття управлінських рішень, спрямованим на користування сучасними новітніми педагогічними технологіями у навчально-виховному процесі, та застосування інноваційних методів управління.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуковська Т. Г. Основні методологічні підходи до моделювання процесу формування емоційно-почуттєвої сфери студентів гуманітарних спеціальностей / Т. Г. Гуковська // *Духовність особистості: методологія теорії і практика* [текст]: збірник наукових праць / Гол. редактор: Г. П. Шевченко. – Вип. 2 (25). – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2008. // Наукова періодика України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/domtp/2008\\_2/gukovska.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/domtp/2008_2/gukovska.pdf).
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе [текст] / А. Н. Дахин // *Стандарты и мониторинг в образовании*. – 2004. – № 4. – С. 46-60.
3. Лодатко Є. О. Моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору [текст] / Є. О. Лодатко // *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. – Вип. 112. – Черкаси, 2007. – С. 32-40.
4. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні [текст]: монографія / О.П. Мещанінов. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.





5. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [текст]: – 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев. – М.: КомКнига, 2006. – 200 с.

6. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии [текст] / А. А. Остапенко. – М.: Народное образование, 2005. – 384 с.

**Євгенія САЛОВА**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ**

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Краснощок І.П.*

У постіндустріальному інформаційному суспільстві проблема комунікації є однією з найважливіших. Особливо це стосується освітньої сфери, покликаної забезпечити підготовку людини до життя у світі різноманітних зв'язків, відносин, комунікативних можливостей. Одним із джерел розвитку комунікативних можливостей особистості є професійно-педагогічна комунікація як особливий тип активного взаємообміну інформацією у професійній педагогічній діяльності. Відповідно, особливої актуальності набувають наукові пошуки, щодо дослідження різних аспектів комунікативної культури вчителя.

Аналізуючи педагогічні дослідження, Т.І.Гончар підкреслює, що вони в своїй переважній більшості тією чи іншою мірою пов'язані з комунікативною проблематикою. Це обумовлено тим, що педагогічний процес є по суті комунікативним процесом, який передбачає взаємодію між соціальними інститутами (науковими, освітніми, культурно-просвітницькими), педагогами, батьками, дітьми з метою виховання і освіти підростаючого покоління [4, с.4].

Про це свідчать вітчизняні дослідження останніх років, які розкривають різноманітні аспекти комунікативної культури. Зокрема, праці А.І.Дзундзи, Р.А. Шулігіної, В.Є. Штифурак, І.М.Мачуської, Н.М.Стрельнікової присвячені питанням культури спілкування, Н.Б.Хамської, А.С. Ушакової, М.А. Федорової – культури поведінки, М.Б.Євтуха, С.Д.Поплавської, Т.В.Черкашиної, І.Л.Сіданіч, Н.М.Мирончук, Н.М.Кулик – культури взаємин, С.М.Броннікової, О.А.Кузьмич – мовленевої культури тощо.

*Актуальність дослідження.* Аналіз наукових досліджень та педагогічної практики дозволяє констатувати, що з одного боку, необхідність і актуальність розвитку комунікативної культури педагога у науковому товаристві сумніву не викликає, з іншого – існує певна розбіжність як в розумінні того, що насамперед слід розвивати у вчителя (культуру спілкування, комунікативну компетентність, мовну грамотність тощо) так і в інтерпретації змісту власне комунікативної культури.

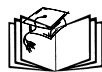
*Завдання даної статті* є розкриття у світлі останніх досліджень сутності поняття «комунікативна культура» та уточнити сутнісні характеристики комунікативної культури вчителя.

Для розкриття сутності комунікативної культури як особистісно-професійної якості педагога проаналізуємо вихідні поняття.

Комунікація (лат. Communicatio – повідомлення, зв'язок) – передача інформації від однієї системи до іншої за допомогою спеціальних матеріальних носіїв, сигналів. Комунікація між людьми відбувається у формі спілкування як обмін цілісними знаковими утвореннями (повідомленнями), в яких відображаються знання, думки, ідеї, ціннісні стосунки, емоційні стани, програми діяльності сторін, що спілкуються [8, с.115].

Взаємообмін інформацією (процес комунікації, акт комунікації) є складним процесом, який утворюють такі структурні елементи:

- а) відправник інформації – суб'єкт, який формує зміст, структуру інформації, що передається;
- б) інформація – повідомлення, закодоване за допомогою символів;
- в) кодування – подача інформації, яку прагне донести її відправник до одержувача у зрозумілих для нього кодах (символах), тобто у словах усної і писемної мови (лексика, темп,



стиль мови), візуальних образах (людей, предметів тощо) та їх рухах, запах і звуках (мелодія, інтонація, тембр голосу, модуляція), кольорі, жестах (статус, ставлення до чого-небудь);

г) канал зв'язку – засоби комунікації;

г) декодування – переклад інформації мовою одержувача, що залежить від його сприйняття, здатності розрізняти й інтерпретувати коди, які використовуються для передавання інформації;

д) одержувач – особа (група осіб), яка приймає інформацію та виявляє відповідну реакцію, що визначає результативність комунікації [3, с.18]

В педагогічній літературі комунікація, як поняття, розглядається в контексті компонентів педагогічної діяльності у взаємозв'язку з уміннями суб'єктів педагогічного процесу планувати свою діяльність чи впливати на суб'єкти навчання та виховання.

Н.П.Волкова розкриває сутність професійно-педагогічної комунікації як «систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин» [3, с.8].

Взагалі, основою професійно-педагогічної комунікації є спільна діяльність суб'єктів комунікації (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), опосередкована взаємообміном інформацією, у процесі якої кожен суб'єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання й способи комунікативної діяльності, а також виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формуючи себе як особистість і як суб'єкт комунікації. У цьому сенсі комунікація є важливим чинником розвитку та саморозвитку особистості. А це свідчить, що повноцінна професійно-педагогічна комунікація є багатограним явищем.

Труднощі, які виникають у педагогічній комунікації, найчастіше пояснюються особливостями комунікативних настанов особистості: якщо настанови позитивні, гуманістичні, то процес соціального сприйняття іншої людини йде успішно. В протилежному випадку виникають бар'єри, подолати які можна тільки поступово змінюючи свої комунікативні установки.

В організації спілкування відомі представники гуманістичної психології К.Роджерс та Р.Бернс рекомендують педагогам використовувати наступні комунікативні настанови:

- «відкритість» у спілкуванні, намагання відверто висловлювати свої думки і переживання у міжособистісному спілкуванні з вихованцями;

- «заохочення», «прийняття», «довіра», що є вираженням внутрішньої впевненості педагога у можливостях свого вихованця, його здібностей до діалогу;

- «емфатичне розуміння» як бачення і розуміння вчителем поведінки учня, його різноманітних реакцій, дій, вчинків з точки зору вихованця, його очима.

Комунікативні настанови є відображенням комунікативних якостей особистості. Серед яких є комунікабельність та комунікативність розглядаються, як необхідні передумови готовності вчителя будувати професійно-педагогічну комунікацію у певному стилі.

В Українському педагогічному словнику С.Гончаренка зазначено, що «комунікабельність – риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товариськість. Комунікабельність не є природженою, вона формується в процесі життя і діяльності людини в соціальній групі [5, с.174].

«Комунікативність – сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації» [3, с.23].

Компонентами професійно-педагогічної комунікативності вчителя є: стійка потреба в систематичній різноманітній комунікації з дітьми в найрізноманітніших сферах; взаємодія загальнолюдських і професійних елементів комунікативності; емоційне задоволення на всіх етапах комунікації; наявність здібностей до здійснення комунікації; прагнення до набуття комунікативних навичок і вмінь.

Комунікативність учителя формується під впливом багатьох чинників, серед яких переважають професійно-особистісні (сукупність професійних і особистісних якостей, яка утворюється внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і вмінь в особистісно



значущі для вчителя та виявляється у більш ефективній педагогічній діяльності, посилені впливу на особистість учня) [3].

Взагалі в усіх енциклопедичних та педагогічних словниках поняття «комунікація» трактується як «шлях повідомлення, спілкування». Що дозволяє нам зробити висновок: для розкриття сутності комунікативної культури педагога нам необхідний аналіз понять «культура», «спілкування» та «педагогічне спілкування».

На думку О.Леонтєва [6], спілкування можна визначити як систему цілеспрямованих і мотивованих процесів, які забезпечують взаємодію людей в колективній діяльності, реалізують суспільні і особистісні психологічні відносини і використовують специфічні засоби, перш за все – мову.

Б.Ананьєв підкреслював, що особливою характеристикою спілкування як діяльності є те, що через спілкування індивід будує свої відносини з іншими людьми. Спілкування виступає як умова пізнання людьми дійсності, формування у них емоційного відгуку на цю дійсність і поведінки, яка базується на цьому пізнанні [1].

Спілкування - це процес двосторонній. Якщо для вчителя спілкування є видом професійної діяльності, то для учня – він вид життєдіяльності. Вчитель, спілкуючись з дітьми, працює, а це значить, що він завжди повинен відчувати, що відбувається між ним і його вихованцями. Беручи участь у спілкуванні, вчитель завжди повинен бути ніби поза ним: спостерігати, приймати рішення, знаходити оптимальні шляхи його вирішення, відчувати настрій партнерів по спілкуванню, в даному випадку учнів.

«Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності» [3, с.27].

Слід зазначити, що педагогічне спілкування здійснюється в конкретній соціокультурній ситуації і тому культура комунікації буде залежати від прийнятих у суспільстві культурних і моральних цінностей:

5. зовнішніх передумов, зокрема соціокультурного оточення: особливостей етносу, національних традицій, соціокультурних особливостей та специфіки навчального закладу, специфіки і змісту педагогічної діяльності;

6. внутрішні передумови, тобто суб'єктивних чинників: віку, статі, педагогічних здібностей, індивідуально-психологічних особливостей, освіти, педагогічного досвіду тощо.

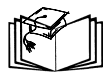
У своєму дослідженні ми виходимо з того, що при організації педагогічного спілкування треба особливу увагу звертати на аналіз навчальних і виховних ситуацій, вибирати можливі варіанти їх розв'язання, оптимальні методи здійснення комунікативного спілкування.

Розглядаючи спілкування як провідну детермінанту всієї системи психічних процесів, станів, властивостей людини, основним засобом, за допомогою якого здійснюється виховні впливи на особистість, І.Бех наголошує, що без оволодіння високою психологічною культурою зробити спілкування, взаємодію ефективними неможливо [2, с.250-251].

Культура (лат. cultura) – рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [5, с.182].

Як зазначає у своєму дослідженні С.Поплавська, виховання – це складний процес, спрямований на забезпечення індивідуального підходу до кожної особистості, який ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії вихователя і вихованця, спонукуючи останнього до активності, прояву творчої ініціативи, засвоєння багатогранної культури людства, перетворення зовнішніх норм у внутрішні надбання. Про яку б сферу людської діяльності не йшлося, слід зазначити, що утвердження взаємин між людьми залежить від цілеспрямованої й відповідальної їхньої взаємодії, яка ґрунтується на розвинутій комунікативній культурі. Виходячи з цього, дослідниця розглядає комунікативну культуру як багатопланове явище установаження і розвитку зв'язків між людьми, що передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, спрямування і взаєморозуміння між суб'єктами спілкування; регулятор поведінки, гарант шанобливого ставлення особистості до інших, їх розуміння, терплячості та взаємоповаги; один із механізмів гармонізації особистих і громадських інтересів [7].

Російська дослідниця Г.Звездунова розглядає комунікативну культуру як позицію особистості, яка проявляється в потребі взаємодіяти з іншими суб'єктами, цілісності та



індивідуальності, творчому потенціалі людини в її здатності підтримувати «мажорний характер» комунікації, доброзичливе відношення до оточуючих суб'єктів.

Основним завданням комунікативної культури в освітньому процесі А.І.Дзунда визначає формування таких правил спілкування, що сприяють взаєморозумінню людей у процесі навчання і виховання, взаємозбагаченню духовними цінностями. Із посиланням на соціальних психологів (Г.Андреєва) науковець виділяє наступні функції комунікативної культури: інформаційну (обмін інформацією), інтерактивну (регуляція взаємодії партнерів взаємодії), перцептивну («зчитування» співрозмовника за рахунок таких психологічних механізмів, як порівняння, ідентифікація, апцепція, рефлексія).

Щоразу, коли педагог намагається вступити у комунікацію, реалізувати власну мету в ній, він формулює висловлення і прогнозує його вплив на суб'єкта комунікації, розраховуючи на певну кількість варіантів поведінки. Тому він як відправник інформації має усвідомлювати свою відповідальність за наслідки акту комунікації. Постійно орієнтуючись на реакцію суб'єкта комунікації, педагог розвиває власну комунікативну культуру.

Одним із компонентів комунікативної культури особистості є мовленева культура, яка виступає показником її моральності, внутрішньої й зовнішньої краси (С.Броннікова, Т.Черкашина, О.Кузьмич). У ній проявляється інтелект, рівень мислення індивіда, його освіченість і вихованість, культурність і ціннісні орієнтації, краса слова і духу як ознака духовного багатства та неповторної людської сутності.

А. Мудрик дає визначення мовленевої культури особистості як системи знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві і вміння органічно, природно та невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному спілкуванні. З цим визначенням можна погодитись, виділивши окремо систему комунікативних умінь, які дозволяють учителям (з точки зору педагогіки) цілеспрямовано, вільно і творчо здійснювати як свою діяльність, так і спрямовувати діяльність учнів у навчально-виховному процесі. Комунікативні вміння розглядаються в педагогічних дослідженнях як якості суб'єктів педагогічного процесу, як готовність до усвідомленого ефективного здійснення комунікативної діяльності.

Для нашого дослідження є важливою єдність дослідників педагогічної діяльності та педагогічної освіти в підході, що комунікативну культуру доцільно розглядати як складову частину педагогічної культури, яка характеризується особистісною та професійною цінністю, спрямованістю на іншого суб'єкта педагогічного процесу, що формується у всіх видах діяльності та спілкування.

О.Гармаш визначає педагогічну культуру вчителя як системне, динамічне утворення, яке ґрунтується на загальній культурі особистості. До змісту даного утворення дослідниця включає знання, культурні цінності, способи культурної діяльності, прагнення особистості брати активну участь у розвитку культурних традицій, створення нових зразків, еталонів, пошуках нових способів діяльності.

Дослідження феномену культури та теоретичних засад формування педагогічної культури вчителя, також врахувавши зміст та вимоги до професійної та комунікативної діяльності вчителів, дозволило нам визначити що комунікативна культура вчителя - це:

1. система цінностей-регуляторів комунікативної діяльності, як важливого компонента педагогічної діяльності;
2. передумова, мета, спосіб, інструмент педагогічної діяльності, рівень самореалізації в ній, її результат та критерій оцінки;
3. концентроване вираження особистості вчителя в педагогічному процесі як комунікативній взаємодії, спілкуванні та обміну інформацією.

Узагальнення теоретичних підходів до визначення сутності культури та змістовних характеристик педагогічної культури вчителя дозволило нам визначити, що у суб'єктовому вимірі комунікативна культура вчителя є складовою його загальної та педагогічної культури, складним особистісним новоутворенням, що являє собою динамічну систему знань про культурні норми та правила, суспільно прийняті моделі взаємодії, спілкування та обміну інформацією; соціально й професійно зумовлену сукупність ціннісних орієнтацій, ставлень, мотивів, і яка обумовлює ефективне моделювання й управління процесом комунікації в процесі навчання та виховання, регулювання педагогічних відносин; сукупність механізмів соціокультурної регуляції



різноманітних комунікативних зв'язків; комунікативні уміння, особистісні здібності, якості і характеристики.

Тобто бачимо, що комунікативну культуру вчителя можна уявити як складний соціально-педагогічний феномен, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів: знання про комунікативну культуру (знання психолого-педагогічних закономірностей спілкування, етики спілкування, теорії загальної і педагогічної комунікації); його комунікативні настанови; комунікативні уміння. Які реалізуються при певних умовах і залежать від зовнішніх умов і внутрішніх чинників.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьєв Б.Г. Психологія студентського віку і засвоєння знань // Вісник вищої школи. – 1997. - №7. – С. 25-31.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: підр. – К.: Либідь, 2008. – 848с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
4. Гончар Т.І. формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля: автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.06 – «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності»/Т.І.Гончар. – К., 2003. – 20с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
6. Леонтьєв А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1979. – 2-е изд. – 304 с.
7. Поплавська С.Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності: автореф. дис. На здобуття наук. Ступ. Кандпед.наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти. – Житомир, 2009. – 20с.
8. Соціолого-педагогічний словник/ За ред. В.В.Радула. – К.: «Екс об», 2004. – 304 с.

**Світлана СЛАВІНЬСЬКА**

### **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УПРАВЛІНЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Я.В. Галета*

Актуальність обраної проблеми зумовлена тим, що формування готовності майбутніх управлінців в сучасних умовах є його домінуючою характеристикою для забезпечення ефективності управлінсько-педагогічної діяльності - сприяє розвитку мислення, уяві, інтуїції; впливає на формування здатності до швидкої орієнтації в сучасних освітньо-виховних системах, які перебувають у постійному розвитку; розвиває вміння передбачати і ефективно діяти в різних ситуаціях. А саме цих, професійно-значимих для менеджера, особистісних якостей і властивостей майбутніх управлінців бракує значній частині керівників.

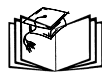
Мета дослідження полягає в обґрунтуванні критеріїв та рівнів формування готовності майбутніх управлінців до професійного самовдосконалення та виявлення організаційно-педагогічних чинників, які впливають на ефективність професійного самовдосконалення.

Проблема особистісно-професійного розвитку містить в собі основне протиріччя професіонала-суб'єкта - між вимогами до професійної діяльності, що виявляються в чіткому, а часто жорсткому алгоритмі її виконання, й творчими, оригінальними результатами діяльності і саморозвитку й самовдосконалення. Саме розв'язання цього протиріччя дозволяє людині вийти на новий рівень особистісно-професійного розвитку.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що професійне самовдосконалення майбутніх управлінців - це складний процес, у якому свідомо діяльність директора школи спрямована на підвищення рівня професійної компетентності, розвиток професійно-значимих якостей у відповідності із зовнішніми соціальними вимогами, умовами управлінсько-педагогічної діяльності й особистої програми самореалізації в професійній діяльності.

Свідомо діяльність управлінця в процесі професійного самовдосконалення ми розуміємо, як поєднання взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів: професійного самовиховання, як цілеспрямованої активної діяльності, що має на меті формування і вдосконалення у себе позитивних і усунення негативних якостей у відповідності з вимогами до управлінської діяльності





управління, та професійної самоосвіти як цілеспрямованої, самостійної роботи з розширення та поглиблення своїх професійних знань, удосконалення та набуття відповідних управлінських навичок і умінь [1, 54].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив виділити ряд істотних характеристик процесу професійного самовдосконалення особистості - обов'язково внутрішній процес; певний спосіб реагування людини на дію середовища, свідоме удосконалення себе самою людиною.

