

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

# **СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК**

**КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ ТА  
МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ**

**Випуск 21**

**Частина 2**

**Кропивницький – 2019**

**УДК 378.147.091.33-028.42**

**С 88**

**Студентський науковий вісник кафедри педагогіки та менеджменту освіти.** – Випуск 21. – Частина 2. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. – 260 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових розвідок магістрантів освітньо-професійної програми Освітні, педагогічні науки (Педагогіка вищої школи) зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки та магістрантів освітньо-професійної програми Управління навчальним закладом зі спеціальності 073 Менеджмент факультету педагогіки та психології.

**Рецензенти:**

- Лещенко Г. А.** – доктор педагогічних наук, доцент;  
**Шандрук С. І.** – доктор педагогічних наук, професор.

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

- Радул В. В.** – доктор педагогічних наук, професор;  
**Савченко Н. С.** – доктор педагогічних наук, професор;  
**Галета Я. В.** – доктор педагогічних наук, доцент;  
**Окольнича Т. В.** – доктор педагогічних наук, доцент;  
**Панченко В. А.** – доктор економічних наук, доцент;  
**Філоненко О. В.** – доктор педагогічних наук, доцент;  
**Панченко О. П.** – кандидат економічних наук, ст. викладач;  
**Дубінка М. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент  
(відповідальний секретар).

Друкується за рішенням ученої ради  
Центральноукраїнського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
(протокол № 4 від 25 листопада 2019 року).

**Статті подано в авторській редакції**

**© Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка, 2019**

**ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ  
(ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ)****Олександра АБРОСКІНА****СПЕЦИФІКА ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ  
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Н. С. Савченко*

У ході наукового пошуку встановлено, що система організації педпрактики в університетах мала свою специфіку та особливості. До неї як компонента загальнопедагогічної підготовки вчителя середньої школи у різні періоди було неоднозначне ставлення. Вагомий час вона мала місце у період існування педагогічних курсів при імператорських університетах у 1860–1867 рр., де навчались випускники університетів. Вивчення досвіду організації педпрактики на педагогічних курсах при Київському та Харківському університетах [6; 8] свідчить, що вона здійснювалась у всіх гімназіях міста. Звітна документація університетів цього періоду засвідчує, що практика полягала у відвідуванні уроків досвідчених учителів для ознайомлення з кращими методами та прийомами викладання. З цією метою кожного студента закріплювали за одним учителем, крім того призначенням гімназичної ради зобов'язували відвідувати інші гімназії міста. Термін відвідувань визначався педагогічним комітетом з урахуванням індивідуальних здібностей кандидата. По завершенню спостережень майбутні вчителі випробовували себе у читанні класних лекцій для товарищів. Лише за умови її якісного проведення їм доручали самостійне викладання вибраних предметів у гімназії чи приватних училищах.

Підготовка кандидатів до виконання виховательських обов'язків проходила у чергуванні у рекреаціях, гімназичних пансіонах, наданні допомоги учням при виконанні домашніх завдань. Такий обсяг занять, за спогадами випускника педкурсів при Київському університеті Владимирського-Буданова, вимагав від майбутнього вчителя напружено працювати кожен день, особливо в

дні відвідувань інших гімназій міста, які знаходились на відстані шість-сім верст.

Проведення практики у навчальних закладах міста призвело до того, що практична підготовка майбутніх учителів здійснювалась у гімназіях, які не відповідали вимогам «зразкових», а викладацький штат був недостатньо професійним. Так, за твердженням того ж самого курсиста, при двох київських гімназіях не існувало умов, відповідно яких були б зібрані дійсно зразкові досвідчені вчителі. Пасивне спостереження за їх діяльністю мала б суттєву користь. Насправді, пусте проведення часу було замінено тим, що вчитель перекладав на кандидата проведення частини власних уроків і тим самим в деякій мірі позбавлявся своєї роботи, але користі для справи у тому не було [1, с. 6–7].

У ході дослідження з'ясовано, що система керівництва практикою була дуже складною, що вносило дезорганізацію у проведення практики. Так, очолював проведення практики педагогічний комітет, який складався із членів попечительської ради, професора педагогіки, директорів гімназій та осіб, які мають досвід педагогічної роботи. Комітет розподіляв кандидатів по гімназіях, визначав індивідуальні терміни проходження різних видів практики, здійснював контроль за проведенням класних лекцій та виборково – пробних уроків у гімназіях. Безпосереднє керівництво за роботою практикантів у навчальному закладі здійснювалось педагогічними радами гімназій та інспекторами. Як засвідчує педагогічна хроніка того часу [2], здійснюване керівництво попечительською радою мало фіктивний характер, бо її члени повинні були дотримуватися точки зору професора педагогіки, професора-предметника та відзивів попечительської ради гімназії та вчителів-керівників. Це породжувало байдуже ставлення до виконання власних обов'язків. При такій системі керівництва практикою не було досягнуто єдності у висуненні вимог щодо практичної діяльності практикантів, що безумовно мало вплив на якість проведення останньої.