Розуміння процесу професійного самовдосконалення у формуванні готовності майбутніх управлінців буде змістовнішим якщо розглядати його як складну функціональну систему із відповідною логікою розвитку і відповідно самостійними етапами протікання. Ми в процесі професійного самовдосконалення виділили основні етапи:

- формування професійної самосвідомості управлінця;
- цілепокладання, планування й розробка програми самовдосконалення;
- безпосередня практична діяльність по реалізації поставлених завдань майбутнього управлінця в роботі над собою, щодо якісних професійно значимих змін;
- самоконтроль і корекція даної діяльності;

Саме формування готовності майбутніх управлінців до професійного самовдосконалення відкриває широкі перспективи пошуку шляхів його професійного зростання, оскільки формування цього феномена є передумовою самовдосконалення особистості як суб'єкта праці, спілкування і пізнання [1, 63].

Розширення професійної самосвідомості виражається в зростанні кількості ознак професійної діяльності, що відображається в свідомості майбутнього управлінця, подоланні стереотипів образу професіонала, в цілісному баченні себе в контексті всієї управлінсько-педагогічної діяльності.

Рішення про самовдосконалення управлінця конкретизується на етапі цілепокладання й планування. Саме на основі мети професійного самовдосконалення (досягнення «образу ідеального професійного Я») управлінцем формується суб'єктивна модель важливих для професійної самореалізації перетворень; уявлень про результати перетворень - ідеал (уявлення про свої професійні якості у майбутньому); уявлення про методи й шляхи професійного розвитку, яким відповідають уміння і навички самоосвіти й саморозвитку[2, 24].

Планування професійного самовдосконалення – процес багатозначний, який допомагає організувати й упорядкувати роботу над собою. Воно взаємопов'язане з визначенням основних завдань самовдосконалення; з розробленням програми особистого саморозвитку; з визначенням організаційних основ своєї діяльності з самовдосконалення, вироблення особистих правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і прийомів вирішення завдань діяльності щодо само зміни.

За своєю структурою професійне самовдосконалення майбутнього управлінця, як це видно з проведеного аналізу, являє собою складне багатоаспектне особистісне утворення. Враховуючи різні підходи до цієї проблеми науковців В.Слепова, Я.Мусіна, уточнення сутності професійного самовдосконалення управлінців дозволив нам в структурі професійного самовдосконалення виділити: змістовий, операційний, мотиваційний компоненти. Водночас зміст і якість їх сформованості є критеріальними характеристиками рівня ефективності процесу професійного самовдосконалення. Структурні компоненти досліджуваного утворення, на нашу думку, являють собою складні системи, які діалектично пов'язані між собою за змістом, складаються з таких базових категорій - як знання, вміння, навички, здібності, мотиви, цінності, тощо. Саме якісні показники сформованості у майбутніх управлінців цих базових категорій, відповідно до змісту основних критеріїв, ми розглядаємо як показники ефективності процесу професійного самовдосконалення ефективного управління:

*змістовий* - відображає цілі, завдання й зміст професійного самовдосконалення управлінця є співвідношення рівня його професійної готовності до управлінської діяльності і сучасними, постійно змінними вимогами до професійної компетентності менеджера[4, 58]. Основними показниками професійного самовдосконалення відповідно до змістового критерію є:

- сукупність знань про сутність і особливості професійного самовдосконалення;
- повне та реальне уявлення про співвідношення рівня власного оволодіння професійно значимими знаннями (загальнотеоретичними, управлінськими, нормативно-правовими,



педагогічними) і соціально-професійними вимогами до цього компонента управлінської діяльності;

- усвідомлення рівня розвитку управлінських умінь і навичок (прогностичними, організаційними, стимулюючо-мотиваційними, контрольно-регулятивними, діагностичними, комунікативними) й реальними постійно змінними вимогами професії до цього рівня;

- адекватна самооцінка рівня сформованості професійно значимих якостей, які є домінуючими для ефективної управлінсько-педагогічної діяльності управлінця.

*операційний* – відображає сукупність знань й умінь властивостей особистості для цілепокладання, планування й розробки програми самовдосконалення та безпосередньої організації, здійснення, діагностування діяльності по реалізації поставлених завдань майбутнього управлінця в роботі над собою, щодо професійно значимих змін[4, 64].

Основними показниками професійного самовдосконалення відповідно до операційного критерію є:

- сукупність знань необхідних для організації і здійснення професійного самовдосконалення;
- вміння організувати професійне самовиховання та самоосвіту, їх планування;
- наявність самокритичності в оцінці своєї поведінки, вчинків та результатів правлінської діяльності;

- активність та планованість роботи над собою у відповідності до мети професійного самовдосконалення;

- самостійність вибору засобів, прийомів та основних напрямків професійного самовдосконалення. *мотиваційний* – сукупність мотивів професійних досягнень і професійної самореалізації, адекватних цілям і задачам професійного самовдосконалення;

основними показниками професійного самовдосконалення відповідно до мотиваційного критерію є:

- потреба у самопізнанні, само здійсненні, самоствердженні;
- потреба у виробленні в себе позитивних та усуненні негативних властивостей, важливих для ефективної діяльності управлінця;
- потреба у систематичній самоосвіті;

Самоосвіта - цілеспрямована, вільна та самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на задоволення інтересів, потреб людини в пізнанні оточуючого світу. Самоосвіта складний вид систематичної пізнавальної діяльності, під час якої людина ставить перед собою пізнавальні цілі й завдання, визначає шляхи їх досягнення, контролює хід самостійної роботи щодо набуття знань і сама оцінює їх результати[4, 71].

При формуванні готовності майбутніх управлінців слід приділяти увагу використанню засобів інформаційних технологій для формування пізнавальної самостійності майбутніх керівників навчальних установ[5, 12].

Отже, сучасні соціальні та економічні умови висувають особливі вимоги до управління загальноосвітнім начальним закладом: складність і динамічність процесів перехідного періоду, часта корекція законів і нормативних актів, що регламентують діяльність установ, креативність. Управлінець має постійно переосмислювати перспективи своєї діяльності, розвитку очолюваної ним установи, визначати нові пріоритети у своїй діяльності, щоб максимально використовувати нові можливості за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій. Реалізація цих завдань вимагає від майбутнього управлінця постійного розвитку й самовдосконалення особистісного й професійного потенціалу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гаджиева М.Н., Никитина Н.Н. Основы самосовершенствования: тренинг самопознания. - Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.
2. Маркова А.К., Психология профессионализма. - М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
3. Чумаченко Н.Г., Заботина Р.И., Теория управленческих решений. – Киев: Высшая школа, 1981.
4. Пряжников Н.С., Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Институт практической психологии. -Воронеж, 1996. – 256 с.
5. Малихін О.В., Методичні рекомендації для формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті. - Кривий Ріг: КДПУ, 2000.



**Ліана СОЛКАРЯН**

## **ВИНЕКНЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ФІЛАНТРОПІЗМУ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Т.В. Окольніча*

В сучасних умовах розвитку освіти спостерігається глибоке зацікавлення історичним минулим. Педагоги та історики намагаються осмислити та узагальнити освітній досвід, набутий впродовж багатьох віків не лише на Україні, а й далеко за її межами.

Сьогодні значної уваги заслуговують педагогічні надбання учасників просвітницького руху Німеччини кінця XVIII ст., метою діяльності якого було пропагування прогресивної просвітницької думки, обґрунтування національного компонента у системі виховання, вивчення та популяризація ідей німецьких просвітителів, поширення освіти серед народу, розвиток літератури та мистецтва, служіння на користь Батьківщині. В історії педагогіки ці діячі відомі як філантропісти. Філантропізм – течія, яка виникла в кінці XVIII ст. у Німеччині під впливом ідей французького Просвітництва, передусім, ідей Ж.-Ж. Руссо. Свою назву вона отримала від грецького слова *phileo* - люблю, і *anthropos* - людина. Історики педагогіки розглядають філантропізм як перенесення на німецьке підґрунтя ідей Ж.-Ж. Руссо та інших французьких просвітителів, та вчення Дж. Локка. Те, що філантропісти приділяли велику увагу педагогічним думкам Дж. Локка і Ж. - Ж. Руссо не було випадковим. Локк, будучи ідеологом молодшої англійської буржуазії XVIII століття, поставив собі за ціль розробити таку систему виховання і навчання, яка б дозволила б підготувати молоду людину з буржуазії до успішної практичної діяльності. Аналогічні завдання поставали і перед новими, буржуазними педагогами в Німеччині в кінці XVIII століття. Представники нової педагогіки звернули свою увагу на те, що в цій сфері було вже зроблено їх попередниками, а саме Дж. Локком та Ж. - Ж. Руссо.

Філантропізм і все німецьке Просвітництво виникли в результаті змін в економічному житті суспільства і були вираженням потреб суспільного розвитку самої Німеччини. Тому метою написання статті була спроба визначити соціально – економічні та педагогічні передумови виникнення педагогіки філантропізму. Засновником педагогічної течії філантропізму вважають Йогана Бернарда Базедова. Найяскравішими представниками цього напрямку були Х. Зальцман, І. Кампе, Б. Блаше К. Лахман, Г. Штефані, В. Гумбольдт, Й. Базедов, Гутс - Муте.

До кінця XIII століття Німеччина носила назву «Священна Римська імперія німецької нації». Але насправді такої монолітної нації не було, ніякої німецької держави не існувало. Німеччина фактично складалася з великої кількості невеликих феодальних володінь, число яких досягало 2000. Найбільшими з німецьких держав були Пруссія і Австрія, які завжди боролися між собою за право бути основним ядром навколо якого об'єднається німецька нація.

Феодальна роздробленість та кріпосна залежність християнства були значною перешкодою на шляху розвитку капіталістичних відносин. Німецькі міста середини XIII століття майже нічим не відрізнялися від середньовічних міст. В них як і раніше процвітало ремесло. Так само як і в середині століття досить тяжкою була торгівля між окремими феодальними державами, які висували кордонні бар'єри.

Не дивлячись на економічну відсталість німецьких держав середини XIII століття від передових країн Західної Європи, в них все ж таки йшов процес розвитку промисловості, чому в багатьох випадках сприяли самі феодали, які прагнули отримати нові джерела доходу. В цей час з'являються перші мануфактури, фабрики, робляться окремі спроби приміненні капіталістичні методи при веденні сільського господарства.

Таким чином, розвиваючись в Німеччині капіталістичні відносини показали свій позитивний вплив на розвиток багатьох німецьких держав, п першу чергу в найбільших, в таких як Пруссія.

В 1740 році на пруський престол вступив Фрідріх II, Фрідріх Вільгельм I, розумів, що розвиток освіти сприяв економічному розвитку. Тому він ввів обов'язковим відвідування школи всіма дітьми, що правда, це фактично не виконувалося. Його заслугою було відкриття великої кількості як народних шкіл так і воєнних, які були призначені головним чином для представників привілейованих шарів суспільства.



Турбота пруської держави про відвідування дітьми школи пояснювалася досить просто: розвиток господарства потребував наявності в працівників визначеного рівня елементарної грамотності, яка заключалася у вмінні хоча б читати і писати. В кращому випадку в цей мінімум входило арифметичне знання, але це було не обов'язковим. Основне місце в шкільних заняттях відводилося вивченню християнського віровчення, що повинно було сприяти вихованню покірних вірнопідданих пруського монарха.

Держава не фінансувала утримання народних шкіл. Будівництво та ремонт шкільних будівель, придбання посібників та навчального матеріалу, оплата вчителів – все це було за рахунок тих грошей, які знімалися з батьків як оплата за навчання їх дітей. Відсіювання дітей зі школи відображалася на матеріальному благополуччі як дітей так і вчителів. Ось чому така велика увага приділялася ретельному відвідуванню школи учнями.

XVIII століття - століття науки. Народні школи були тільки для дітей християн. Для дітей ремісників, торговців та малозабезпечених існували свої школи. Для дворянства були рицарські академії, для багатой буржуазії - гімназії. Перед всіма цими типами шкіл стояло визначене завдання: вони повинні були готувати своїх вихованців зайняти в суспільстві раніше відоме місце в залежності від їх суспільного стану.

Для тих, хто в майбутньому повинен був присвятити себе наукам, призначалися так звані учені або латинські школи, в яких головне місце займало вивчення давніх мов та філософії. В кінці XVIII століття в навчальний план цих шкіл почали включатися нові мови, історія, більше уваги почали приділяти точним наукам.

Перша спроба організувати реальну школу була зроблена проповідником Х. Землером в Галле на початку XVIII століття. Але Х.Землер створив не загальноосвітню реальну школу, а професійні класи, які давали поглиблену підготовку з механіки, математики та різних ремесел. Ця перша справжня школа в Німеччині дуже швидко перестала існувати.

Більш вдалою була спроба пастора І. Ю. Геккера, в 1747 році, який відкрив в Берліні «Економічно - математичну реальну школу», в якій навчали трьом мовам (німецька, французька, латинська), механіці, математиці, архітектурі, історії та географії. Крім того, в навчальний план школи І.Геккера включалися різні курси з ремесла. Цей навчальний заклад користувався великим успіхом, в майбутньому, по прикладу цього закладу в різних містах Німеччини був відкритий цілий ряд таких шкіл.

Значних змін в XVIII столітті зазнало і ставлення до науки. Колишня, схоластична філософія повністю втратила свій авторитет. Нова, раціоналістична філософія потребувала значно глибшого вивчення математики. З гуманітарних наук в рицарських академіях крім мов викладалася історія, країнознавство, географія, юридичні науки. Крім цього, в навчальний план дворянських навчальних закладів входили ще і спеціальні предмети, які давали вихованцям знання і уміння, які вважалися необхідними для кожного хто був при дворі: генеалогія царського дому, геральдика, фізичні вправи, верхова їзда, танці, фехтування. Вихованці рицарських академії практично засвоювали придворний етикет, будучи присутнім на різних прийомах.

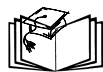
Таким чином, навчання в дворянських навчальних закладах Німеччини кінця XVIII століття в значній мірі почало носити реальний характер, даючи дітям феодальної знаті якщо не досить глибоку, то досить широку загальну освіту.

Так поняття освіти поступово ставало більш глибоким; головною була ідея, «внутрішніх сил, енергії», тобто ідея саморозвитку індивіда. Але, так як ці сили повинні розвиватися, а розвиток їх можливий лише коли відбувається на практиці, якою вони перевірялися, тому В. Гумбольдт висуває думку: « людині потрібен його оточуючий світ, в якому він тренував би свої здібності і в якому думка його, як чиста форма набувала свій матеріал, свій зміст». Він намагався як найкраще зрозуміти світ, щоб слати до нього максимально ближче. Так становлення особистості, в першу чергу, зводилося до самовиховання.

З досить швидким ростом промисловості і посиленням влади буржуазії в XVIII столітті дворянство поступово почало втрачати свої позиції в суспільстві. Буржуазія почала відігравати важливу роль в державі.

В зв'язку із зрівнянням прав аристократії та буржуазії в значній мірі втратили своє значення і дворянські навчально-виховні заклади. Діти дворян знову почали отримувати освіту в гімназіях і університетах. Закінчення їх стало обов'язковою умовою для дворян, які готувалися до державної





служби. Потрібно відмітити, що лицарські академії не зникли безслідно. Їх вплив на розвиток середньої і вищої освіти в XIX столітті проявився в тому, що з них був взятий досвід фізичного виховання, якому в латинських школах не приділялося ніякої уваги.

Німецька класична література та філософія кінця XVIII століття – початку XIX століття являла собою найвище досягнення буржуазної думки не тільки в Німеччині, але й у міжнародному масштабі; в подальшому розвиток буржуазної думки йшов вже вгору.

Важливим явищем в житті Німеччини стає промисловий переворот, який завершився в 50–70-х роках XIX століття після буржуазної революції 1848–1849рр.

Розвиток нового суспільного класу – буржуазії – в Німеччині, як і в інших країнах Західної Європи, викликав специфічний ідейний рух – «Просвітництво», направлений проти феодалізму, який посилювався в XVIII столітті. В Німеччині цей рух розвивався в умовах економічної та політичної відсталості всієї держави. В зв'язку з цим німецьке просвітництво носило більш абстрактний, обмежений характер, ніж наприклад у Франції чи Англії.

Не дивлячись на економічну відсталість і політичну роздробленість Німеччини, серед молодшої німецької буржуазії виділювався цілий ряд прогресивних мислителів. Ця боротьба проти феодалізму у всіх її проявах намагалась виробити свою власну ідеологію, своє власне світобачення, яке допомогло б їй зайняти положення в суспільстві, якщо не вище, то нарівні з дворянством.

Опозиція буржуазії по відношенню до феодальних порядків, викликана переходом до капіталістичного способу виробництва, знаходила своє відображення в усіх сферах життя. Однак німецька буржуазія того часу була консервативною в політичному відношенні, що пояснювалося її слабкістю як суспільного класу так і залежністю від аристократії. Її боротьба за емансипацію обмежувалась головним чином бажанням знищити нерівність, до зрівняння в правах «діючої» буржуазії з «байдюкучими» дворянами.

Обмеженість мислення німецької буржуазії проявлялась дуже яскраво в тому, що, усвідомлюючи необхідність змінення існуючих суспільних відносин, більшість ідеологів нового класу уявляли собі ці зміни можливими без революції, шляхом реформ, шляхом просвітництва.

Ідеологи передової частини німецької буржуазії вважали, що головною причиною всіх соціальних несправедливостей була обмеженість самих людей. Тому для знищення суспільного зла вони вважали необхідним в першу чергу змінити зміст і характер навчання та виховання, що повинно було б, на їх думку, привести до зміни відносин між людьми, до зміни самих людей.

Таким чином, замість вимоги повного знищення феодалізму ідеологи молодшої німецької буржуазії висунули ідею духовного звільнення людей, яка у майбутньому реформувала б суспільні відносини.

Один з найбільш відомих ідеологів німецької буржуазії другої половини XVIII століття Ернест Христіан Трапп писав: «Нехай так добре підготовлене покращення шкіл перестане бути тільки сном людства, а перетвориться в джерело щастя, у всіх країнах світу на землі, допомагаючи розвитку всіх наук та мистецтв. Нехай це буде дійсністю, яка перетворить землю в рай». Не важко помітити, що ця точка зору нагадує французьких просвітників XVIII століття, які вплинули на ідеологію німецької буржуазії того часу, яка тільки формувалася.

До кінця XVIII століття в Німеччині з'явилася ціла плеяда так званих «нових вихователів», які намагалися на практиці зробити «революцію в педагогіці», про необхідність якої писав І. Кант. Їх заслугою було створення шкіл нового типу, змінення змісту та методів навчання та виховання дітей.

Серед «нових вихователів» найбільш видатне місце в історії німецького Просвітництва займали представники філантропізму. Вони значно вплинули на розвиток теорії та практики виховання в багатьох країнах.

Педагоги - філантропісти прагнули пов'язати школу з життям, з природою, зробити навчання радісним, виховувати корисних громадян -патріотів, діяльних і люблячих життя людей. Основним принципом вони проголосили «Природа, школа, життя», а реалізувати свої педагогічні ідеї намагалися в створюваних ними навчально-виховних закладах нового типу -філантропінах.

Педагоги – філантропісти стали основоположниками ряду важливих педагогічних ідей: шкільна гімнастика (Гутс – Мутс), трудове навчання (Блаше), дитяча література (Кампе), педагогічна освіта (Трапп).





Вони намагалися здійснити перетворення в освіті та вихованні при існуючому суспільному устрої. Великою заслугою філантропів було заснування навчально-виховних закладів нового типу, так званих філантропіїв, які приваблювали вихованців із усіх країн Європи у XVIII століття. Учасники цього руху залишили значну, вагому творчу педагогічну спадщину. Просвітницькі естетичні твори філантропів розкривали образи високо моральних людей, на прикладі яких можна навчати підрастаюче покоління. Філантропісти, досліджуючи проблеми формування особистості, відзначали негативний вплив суспільства на молоду людину. Їх педагогічна концепція привела до визнання вирішальної ролі виховання у розвитку дитини. Вони вказували, що люди стають гуманними завдяки вихованню.

В своїх теоретичних працях та практичній діяльності філантропісти виходили з того, що покращення умов життя людей неможливе без попереднього покращення праці в навчально-виховних закладах. Філантропісти вважали, що ч. ряду існуючих шкіл ні одну з них не можливо розглядати як зразкову, так як не одна з них не відповідала потребам розвитку суспільства. Відштовхуючись від цього філантропісти прийшли до висновку, що потрібно створювати всю систему виховання та навчання заново, відкриваючи школи нового типу, де б працювали нові вчителі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гусев В. І. Історія західноєвропейської філософії XV – XVII ст. Курс лекцій: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1994. – 256 с.
2. Джурицкий А.Н. История педагогики. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
3. Ельницкий К. Педагогическая хрестоматия. – СПб., 1916. – 300 с.
4. Історія педагогіки / За ред. М. С. Грищенка. – К.: Вища школа., 1973. – 346 с.

### **В.І. СОЛОВІЙОВ**

## **НАУКОВІ ПІДХОДИ В ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор В.В. Радул*

Розвиток сучасних теорій управління базується на концепції класичної теорії Тейлора і на науковому підході до функцій управління.

На основі вивчення та аналізу досвіду трудової та виробничої діяльності підприємства Тейлор запропонував позиції, які тепер для нас є очевидними: диференціація функцій управління, планування; раціоналізація праці за рахунок стандартизації робочих операцій; хронометраж, дослідження трудових процесів шляхом їх розкладу на складові елементи; диференційовану оплату праці; організація відбору, навчання і перепідготовки працівників.

Класична теорія орієнтувалася на створення стабільно функціонуючої організації, але нічого не говорила про управління її розвитком. Вона акцентувала увагу на забезпеченні продуктивної роботи кожного виконавця. Однак, якщо неправильно поставлені загальні цілі управління, то якою продуктивною не була б робота виконавців, організація в цілому виявиться неефективною.

Французький інженер і дослідник Г. Файоль вніс великий внесок в "класичну теорію управління". Він одним з перших сформулював ряд загальних принципів адміністративної теорії і ввів п'ять елементів, що визначає функції адміністрації: передбачення, планування, організація, координування і контроль.

Файоль сформулював чотирнадцять принципів адміністрування. До них відносяться: розподіл праці, влада і авторитет, дисципліна, єдність командування, єдність керівництва, підпорядкування індивідуальних інтересів загальному, винагорода, централізація, порядок, рівність, стійкість посад особового складу, ініціатива, корпоративний дух, ступінчастість влади в ієрархії управління.

У 30-ті роки XX століття виникає друга, основна школа в теорії управління – "школа людських відносин", використання якої в соціальних організаціях має дуже велике значення.



Один з її засновників, Е. Мейо, прийшов до висновку, що вирішальний вплив на зростання продуктивності праці робітника роблять не матеріальні, а головним чином психологічні і соціальні фактори. Проблеми виробництва повинні розглядатися з позицій людських відносин.

Розвиток освітнього менеджменту в установах освіти полягає в аналізі об'єктів в освіті, власного управлінського досвіду, теоретичних аспектів менеджменту і його технології.

Системний підхід характеризується: формуванням цілей і встановленням їх ієрархії; отриманням максимального ефекту в досягненні поставлених цілей шляхом порівняльного аналізу альтернативних шляхів та методів досягнення цілей та здійснення вибору; якісною оцінкою цілей і засобів їх досягнення. Системний підхід в управлінні став відповідною точкою для подальших досліджень в галузі управління.

Системний підхід може бути доповнений елементами ситуаційної теорії управління, яка ставить своєю метою переорієнтувати теорії управління в практику управлінської діяльності. Ситуаційний підхід до управління досліджує, які моделі управління в яких умовах зовнішнього середовища виявляються найбільш ефективними і на основі цього пропонуються рішення про побудову системи управління для конкретних умов.

Ситуаційний підхід доповнює системний підхід, і його іноді називають також функціональним, так як він розвиває ідеї класичної теорії управління, збагачуючи їх ідеями поведінкового, системного та ситуаційного підходів, а керування в ньому розглядається як цілісний процес реалізації управлінських функцій. Цей підхід підводить нас до розгляду одного з визначень поняття управління. Питання управління тісно пов'язані з поняттям менеджменту, а замість слів "управління освітою", часто вживається "освітній менеджмент".

Сучасний менеджмент включає дві складові частини: теорію керівництва та практичні способи ефективного управління.

Управління може здійснюватися тільки в тому випадку, якщо існує реально діючої система, що є органічною частиною організації, яку називають системою управління. Система управління життєздатна при ефективному менеджменті, тобто при використанні обґрунтованих підходів і методів. В даний час реалізуються наступні основні підходи: адміністративний підхід, динамічний підхід, інтеграційний, комплексний підхід, маркетинговий, поведінковий підхід, процесний підхід, системний підхід, ситуаційний підхід, функціональний підхід.

**Мета дослідження** – розробити теоретично обґрунтовану методологію управління загальноосвітнім навчальним закладом як наукову основу ефективного керівництва ним у сучасних умовах розвитку освіти України.

**Об'єкт дослідження** – процес управління загальноосвітніми навчальними закладами.

**Результат роботи.** Аналіз праць, у яких висвітлюється процес управління та наукові проблеми його дослідження, доводить, що ця проблема ще не дістала свого теоретичного завершення і потребує подальшої поглибленої розробки відповідно до нових вимог і наукових даних, що впливають з наслідків вивчення управлінських явищ.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Даниленко Л.І. Модернізація змісту форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи. – К., 1998.
2. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. – К., 1999.
3. Маслов В.И Система функциональных знаний и умений директора общеобразовательной школы: Дис. канд. пед. наук. – К., 1979.
4. Онищук Л.А. Теоретичні і методичні основи гуманізації управління загальноосвітніми навчальними закладами І-ІІ ступенів : дис. д-ра пед. наук. – К., 2006
5. Пікельна В.С. Управління школою. – Дніпропетровськ, 1998.



**Катерина ТУМАНОВА**

## **ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Н.С. Савченко*

За умови здійснення в нашій країні соціально-політичних перетворень, економічних реформ, дії освітніх організацій та їх керівників не можуть зводитись до простого реагування на зміни, що відбуваються в усіх соціальних сферах. Сьогодні широко визнаною стає необхідність свідомого управління в освіті за допомогою наукового обґрунтування механізму передбачення, регулювання, пристосування до мінливих зовнішніх умов функціонування освітніх організацій. Демографічні та етнічні зміни, оновлення парадигми освіти, освітніх технологій, запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій, прагнення до інтеграції в Європейський освітній простір, розробка нових концепцій управління є чинниками, що суттєво впливають на основи діяльності освітніх організацій в сучасних соціокультурних умовах.

Під впливом всіх цих чинників система освіти, в цілому, і кожний навчальний заклад, зокрема, повинні брати курс на цілеспрямований, запланований розвиток усіх своїх структурних підрозділів. Багато вимог до освіти з боку соціуму виникають несподівано, спонтанно і потребують миттєвої реакції суб'єктів управління. Це спонукає менеджерів освіти визначати стратегії діяльності та розвитку освітніх закладів, які відповідатимуть актуальним запитам споживачів і замовників освіти. Відповідно, розробка стратегії розвитку навчального закладу сприяє розв'язанню проблем довгострокового характеру, досягненню основних цілей організації, забезпечує навчальним закладам можливість урахування й передбачення змін і використання переваг взаємодії з соціумом.

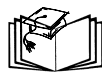
Таким чином, можна зазначити, що проблема планомірного ефективного розвитку сучасного навчального закладу, з одного боку, як соціальної організації, а з іншого - як відкритої динамічної системи, є надзвичайно актуальною проблемою сфери освіти сьогодні. Крім того, на сучасному етапі розвитку освітньої практики відчувається гостре протиріччя між потребою освітніх організацій у розвитку та відсутністю розвиненої теоретико-методологічної та теоретико-прикладної бази для успішного здійснення свого розвитку кожним освітнім закладом.

Проблема наукового управління розвитком освітньої системи, зокрема демократизація управління, нова для української педагогічної науки та практики, вона почала заявляти про себе лише наприкінці 90-х років ХХ століття. Але ж у розвинених країнах Заходу питання стратегічного управління освітою давно та дуже успішно вирішуються як на державному, так і на муніципальному рівнях.

Питаннями стратегічного управління взагалі та розробки стратегії розвитку соціальних організацій зокрема на Заході займалися І.Ансофф, Л.Де Калуве, Е.Маркс, М.Петрі, Марк Е.Генсон, М.Х.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоурі. В Росії ці питання вивчаються такими провідними дослідниками як Г.А.Балихін, О.С.Віханський, Б.С.Гершунський, А.М.Джуринський, В.М.Зуев, В.Е.Яценко, Я.М.Нейманов, Н.Б.Баркалова, С.Ф.Іванова, О.Я.Савельєв. В Україні стратегічне управління освітніми системами є предметом дослідження О.Б.Гасвської, Л.І.Даниленко, Г.А.Дмитренко, Л.М.Карамушки, С.В.Оборської, В.О.Огнев'юка, Є.М.Хрикова, З.Є.Шершньової та інші.

Нормативною базою постановки та розв'язання проблеми ефективного розвитку сучасного навчального закладу в сучасних умовах є Державна програма "Освіта", Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція освіти України, Закон України "Про освіту", які визначають стратегічне управління діяльністю та розвитком освітніх установ в Україні, як один із пріоритетних напрямків національної освітньої політики.

В основу дослідження окресленої проблеми покладено системний підхід (будь-який навчальний заклад розглядається як складна відкрита соціально-педагогічна система), комплексний підхід (розвиток освітньої системи вивчається з урахуванням комплексу всіх зовнішніх та внутрішніх впливів), культурологічний підхід (процес розвитку освітньої системи



завжди розглядається в контексті єдності загальнолюдських, національних та особистісних культур та цінностей), сутнісний підхід (розвиток освітньої системи повинен вивчатися за допомогою виявлення сутності стійких внутрішніх зв'язків, механізмів та рушійних сил).

Слід зазначити, що багато вимог до школи з боку соціуму виникають несподівано, спонтанно і потребують миттєвої реакції суб'єктів управління. Це спонукає останніх самостійно визначати стратегічні дії в рамках школи, які відповідатимуть актуальним запитам споживачів і замовників освіти. Орієнтація школи на зовнішнє середовище, її спрямування на забезпечення розвитку соціуму мають бути покладені в основу стратегічного управління. Таким чином, управління сприяє розв'язанню проблем довгострокового характеру, досягненню основних цілей організації, забезпечує школам можливість урахування й передбачення змін і використання з часом переваг взаємодії з соціумом [3, 123].

Наведемо кілька конструктивних визначень сутності стратегічного управління, що були запропоновані авторитетними вченими. Отже, стратегічне управління тлумачиться як:

- процес визначення і встановлення організацією зв'язку з її оточенням, який складається з досягненням обраних цілей і спроб забезпечити бажану взаємодію з оточенням за допомогою розподілу ресурсів, що дає змогу організації та її підрозділам ефективно й результативно діяти (М.М.Поташник, О.М.Моїсєєв) [7, 15];

- процес управління взаємодією організації з її оточенням з метою здійснення місії організації (І.Ансофф) [1, 11];

- набір рішень і дій з формулювання та виконання стратегій, розроблених для того, щоб досягти мети організації (О.С.Віханський) [4, 9];

- реалізація концепції, в якій поєднуються цільовий та інтегративний підходи до діяльності організації, що дає змогу визначити цілі розвитку, порівнювати їх із наявними можливостями (потенціалом) організації та узгоджувати їх шляхом розробки й реалізації системи стратегій (Д.С.Шілов, А.М. Бандурка, В.С.Лазарев) [2, 32].

Ми будемо дотримуватися такого визначення: стратегічне управління - це рішення та дії, спрямовані на визначення та впровадження стратегії, що сприяє такій взаємодії між організацією та зовнішнім оточенням, за якої організація є конкурентноспроможною, а також створює можливості для досягнення організаційних цілей.

Впровадження стратегічного управління навчального закладу в практику його діяльності є надзвичайно складним завданням для окремої групи керівників, тому що:

- стратегічний напрям дій визначається на невідоме майбутнє;
- навчальний заклад існує в мінливому та динамічному соціально-культурному середовищі;
- стратегічне управління здійснюється людьми, в тому числі керівниками та іншими працівниками.

Стратегічне управління відрізняється від щоденного оперативного управління й охоплює всі сфери управління соціальними організаціями. Воно включає елементи, які є основою діяльності навчального закладу. Успішна діяльність організації впродовж певного періоду залежить не від вдалого збігу обставин, а від вибору стратегії, який здійснює керівництво.

Стратегічне управління школою як відкритою соціально-педагогічною системою передбачає:

- визначення й ранжування довгострокових цілей управлінського і педагогічного процесів, які відповідають закономірностям розвитку сфери освіти в цілому та інтересам школи зокрема;

- формування стратегії;

- оцінювання та критичний розгляд можливих шляхів досягнення поставлених цілей з урахуванням внутрішніх умов функціонування школи в даний період;

- вибір і поступове здійснення суб'єктами управління управлінських рішень, які забезпечують ефективну адаптацію процесів управління, навчання, виховання, розвитку учнівської молоді, професійного і творчого росту кадрів тощо до несподіваних змін, реалізацію економічно обґрунтованих проектів;

- реалізацію ресурсного підходу (оцінювання потреби в людських, енергетичних, фінансових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсах) для започаткування або підтримання процесів;

- підтримання зв'язку школи із зовнішнім соціальним середовищем і врахуванням факторів його впливу (соціальних, політичних, технологічних, економічних, педагогічних) [2, 119].



Дотримання ресурсного підходу для досягнення цілей освітнього закладу забезпечує використання організацією наявних ресурсів шляхом нового їх застосування та впровадження інновацій, які щонайкраще відповідають визначеним цілям. Успіх організації залежить від масштабності стратегічних намірів, заснованих на баченні майбутнього даної організації. Це можуть бути плани й наміри, що базуються на достовірній, вичерпній інформації та орієнтованих на успіх стратегіях, які дають змогу враховувати в роботі організації нові завдання, зумовлені змінами середовища.

Об'єктом стратегічного управління є школа як відкрита, складна, динамічна, стохастична освітня організація, яка розвивається і змінює параметри станів у часі й просторі, зазнає зовнішніх впливів з боку середовища і здійснює вплив на нього за принципом зворотного зв'язку.

Провідна мета є об'єктивно-суб'єктивною категорією, що відображає як вимоги до організації з боку конкретної освітньої системи, так і суб'єктивні уявлення керівників про цілі розвитку організації. Провідною метою стратегічного управління розвитком школи є визначення місії, цілей, бачення і стратегії; розробка системи планів, проектів і програм розвитку як інструментів реалізації стратегічних орієнтирів на поліпшення діяльності організації та її окремих складових: забезпечення виконання завдань конкуренто спроможності організації, її тривалого функціонування.

Зміст стратегічного управління розвитком школи полягає у вивченні теоретико-методичних основ і аспектів формування місії, стратегії розвитку школи як відкритої, складної, динамічної, стохастичної соціально-педагогічної системи [6].

Таким чином, можна зазначити, що проблема планомірного ефективного розвитку сучасного навчального закладу, з одного боку, як соціальної організації, а з іншого - як відкритої динамічної системи, є надзвичайно актуальною проблемою сфери освіти сьогодні. Крім того, на сучасному етапі розвитку освітньої практики відчувається гостре протиріччя між потребою освітніх організацій у розвитку та відсутністю розвиненої теоретико-методологічної та теоретико-прикладної бази для успішного здійснення свого розвитку кожним освітнім закладом.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ансофф И. Стратегическое управление: Пер. с англ. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
2. Бандурка А. М., Бочарова С. //, Землянская Е. В. Психология управления. – Харьков: Фортуна-Пресс, 1998. – 464 с.
3. Васильев Ю. В. Педагогическое управление в школе: методология, теория и практика.— М.: Педагогика, 1990. – 141 с.
4. Виханский О. С. Стратегическое управление: Учебник. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1995. – 252 с.
5. Карамушка Л. М. Психология управления заведениями средней освіти: Монографія. – К: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
6. Карстанье П. Миссия школы: концепция, функции, разработка // Директор школы. – 1995. – № 2. – С. 35–41.
7. Поташник М. М., Лазарев В. С. Управление развитием школы. – М : Новая школа, 1995. – 462 с.

### ***Віра УМАНЕЦЬ***

#### **УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ**

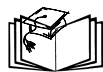
*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент І.В. Михайліченко*

Створення цілісної системи управління освітою в Україні, якій були б властиві гнучкість, мобільність, демократизм, здатність до самоорганізації, значною мірою залежить від рівня внутрішнього управління, від того, наскільки ефективно в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу воно забезпечує відповідність навчання і виховання запитам особистостей, суспільним потребам та світовим досягненням. [4]

Конфліктні ситуації зустрічаються у всіх сферах діяльності людини. Вони є невід'ємною частиною людських стосунків і тому існують стільки, скільки існує людство. Сучасна наука





розглядає конфлікти як неминуче явище суспільного життя, що витікає із властивостей людської природи.

Гуманістичне направлення в педагогіці, перед усім, заключається в тому щоб уникнути авторитарні форми спілкування і шукати шлях до відносин на основі співробітництва. В процесі педагогічної взаємодії часто спостерігається відсутність взаєморозуміння і уникання конфліктів між всіма учасниками педагогічного процесу: учнями, вчителями, батьками та ін. Для педагогіки вивчення конфлікту має особливо важливе значення. Педагогу необхідно створити сприятливу, доброзичливу атмосферу в групі, так як несприятливий клімат затрудняє, а інколи робить неможливим життя в навчальному закладі, не приносить почуття задоволення від процесу навчання.

Початок сучасним теоріям конфлікту поклали дослідження ряду робіт німецьких, австрійських і американських соціологів, виконані на початку ХХ сторіччя: Г.Зиммеля, Л.Гумпловича, Д.Смоллі, У.Самнера. Найбільш відомим з них вважається Г. Зиммель, який розглядав конфлікт як неминуче явище в суспільному житті, що впливає з властивостей людської природи і притаманного особистості інстинкту агресивності. [ 3 ]

В науці конфлікт передусім зв'язується з протиріччям або одним з його моментів - боротьбою протилежностей. Наприклад, в тлумаченні американського конфліктолога, Козера Л., конфлікт є боротьба за цінності і претензії на певний статус, владу і ресурси, згідно іншому американському автору Боулдингу К., конфлікт знаменує собою усвідомлені і досяглі протиріччя і зіткнення інтересів. Дарендорф Р. під конфліктом розуміє "всі структурно-виробничі відношення протилежності норм і очікувань, інститутів і груп".