Аналіз досвіду здійснення педагогічної практики в системі університетської педагогічної освіти в 60–ті роки XIX ст. дозволив виділити характерні риси її організації: чіткий розподіл занять кандидатів на теоретичні і практичні; прагнення ввести наступність та поступовість у викладацьку та виховну практику; використання досвіду найдосвідчених учителів гімназій; доцільність відвідувань уроків у різних середніх навчальних закладах міста.

Отже, незважаючи на певні недоліки в організації практики на педагогічних курсах при університетах, саме в їх системі відбулося організаційне та змістовне її оформлення у ланці підготовки вчителів середньої школи.

Після закриття в 1867 р. педагогічних курсів практика в системі університетської освіти фактично не проводилась. Її обсяг був обмежений



проведенням 1–2 показових уроків. Такий стан практичної підготовки вчителів тривав до 90–х років XIX століття, коли починає відновлюватись загальнопедагогічна підготовка. З цього часу відбувалось повернення обсягу практики. Про що ми маємо уривчасті відомості.

Отже, питання організації педпрактики в університетах потребує більш детального узагальнення. У ході наукового пошуку з'ясовано, що в Ніжинському історико-філологічному інституті педагогічна практика займала місце у навчальному процесі протягом всього часу існування цього закладу. Його автономність зумовила специфіку системи її організації. Вивчення звітної документації інституту, яка щорічно друкувалась у часописах, свідчить, що педагогічна практика майбутніх вчителів класичних мов, російської словесності та історії здійснювалась згідно Уставу інституту [4]. Так, відповідно до III розділу означеного документа, практика проводилась один раз за весь термін навчання протягом IV курсу в класичній гімназії. В цей час заняття в інституті не переривалися, а лише зменшувалась їх кількість. З цією метою Ніжинська гімназія 20 листопада 1874 року Державною Радою була підпорядкована історико-філологічному інституту і складала з останнім єдиний навчально-виховний заклад [4].

Очоловав роботу гімназії директор інституту, безпосередньо ж керівництво здійснювалось одним із наставників-керівників гімназії, який призначався директором інституту. До штатного розкладу гімназії, окрім означених вище посад, входили наступні: наставники-керівники (вони ж і викладачі), класні наставники, наглядач, письмовод та лікар.

Перший директор Ніжинського Історико-філологічного інституту М. О. Лавровський чітко усвідомлював значення бази практики, гімназії, у справі педагогічної підготовки вчителів середньої школи. Підтвердженням тому є перший звіт директора гімназії про викриття інституту за 1874–1875 н.р., де він чітко визначив мету гімназії – бути інститутом органічно єдиним закладом та служити завданням останнього шляхом надання можливості практикуватися у викладанні. Гімназія, на погляд М. О. Лавровського, повинна мати зразковий характер. Саме тому, Ніжинська гімназія була предметом безперервних плідних спостережень педагога протягом п'яти місяців, де він вивчав особливості контингенту учнів та вчителів. У цьому була потреба, бо за короткий термін необхідно було надати звичайній гімназії характер зразкової [4]. Окрім того, одним із завдань гімназії М. О. Лавровський вбачав щорічну підготовку для інституту майбутніх благонадійних абітурієнтів з числа гімназичних стипендіатів.

Досліджуючи педагогічну практику у Ніжинському Історико-філологічному інституті, слід зазначити, що до неї, як одного із компонентів професійної підготовки вчителів історії та словесності, було неоднозначне становлення на різних етапах існування закладу. Як зазначають дослідники

досвіду Ніжинської вищої школи Г. Г. Самойленко та В. З. Самойленко [7], кожний директор по-своєму спрямовував роботу закладу, згідно з тенденціями висунутих міністерством народної освіти, від педагогічної спрямованості до класицизму в навчанні.

У ході наукового пошуку нами встановлено, що найбільш плідні нароби з питання організації педагогічної практики припадають на етап директорства М. О. Лавровського. Звіти про роботу учительського закладу за часів його керівництва (1875–1882 р.р.) містять детальну інформацію щодо здійснення практики з кожного предмету. Викликає інтерес те, що вони відбивають погляд наставників-предметників щодо результатів проведення практики. Серед звітів наставників відмічались змістовністю звіт славеністів І. М. Белорусова з російської мови, О. О. Абрамова з римської та О. О. Златоустовського з грецької мови. В них відбивались хід практики, її зміст, загальний обсяг годин, типові недоліки уроків практикантів та результати. При цьому, поряд із загальною оцінкою проведення практики методисти вказували прізвища студентів, уроки яких були як вдалим чи навпаки [4].

Так, вивчення звіту наставника-методиста з римської словесності О. О. Абрамова за 1880–1881 н.р. [4] свідчить, що практика студентів з латинської мови починалась з відвідувань уроків у різних класах гімназії продовж місяця. За цей період студенти знайомились із загальним устроєм гімназії та з особливостями викладання предмету у різних класах по різних його відділам. Потім студентів залучали за бажанням до безпосереднього проведення уроків, а з часом – по розподілу наставника. Практиканти своєчасно отримували необхідні поради щодо проведення уроків та на урок являлись з твердо засвоєним матеріалом та більш чи менш продуманим планом. За подібною схемою здійснювалась практика з інших предметів. Проведення уроків здійснювалось у присутності наставника за предметом та всіх студентів того чи іншого відділення. Іноді уроки відвідували і викладачі інституту.

На наш погляд, заслуговує позитивної оцінки те, що у звітах методистів з педагогічної практики, окрім її описання, були виділені і типові недоліки практикантів, а саме: невміння володіти увагою всього класу; невитриманість під час невірної відповіді учнів (практикант поспішав відповісти сам чи не давав можливості відповісти другому учневі); невміння ставити запитання, їх неконкретність; відхилення від теми при викладанні матеріалу; не врахування вікових особливостей та рівня розвитку учнів при підборі методів та прийомів навчання; не обгрунтоване вживання похвали та догани.

Всі перелічені недоліки ретельно розбирались наставниками за підтримки директора інституту на так званих бесідах, які проводились один раз у два тижня, а на початку практики і частіше. Лише у другому півріччі практиканта безпосередньо залучали до обговорень уроків як власних, так і товарищів. Методист зазначав, що систематичне використання цього методу з часом

призвело до зникнення недоліків та поліпшення якості проведення практичних уроків.

Після від'їзду з Ніжина у 1882 році професора М. А. Лавровського, на педагогічну практику вкрай мало зверталось уваги, втім, як і на всі предмети психолого-педагогічного циклу. Особливого занедбання педагогічна практика зазнала у період директорства М. Є. Скворцова у 1882–1893 р.р. Він наполегливо впроваджував у роботу закладу офіційну тенденцію класичної освіти та нехтування педагогічними науками. В цей період зібрано занадто мізерну інформацію про здійснення практики. В ній лише наводився обсяг проведених уроків практикантами за спеціальністю та стисло повідомлювалось про хід практики. Під час практики у 1882–1893 н.р., кожен студент проводив по 7–8 уроків, з них: чотири уроки з древніх мов у молодших та старших класах та один урок російської мови у молодших класах. Крім того, студенти історичного відділення проводили по два уроки історії, а студенти-славісти – по три уроки з церковно-слав'янської мови та історії російської літератури у старших класах. Такий розподіл годин, з перевагою пробних уроків викладання древніх мов, був не випадковим. Це було пов'язано із намаганням М. Є. Скворцова дотримуватися вказівок міністра освіти Делянова і внести зміни до навчального плану на користь класичної філології. М. Є. Скворцов пропанував запровадити відвідування студентами двох останніх курсів уроків учителів у гімназії у вільний від занять час, а в останньому семестрі – протягом шести-восьми тижнів проводити самостійні уроки. Поряд з тим, він вважав за доцільне сконцентрувати практику пробних уроків до певного часу і призначати практикантам теми уроків з матеріалу для повторення. Лише за цієї умови, на його погляд, «практика має бути об'єктом уваги та здійснювати вагомий вплив як на студентів, так і викладачів» [5].

На наш погляд, через такий мізерний обсяг практики не можливо було підготувати студентів до майбутньої педагогічної діяльності. За цей термін практиканти не могли набути професійних навичок викладання та на практиці засвоїти фахову методіку. До того ж, теоретично-методична підготовка в інституті теж здійснювалась у мінімальному обсязі.