Учені: Дж.Нойман і О.Моргенштейн визначили конфлікт як "взаємодія" двох об'єктів, що володіють несумісними метою і засобами досягнення цієї мети. У вітчизняній літературі, зокрема, в "Стислому словникові по соціології", конфлікт характеризується як вища стадія розвитку протиріч в системі відношень людей, соціальних груп, соціальних інститутів, суспільства в цілому, що визначається підсиленням протиріч тенденцій і інтересів соціальних суспільств і індивідів. [ 5 ]

Отже, поняття конфлікту нерозривно зв'язане з філософським поняттям протиріччя. В деяких дослідженнях "духовним батьком" теорії конфліктів вважається Геракліт, зустрічаються посилання на Сократа і Платона. Достатньо часті звернення до Гегеля, його вчення про протиріччя і боротьбу протилежностей.

Мета статті: підбір і синтез матеріалу по подоланню та попередженню міжособистісних конфліктів в педагогічному колективі.

Для ефективного вирішення проблеми, що виникає в педагогічному колективі кожному його члену потрібно засвоїти необхідний рівень теоретичних знань і практичних навиків поведінки в конфліктних ситуаціях, а також знання про причини виникнення і способи вирішення конфліктів.

Під управлінням слід розуміти регулювання процесів, які протікають у певній системі. Іншими словами, управління - це планомірний вплив на певні процеси з метою досягнення їх високої чіткості й ефективності. [7]

Стосовно школи термін „управління" означає цілеспрямований і планомірний вплив на колектив в цілому, на окремих працівників та учнів з метою організації, координації їхньої діяльності, правильного здійснення навчально – виховного процесу, підвищення його ефективності.

Проблеми розвитку конфліктології освіти полягають в наступному:

1. Слабка теоретична і методична база.
2. Проблема кількості і якості підготовки викладачів-конфліктологів і конфліктологів-консультантів.

Таким чином, проблеми розв'язання конфліктів в шкільній системі і вміння керівника усвідомлювати його значущість і спрямувати на конструктивні функції є чи не найактуальнішою в управлінській діяльності працівників освітніх установ

Якщо в школі буде діяти комплексно-цільова програма по вирішенню та попередженню конфліктів серед вчителів на діагностичній основі, то в результаті цього конфлікт як психологічний феномен буде спрямований на позитивну функцію, яка забезпечить самоаналіз



особистості, самоосмислення, запобіганню негативних емоцій і створить умови конструктивній діяльності.

Поняття „конфлікт” у перекладі з латинської означає *зіткнення*.

У процесі управління установами середньої освіти найчастіше виникають такі конфлікти: [8]

а ) внутрішньоособистісні (інтерперсональні), які виникають на рівні одного індивідуума (наприклад, на рівні директора школи або конкретного вчителя);

б) міжособистісні (інтерперсональні), які виникають між двома індивідуумами (наприклад між двома вчителями, між директором та його заступником);

в) внутрішньогрупові - конфлікти, які виникають всередині групи, зокрема, між конкретною особою і групою (наприклад, між новим директором школи і "старим" педагогічним колективом);

г) міжгрупові (інтергрупові), які виникають між соціальними групами, причому як у середині певної організації, так і під час взаємодії з оточенням.

#### Причини виникнення конфліктів у закладах освіти

Загальні причини конфліктів	Конкретизація причин різних типів конфліктів	
	Причини внутрішньоособистісного конфлікту	Причини міжособистісного, внутрішнього, групового та міжгрупового конфліктів
Конфлікт ролей	Очікування від людини неадекватних рольових дій (з боку суспільства, управлінського персоналу)	Неадекватне виконання соціальних ролей учасниками спільної діяльності та управлінської взаємодії (різне ставлення до діяльності, різна мета діяльності)
Конфлікт бажань	Зіткнення різних бажань (потреб, інтересів тощо) у свідомості однієї людини, які можуть бути особистісного характеру або пов'язаними із діяльністю організації	Зіткнення свідомостей різних людей (груп) щодо якогось бажання, особистого або пов'язаного з цілями організації (розподіл обмежених ресурсів, досягнення мети у процесі конкурентної боротьби)
Конфлікт норм поведінки	Зіткнення цінностей, норм поведінки, життєвого досвіду у свідомості однієї людини	Зіткнення цінностей, норм поведінки, життєвого досвіду людей (груп) у процесі спілкування та соціальної взаємодії

Функції конфліктів у закладах освіти:

*Негативні (деструктивні) функції* конфлікту полягають у такому. У галузі внутрішньоособистісних конфліктів це призводить до психологічного дискомфорту особистості, її емоційної нестабільності, нервозності, невпевненості в собі, відсутності позитивної життєвої програми, перспективної лінії життя і навіть до "ламання" особистості загалом (ідеться про граничні вияви конфлікту) [6]. *Позитивні (конструктивні) функції*. На цю властивість слід звернути особливу увагу, оскільки аналіз тільки негативних функцій не вичерпує суті багатьох конфліктів.

Основними складовими структури є сторони конфлікту, умови його перебігу, образи конфліктної ситуації, способи поведінки в конфлікті.

*Сторони конфлікту* - це конкретні учасники конфліктної ситуації.

*Умови перебігу конфлікту* - це зовнішній контекст, в якому виникає і розвивається конфлікт.

*Образи конфліктної ситуації* - ідеальні картини, уявлення про конфліктну ситуацію, які створюють собі її учасники

*Способи поведінки у конфліктній ситуації* це конкретні д: виконувані учасниками конфлікту

*Відхід від конфлікту*, інакше кажучи, намагання його не помітити - це такий тип поведінки, коли у конфлікті мінімально враховуються як власні інтереси, так і інтереси протилежної сторони.



*Боротьба, або " конкуренція "* - тип поведінки, за якого у конфлікті максимально враховуються і задовольняються власні інтереси і мінімально - інтереси опонента.

*Поступливість, або жертовність* - тип поведінки, орієнтований на мінімальне врахування в конфлікті власних інтересів і максимальне задоволення інтересів супротивника.

*Компромiс, або зговiрливiсть* - тип поведiнки, який забезпечує часткове задоволення у конфлікті як власних інтересів, так і інтересів протилежної сторони, що досягається за такої умови: "Я поступлюся тобі в чомусь, а ти мені - в іншому".

*Спiвробiтництво* - тип поведiнки, який забезпечує максимальне задоволення в конфлікті як власних інтересів, так і інтересів протилежної сторони.

Запобігання конфліктам в освітнянських закладах може здійснюватися двома основними способами: а) за допомогою "вертикальних" управлінських дій, які реалізуються організаційними структурами, що займають вищий рівень в ієрархії управлінських стосунків; б) за допомогою самостійних дій, які реалізуються керівниками освітнянських установ спільно із членами педагогічних колективів автономно, без втручання вищих управлінських органів.

Із викладеного вище, видно, що в останні роки в конфліктології в цілому виходить багато публікацій, присвячених керуванню конфліктами, не затихають суперечки навколо цього питання й у педагогіці. Міцно закріплюються терміни ініційований, керований, контрольований, планований, організований, проєктований і інші конфлікти.

Всупереч усталеній думці, конфлікт є цілком нормальним соціальним явищем, бо разом з негативною конфлікт часто виконує і позитивну роль. Конфлікт завжди є сигналом неблагополуччя і спонукає до налагодження нормального стану речей, тобто, часто конфлікти можуть бути позитивними або негативними, конструктивними або деструктивними, в залежності від того як їх розв'язують.

Встановлено, що оскільки в основі конфлікту часто лежить протиріччя, підпорядковане певним закономірностям, соціальні педагоги не повинні "боятися" конфліктів, а, розуміючи природу їх виникнення, використовувати конкретні механізми впливу для успішного їхнього дозволу в різноманітних педагогічних ситуаціях.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондар В. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання // Освіта і управління. - 1997. - Г. I - №2. - с.85-101.
2. Ващенко І.В., Гиренко С.П., Хамалян Р.А. Общая конфликтология. Учеб. пос. // Под общей ред. АГ. Антоновой. - Харьков : ООО "Модель Вселенной", 2000. - 512с.
3. Данилова Г.С. Методичні служби України: проблеми управління, Професійна підготовка. - К. : 14 МА, 1997. - 256с.
4. Закон України "Про освіту" : Прийнятий Верховною Радою України 23 березня 1996р. - К. : Ін-Т Законодавства.; 1996. – 36с.
5. Коломенський Н. Стиль керівництва в освіті: проблеми формування та вдосконалення // Освіта управління. - 1997 - Т.1 -№2. – с.106-113.
6. Мерлин В.С. Психологические конфликты // Проблемы экспериментальной психологии личности: Уч. Записи. Пермский пед. Ин-т. - Пермь, 1970. - Т - 77.
7. Рабченко Т.С. Внутрішкільне управління. Практичний посібник. – К.: Рута, 2000. – 176с.
8. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. - М.: Просвещение, 1991.

### Ольга УСАТЕНКО

## ІНФОРМАЦІЙНО - ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

(магістрантка психолого-педагогічного факультету)

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Я.В. Галета

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зближенням національних систем освіти, консолідацією накопичених ресурсів, розподіленим доступом до наявної інформації і сервісів. Процеси, що відбуваються, пов'язані з формуванням єдиного світового інформаційно-



освітнього простору, який є сукупністю локалізованих підпросторів різного рівня, інтегрованих в спільну систему здобуття знань. Така система здатна забезпечити реалізацію принципів відкритої освіти - освіта крізь усе життя, коли здобуттю нового знання не перешкоджають географічні, вікові, соціокультурні й інші чинники. У такій ситуації стає можливим формування фахівця нового типу, що уміє працювати з інформацією – основною цінністю суспільства, становлення якого зараз відбувається.

У широкому сенсі інформаційно-освітній простір є якісно новим рівнем організації освіти, важливим аспектом якої є педагогічне проектування – педагогічна технологія. Саме поняття "педагогічна технологія" є ключовим для нашого дослідження і потребує детальнішого розгляду.

В даний час ще не існує твердо сталого визначення цього поняття. "Технологія навчання", "освітні технології", "технології у навчанні" - як видно цих прикладів, сам термін знаходиться ще в процесі становлення і, відповідно, визначення цього поняття ще в багато чому залежить від автора, який його використовує, його уявлень про суть і структуру освітньо-технологічного процесу.

Термін "педагогічна технологія" згадувався ще в 20-і рр. в роботах з педології, заснованих на працях щодо рефлексології (І.П. Павлов, В.М. Бехтерев, О.О. Ухтомський, С.Т. Шацький). В цей же час поширилося і інше поняття - "педагогічна техніка", яке в Педагогічній енциклопедії 30-х рр. було визначено як "сукупність прийомів і засобів, направлених на чітку і ефективну організацію навчальних занять" [1]. До педагогічної технології було віднесено також уміння оперувати навчальним і лабораторним устаткуванням, використовувати наочні посібники.

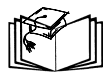
У 40-50-х рр., з початком впровадження в навчальний процес технічних засобів навчання, з'явився термін "технологія освіти", який в подальші роки під впливом робіт з методики використання різних технічних засобів навчання, зокрема кіно, радіо, засобів контролю, модифікувався в "педагогічні технології".

В середині 60-х рр. зміст цього поняття піддався широкому обговоренню в педагогічній пресі за кордоном і на міжнародних конференціях, де було визначено два напрями його тлумачення залежно від рівня і результатів досліджень в даній галузі в різних країнах (США, Англія, Японія, Франція, Італія, Угорщина). Прихильники першого стверджували необхідність використання технічних засобів і засобів програмованого навчання (technology in education). Представники іншого напрямку головне бачили в тому, щоб підвищити ефективність організації навчального процесу (technology in education) і здолати відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки. Таким чином, перший напрям був позначений як "технічні засоби у навчанні", другий, виникший трохи пізніше, як "технологія навчання", або "технологія навчального процесу".

На початок 70-х рр. була усвідомлена необхідність модернізації різних видів навчального обладнання і навчального наочного середовища як обов'язкової умови, без якої "не працювали" прогресивні методики і форми навчання, а отже, не могли бути досягнуті відповідна якість і ефективність навчання. Необхідно підкреслити, що до середини 60-х і початку 70-х рр. у високорозвинених країнах - США, Англії, Японії - вже видавалися журнали з питань педагогічної технології, а надалі цією проблемою починають займатися спеціалізовані установи (наприклад, національні ради з педагогічної технології у Великобританії і США).

У 1965 році в АПН СРСР був організований НДІ шкільного обладнання і технічних засобів навчання (поняття "технологія" в цей час не було прийняте з ідеологічних міркувань), а в 1973 році в Угорщині створений державний центр технології навчання. В угоді, пов'язаною з ЮНЕСКО і Програмою розвитку ООН, було визначено основне завдання цього центру - виготовлення нових сучасних матеріалів з технологій навчання і створення системи підготовки фахівців, розвиток необхідних наукових досліджень.

У 1977 р. на Міжнародному семінарі з даної проблеми були досить чітко вказані ознаки технологічного процесу у навчанні: знання і досконале володіння технікою, знайомство з фондом аудіовізуальних матеріалів, володіння методикою їх ефективного використання, включаючи розвиток творчого підходу. Деякі вчені, зокрема Л.Салаї (Угорщина), розширили сферу складових процесу навчання, включивши в поняття "Технологія навчання" планування, аналіз цілей, наукову організацію навчально-виховного процесу, вибір методів, засобів і матеріалів, найбільш відповідних цілям і змісту на користь підвищення ефективності навчання. Так, на думку Е. Бістерськи і Ж. Целлер, технологія навчання не лише є допоміжним засобом і новою системою,



але і грає велику роль в розвитку навчального процесу, змінюючи його організаційні форми, методи, зміст, що, у свою чергу, діє на педагогічне мислення викладачів і тих, що вчаться. Таке тлумачення технології підкреслює важливість не лише взаємозв'язку всіх компонентів процесу навчання в єдиній системі, але і їх взаємовпливу, розвитку, що призводять до зміни менталітету педагога і тих, що вчаться.

Таким чином, до кінця 70-х - початку 80-х рр. унаслідок розвитку техніки і комп'ютеризації навчання поняття "Технологія навчання" і "педагогічна технологія" все частіше почали усвідомлюватися "як система засобів, методів організації і управління навчально-виховним процесом" [2]. При цьому були виділені дві сторони педагогічної технології: використання системного знання для вирішення практичних завдань і використання в навчальному процесі технічних пристроїв (М. Кларк, Д.Дж. Хокрідж – Великобританія; К. Чедуїк, Д. Фіни – США; К. Бруслінг - Швеція; Т. Сикамото – Японія; Т.А. Ільїна, Е.Г. Шаповаленко, Л.П. Прессман – Росія). Ця ж думка була підкреслена Асоціацією з педагогічних комунікацій і технологій США, в документах якої значиться: "Педагогічна технологія є комплексний інтегральний процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем планування, управління і забезпечення всіх аспектів засвоєння знань".

У 80-ті рр. продовжуються спроби подальшого осмислення суті сучасного педагогічного процесу. Ось декілька прикладів визначення поняття "Педагогічні технології" [3].

Ф.А. Фрадкін: "Це системний, концептуальний, нормативний, інваріантний опис діяльності вчителя і учня, що направлена на досягнення освітньої мети. Воно завжди квінтесенція виховної системи, база підстава, в якій фіксуються її своєрідність і специфічні особливості теоретичного складу і категоріального апарату".

На думку І.Я. Лернера, це спосіб організації, образ думок про матеріали, людей, установи, моделі й системи типу "людина-машина", це перевірка екологічних можливостей проблеми. Педагогічна технологія "передбачає формулювання цілей через результати навчання, виражені в діях учнів, надійно усвідомлених і такі, що визначаються".

В.П. Беспалько дає наступне визначення педагогічної технології: педагогічна технологія - це систематичне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу. Відзнакою педагогічних технологій від будь-яких інших є те, що вони сприяють ефективнішому навчанню за рахунок підвищення інтересу і мотивації до нього у учнів.

Таким чином, очевидно, що якщо до 1950-х років домінувало уявлення про педагогічну технологію як про навчання за допомогою технічних засобів, то в даний час домінує все ж уявлення про педагогічну технологію як про систематичне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу. У новому розумінні педагогічна технологія - це не просто використання технічних засобів навчання або комп'ютерів, це виявлення принципів і розробка прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу чинників, що підвищують освітню ефективність шляхом конструювання і використання прийомів і матеріалів, а також за допомогою оцінки використаних методів.

Цей підхід поширений зараз настільки ж широко, як і первинне розуміння педагогічної технології - використання технічних засобів у навчанні. Його суть полягає в ідеї повної керованості роботою будь-якої освітньої установи, перш за все його основної ланки - навчального процесу.

Предметом технології навчання є створення систем навчання і професійної підготовки, тобто технологія навчального процесу. У спільному випадку можна виділити наступні важливі риси педагогічної технології. Це, по-перше, як було відмічено вище, попереднє проектування навчально-виховного процесу і подальше відтворення проекту. По-друге, на відміну від методичних поурочних розробок, що раніше використалися, призначених для викладача, педагогічна технологія пропонує проект навчально-виховного процесу, що визначає структуру і зміст навчально-пізнавальної діяльності того, кого навчають. По-третє, це процес цілеутворення. Якщо в традиційній педагогіці цілі задаються вельминечітко, то в педагогічній технології це центральна проблема, що розглядається в двох аспектах: 1) діагностичного цілеутворення і об'єктивного контролю якості засвоєння учнями навчального матеріалу; 2) розвитку особистості в цілому. По-четверте, потрібно виділити важливий принцип педагогічної технології – принцип цілісності, структурної і змістовної складових всього навчально-виховного процесу. Принцип





цілісності означає, що при розробці проекту майбутньої педагогічної системи необхідно досягти гармонійної взаємодії всіх елементів педагогічної системи. При цьому неприпустимо внесення змін до одного з елементів системи, не зачіпаючи відповідною перебудовою інші.

Проте і в такій загальній схемі можна прослідити особливість: спрямованість на досягнення свідомо визначеної цілі і на цій основі корекція навчального процесу, оперативний зворотний зв'язок.

Ключ до розуміння технологічної побудови навчального процесу - послідовна орієнтація на чітко визначені цілі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Павлова Т.Л., Сваровская А.И. Новые информационные и педагогические технологии // Международная научно-практическая телеконференция "Информационные технологии в общеобразовательной школе".- <http://www.websib.ru/ites?2000?05-04.htm>
2. Ардеев А.Х. Социально-психологические и педагогические проблемы развития личности учащейся молодежи // Материалы региональной научно-практической конференции (2 октября 2002 г.): В 2 т. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002.-Т. 2.- С. 237-239
3. Недобой А.С. Модель использования педагогических возможностей коммуникационных технологий в профессиональной подготовке студентов педвузов и университетов: Автореф. дис... канд. пед. наук.- Ставрополь, 2000. – 22 с.

**Анна УСІКОВА**

### СПЕЦИФІКА ВИХОВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор Радул В.В.*

Посилена увага до розвитку індивідуально-ділового потенціалу учасників суспільного виробництва активізувала дослідження проблем формування характеристик особистості, пріоритетних для її соціального та професійного самовизначення: гнучкості, мобільності, пошукової активності, комунікативної культури, готовності до самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації. Разом з тим аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що ще не вироблене чітке трактування поняття «професійна культура». Автори по-різному визначають сутність і структуру культури спеціалістів, нерідко вживаючи як синоніми поняття «культура праці», «культура виробництва», «професійна культура» [2, 54].