Отже, за період з 1882–1893 р.р. в організації педагогічної практики у Ніжинському історико-філологічному інституті спостерігаються регресивні тенденції: посилюється класицизм у навчанні, що призвело до зменшення обсягу практики та формального її здійснення. Проте, з'явилась ідея часового концентрування терміну практики.

Зазначимо, що позитивних змін організація педпрактики зазнала з призначенням у 1893 р. директором інституту Ф. Ф. Гельбке. Вже у перший рік його директорства Конференцією інституту було розглянуто питання про поліпшення організації та проведення педагогічної практики студентів четвертого курсу. Поряд з тим, було звернуто увагу і на посилення теоретично-

педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Так, Конференцією було ухвалено надати дидактичну спрямованість вивченню древніх мов. З цією метою до навчального плану інституту другого курсу були внесені бесіди про наукове та виховне значення древніх мов, які мав проводити А. В. Добіаш. До речі, саме він згодом був завідувачим гімназією при інституті. Також було визначено за необхідне здійснювати аналіз навчальних книг та посібників для середніх навчальних закладів [4]. Проте, з нашої точки зору, методична підготовка все одно була занадто мізерна і поверхня. Її обсяг складався всього з чотирьох загальних бесід, та із занять малими групами по аналізу гімназичних навчальних планів та навчальних посібників, які здійснювались як наставниками так і професорами та викладачами інституту.

Загальні бесіди проводились на початку практики пробних уроків, кожна з певного предмету і відбувались під головуванням директора інституту. На цих зборах наставники-керівники давали студентам загальні дидактичні та методичні поради, аналізували навчальні плани і програми гімназії та пояснювальні записки до них, роз'яснювали уроки, які були спостережені студентами під час пасивної практики. Зазначимо, що роль таких бесід була занадто важлива, бо спеціальні методики в Ніжинському інституті не викладались.

Відзначимо, що у період з 1893–1907 р.р. знову зазначались прізвища наставників-керівників практики, а також висвітлювалась їх діяльність щодо її підготовки та безпосереднього здійснення. Також за часів директорства Ф.Ф.Гельбке збільшилась тривалість пасивної практики до шести тижнів. Деякі зміни відбулися і в організації практики пробних уроків. Хоча їх обсяг зменшився до шести уроків, але значно змінилася їх спрямованість. Так, перевага надавалась предметам за фахом, а саме: студенти-славісти давали по чотири уроки з російської мови та словесності і по два – з древніх мов; студенти-класики проводили по п'ять уроків з древніх мов у старших і молодших класах і по одному – з російської мови у молодших класах; студенти-історики – по два уроки з історії, з географії та древніх мов. Щодо безпосередньої організації пробних уроків, то їх проведенню передувала консультація наставника-керівника про зміст навчального матеріалу та методів його викладання. По факту проведення уроків та ступеню їх успішності наставник мав право призначити додаткові уроки студентам, уроки яких були на низькому рівні.

Аналіз та обговорення кожного з уроків здійснювались індивідуально наприкінці тижня наставниками-керівниками за предметами. Після чого по закінченні практики відбувались ще чотири загальних бесіди, по одній з кожної групи однорідних предметів. Вони проходили у присутності всіх студентів, директора, професорів та викладачів інституту [4; 5].

Отже, впродовж 90-х років педагогічна практика у Ніжинському історико-філологічному інституті набула наближення до теоретичної педагогічної підготовки.

Впродовж 1901–1908 рр. Конференція інституту обговорювала питання про реорганізацію базової гімназії у зв'язку з реформою середньої школи про значне скорочення кількості класичних гімназій. Конференцією було розроблено новий навчальний план гімназії. Такі зміни у ланці середньої школи безумовно вплинули на спрямування педагогічної практики. Як зазначала Н. М. Дем'яненко [3], у 1907–1908 н.р. педагогічна практика зазнала деяких ускладнень у зв'язку із скороченням загальнопедагогічної підготовки. За сприянням О. Ф. Музиченка, який був призначений викладачем педагогіки та психології з 15 червня 1908 р., педагогічна практика знову проводилась у повному обсязі і до 1917 р. в її організації не відбувалось ніяких змін.

Таким чином, аналіз літератури з питання організації педагогічної практики дозволяє стверджувати, що вона була невід'ємним компонентом загальнопедагогічної підготовки вчителів. Практика здійснювалась за спеціально розробленим планом і була повністю керованою з боку як викладачів інституту, так і вчителів гімназії. Вона полягала у загальних співбесідах керівників та студентів стосовно методичних та організаційних засад викладання певних предметів, у спостереженнях за навчально-виховним процесом у базовій гімназії, у проведенні серії пробних уроків як за спеціальністю так і інших та їх аналізі. Поряд з тим організація педагогічної практики в інституті мала певні недоліки, які неминуче знижували її якість. А саме: вона проводилась лише один раз за весь період навчання на четвертому курсі, коли студенти мусили готуватись до випускних іспитів, що не надавало їм можливість ретельно готуватись до пробних уроків. Крім того, через відсутність систематичних курсів з методик викладання предметів за фахом не відбувалось повноцінного зв'язку із теоретичною підготовкою. Проте професорсько-викладацький склад прагнув до вдосконалення системи організації педагогічної практики і намагався ввести практику на молодших курсах та посилити зв'язок з теоретичною підготовкою. Особистий внесок у розробку цього питання внесли такі педагоги-методисти як, О. М. Лавровський, А. В. Добіаш, О. Ф. Музиченко.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беляєв Ю. Б. Деякі питання організації та змісту підготовки вчителя / Ю. Б. Беляєв, В. В. Кузьменко // Монограф. зб. ст. к-ри пед-ки Херсонсн. держ. пед. ін-ту. – Херсон, 1997. – С. 7–9.
2. Высшее образование в России до 1917 года / Под ред. В. Г. Кинелева. – М. : НИИ ВО, 1995. – 300 с.
3. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIV- перша частина ХХ ст.) / Н. М. Дем'яненко. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 328.



4. Лавриненко О. А. Практична професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти України (1917-1928 рр.): Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 / О. А. Лавриненко. – К., 1998. – 175 с.
5. Майборода В. К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917–1992 рр.): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. К. Майборода. – К., 1993. – 58 с.
6. Материалы по вопросу о преподавании учителей гимназий и прогимназий // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1865. – Ч. 76. Июнь. – С. 2–90.
7. Самойленко Г. Г. Ніжинська вища школа: від гімназії до університету / Г. Г. Самойленко, В. В. Самойленко. – Ніжин, 2002. – 288 с.
8. Степанов С. Л. К вопросу о педагогической подготовке преподавателей средней школы в России / С. Л. Степанов // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1909. – Ч. XX. Март. – С. 1–35.

## Дарія БАСС-КОНСТАНТИНОВА

### **ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ - ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Т. В. Окольніча*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із актуальними науковими і практичними завданнями.** Нині система вищої освіти зазнає модернізації, успіх якої визначальною мірою залежить від ефективного управління цією галуззю на всіх ієрархічних рівнях. Стратегічні цілі та завдання, пріоритетні напрями й основні шляхи радикального перетворення управління системою вищої освіти визначено законами України «Про освіту» (1996), «Про вищу освіту» (2002), Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993), Національною доктриною розвитку освіти (2002) та іншими нормативними актами, що наголошують на потребі переходу від традиційної до інноваційної, державно-громадської форми управлінської діяльності.

Одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі вищої освіти є модернізація управління, пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління вищими навчальними закладами, що зумовлює актуальність дослідження. Вивчення питання управління вищими навчальними закладами України в його історичній ретроспективі дасть змогу виявити проблеми й

неузгодження, використати раціональні здобутки минулого, адже період ХІХ (особливо другої половини) – початку ХХ століття має багато спільного із сьогоденням, позаяк характеризується вагомими зрушеннями в управлінні вищою освітою, насамперед у контексті переведення її на державно-громадські засади, децентралізації управління, посиленні ролі студентства в управлінні вищими навчальними закладами тощо.

Для розбудови нової національної вищої школи на демократичних засадах, повчальним, в теоретичному та практичному аспекті, може стати досвід управління вищими навчальними закладами України в ХІХ – на початку ХХ ст.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Важливість об'єктивного осмислення історичного досвіду діяльності вищих навчальних закладів, вироблення наукових засад управління на основі творчого використання спадщини минулого зумовлюють підвищений інтерес науковців до проблеми управління вищими навчальними закладами. Заслужують на увагу наукові дослідження та розвідки сучасних учених, які розглядають управління вищими навчальними закладами у контексті інших проблем історико-педагогічної науки. Так, безпосередньо управлінню вищими навчальними закладами присвячено дослідження Л. Білого («Організаційно-педагогічні основи управління вищим навчальним закладом недержавної форми власності», 2007), С. Майбороди («Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917-1959 рр.)», 2002), О. Демченко («Державне регулювання в системі управління вищими навчальними закладами в умовах модернізації освіти», 2008).