Певною мірою це можна пояснити тим, що протягом тривалого часу питання культури й праці досліджувались паралельно. При цьому праця була переважно предметом аналізу економістів. Суто економічний підхід відбився в тому, що традиційно культура праці визначається умовами, організацією та якістю результатів праці, тобто оцінювали головним чином об'єкт, а не суб'єкт праці, що нагадує технократичний підхід до трактування педагогічної культури.

Термін «професійна культура особистості» у понятійному апараті педагогіки порівняно новий.

Не випадково ані в жодному зі спеціалізованих педагогічних словників, ані у Великій радянській енциклопедії ми не знаходимо цього поняття або хоча б згадування про нього при розкритті структури поняття «культура особистості» [6, 17].

Уперше із широким використанням поняття професійної культури ми зустрічаємося в дослідженнях, пов'язаних з виробничою педагогікою. Соколова провела системний аналіз співвідношення професійної культури, культури праці й культури виробництва, виділивши три функціональних рівні:

- соціотехнічний - являє собою гармонізацію елементів у системі «людина - техніка». Культура на цьому рівні являє собою сукупність соціально-економічних законів розвитку



технічних нормативів, що відбивають рівень розвитку техніки й технології, тип виробництва, ступінь механізації й автоматизації праці.

- соціонормативний - припускає гармонізацію відносин у системі «людина - людина» і включає сукупність норм, що відбивають рівень організації праці та зрілість внутріколективних відносин.

- інтеграція елементів культури в систему на рівні значень і цінностей, що надають сенс трудовій діяльності людини. Про це можна судити з того, наскільки глибоко людина інтеріоризує їх. Основними показниками прояву цього рівня є ефективність участі в праці; продуктивність і якість праці; ступінь розкриття творчого потенціалу; задоволеність повнотою реалізації свого професійного потенціалу, своїх здібностей і потреб, можливість виразити себе як особистість; ступінь усвідомлення суспільної цінності праці та своєї соціальної значимості як суб'єкта культурного розвитку [6, 164].

Спробуємо перевести трирівневу систему в галузь педагогіки. У цьому випадку перший рівень характеризує сукупність соціально-економічних чинників, що визначають місце і значимість освіти в загальній структурі культури суспільства, тобто об'єктивні умови, за яких складається і, як нині, модернізується система освіти. Це загальнодержавний рівень педагогічної культури.

Другий рівень характеризує гармонізацію відносин усередині педагогічної системи (регіону, республіки, краю, області, району) і виявляється у стилі взаємин між керівними органами освіти й освітніх установ, між адміністрацією й педагогічним колективом, між навчальним закладом і структурами соціального середовища. Цей рівень виявляється у зрілості міжособистісних стосунків, рівні творчого розвитку педагогічної системи з урахуванням нових технологій і регіонально-національних особливостей культурних традицій.

Третій рівень – це прояв професійної культури особистості конкретного педагога, що характеризується компетентністю, широтою кругозору, гуманними відносинами з усіма суб'єктами освітнього процесу, творчою активністю, почуттям комфортності й задоволеності реалізацією свого особистісного та професійного потенціалу [5, 363].

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок: педагогічна культура суспільства, локальної освітньої системи і професійна культура педагога творять логічно категоріальну систему, оскільки співвідносяться між собою як єдність загального, особливого й одиничного. Звичайно, педагогічна культура суспільства не може не впливати на розвиток професійної культури педагога. Ставлення до освіти на конкретному етапі соціально-історичного розвитку, престиж учительської праці, матеріально-економічне благополуччя вчителя стимулюють особистісне зростання педагога та його професійної культури.

Те ж саме можна сказати про вплив культури відносин усередині педагогічної системи на самоактуалізацію, самореалізацію потенціалу професійної культури педагога й позитивне ставлення вчителя до своєї професії, усвідомлення ним своєї гуманної ролі.

Але може виникнути питання: чи можливий розвиток професійної культури педагога, тобто одиничного прояву загальної структури педагогічної культури, без підтримки перших двох функціональних рівнів? Звичайно, без такої підтримки розвиток і прояв культури особистості педагога стикається з певними об'єктивними перешкодами. Але, як показує історія педагогічної думки і практики, саме передові гуманні ідеї педагогів, що відрізняються високим рівнем професійної культури: творчою активністю, новаторською сміливістю, переконаністю у своїх починаннях, відданістю своєму педагогічному призначенню, вірою в можливість дитини і свого впливу на її розвиток, – саме вони забезпечили прогрес педагогічної думки й народження нових педагогічних технологій.

Найчастіше новаторський досвід і прогресивні ідеї виявляються не у зв'язку зі сприятливими умовами дії 1-го й 2-го функціональних рівнів педагогічної культури, а всупереч несприятливим умовам. Причому характерно, що саме в переломні періоди історичного розвитку виявляються інноваційні процеси в педагогіці. Саме вони й визначають методологію подальшого розвитку не тільки освітнього процесу, але й культури суспільства в цілому.

Симптоматичні щодо цього висловлення Джона Дьюї про роль освіти в розвитку культури суспільства. Сказані більше півстоліття тому, вони звучать актуально: «Люди давно вже зрозуміли, що освіту певною мірою можна свідомо використати для усунення інших недоліків



суспільства: якщо вивести молодих людей на дорогу, вільну від нині існуючих вад, освіта стане інструментом здійснення кращих сподівань людства.

Але ми, безсумнівно, ще далекі від усвідомлення потенційних можливостей освіти як конструктивного засобу поліпшення суспільства, від розуміння того, що вона - розвиток не тільки нинішніх дітей та юнацтва, але й того майбутнього суспільства, у якому вони будуть жити... Освіту можна будувати з оглядкою на минуле, або з думкою про майбутнє... її можна розглядати або як процес пристосування майбутнього до минулого, або як використання минулого як матеріалу для становлення майбутнього» [2, 248].

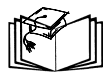
Саме так розуміли суть освіти педагоги-новатори. Високий рівень професійної культури і творча активність ініціаторів педагогічного пошуку роблять їх маяками, світло яких іноді важко пробивається крізь туман упереджень, нерозуміння й відсталості. Але це світло маяка допомагає знайти правильний шлях професійного самовдосконалення тим, хто цей шлях шукає. З позицій педагогіки є доцільним провести структурний аналіз не тільки сутності професійної культури особистості, але й процесу її становлення, тим більше, що одна із цільових настанов освітнього процесу - підготовка учнів, студентів до соціально-професійного самовизначення. Тому корисно розглянути не тільки професійну культуру сформованого педагога, але і шлях руху.

Залежно від того, чи розглядаємо ми аналізоване явище як сутність чи як педагогічний процес його формування, воно виявляється одночасно пов'язаним з різнопорядковими системами. Як сутність - із системою культури особистості, що стосовно професійної культури виступає в якості метасистеми, тобто системи більш високого порядку. Як процес розвитку і прояву професійної культури - із цілісним освітнім процесом та із процесом предметної діяльності.

Аналізуючи сутність професійної культури сформованих працівників і спеціалістів, дослідники звертають увагу на компетентність, професійну майстерність, уміння й прагнення виявляти ініціативу та творчу активність у поєднанні з технологічною дисципліною та відповідальністю за результати й наслідки своєї праці. Симптоматичним є структурування в ряді праць культури праці на соціальний, професійний і моральний компоненти (блоки). У соціальному блоці відзначають уміння співробітничати, відповідальність за доручену справу, дотримання встановленого порядку й трудової дисципліни; соціальну активність і творчий підхід до справи; потребу в самоосвіті й самовихованні. Професійний компонент характеризується компетентністю, високим рівнем організації праці, раціональним розподілом робочого часу, ритмічністю, злагодженістю, технологічною дисципліною, економічною культурою. Моральний компонент виявляється у свідомості, сумлінності, самодисципліні, гуманному ставленні до партнерів, багатстві духовної культури [7, 96].

Нерідко дослідники вводять поняття «професійно-моральна культура праці», прагнучи в самому терміні акцентувати увагу на єдності професійного й соціально-морального аспектів у прояві особистісної культури. У структурі професійної культури можна виділити два блоки: професійно-організаційний (знання, уміння, досвід, майстерність) і соціально-моральний (ціннісні орієнтації, морально-вольові якості, що визначають ставлення до предмета, процесу, суб'єктів, засобів і результатів діяльності). Професійна культура взаємопов'язана з усіма компонентами особистісної культури, у першу чергу з моральною, правовою, розумовою, естетичною, екологічною тощо. На її становлення і прояв впливає весь комплекс соціальних, економічних, педагогічних чинників.

І тут ми зіштовхуємося з унікальною особливістю професійної культури педагога, відмінною від професійної культури багатьох фахівців. Ми вже звернули увагу на те, що в реальному житті далеко не завжди збігаються професійна й загальна культура особистості фахівця. Працівник виробничої сфери, який має високий рівень професійної культури, за своєю загальною культурою може опинитись на невисокому рівні. Професійна культура педагога немислима без високого рівня культури його особистості. Іншими словами: професійна культура педагога - це й культура фахівця в певній галузі знань, і культура педагога, особистості, здатної не тільки транслювати знання, але і створювати сприятливе розвивальне освітнє середовище. Саме цей особистісний аспект професійної культури педагога набуває особливого значення в умовах гуманізації освіти, саме на його розвиток слід звернути увагу як практикуючих учителів, так і організаторів освітнього процесу [5, 362].



Щоб оцінити, наскільки значима комунікативна культура педагога у структурі особистісного аспекту його професійної культури, спробуємо простежити процес формування культури фахівця. Інваріантний блок, що являє собою основу й у той же час перший етап процесу формування професійної культури майбутнього фахівця, забезпечується впливом цілісного педагогічного процесу загальноосвітньої і професійної школи. Разом з тим на його становлення впливають чинники соціального середовища, стереотипи масової свідомості, характерні для цього етапу розвитку суспільства.

Перший етап процесу становлення майбутньої професійної культури починається з перших років освіти підростаючого покоління. Адже такі компоненти інваріантного блоку, як загальношкільні й загальнонавчальні вміння, загальні орієнтовні основи діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до праці, прагнення доводити справу до кінця, певною мірою доступні для засвоєння молодшими школярами.

Крім того, не секрет, що саме в цьому віці прищеплюються такі навички трудової культури, як старанність, охайність, звичка доводити будь-яку справу до кінця. Саме предметно-образний характер мислення молодшого школяра дозволяє викликати в нього почуття задоволення від успішно завершеної роботи [ 5, 363].

Із дорослішанням школярів з урахуванням вікових можливостей учнів, розширення обсягу знань і життєвого досвіду, відкриваються можливості для розвитку нових характеристик, що впливають на прояв трудової культури особистості як основи майбутньої професійної. Так, природничо-наукові знання впливають на розвиток екологічної культури; вивчення правознавства, основ економічних знань дозволяє готувати до моральної поведінки в умовах ринкових відносин; введення інформатики і комп'ютерних технологій до навчального процесу створюють основу формування комп'ютерної грамотності, що з переходом до інформаційного суспільства стає структурним елементом професійної культури незалежно від сфери діяльності. Соціально-професійний блок уже ближчий до змісту професійної культури фахівця, але ще не відбиває специфіки її прояву в конкретній професії. Якщо інваріантний блок ми розглядаємо як те загальне, що характеризує культуру кожного, то в соціально-професійному блоці відбивається особливе, залежне від сфери трудової діяльності (промислове, сільськогосподарське виробництво, сфера послуг, наукова або художня діяльність) або від провідних тенденцій науково-технічного прогресу й соціального розвитку суспільства.

Так, якщо в 30-ті роки під впливом індустріалізації в країні нагальною потребою було забезпечення технічної культури особистості як умови продуктивності професійної діяльності, зараз набуває переважне значення розвиток інформаційної культури.

В умовах загострення екологічних проблем соціально необхідною стає екологічна культура як компонент професійної культури особистості, що виявляється й у дбайливому ставленні до природних ресурсів, і в природоохоронній діяльності, і в увазі до екології людської душі [1, 24].

Актуальним виявом професійної культури в сучасних соціально-економічних умовах стає здатність до пошукової, творчої активності й потреба в такій активності, оскільки власна активність особистості в сучасних умовах - гарант самореалізації й саморозвитку в соціальній і професійній сферах. До того ж сьогодні долається уявлення про творчість як сферу діяльності обмеженого кола людей, про елітарність творчості.

Одним з напрямів творчої активності стає діяльність щодо підвищення культури освітнього, виробничого або соціально-побутового середовища, що передбачає певний рівень знань у галузі ергономіки й дизайну.

Ці ж знання виявляються затребуваними у зв'язку з розвитком так званої проектною діяльністю. Якщо раніше вона була справою інженерів, конструкторів, архітекторів, то нині розробка й реалізація проектів стає одним із продуктивних методів організації творчої діяльності учнів і студентів, тому оволодіння технологією проектною діяльністю - один із показників професійної культури педагога [8, 129].

Поєднання компенсуючої, прогнозуючої й розвивальної функцій дизайнерської діяльності визначає місце дизайнерської освіти у структурі соціально-професійного блоку культури фахівця. Саме соціально-професійного, тому що в цей час сфера застосування знань з основ дизайну значно розширилася.



Майбутньому інженерові, організаторові виробництва цей елемент освіти необхідний для грамотної взаємодії з художниками-конструкторами; економістові - для обґрунтування оцінки доцільності дизайн-проекту; технологів, гігієністів, психологові - для оцінки технологічності, функціональності, ергономічності проекту; учителів - для керівництва проектною діяльністю учнів.

Педагогічну культуру ми можемо розглядати на трьох рівнях: як культуру взаємин держави й освіти, як показник рівня розвитку педагогічної культури на регіональному рівні, як культуру конкретного фахівця у сфері освіти. Професійна культура на відміну від педагогічної культури характеризує рівень педагогічної культури конкретної особистості.

Особливість професійної культури педагога - поєднання компетентності й професіоналізму в певній царині знань із власне педагогічною культурою особистості, готової не тільки до трансляції знань, але й до створення гуманного розвивального середовища в освітньому процесі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Козлов А.А. Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы: Сборник научных очерков.- М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 998. – 24 с.
2. Міщик Л.І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи.- Запоріжжя, 1999. – 248 с.
3. Обучение практике социальной работы: Международный взгляд и перспективы /Под ред. Д.Доэла и С.Шардлоу. Пер. с англ. Под ред. Ю.Б.Шапиро: Аспект Пресс, 1997. – 223 с.
4. Обучение социальной работе: состояние и перспективы. Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы /Под ред. В.Г.Бочаровой. – М., 1997. – 283 с.
5. Социальная работа: теория и практика: Учеб. пособие /Отв. ред. Д. и. н., проф. Е.И. Холостова, д.и.н., проф. А. С. Сорвина. – М.: ИНФРА-М. 2001. – С. 362–363.
6. Социальная работа накануне 2000 года: пути и цели профессионального становления.- М.: Берлин: Институт соц. Работы.- 1998. - 77 с.
7. Яркіна-Смирнова Е. Профессиональная этика социальной работы: Учебник. – М., Ключ-с, 1998. – С. 96.
8. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Ф. Х. Вайнола; Заг. ред. І. Зверєвої та Г. Лактіонової. - К.: Науковий світ, 2001. – 129 с.

### **Іванна ХМЕЛЮК**

## **ОСНОВНІ ЗАСАДИ УЧАСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ПРОЦЕС РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

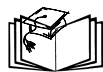
*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, професор А.Б. Рацул*

Дослідження проблеми оптимізації виховного процесу та теоретичний аналіз результатів діагностичного вивчення її рівня передбачає виділення ознак та показників ступеня прояву цієї характеристики, а також визначення виміру ефективності виховної практики на різних етапах її розвитку.

Показники ефективності менеджменту розвитку ми визначаємо у властивостях виховної системи та її результатах - у розвитку дитини, ступеня її комфортності у школі, самої атмосфери школи, можливостях самореалізації і учнів, і вчителів, і батьків. Виявлення рівнів реалізації особистісно-орієнтованого підходу у практиці школи дає необхідну інформацію про ефективність застосування методів, форм виховної роботи, дієвість проведених заходів, допомагає вчасно виявити упущення та недоліки у роботі, оперативно усувати їх, знаходити нові реальні напрями і ефективні методи виховання учнів. Кожен керівник прагне на основі оцінки досягнутого прогнозувати розвиток своєї школи й вибудувати концепцію керування цим розвитком. Наукове передбачення в керуванні школою сьогодні, що засноване на знанні законів громадського життя, на дослідженні об'єктивних зв'язків, явищ і подій, є закономірним і в першу чергу визначає цілі й зміст її діяльності не тільки на даний період, але й у перспективі.

Сучасний керівник школи прагне врахувати тенденції соціальних перетворень у суспільстві, запити батьків, інтереси учнів і професійні можливості вчителів, здійснюючи вибір шляхів оновлення педагогічного процесу й ефективного всебічного розвитку особистості.





Діяльність керівника знаходить своє вираження в результатах праці шкільного колективу. За оцінкою ефективності роботи всієї школи можна визначити якість керування навчально-виховним процесом у ній. При цьому співвіднесеність досягнутих результатів з вимогами до загальноосвітньої школи й прогнозами її розвитку, встановлення їх відповідності може бути відправним критерієм оцінки як роботи всіх ланок шкільної системи, так і ефективності керування цією системою.

Сьогодні очевидно, що керування школою має бути і ефективним, і дієвим, тобто забезпечувати не тільки досягнення прогнозованих результатів, але й їх постійну динаміку; а оцінка цієї ефективності і дієвості – потребою розвитку як внутрішнього керування, так і школою в цілому. Однак необхідності визначення управлінського ефекту в отриманні кінцевого результату розвитку особистості перешкоджає відсутність науково обґрунтованих критеріїв і оцінок управлінської діяльності, що свідчить про наявність надзвичайно важливої проблеми для школи, що розвивається та актуальності її наукового та практичного розв'язання сьогодні.

Сьогодні як ніколи необхідно відповісти на корінні питання з виховання: хороша або погана дитина від народження? Що відбувається з дитиною в процесі її соціалізації і виховання? Які характер і джерела внутрішніх сил, механізми самозміни, саморегуляції та самокерування? Нарешті, чи виправдовує себе сьогодні центральна педагогічна доктрина – виховання в колективі і через колектив? Тільки після цього можуть стати ясними суть виховання, позиція вихователя, коло його виховних завдань, методи і способи дотику до душі дитини.

Наука виховання має слідувати і підкорятися закономірностям розвитку природи дитини, зробити об'єктом пізнання її внутрішній світ, метою практичної діяльності – навчання дитини жити, по суті найголовнішому у житті: взаємодіяти з іншими у формах культурної поведінки й отримувати від цього задоволення.

Таким чином, головний об'єкт розвиваючої турботи педагога – це потрібнісно-мотиваційна сфера дитини. Вихованою, гуманною людиною буде та дитина, яка хоче бути гуманною, в якій збереглося це дитяче прагнення, незважаючи на «виховання». У «хороших» вчинках вона знаходить особисте задоволення. А це можливо лише тоді, коли задовольняються вказані нами базові, психосоціальні потреби дитини, які, згідно з нашим баченням, є основою сполук і мотивів поведінки і визначають характер самоутвердження людини в навколишньому світі.