Розкриттю історико-педагогічних проблем управління вищими навчальними закладами сприяє цілий спектр сучасних досліджень провідних учених – І. Беха, В. Бондаря, Н. Гупана, С. Гончаренка, І. Зайченка, І. Зязюна, М. Євтуха, Н. Побірченко, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка – вивчення яких дало змогу виокремити групи історіографічних джерел.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає у здійсненні історіографічного огляду наукових джерел з проблеми управління вищими навчальними закладами України у ХІХ – на початку ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З метою систематизації наукових публікацій, що стосуються різних аспектів проблеми управління вищими навчальними закладами України у ХІХ – на початку ХХ століття, нами умовно виділено три групи наукових напрацювань.

*Перша група* – праці, написані сучасниками подій, що мали місце в суспільному житті у ХІХ – на початку ХХ ст. і стосувалися запровадження нововведень в управлінні освітою, а також праці, які аналізують погляди управлінців, педагогів, дослідників того періоду на становлення системи

управління вищими навчальними закладами як невід'ємної складової розвитку вищої освіти (С. Ананьїн, Д. Багалій, М. Владимирський-Буданов, О.Головнїн, М. Демков, М. Драгоманов, К. Ушинський, С. Рождественський, Д. Тихомиров та ін.).

Розробці концептуальних засад дослідження даної проблеми, його світоглядних парадигм в значній мірі сприяли праці з історії університетської освіти М.Пирогова, М.Володимирського-Буданова, В.Шульгіна, В.Іконнікова, С.Гогоцького, П.Капніста, С.Никонова, Б. Барвінського, Д. Багалія, Х. Роммеля, М.Сумцова, В.Бузескула, М. Лавровського, М.Халанського, О.Маркевича, М. Ланге та інших дослідників.

Проблеми управління вищою освітою в заявлений період знайшли віддзеркалення в працях тогочасних дослідників М.Драгоманова, П.Каптерєва, М.Пирогова, С.Рождественського, К.Ушинського та ін. Названі автори у своїх працях детально висвітлюють соціально-економічні і політичні умови, що існували в Російській імперії і суттєво впливали на розвиток системи вищої освіти та способи управління нею. Так, в працях проаналізовано погляди міністрів освіти, внаслідок діяльності яких відбувалася централізація управління вищою освітою або, навпаки, створювалися сприятливі можливості для створення системи державно-громадського управління; розкрито основні форми залучення громадськості до управлінської діяльності, їх зміст та особливості еволюції; відображено сутність змагань учасників громадсько-педагогічного руху за участь в управлінні освітою.

Зазначимо, що в історіографії досліджуваного періоду наукові засади підготовки кадрів вищої кваліфікації були розвинені відомими педагогами та державними діячами: С. Ананьїним, М. Демковим, М. Лавровським, К. Ушинським.

Питанням становлення системи освіти другої половини ХІХ – початку ХХ ст. присвячено ряд наукових розвідок того часу, зокрема, М. Авдієнка, М. Весселя, В. Ігнатовича, А. Меленєвського, С. Постернака.

На початку ХХ століття з'явилася значна кількість історично-довідкових видань про вищі навчальні заклади (Д. Марголін), діяльність Міністерства народної освіти (С. Рождественський) [6].

Питанням організації та функціонування вищих навчальних закладів присвячено фундаментальні монографічні дослідження Д. Багалія «Досвід історії Харківського університету» [1], М. Владимирського-Буданова «Історія університету св. Володимира»[2].

*Друга група* – праці, написані дослідниками радянського періоду (Ш.Ганелін, Є. Грекулов, Є. Днепров, С. Константинов, Є. Мединський, З. Равкін, В.Смирнов, В.Струминський, Ф. Паначин та ін.), які присвячені аналізу особливостей та тенденцій управління освітою і впливу на цей процес громадськості в період 60–90-х рр. ХІХ – першої чверті ХХ ст.



Проблему підготовки педагогічних кадрів детально висвітлено в монографії Ф. Паначина «Педагогическое образование в России: Историко-педагогические очерки» [5].

У науковому доробку радянських дослідників М.Константинова, Є.Мединського, В.Смирнова, В.Струминського висвітлено широке коло питань, пов'язаних із реформуванням системи освіти та управління нею в другій половині XIX – на початку XX ст., передумови й способи залучення до цієї діяльності представників громадськості. Водночас, слід зазначити, що їх оцінка не позбавлена суб'єктивізму та ґрунтується на класових і партійних позиціях, що було невід'ємною ознакою радянського періоду розвитку педагогічної науки. Такий підхід певною мірою нівелював та однозначно заперечував позитивні зрушення та напрацювання, що мали місце в управлінні вищими навчальними закладами України досліджуваного періоду.

*Третя група* – наукові дослідження сучасних науковців, які звертаються до різних аспектів розвитку управління освітою. Окремі аспекти аналізу історичного досвіду України в системі вищої освіти в період другої половини XIX – початку XX ст. висвітлено в працях сучасних науковців Л. Вовк, Н. Дем'яненко, С. Золотухіної, В.Майбороди, С.Нікітчиної, О.Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін. Проте названі автори не ставили собі за мету проаналізувати сутність управління в галузі вищої освіти, окреслити основні ознаки його структури та ієрархії, торкаючись цих питань у зв'язку з вивченням інших освітніх процесів, що відбувалися в Російській імперії.

Актуальний матеріал щодо різних складових теорії та історії управління освітньою сферою містять праці сучасних дослідників: В.Авер'янова, В. Бикова, Б.Гаєвського, Л.Карамушки, В.Князева, С.Крисюка, І.Кураса, В.Лугового, А.Лігодського, В.Майбороди, В.Маслова, О. Мироненка, І.Надольного, Н.Нижник, П.Надолішнього, М.Пірен, В.Пікельної (Україна); О. Асмолова, В.Афанасьєва, В.Лазарева, Г. Мікаберідзе, М.Нікандрова (Росія); Б.Гурне (Франція); А.Бейлі, М.Вудкока, Б.Сандер, П.Селдина (США); Г.Райта, М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоурі (Англія); Д. Солтиса (Канада) та інших, дослідження яких містять як концептуальний, так і локальні підходи.

Питання управління освітою перебуває у центрі уваги багатьох дослідників, а саме: В.Андрущенко, Б.Гаєвського, М.Головатого, Г.Єльнікової, В.Кременя, С.Крисюка, В.Лугового, І.Лікарчука, Т.Лукіної та ін. У своїх працях вищеперераховані науковці розкривають сучасні тенденції розвитку управління освітою, досліджують процеси децентралізації, роль і місце громадськості в управлінні, аналізують відносини влади і суспільства, надають рекомендації щодо провідних засад створення органів державно-громадського управління освітою на різних рівнях його реалізації.

Нові погляди на управління освітою запропонували у своїх дослідженнях наприкінці XX – на початку XXI ст. Л. Даниленко, Л. Калініна,

Є. Павлютенков, В.Пікельна, Л.Ващенко та ін. Названі науковці розглядають управління освітою в контексті соціальних трансформацій як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для забезпечення і впровадження її в межах заданих параметрів на основі закономірностей дії механізмів самоуправління.

Важливими для нас є дослідження, присвячені проблемам: психологічних аспектів управління (Л.Карамушка, В.Крижко, Р.Немов, А.Петровський, В.Семіченко та ін.); загальнофілософським проблемам освітньої політики (В.Андрущенко, В.Гальперіна, М. Головатий, В. Захарченко, І. Зязюн, В.Креміль, С.Ніколаєнко та ін.); особливостей управління освітніми системами (С.Бутвіщенко, М.Войтович, М.Генсон, Ю.Конаржевський, В.Лазарєв, В.Пікельна, М.Поташнік, Т.Шамова та ін.); принципам, методам, моделям, підходам до управління вищими навчальними закладами (В.Гуменник, М.Кондрух, Н.Конопліна, В.Маслов, А.Ніколаєв, В.Нотченко, Є.Яковлєв та ін.).

Початок ХХІ ст. ознаменований розвідками науковців та пошуком наукових основ управління, так вченими запропоновано нові наукові галузі в теорії управління (менеджмент інновацій, стратегічний менеджмент, адаптивне управління, менеджмент в освіті, психологія управління, управління інноваційними процесами): Л. Даниленко, Г.Єльнікова, Л.Ващенко, В.Олійник, Є.Павлютенков, Л. Карамушка, Н. Коломінський, В. Луговий, Ф. Хміль, Г. Дмитренко, Е.Хриков та ін.

Проблеми становлення та розвитку системи педагогічної освіти в Україні у період ХІХ – початку ХХ століття стали предметом наукових досліджень Л. Курило («Проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти в ХІХ – на поч. ХХ ст.») [4] та І. Кравченко («Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина ХІХ – поч. ХХ ст.)» [3].