У сучасній педагогічній теорії розроблені критерії гуманізації лише окремих аспектів шкільного життя - наприклад, форм, методів виховання, взаємин учителів та учнів тощо. Створити інструментарій для оцінки ступеню гуманізації всього розвитку надзвичайно складно, оскільки це явище багаторівневе та багатоаспектне. Тому ми не ставили собі за мету розробити такий всеосяжний вимірний апарат, а отже, не претендуємо на повноту охоплення всіх цих аспектів та рівнів. У своїй роботі ми користувались такими критеріями, які за результатами нашого дослідження розкривають цілісний стан гуманного виховання старшокласників на тому чи іншому етапі їх розвитку.

Основними критеріями, які складають основу визначення рівнів оптимізації розвитку особистості у класах загальноосвітньої школи, можуть бути такі: розвиток творчих здібностей та громадських якостей особистості; створення комфортного морально-психологічного клімату, атмосфери взаємодовіри, взаємоповаги та взаємовідповідальності; створення соціокультурного середовища, яке стимулює до самопізнання і самовдосконалення; врахування індивідуальних особливостей старших учнів, звернення до їх мотиваційно-потребнісної сфери; демократизація управління школою; олюднення змісту виховної діяльності, всіх видів і форм взаємостосунків між учасниками навчально-виховного процесу. Важливим критерієм у нашому дослідженні була також мотивація здобуття учнями знань, яка є основою поведінки особистості.

Тоді критеріальними показниками є: ступінь психологічної комфортності учнів у школі; врахування їхніх вікових життєвих ритмів, сензитивних періодів у навчанні і вихованні; диференційований підхід, робота в індивідуальному режимі учнів; оптимізація форм контролю знань, оцінювання не тільки результату, але й затрачених зусиль; забезпечення почуття успіху кожній дитині; організація «життєвого простору» учнів, продумане оточення; ступінь інтеграції школи та сім'ї, тобто ступінь сформованості особистісно орієнтованого виховного середовища.

Визначені критерії знаходять відображення і відповідають п'ятьом рівням сформованості оптимальності управління навчально-виховним процесом у загальноосвітніх школах, а саме



вищий, високий, середній, низький та елементарний рівні.

**Вищий рівень.** Навчально-виховний процес у школі характеризується як гуманний. Принцип гуманізації закладено у мету та концепцію школи. У центрі навчально-виховного процесу - дитина, яка є не тільки об'єктом, але й суб'єктом виховання. Життєвий досвід дитини - вирішальний фактор формування особистості; дитина сама створює свою особистість, а вся система навчання та виховання допомагає їй виявити у собі і розвинути те, що їй органічно притаманне. Школа забезпечує простір вільним та природним проявам особистості дитини. Свобода кожного учня закінчується тільки там, де починається свобода іншого учня.

Основна увага у розвитку особистості старшокласників надається моральному вихованню на основі органічного поєднання загальнолюдських та національних цінностей. Діяльність школи побудована так, що сама її організація виховує моральність дітей. Високий рівень інтеграції школи та сім'ї.

У навчанні - здійснюються принципи гуманітаризації змісту освіти, диференціації та індивідуального підходу до учнів, гуманізовано форми контролю знань, оцінюються крім результату також зусилля, які затрачені на здобуття знань. Серед методів навчання переважають пошуковий, частково-пошуковий та проблемний. Надається перевага індивідуальним формам навчання над груповими. Кожному учню забезпечено почуття успіху у певному виді діяльності.

В управлінні школою - всі організаційно-педагогічні рішення приймаються на загальних демократичних зборах колективу. Створено Велику раду школи, в роботі якої беруть участь обрані учні, вчителі, батьки. Організовано психологічну службу та педагогічний консиліум; працює батьківський університет або теоретично-практичний семінар.

У взаємостосунках учнів, вчителів, батьків панує демократичний та духовний рівні спілкування, атмосфера співпраці та співтворчості.

Мотивація навчання - «Я-мотивація», тобто «ядро» особистості і пов'язані з ним особистісні цінності як стійкі самоцінні морально-духовні принципи. Лише особистісне «Я» надає пізнавально-навчальній діяльності внутрішнього смислу, значущості, цінності. Така спрямованість закріплюється, за трактуванням І.Д.Беха, у судженні: я повинен вчитися, щоб за допомогою своїх здібностей утверджувати позицію дбайливого ставлення до світу речей і світу людей, позицію справедливості, толерантності і таке інше.

**Високий рівень.** Принцип гуманізації закладено у мету та концепцію школи. У школі працює колектив односторонців, що намагається побудувати роботу так, щоб створити умови для самореалізації особистості і учнів, і вчителів, і батьків. Атмосфера у школі тепла, дружня; учні, і вчителі вчать та працюють із задоволенням. Навчання та виховання побудовані з урахуванням власного вибору дитини: у школі працюють гуртки за інтересами учнів, майстерні, клуби, у роботі яких беруть участь і батьки.

Відбулись значні гуманістичні зміни у змісті навчання і виховання: олюднено зміст більшості навчальних дисциплін, здійснюється принцип гуманітаризації навчання. У старших класах введено профільне навчання за вибором учнів, викладаються факультативні курси, розроблена система індивідуальних занять. Оцінювання знань здійснюється за накопичувальною системою. Оцінки виставляються в індивідуальні залікові книжки та повідомляються конфіденційно. Надається можливість покращити залікову оцінку у будь-який час за бажанням учня. Серед методів навчання переважають пошуковий та частково-пошуковий, проблемні методи. Групові форми навчання органічно поєднуються з індивідуальними.

У школі працює учнівське самоврядування, всі рішення приймаються колегіально. Діє психологічна служба, проводяться індивідуальні психологічні консультації для учнів, вчителів і батьків. Постійно здійснюється навчання батьків та підвищення кваліфікації вчителів.

Переважають демократичний та інтегративний стилі педагогічного спілкування між учнями, вчителями, батьками; взаємини спільної зацікавленості.

Мотивація навчання - «Я-мотивація». Спрямованість пізнавально-навчальної діяльності визначається у судженні: я повинен вчитися, щоб узнавати нове, цікаве, я хочу розвивати своє мислення, пам'ять, здібності для того, щоб реалізувати їх якнайповніше у подальшому житті.

**Середній рівень.** Принцип гуманізації не є основним або він навіть відсутній у меті та концепції школи. Значна увага у вихованні надається моральному вихованню з пріоритетом загальнолюдських цінностей, але в основному школа працює за односторонньо



інтелектуалістичною моделлю (тобто її головна мета - здобуття учнями знань, умінь і навичок).

Започатковано гуманістичні зміни змісту навчання: збільшено долю предметів гуманітарного циклу. В школі працюють профільні класи або класи з поглибленим вивченням предметів за вибором учнів. Здійснюється принцип диференціації навчання. Система оцінювання - традиційна, оцінки оголошуються. Основні методи навчання - проблемний, частково-пошуковий, репродуктивний. Форми навчання традиційні, причому групові форми значно переважають індивідуальні.

В управлінні школою застосовуються демократичні методи, рішення приймаються педагогічною радою, але учні та батьки беруть участь у цьому епізодично.

У школі частково функціонує демократичний, але переважають маніпулятивний та стандартизований стилі спілкування. Атмосфера тепла, доброзичлива. Більшість учнів та вчителів відчувають психологічно комфортно.

Мотивація здобуття знань - прагматична, спрямована на досягнення власного добробуту у майбутньому. Спрямованість пізнавально-навчальної діяльності можна охарактеризувати таким чином: я повинен вчитися тому, що хочу розвивати свої здібності, мислення, пам'ять. Це необхідно для вступу у вищий навчальний заклад, це престижно, та забезпечить мене у подальшому житті роботою з високою заробітною платною. Крім того, мені подобається спілкуватись з однокласниками та вчителями.

**Низький рівень.** Принцип гуманізації відсутній у меті та концепції школи. Школа, здійснюючи радикальні перетворення, поки що не змогла повною мірою подолати негативи, притаманні авторитарній системі виховання, повернутися до інтересів особистості, її життєвих проблем. Незважаючи на те, що учня проголошено суб'єктом власного розвитку, до нього нерідко ставляться як до об'єкта педагогічного впливу; категорія «виховання» у більшості випадків укладається у звичні дії: поставити вимогу, підказати, проконтролювати.

У змісті навчання не спостерігається гуманістично-спрямованих змін. Система оцінювання знань - традиційна. Оцінки оголошуються. Серед методів навчання переважають проблемний та пояснювально-ілюстративний. Застосовуються групові та індивідуальні форми навчання, перші значно переважають.

У школі створене шкільне самоврядування, але учні та батьки майже не беруть участі у вирішенні загально-шкільних проблем.

Колектив вчителів усвідомлює необхідність демократичних змін шкільного життя на засадах гуманізму, але ці зміни спостерігаються лише на рівні взаємовідносин учителів та учнів і проявляються в тому, що вчителі намагаються налагодити діалогічне спілкування та рівноправні взаємини з учнями. Завдяки цьому у школі існує доброзичлива атмосфера, більшість учнів відчувають комфортно.

Мотивація здобуття знань - примітивно-прагматична, може бути висловлена таким судженням: я повинен вчитися, щоб розвивати свої розумові якості та здібності. Я повинен досягти успіху у навчанні, щоб заслужити схвалення своїх рідних, а у подальшому поступити до вищого навчального закладу. У школі мені подобаються зустрічі з друзями, спілкування з вчителями.

**Елементарний рівень.** Принцип гуманізації відсутній у меті й концепції школи. У школі панує авторитарна система навчання і виховання. Спостерігається стандартизація виховного процесу, підміна справжньої системи виховання довільним набором виховних заходів. Основою педагогічної технології є переважно повчальне виховання (вимоги моралі залишаються лише на рівні відомого і недостатньо впливають на поведінку). Учень у більшості випадків розглядається як об'єкт виховного впливу, а не як суб'єкт соціального життя, саморозвитку і самовизначення.

У змісті, формах та методах навчання не відбувається гуманістичних змін. Серед методів навчання панує репродуктивний, рідко застосовуються проблемний та частково-пошуковий методи. Майже не проводяться індивідуальні заняття, основна форма навчання - групова. Система оцінювання - традиційна. Оцінки оголошуються, а негативні оцінки ще й супроводжуються відповідним коментарем.

В управлінні школою переважає адміністрування. Учніське самоврядування не створене або є формальним. Учні та батьки не беруть участі у вирішенні шкільних проблем.

У спілкуванні всіх учасників педагогічного процесу переважають маніпулятивний,



стандартизований та примітивний стилі. Офіційні взаємини значно домінують над особистісними. Тільки частина учителів педколективу буде свої відносини з учнями на основі поваги та довіри. Учні характеризують школу як школу примусу, постійно відчувають психологічний дискомфорт.

Мотивація навчання - примусово - обов'язкова. Її сутність можна охарактеризувати таким висловленням: я повинен ходити до школи, бо знаю, що в нашій державі середня освіта є обов'язковою і всі діти шкільного віку повинні вчитися. Я боюся осудження та покарання з боку дорослих, якщо не буду відвідувати школу. Крім того, мені подобається спілкуватись з окремими учнями та вчителями.

Таким чином, в основу виділення названих вище рівнів нами покладено ступінь гуманізації навчання та виховання у школі, тобто її проникнення у різні сфери шкільного життя. Відповідно, **елементарний рівень** характеризує негуманний педагогічний процес, коли тільки дехто з вчителів намагається налагодити діалогічне спілкування з учнями; **низький** - процес гуманізації не виходить за рамки взаємостосунків учнів та вчителів; **середній** – гуманістичні зміни відбулись у спілкуванні всіх учасників навчально-виховного процесу, а також у формах і методах навчання та виховання, що застосовуються; **високий** – принцип гуманізації закладено у мету і концепцію школи, здійснено гуманізацію змісту навчання і виховання, їх форм та методів, взаємовідносин учнів, вчителів і батьків; **вищий** – характеризується як ідеальний, коли можна стверджувати про здійснення гуманного навчально-виховного процесу на практиці, тобто про створення у школі особистісно орієнтованого середовища для розвитку особистості.

У процесі дослідження проблеми рівня оптимізації рівня управління навчально-виховним процесом в старших класах загальноосвітніх шкіл нами здійснено аналіз діяльності комунального закладу «Навчально-виховного об'єднання «Загально-навчального закладу I-III ступенів №1 – ДЮОЦ «Перлинка».

Анкетування, проведене з метою виявлення обізнаності старшокласників з основними гуманістичними цінностями, дало можливість проаналізувати рівень знань учнів про гуманні норми поведінки. Анкетування проводилось анонімно у кілька етапів. Перш за все, ми намагались вивчити ціннісне ставлення старшокласників до загальнолюдських цінностей. З цією метою з учнями проводились бесіди: «Що ти знаєш про гуманізм? Чи потрібно сьогодні жити за його законами?», «Що таке загальнолюдські цінності, чому вони так називаються?», «В чому, на вашу думку, полягає головна сутність християнства?». Також старшокласникам пропонували відповісти на запитання: «Які моральні якості ти найбільше цінуєш в людині?». Більшість опитуваних до цих якостей відносила такі: доброту (61,3%); порядність (38%); справедливість (41,5%); доброзичливість (17,8%); толерантність (6,5%); людяність (4%); чесність (9,3%); вірність (12,6%); благородство (2%); чуйність (1,5%).

Як підтверджують результати дослідження, важливим є те, що старшокласники в основному обізнані з поняттями гуманістичного ідеалу, загальнолюдських цінностей, кращих моральних якостей людини. Особливо чітко прослідковується рівень обізнаності старшокласників з цими поняттями у процесі застосування методу незакінчених речень, зокрема таких як «Високоморальною можна вважати людину, яка...», «Одна людина не може бути для іншої засобом, тому що...», «Відомий вислів Протагора - «Людина - мірило всіх речей» я розумію так...», «Ділова людина сучасного суспільства повинна відзначатись такими якостями...».

Однак разом з цим доводиться констатувати, що переважна частина старшокласників (62,5%) чітко не відрізняє моральні якості людини від вольових та інтелектуальних. Наприклад, на запитання «Які моральні якості ти найбільше цінуєш в людині», типовою є відповідь, де разом з моральними якостями (доброта, порядність, справедливість та ін.) називають вольові (врівноваженість, цілеспрямованість та ін.) або інтелектуальні (розум, успішність у навчанні та ін.) якості.

У процесі експериментального дослідження нами виявлено групу учнів старших класів (56,2%), яка вважає пріоритетним розвиток саме вольових якостей особистості над моральними. Типовими були вислови такого змісту: «Сучасне життя потребує від людини бути сильною, жорсткою, вміти підпорядковувати своїй волі інших. Добрі, чуйні, відверті люди навряд чи зроблять кар'єру або досягнуть успіху у житті». Значна кількість юнаків (49%) ототожнює добрих, щирих, доброзичливих, чуйних людей із слабкими і вважає за необхідне будувати свої стосунки з однолітками з позиції сили. Ми не заперечуємо важливість розвитку вольової сфери





особистості, безумовно, вольові якості необхідні для повноцінного, гідного життя. Проте не викликає сумніву і те, що ці вольові якості повинні узгоджуватись з гуманістичними цінностями. Тому висновком тут є необхідність цілеспрямованої та кропіткої роботи педагогів у цьому напрямі.

Результати ранжування моральних понять, які є найбільш важливими в житті старшокласників, свідчать про те, що на першому місці стоїть доброта, на другому - справедливість, на третьому - порядність, на четвертому - доброзичливість, на п'ятому - вірність, чесність, толерантність тощо. Отже це дозволяє констатувати, що найбільш цінними для старших школярів є ті якості, що характеризують стосунки людей.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І.Д. Наукові засади та принципи функціонування особистісно зорієнтованих виховних технологій /Завуч. - 2000. - № 22(64), серпень. – С. 2.
2. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.
3. Легкий М., Остаповський І. «...Потрібно знати душу дитини». Проблеми гуманного управління школою в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського //Рідна школа. – 1996. – № 2. – С. 27–30.
4. Педагогічні інновації у сучасній школі /Під ред. І.Г.Єрмакова, В.Ф.Паламарчук, Д.І.Румянцевої та ін. – К.: ІП, ІСДО АПН України: Освіта, 1994, – 86с.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. Вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – Кн.2: Процесс воспитания. – 420 с.

### Тетяна ХРІНЕНКО

## ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ШКОЛИ

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, старший викладач Н.В. Уйсімбаєва*

Проблема формування професійної компетентності керівника навчального закладу в процесі демократизації та гуманізації загальноосвітньої школи набуває особливої актуальності, оскільки має суттєвий вплив на долю модернізації шкільної освіти, підвищення її якісного рівня.

Аналіз психолого-педагогічної і спеціальної (управлінської) літератури свідчить про те, що останніми роками проблема професійної компетентності керівників шкіл перебуває в центрі уваги дослідників. Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності фахівців досліджували: Н.В.Кузьміна, О.І.Пометун, Н.Ф.Тализіна, Р.Уайт (становлення та тлумачення поняття компетентності); Н.В.Бордовська, О.А.Дубасенюк, І.А.Зязюн, Є.І.Ісаєв, Ш.Підласий, В.В.Радул (компетентність як необхідна складова компонента професіоналізму); Е.Ф.Зеєр, С.А.Климов, А.К.Маркова (ключові компетентності); В.А.Адольф, Є.С.Барбіна, Н.В.Бордовська, Т.Г.Браже, О.А.Дубасенюк, М. В. Вачевський, А.О.Вербицький, І.А.Зязюн, М.К.Кабардов, А.К.Маркова, Н.Г.Ничкало (проблеми формування професійної компетентності фахівця); І.Д.Бех, І.М.Богданова, Т.Г.Браже, Л.П.Буєва, Б.С.Гершунський, О.О.Заболотська, Н.В.Кічук, В.І.Маслов та ін. (розгляд професійної компетентності через призму особистості спеціаліста).

Проте поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі остаточно не визначене і на сьогодні немає однозначного розуміння поняття і структури компетентності.

А.К.Маркова вважає, що компетентність – це поєднання психічних якостей, психічних станів, що дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками і вміннями виконувати трудові функції. Дослідниця обґрунтовує, що поняття «компетентність» конкретної особи вужче, ніж її професіоналізм. Людина може бути професійною у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні професійних питань [5, 30].

Ми виходимо з того, що професіоналізм – це якісна характеристика фахівця, яка являє собою поєднання професійної діяльності, що виконується на високому рівні, та певних особистісних якостей, є чинником всебічного розвитку особистості, головним засобом підготовки фахівця до професійної діяльності. Однією із складових професіоналізму є професійна компетентність.





При цьому поняття компетентність містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Таким чином, поняття «компетентність» пов'язане насамперед з діяльністю, із здатністю виконувати певні професійні дії, в основі якої лежать необхідні професійні знання та вміння.

Під компетентністю в педагогічній науці розуміють інтегративну якість (характеристику) особистості, яка визначає коло її повноважень та функцій в сфері тої чи іншої діяльності.

На думку Л.В.Василенко та І.В.Гришина компетентність означає стійку здатність до діяльності зі знанням справи, що включає:

- глибоке розуміння суті виконуваних задач і проблем, що розв'язуються;
- знання досвіду, що наявний у даній галузі, активне володіння його кращими досягненнями;
- вміння вибирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам;
- почуття відповідальності за досягнуті результати;
- здатність учитися на помилках і вносити корективи в процесі досягнення цілей [2].

Аналіз наукової і психолого-педагогічної літератури показав, що в даний час існують різні підходи і до визначення професійної компетентності: в одному випадку вона розглядається як система знань, умінь і навичок без урахування мотиваційно-потребної сфери особистості (А.А.Вербицький, М.К.Кабардов), у другому – через призму особистості фахівця (І.Д.Бех, І.М.Богданова, Т.Г.Браже, О.О.Заболотська, Л.Є.Петухова, О.М.Пехота), у третьому випадку визначається через існування цілісної системи професійно важливих якостей і виступає основним моментом професійного становлення особистості (І.А.Зязюн, Л.З.Тархан) тощо.

Ряд дослідників (А.А.Вербицький, М.К.Кабардов, Н.В.Кузьміна) визначає професійна компетентність тільки через систему знань, умінь і навичок без урахування мотиваційно-потребної сфери особистості.

Разом з тим, як показав аналіз, поняття компетентності є набагато ширшим і не розглядається як проста сума «знань – умінь – навичок», а має дещо інший смисл. Воно містить не тільки когнітивну й операційно-технологічну, а й індивідуально-значущу, креативну й інші складові особистості. Сучасний керівник повинен вміти сам і навчити вчителів творчо впроваджувати знання, критично осмислювати здобуту інформацію [7, 7].

Компетентність поєднує знання та здатність безпосередньо застосовувати їх в професійній діяльності. На думку Т. Г. Браже професійна компетентність визначається не тільки професійними базовими (науковими) знаннями й вміннями, але й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе і навколишнього світу, стилем взаємин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [1, 37].

В акмеології професійна компетентність визначається як головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сфера професійного ведення, система знань, яка постійно поширюється і дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю [3, 253].

Ми погоджуємося з М.В.Михайліченко який визначає як суттєві наступні характеристики компетентності:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє здійснювати професійну діяльність на належному рівні згідно існуючих вимог,
- здатність оволодіти знаннями, вміннями і здібностями, необхідними для роботи за спеціальністю при одночасній автономності і гнучкості, зокрема при вирішенні професійних проблем; розвинуте співробітництво з колегами й професійним міжособистісним середовищем;
- інтегроване сполучення знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;
- здібність щось робити якісно, ефективно в широкому форматі контекстів з високою мірою саморегуляції, саморефлексії, самооцінки; швидкої, гнучкої і адаптивної реакції на динаміку обставин і середовища [6].

Компетентний фахівець є також індивідуальністю, яка усвідомлює і рефлексує власні цінності, зіставляє, оцінює себе, проектує своє майбутнє. Тому знання, вміння та навички, засоби



діяльності є матеріалом для формування особистості, причому знання визначаються не тільки як певний обсяг інформації, а як увлечення про світ, що накладається на власний соціокультурний, духовний досвід індивіда [4]. Такий фахівець виходить за рамки предметної галузі своєї професії, він повинен мати певний творчий потенціал саморозвитку.

Професійну компетентність можна розглядати як сукупність ключової, базової і спеціальної компетентностей.

Ключові компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності й пов'язані з успіхом особистості у швидко змінюваному світі. Вони виявляються в здатності вирішувати професійні задачі на основі використання: інформації; комунікації, у тому числі іноземною мовою; соціально-правових основ поведінки особистості в громадському суспільстві.

А.К.Маркова у структурі ключових професійних компетентностей керівників школи виділяє:

- спеціальну компетентність – опанування власне професійної діяльності на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальну компетентність – опанування спільної професійної діяльності, схильність до співробітництва, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісну компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальну компетентність – володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, уміння не піддаватися професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю без перевантажень [5, 14-15].

Оволодіння ключовими компетентностями означає, по суті, зрілість керівника школи в професійній діяльності.

Базові компетентності відбивають специфіку визначеної професійної діяльності керівника школи.

Спеціальні компетентності керівника школи можна розглядати як реалізацію ключових і базових компетентностей у галузі управління освітнім закладом [2].

Професійна компетентність директора школи, підкреслюється в іншій роботі, структурно складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних і дослідницьких компонентів діяльності і визначається рівнем сформованості професійних знань і умінь, ступенем розвитку професійно значущих особистісних якостей, що необхідні для оптимальної реалізації управлінських функцій з досягнення цільових настанов. Директор школи повинен мати високий рівень культури праці, побуту, спілкування і пізнання [8, 3].

За своєю структурою професійна компетентність директора школи, як це видно з проведеного аналізу, являє собою складне багатоаспектне особистісне утворення, що включає функціонально пов'язані між собою такі компоненти:

- а) мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних цілям і задачам управління;
- б) когнітивний – сукупність знань, необхідних для управління;
- в) операційний – сукупність умінь і навичок практичного вирішення задач;
- г) особистісний – сукупність важливих для управління особистісних якостей;
- д) рефлексивний – сукупність здібностей передбачати, оцінювати власну діяльність, вибирати стратегію [2].

Аналіз існуючих наукових підходів до розуміння професійної компетентності фахівця дав можливість обґрунтувати та визначити педагогічну категорію «професійна компетентність директора школи» як інтегровану властивість, що складається з низки взаємопроникаючих компонент, здатність керівника оперативно вирішувати існуючі проблеми і задачі на основі знань і досвіду, що здобуваються в процесі освіти, актуалізувати особистісні якості та можливості для ефективного виконання професійних обов'язків.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Браже Т. Г. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИУУ // Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения его квалификации: Сб. научн. трудов / АПН СССР: Отв.ред. Т. Г. Браже. – М., 1982. – С. 18.
2. Василенко Л. В., Гришина І. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Василенко, І. В. Гришина. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 208 с.



3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: НПО «МОДЗК», 2004. – 752 с.
4. Локшин В. Професійна компетентність фахівців з управління в соціальній сфері як технології модернізації вищої освіти / В.Локшин // Рідна школа. – 2006. – № 4. – С. 54 – 56.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
6. Михайличенко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу / Дис. ... канд. пед. наук. – Київ. – 2007. – 221 с.
7. Поліщук В. П. Психологічний аналіз управлінської діяльності директора навчально-виховного закладу / В.П.Поліщук // Шлях освіти. – 2002. – № 7.
8. Управленческие знания и умения директора общеобразовательной школы. Методические рекомендации / Научн. ред. Г. П. Чепуренко. – Л.: ЛОИУУ, 1991. – 51 с.

**Тамара ЧЕРЕДНІЧЕНКО**

## **СОЦІАЛЬНО ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент І.В. Михайличенко*

Дана проблема розглядалася в працях різних вітчизняних та зарубіжних авторів. Так, питання про структуру та функції організації розглянуті в книгах «Менеджмент», автор Большаков А.С., «Підручник з менеджменту» Орлова А.І. Закони управління розглядаються у праці Тейлор У «Наукова організація праці». Основи педагогічного менеджменту, його особливості та функції розглядалися в роботах таких авторів, як Анохін П.К. «Принципові питання загальної теорії функціональних систем», Баскаєв Р.М. «Про тенденції змін в освіті і перехід до компетентнісного підходу», Бежанішвілі О.З. «Оптимізація управління освітніми системами. Професійна компетентність керівника і педагога-дослідника», Шатон Г.І. «Теоретичний аналіз проблеми управління освітніми системами».

Мета статті - розглянути історію виникнення ВНЗ та розвиток системи управління ними.

Управління (в латинській мові - *regere*, в англійському - *control, management*, у французькому - *administration*, у німецькому - *Regierung*) в буквальному сенсі цього поняття починається тоді, коли в будь-яких взаємозв'язках, відношеннях, явищах, процесах присутні свідомий початок, інтерес і знання, цілі і воля, енергія і дії людини.

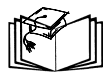
Управління знаходиться в ряду явищ "другий" (штучної) природи, що виникли і розвинулися протягом всієї історії людської цивілізації. Воно створене людьми для свідомої саморегуляції своєї життєдіяльності і має у забезпеченні їх потреб та інтересів настільки ж важливе значення, як сім'я і власність, мораль і право, спосіб виробництва і держава, знання та інформація і інші суспільні інститути.

Звідси залежність управління від рівня розвитку і організації людського потенціалу. У кожен даний історичний момент управління відтворюється відповідним суспільством, від нього "бере" свою сутність, у ньому реалізує свої можливості, є його частиною.

В даний час в нашій країні відбуваються суттєві зміни в національній політиці освіти. Це пов'язано з переходом на позиції особистісно-орієнтованої педагогіки. Одним із завдань сучасної школи стає розкриття потенціалу всіх учасників педагогічного процесу, надання їм можливостей прояву творчих здібностей. Вирішення цих завдань неможливе без здійснення варіативності освітніх процесів, у зв'язку з чим з'являються різні інноваційні типи і види освітніх установ, які вимагають глибокого наукового і практичного осмислення.

Управління навчальним закладом має свої особливості і, в той же час будується на загальних законах і принципах управління. Перші навчальні заклади з'явилися ще в епоху античності. З тих пір процес управління навчальним закладом зазнав значних змін, як і самі навчальні заклади.

Таким чином, вивчивши соціально-історичний досвід управління навчальними закладами, ми зможемо простежити динаміку розвитку педагогічного менеджменту, виявити його особливості та значення у сучасній науці управління соціальними закладами.



Сам термін *universitas* спочатку означав «цілісність», «сукупність». Наприклад: *universitas rerum* - сукупність всіх речей; *universitas* - всесвіт. Термін *universitas litterarum* означав «всі галузі наук», буквально, «сукупність всіх книжкових знань», на відміну від практичних знань (ремесла, військова справа, торгівля).

У той же час слово *universitas* означало також «товариство», «купецька гільдія», «цех», «комуна» (*universitas civium* - «міська комуна»). Тому союз, «цех» викладачів та учнів представляв свого роду «науковий цех», «гільдію вчених та учнів», *universitas magistrorum et scholarium* або *universitas studentium* («товариство викладачів і учнів») або ж одним словом *studentes* (вчителі, учні).

В кінці XII ст. - на початку XIII ст. товариства, корпорації вчителів і студентів стали іменуватися просто *universitas*, тобто «Університетами». Але спочатку, формальна, легітимна і організаційна структура університетів була копією цехової організації.

Першим в Західній Європі був заснований університет у м. Болонья. Виникла ще в XI столітті вища правова міська (тобто відокремлена від церкви) школа в 1088г. отримала статус університету. «Один з найбільш древніх університетів - Болонський - мав повну підставу вважати першим роком свого існування 1088 р., коли в скромній обстановці на берегах Рено від імені імператора Фрідріха Барбаросси була оголошена його організація». У ньому читалися лекції з римським правом. За нею слідує вища медична школа в Салерно, Паризький університет (1200), Кембріджський (1209), Празький, заснований Карлом IV в квітні 1348, Віденський (1365), Гейдельберзький (1385) та багато інших. Італійські і французькі (особливо Паризький) університети були зразками для наслідування і формування університетів в інших країнах.

У XIV-XV ст. з'являються так звані колегії. Спочатку так називали гуртожитки студентів. З часом у них також почали проводитися лекції та диспути. Колегія, яку заснував Роберт де Сорбон, духовний наставник французького короля, – Сорбонна – поступово розрослася і дала назву всьому Паризькому університету. Останній був найбільшою вищою школою середньовіччя.

Якщо переглянути університети, які успішно розвиваються, можна легко виявити, що на чолі цих університетів частіше стоять талановиті адміністратори, ніж відомі вчені.

Термін «керівництво освітньою установою» позначається як механізм для організації і забезпечення оптимальних умов функціонування освіти на всіх рівнях, «мозок» системи. Особливістю управління сучасною системою освіти є перш за все забезпечення керівними кадрами певного навчального закладу в умовах демократизації суспільства, переходу до нового рівня функціонування педагогічних макро- і мікросистем.

Досягти цього можна тільки за рахунок впровадження в Національну систему освіти сучасних технологій управління, відповідного науково-методичного забезпечення, створення нового ринкового господарського механізму, оновлення цільових, операційно-технологічних і соціально-психологічних функцій керівництва.

Єдність принципів демократії та централізму передбачає існування в ВУЗі дієвого механізму контролю та виконання рішень, прийнятих владою законів, якісного функціонування кожного з підрозділів навчального закладу, неприпустимість свавілля і некомпетентності в діяльності керівників, а також обов'язкову гласність щодо їх управлінської діяльності, надання можливості для конструктивної критики і самокритики всіх членів педагогічного колективу.

Керівник будь-якого рангу в системі ВНЗ будь-якого рівня рано чи пізно замислюється над питанням, як зробити найбільш ефективною роботу його ВУЗу, отримати найбільшу віддачу від кожного співробітника колективу при мінімальних витратах. Аналіз наявних в даний час численних наукових публікацій дає детальне уявлення про поняття та складність структури портрета сучасного керівника і стилю його керівництва. Звичайно ж, стиль керівництва, а в підсумку ефективність діяльності багато в чому залежать від особистих якостей керівника, серед яких на перший план виступають такі риси, як: цілеспрямованість, рішучість, гнучкість, дипломатичність, здатність до генерації ідей, новаторство, вимогливість, оригінальність, енергійність, винахідливість, наполегливість, інтелігентність, здатність навчати і виховувати, творити. Вкрай важливим є принцип гуманізації і психологізації, використовуваний сучасним керівником, націлений на подолання стилю абсолютного підпорядкування і авторитаризму у відносинах між людьми, досягнення нормального позитивного морально-психологічного клімату в колективі через повагу кожного члена колективу.



Гуманізація навчально-виховного процесу передбачає постійну турботу про здоров'я членів колективу, створення нормальних умов для роботи та відпочинку, медичного обслуговування, харчування, що вимагає особистої ініціативи керівника як менеджера освіти, нестандартних рішень і непередбачених інструкціями дій на основі високої особистої відповідальності. Звичайно ж, в управлінні діяльністю навчального закладу важливі і принцип правової пріоритетності і законності, принцип науковості і компетентності, принцип інформаційної достатності і принцип аналітичного прогнозування.

Головний напрям управлінської діяльності менеджера освіти, незалежно від його рівня, - стабільне функціонування цілісної педагогічної системи: організація роботи студентського, педагогічного, технічного колективів, ефективність діяльності яких визначається багатьма чинниками, а рівень продуктивності може змінюватися навіть протягом дня. Мова йде про те, що у сфері функціонування окремого ВНЗ, як особливої соціально-педагогічної системи, якість навчально-виховного процесу спрямоване на виконання соціального замовлення суспільства і залежить від професійної компетентності, ерудиції, загальної культури й творчого ставлення до своєї роботи основних суб'єктів цього процесу - педагогів.

В ідеалі, система управління навчальним закладом повинна об'єднувати певну кількість цілком різнорідних систем в єдину інфраструктуру, яка підтримує освітні та адміністративні функції та надає доступ до ресурсів та інформації в рамках всіх філій та підрозділів ВНЗ.

Таким чином, вивчаючи процес становлення і розвитку загальноосвітніх та дошкільних установ, ми приходимо до висновку, що система управління даними освітніми закладами формувалася разом з їх розвитком. Основи сучасної системи шкільної освіти були закладені в ХІХ столітті, коли інтерес суспільства та участь держави визначили загальний напрямок цього процесу, який в кожній країні мав специфічні риси. Управління навчальним процесом і, як наслідок навчальним закладом, перейшло до рук держави, про що свідчать розробки та втілення в життя шкільного законодавства.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анохін П.К. Принципові питання загальної теорії функціональних систем. Вибрані праці. - М.: Наука, 1978 - с.49-106.
2. Баскаєв Р.М. Про тенденції змін в освіті і перехід до компетентнісного підходу. // Інновації в освіті. - 2007, № 1. - С.10-16
3. Бежанішвілі О.З. Оптимізація управління освітніми системами. Професійна компетентність керівника і педагога-дослідника. // Народна освіта. - 2005, № 9. - С.3-10
4. Корнетів Г.Б. Розвиток історико-педагогічного процесу в контексті цивілізаційного підходу. - Докл. докт. пед. наук. - М., 1994 - 64 с.
5. Орлов О.І. Підручник з менеджменту, - М. ізд.во Наука, 2005, 3: 76
6. Технології сучасної дидактики в процесі управління методичною роботою в школі, - М. вид. під Академія, 2008, 3: 195
7. Шатон Г.І. Теоретичний аналіз проблеми управління освітніми системами, - Полеміка, Вип.3, - <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/03/>

**Ольга ЧЕРЧЕЛЮК**

### **СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІОНАЛІЗМ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ»**

*(магістрантка психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Т.В. Окольніча*

Перехід в Україні до Європейської системи освіти вимагає від керівника школи готовності до забезпечення європейської якості освіти, реалізації нових форм і методів організації навчального процесу. Корінна модернізація управління освітою передбачає оновлення діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. У нових соціально-економічних умовах школа вимушена будувати індивідуалізовану конкурентоздатну освітню політику й брати на себе відповідальність за обраний шлях. Вона потрапляє сьогодні в центр соціальних, економічних та педагогічних





перетворень і керівник навчального закладу в цьому процесі відіграє ключову роль. Професіоналізм управлінської діяльності стає головною умовою результативної роботи школи.

Відповідно актуальним є завдання наукового обґрунтування змісту та умов ефективного формування професіоналізму майбутнього керівника навчального закладу.

Традиційно професіоналізм трактують як характеристику, що свідчить про високий рівень оволодіння особистістю знаннями й уміннями, необхідними для виконання будь-якої професійної діяльності.

У сучасній теорії та методиці професійної освіти професіоналізм розглядається в якості базової категорії, що характеризує стан і результат професійного розвитку особистості фахівця, його спроможність до якісного виконання завдань професійної діяльності.

Досліджуючи проблему професіоналізму, А.Деркач розглядає її з позиції акмеології. У сучасному розумінні акмеологія – інтегративна наука, що досліджує закономірності творчості, досягнення людиною вершин професіоналізму у діяльності. Професіоналізм, на його думку, це певна ступінь зрілості людини. Зрілість (акме – від гр. *акме* - розквіт – ступінь зрілості) розглядається ним як стан людини, який охоплює певний період її розвитку і характеризує, наскільки людина сформувалась як особистість, громадянин, спеціаліст своєї справи. На його думку розкриття особистості, її творчого потенціалу найбільш активно відбувається як раз у професійній діяльності.

Наразі у галузі педагогічної акмеології визначено основні підходи та тенденції у вивченні суті і особливостей професіоналізму в цілому (Б.Г.Ананьєв, А.А.Бодальов, В.А.Бодров, В.С.Мерлін, К.М.Гуревич, Є.М.Іванова, Є.А.Климов, В.Д.Шадріков) та професіоналізму педагогічної діяльності зокрема (І.Д.Багаєва, А.О.Деркач, Н.В.Кузміна, А.О.Реан, В.В.Панчук та інші). Дослідження базуються на принципах операційного і системно-структурного вивчення явищ, порівняльного, кількісного, якісного та критеріального аналізу діяльності. Хоча існують різні варіанти трактування професійного розвитку (диференційно-діагностичний (Ф.Парсонс, Г.Мюнстерберг, Т.Боген), психодинамічний У.Мозер, Е.Бордін, Е.Роу), типологічний (Д.Холланд) напрямки, напрямки теорії рішень (Х.Томе, Г.Рис, Д.Тідеман, О'Хара), теорія структурно-діахронічного розвитку особистості (Дж.Левінджер), теорія діяльності, орієнтованої на процес (М.Чікентміхайя), усе ж таки слід констатувати відносну єдність у визначенні сутності професіоналізму як якісної характеристики суб'єкта діяльності, що визначається мірою володіння цим суб'єктом сучасним змістові сучасними засобами розв'язання професійних завдань.

Вищеназвані наукові підходи нами розглядаються у якості теоретико - методологічної бази при обґрунтуванні сутності та змісту формування професіоналізму майбутнього керівника навчального закладу.

Професіоналізм – поняття складне і багатоаспектне, ще не набуло належного наукового осмислення, чіткого визначення й теоретичної інтерпретації енциклопедичного значення, тому функціонує здебільшого на ужитковому рівні й до того ж часто підмінюється іншими близькими за значенням термінами.

Зокрема, у соціолого-педагогічному словнику за редакцією В.В.Радула професіоналізм педагога визначається як «сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються у людині в процесі оволодіння знаннями та довготривалої діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень розв'язання складних професійних завдань» [с. 203]

На думку Н.В.Гузій, професіоналізм працівника освітньо-виховної сфери як соціально-педагогічне явище відображає суспільно значущі орієнтири професійної культури педагогічної спільноти, що за допомогою логічного ряду понять "професія (педагогічна професія)" - "спеціальність (фах)" - "педагогічна спеціальність" - "спеціалізація (педагогічна спеціалізація)" розкривають різноманітні види педагогічної праці та їх особливості, а за допомогою понять "рівень педагогічної освіти" "педагогічний досвід (стаж)" - "педагогічна категорія (звання, посада, ступінь)" та ін. - їх кваліфікаційні характеристики й параметри [2, с.16].

Вважаємо, що слід розрізняти професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості. Професіоналізм педагогічної діяльності - це мистецтво педагога формувати у наявного складу студентів готовність до продуктивного розв'язання завдань у подальшій системі діяльності засобами свого предмета за час, відведений на навчально-виховний процес. Таким чином, базовий критерій професіоналізму педагогічної діяльності - це здатність майбутніх керівників творчо



використовувати отримані знання, вміння і навички для розв'язання завдань професійної діяльності.

Професіоналізм діяльності - це здатність майбутнього керівника стабільно демонструвати високі зразки професійної діяльності відповідно до сучасної філософії освіти та парадигми педагогічної діяльності, у процесі виконання функціональних обов'язків згідно посадових вимог та сучасних вимог до діяльності керівника. Педагогічна діяльність керівника навчального закладу має свою специфіку, яка полягає у наступному:

- У сукупності певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей педагога, завдяки яким він успішно здійснює доцільну діяльність щодо виховання і навчання студента. Серед них є найважливішими організаторські здібності.

- У своєрідності об'єкта педагогічної праці, який одночасно стає суб'єктом цієї діяльності. Активність підлеглих як суб'єктів педагогічної праці багато в чому визначається рівнем їх організаційних знань та вмінь»

- У своєрідності засобів праці керівника, значна частина яких духовні.
- У специфіці взаємозв'язку між трьома підсистемами (сукупність інтелектуальних і фізичних сил педагога, сукупність певних даних об'єкта праці і сукупність засобів та структури діяльності).

Виходячи з вищевказаних функцій, майбутній керівник має володіти різноманітними професійно - необхідними знаннями, уміння й навичками; володіти здібностями організатора, оратора, майстра-аналітика, психолога; володіти логікою педагогічного процесу, літературною державною мовою та комунікативними здібностями; бути високо компетентним фахівцем у сфері управління, а також - в інших споріднених галузях знання (педагогіки, психології тощо); демонструвати уміння й досвід організації науково-дослідної роботи.

Особистісну сутність професіоналізму складають знання, необхідні для виконання професійної діяльності, специфічне ставлення педагога до об'єкта, процесу, умов фахової діяльності і необхідність самовдосконалення як професіонала. Діяльнісну (процесуальну) сутність професіоналізму складає комплекс умінь: гностичних, самовдосконалення, спілкування, вміння перебудовувати діяльність свою і студентів, реконструювати навчально - виховну інформацію з метою отримання очікуваного результату своєї праці.

Професіоналізмом особистості керівника інтерпретується Н.В.Кузьміною як якісна характеристика суб'єкта педагогічної праці, що відображає високий рівень креативності, професійно важливих й особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіонала, адекватний рівень домагань, а також мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста. Професіоналізм у педагогічній діяльності проявляється в умінні розв'язувати практичні педагогічні задачі, спираючись на педагогічну теорію [3].

Безумовно слід розрізняти професійну підготовку фахівця і його професіоналізм. Професійна підготовка відображає процес оволодіння майбутнім керівником професійно-необхідними знаннями, уміннями, навичками, а професіоналізм є результатом цього процесу, його якісною характеристикою.

На думку Ю.К.Чернової, головним системоутворювальним фактором професіоналізму є образ результату, досягти якого намагається суб'єкт діяльності. Потреба у його досягненні, аналіз ступеня просування у напрямку до нього, пошук причин, що сприяють і заважають його досягненню, і формують професіоналізм особистості .[4 с.29]

Таким чином, професіоналізм - це інтегральна характеристика діяльності та особистісно-професійного розвитку фахівця, психічне особистісне новоутворення, що є результатом професійної освіти та особистісно-професійного самовдосконалення.

З цих позицій професіоналізмі майбутнього керівника є системною характеристикою особистості, що являє собою сукупність і результат сформованості професійної компетентності та майстерності, професійно-педагогічної культури, індивідуальних професійно-важливих якостей та здібностей, забезпечує ефективність та якісну організацію професійної діяльності, досягнення вершин у професійному розвитку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Соціолого-педагогічний словник/ За ред. В.В. Радула.- К.: "Екс.Об", 2004.-304с.



2. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога// Автореф. Дис.....доктора пед. наук.- Київ, 2007.-2007.- 39с.
3. Кузьміна Н.В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения.- М.: Просвещение, 1990.- 103с.
4. Чернова Ю.К. Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения.- М.; Тольятти: Издательство ТолПИ, 2000.- 230с.
5. Бодаев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения.- М.: Наука, 1998.-168с.
6. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО „МОДЭК”, 2004. – 752 с.
7. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн, Л.В.Карамуценко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.

## **Віктор ЧИСТЯКОВ**

### **ВПЛИВ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

*(магістрант психолого-педагогічного факультету)*

*Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор В.В. Радул*

У сучасних процесах демократизації суспільства, зміни змісту й структури освіти, зростання автономності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів особливого значення набуває питання управління у сфері освіти.

Керівник освітньої установи постає як організатор діяльності. Він є лідером, який приймає рішення щодо засобів, використання ресурсів, розподілу обов'язків у колективі для досягнення спільних цілей діяльності. Крім того, професія вчителя, керівника навчального закладу відноситься до тих професій, представникам яких треба не тільки знати, а й діяти відповідно до моральних принципів, мати високі моральні якості, бо об'єктом їхньої діяльності є людина.

Автори численних досліджень питань управління у сфері освіти розглядають різні аспекти цієї проблеми; формування цілісної особистості керівника (Ю. Бабанський, С. Вершловський, О. Мороз, та ін.), соціальну зрілість педагогічних кадрів; (Ю. Барладін, І. Даниленко, В. Радул, Р. Хмелюк та ін.), управління у сфері освіти (Є. Березняк, В. Бегей, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, В. Крижко, В. Маслов, Н. Островерхова, Є. Павлютенков, та ін.).

Метою нашої статті є аналіз поняття «моральна якість особистості» та його зв'язок із організаторськими характеристиками керівника навчального закладу.

Проблема моральних якостей керівника навчального закладу тісно пов'язана з проблемою розвитку особистості.

Властивість (якість) особистості, зокрема моральна, формується і розвивається як результат складної взаємодії його внутрішнього світу, взаємодії його внутрішнього світу і зовнішніх умов та зовнішніх впливів, як результат цілісного розвитку особистості і зовнішніх умов. «Щоб зрозуміти основи, на яких формуються ті чи інші властивості особистості, - стверджує Б.Ф. Ломов, - потрібно розглянути її життя у суспільстві, її рух у системі суспільних стосунків» [3, 298]. Суспільні стосунки в кінцевому підсумку «доносять» до індивіда через культуру, націю, етнічну групу, професійну спільноту, колектив. Саме належність індивіда до певних соціальних, культурних, національних, професійних груп визначають процес формування тих чи інших властивостей особистості, у тому числі моральних. Однак властивості особистості не є копіями властивостей певних груп суспільства. «Загальний, характерний для даного суспільства спосіб життя, виражається у величезній масі індивідуальних варіантів. Ці варіанти істотно залежать від того, у якій спільноті і яким чином входить той чи інший конкретний індивід, мірою його участі в різних видах суспільних стосунків, сукупністю діяльностей, котрі він виконує, і колом спілкування» [3, 298]. Моральні, так само як і інші властивості особистості як стійкі психічні утворення, безпосередньо формуються не зовнішніми умовами і впливами, а опосередкованою взаємодією індивіда з ними, тобто в процесі діяльності індивіда.



В основі моральних якостей особистості лежать вищі людські цінності: добро, справедливість, гідність, свобода, віра, надія, любов. Саме вони визначають моральну складову мотивів поведінки людини, її вчинків, спрямованості особистості. Моральні якості особистості керівника навчального закладу, визначаються у стосунках особистості і держави в цілому, особистості і соціуму, особистості і нації; у стосунках особистості і соціального оточення, соціальних груп; у стосунках, пов'язаних з професійною діяльністю; у стосунках між людьми.

Проаналізувавши дослідження В.В. Радула [4], І.М. Даниленка [2], та інших та на основі власних роздумів можна стверджувати, що моральні якості особистості – це: патріотичні моральні якості: любов до України, рідної мови і культури рідного краю, повага до інших народів і націй, до їхніх мов і культур, відчуття себе громадянином; відповідальність за долю країни, за долю інших людей, готовність до суспільно-громадської діяльності, готовність сприймати інтереси нації вище власних інтересів. Соціально-моральні якості: моральна повинність (до соціальної активності, самовизначення, самооцінки, самореалізації), соціальна відповідальність, соціальна вина, принциповість, колективізм, непримиренність до аморальних виявів, готовність до зміни і розвитку власної особистості, цілеспрямованість, готовність до сприймання соціальних моральних норм, оптимізм життя, постійна потреба у розвитку власної особистості, мужність, віра в ідеали. Моральні якості, які визначають професійну діяльність людини: любов до праці, відданість професії, творче ставлення до професійної діяльності, професійна відповідальність, вимогливість до себе і до інших, професійний оптимізм, наполегливість у досягненні професійних цілей, постійна потреба в підвищенні професійної майстерності, радість успіху в професійній діяльності. До моральних якостей особистості також будуть належати ті якості, які пов'язані з людськими взаємостями: чесність, доброзичливість, гідність, відповідальність «за іншого», співчуття, порядність, вина, совість, сором, презирство і відраза до аморальних виявів, до приниження гідності людини, відвертість, відкритість, розуміння інших, довіра, людяність, прийняття інших, природність, діалог, турбота, милосердя, чесність, вірність, готовність прийти на допомогу іншому.

Видатний український педагог В.О. Сухомлинський у своїх працях зазначав, що моральне виховання починається із засвоєння азбуки моральної моральної культури [6, 120]. Серед постулатів формування моральної культури він відзначив такі: «Є чітка межа між тим, що хочеться і тим, що можна», «Не чини незручності і зла іншим», «Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. ... Плати їм за це добром», «Будь добрим і чуйним до людей», «Не будь байдужим до зла, несправедливості». В цій же праці В.О. Сухомлинський говорить, що моральна культура передбачає таке: Людина – найвища цінність; гармонія бажань і обов'язку, бажань і дисципліни, бажань і справжніх потреб, повага і пошана старших, керуватися вимогами обов'язку, жити для людей, доблесть, добро, щастя і горе, чуйність до внутрішнього світу іншої людини, до радощів і горя інших, співчуття і співпереживання. [6, 122].

Є цілий ряд професій, до яких відноситься і вчитель, керівник навчального закладу, представникам яких треба не тільки знати, а й діяти відповідно до моральних принципів, бо об'єктом їхньої діяльності є людина.

Загальнолюдські моральні цінності (норми, принципи, поняття) у конкретних професіях конкретизує професійна мораль. Особливості професійної моралі вивчає професійна етика. Коли говорять про професійну етику, мають на увазі, що це такі моральні обов'язки, в яких відбивається ставлення представника певної професії до об'єкта розмови, до колег за професією, до партнерів, до суспільства загалом. Для керівника навчального закладу це насамперед усвідомлення своєї моральної відповідальності і готовність виконувати свій професійний обов'язок. Центральним поняттям професійної моралі є мораль професійного обов'язку, яке поєднується з поняттям відповідальності. Проаналізувати результати своєї праці з позицій загальнолюдських моральних цінностей спеціалісту допомагає професійна совість. Вона пересікається з такими поняттями як професійна честь, професійна гідність, професійна справедливість. Від професійного такту залежать взаємини з іншими людьми, вирішення з ними під час спілкування ділових проблем.

Американський дослідник К. Вілліам зазначає, що етичний лідер освітнього закладу насамперед піклується про благо і добро, моральну стабільність та справедливість, щоб не погрузнути у звичці до кволого і самовдоволеного керівництва, пошанування закам'ялих



настанов, підтримки світських контактів, вибиванню додаткових прибутків на шкоду розвитку життєво важливої етичної атмосфери і чесності в оточуючих його людях. Деякі керівники освітніх закладів короткозоро бачать призначення етики просто в тому, щоб «ловити поганих хлопців». Але справжньою турботою керівників освіти повинен бути стан моралі на найвищих рівнях: моральний клімат у країні, відсутність громадянських чеснот, недостатність моральних орієнтирів у соціальній та освітній сферах. [1, 19 ]

Без сумніву, позиція керівництва впливає на атмосферу в навчальному закладі. Ця позиція має здатність формувати мораль, мотивацію та результативність праці.

Етична позиція керівників освіти може створити гуманну атмосферу і покращити якість навчання. Позиція керівництва може призвести й до протилежних результатів. Лідер є взірцем того, яка саме поведінка очікується від його співробітників. Дуже важливо, чи відповідає керівник тому, чого від нього очікують співробітники. Наприклад, величезне значення має справедливість чи несправедливість керівника стосовно підлеглих. Повага до співробітників, має вирішальне значення.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Вілліам К. Етичний лідер освітнього закладу. // Директор школи. Україна. - № 1-2.- 2005. – С.17-23.
2. Даниленко И.М. Моральные критерии социальной зрелости личности. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи. – М.:Наука, 1984. – 445 с.
4. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Кіровоград: ТОВ Імекс ЛТД, 2002, - 248 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи. – М.: Просвещение, 1973. – 424 с.
6. Сухомлинський В.О. – Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.1. – К.:Рад.школа, 1976. – 654 с.





## ЗМІСТ

<b>БОЙКО СЕРГІЙ.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМАТИКИ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ФАКТОРУ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	3
<b>БОРОВИКОВ ВАЛЕНТИН.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК СОЦІАЛЬНА І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	5
<b>БОЧАРНИКОВА НАТАЛІЯ.</b> ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ БАТЬКІВ .....	8
<b>БРОВКО АНАСТАСІЯ.</b> ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У СФЕРІ УПРВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ.....	10
<b>ВАСИЛЕНКО ОЛЕНА.</b> ПЕРСОНАЛІЗОВАНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ ШКОЛИ.....	12
<b>ВІЛВЧУК ІРИНА.</b> ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА .....	15
<b>ВОЛЧЕНКО ЯНА.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	18
<b>ГАВРИЛЕНКО КАТЕРИНА.</b> СУТНІСТЬ ТА СКЛАДОВІ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	21
<b>ГАРУСЕВИЧ ІННА.</b> АВТЕНТИЧНІСТЬ ЯК СУЧАСНА ОСОБИСТІСНА НОРМА .....	23
<b>ГОНЧАРОВА ВІКТОРІЯ.</b> РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В ХІХ СТОЛІТТІ.....	27
<b>ГРИЩУК ТАРАС.</b> РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	31
<b>ГУЦАЛЮК ОЛЕКСІЙ.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧА .....	34
<b>ДОВГАНІЧ МАР'ЯНА.</b> СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗМ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ .....	37
<b>ЖИВІЦЬКА НАТАЛІЯ.</b> ОСОБЛИВОСТІ РІЗНИХ СТИЛІВ КЕРІВНИЦТВА ТА ЇХ ЕФЕКТИВНІСТЬ В УПРАВЛІНІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ.....	40
<b>ЗАЛЕВСЬКА ЛАРИСА.</b> СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	46
<b>КАСЯНЕНКО ТЕТЯНА.</b> ЗМІСТ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ДИРЕКТОРА ШКОЛИ .....	51
<b>КНИЖНИК ВІКТОРІЯ.</b> ЗДІЙСНЕННЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПРАКТИЧНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ.....	55
<b>КУДРЯ МАРГАРИТА.</b> УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	58
<b>ЛАРІНА МАРІЯ.</b> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	60
<b>ЛЕСЮН КІМ.</b> ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ВНЗ.....	63
<b>ОЛЬГА ЛЕЩЕНКО.</b> МОДЕРНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ .....	65



<b>ЛИЗУН ОЛЕКСАНДР.</b> РОЛЬ ІМІДЖУ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ В ЙОГО ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	70
<b>ЛОБАНОВА ВІКТОРІЯ.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАВДАНЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	73
<b>ПРОЗІРАЙ МИКОЛА.</b> СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ МОДЕЛЮВАННЯ В УПРАВЛІННІ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ .....	75
<b>САЛОВА ЄВГЕНІЯ.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ.....	78
<b>СЛАВІНСЬКА СВІТЛАНА.</b> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УПРАВЛІНЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ .....	82
<b>СОЛКАРЯН ЛІАНА.</b> ВИНЕКНЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ФІЛАНТРОПІЗМУ .....	85
<b>СОЛОВІЙОВ В.І.</b> НАУКОВІ ПІДХОДИ В ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ .....	88
<b>ТУМАНОВА КАТЕРИНА.</b> ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ .....	90
<b>УМАНЕЦЬ ВІРА.</b> УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ .....	92
<b>УСАТЕНКО ОЛЬГА.</b> ІНФОРМАЦІЙНО - ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ...	95
<b>УСІКОВА АННА.</b> СПЕЦИФІКА ВИХОВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА .....	98
<b>ХМЕЛЮК ІВАННА.</b> ОСНОВНІ ЗАСАДИ УЧАСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ПРОЦЕС РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ .....	102
<b>ХРІНЕНКО ТЕТЯНА.</b> ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ШКОЛИ.....	107
<b>ЧЕРЕДНІЧЕНКО ТАМАРА.</b> СОЦІАЛЬНО ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ .....	110
<b>ЧЕРЧЕЛЮК ОЛЬГА.</b> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІОНАЛІЗМ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ» .....	112
<b>ЧИСТЯКОВ ВІКТОР.</b> ВПЛИВ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ХАРАКТЕРИСТИКИ..	115



СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ  
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,  
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ  
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підп. до друку 26.04.2011. Формат 60×90/16. Папір газет. Друк різнограф.  
Ум. др. арк. 10,2. Тираж 100. Зам. № 6320.

---

**РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ**  
*Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка*  
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1  
Тел.: (0522) 24-59-84.  
Факс.: (0522) 24-85-44.  
E-Mail: [mails@kspu.kr.ua](mailto:mails@kspu.kr.ua)