Протягом останнього десятиліття з'явилося ряд досліджень, присвячених різним аспектам даної проблеми. У них зроблено спробу об'єктивно та неупереджено розглянути проблеми управління вищими навчальними закладами.

Новий напрям теорії і методики управління освітою презентовано у дослідженнях С. Ніколаєнка (теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України) та О.Галус (педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти) та ін.

Питання розвитку університетської освіти та педагогічної думки у зазначений період знайшли певне відображення на сторінках дисертаційних досліджень М. Євтуха, В.Вихрущ, М.Барни, С.Вдович.

Серед сучасних досліджень значну частину становлять наукові розвідки, які безпосередньо стосуються організації управління у вищих навчальних

зкладах різних форм власності – В. Бабак, Л. Белова, С. Жарої, Г. Журавель, А. Кокаревої, Б. Корольова, О. Лозинського, О. Локшина, О. Сидоренко та ін.

Для нас важливим джерелом є монографічні дослідження сучасних учених. Так, конкретно-історичні та теоретичні аспекти становлення університетської педагогічної освіти України у ХІХ – на початку ХХ ст. частково висвітлено у монографіях В. Галкіна, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, І. Курляк.

Значний інтерес, з огляду на досліджувану проблему, становлять сучасні праці російських учених дослідників управління вищим навчальним закладом (О. Афанасьєвої, А. Вербицького, П. Златіна, В. Дьоміна, Г. Наумової, Л. Кожитова, О. Ларіонова, О. Карпенко, В. Халіна та ін.).

Отже, в статті обґрунтовано поділ наукових публікацій, які стосуються різних аспектів досліджуваної проблеми, на три групи: перша група – праці, написані сучасниками подій, що мали місце в суспільному житті у ХІХ – на початку ХХ ст. і стосувалися запровадження нововведень в управлінні освітою, а також праці, які аналізують погляди управлінців, педагогів, дослідників того періоду на становлення системи управління вищими навчальними закладами як невід'ємної складової розвитку вищої освіти (С. Ананьїн, Д. Багалій, М. Владимирський-Буданов, О. Головнін, М. Демков, М. Драгоманов, К. Ушинський, С. Рождественський, Д. Тихомиров та ін.); друга група – праці, написані дослідниками радянського періоду (Ш. Ганелін, Є. Грекулов, Є. Дніпров, С. Константинов, Є. Мединський, В. Смирнов, В. Струминський, Ф. Паначин та ін.), які присвячені аналізу особливостей та тенденцій управління освітою і впливу на цей процес громадськості в період 60–90-х рр. ХІХ ст. – першої чверті ХХ ст.; третя група – наукові дослідження сучасних науковців, які звертаються до різних аспектів розвитку управління освітою.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Багалей Д. И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Т.1 (1802–1815 гг.) / И. Д. Багалей. – Х., 1893-1898. – 435 с.
2. Владимирський-Буданов М. Ф. История императорского университета св. Владимира / М. Ф. Владимирський-Буданов. – К., 1884. – 368 с.
3. Кравченко І. Учителські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина ХІХ – поч. ХХ ст.) / І. Кравченко. – К., 1994. – 385 с.
4. Курило Л. Проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти в ХІХ – на поч. ХХ ст. / Л. Курило. – К., 1999. – 305 с.
5. Паначин Ф. Педагогическое образование в России: Историко-педагогические очерки / Ф. Паначин. – М. : Педагогика, 1979. – 216 с.
6. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1801–1902) / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 785 с.

**Ярослав ВАРНІЦЬКИЙ****ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТА ДО  
ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ***(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент О. В. Філоненко*

Політичні, соціокультурні, духовні й економічні перетворення в Україні сприяли перегляду суспільством рушійних соціальних механізмів. Мова йде про перехід до демократичної системи соціального розвитку, що вимагає змін у системі освіти, що виступає основним фактором забезпечення культурного зрушення – неодмінної умови відновлення соціально-економічного укладу й всіх аспектів життєдіяльності суспільства.

Успішний перехід до економіки і суспільств, заснованих на знанні, повинен супроводжуватися процесом неперервної освіти – учінням впродовж життя (lifelong learning), «освіта впродовж життя» (lifelong education) всебічною навчальною діяльністю, здійснюваною на постійній основі з метою поліпшення знань, навичок і професійної компетенції (Лісабонський саміт, березень 2000р.). Неперервна освіта перестає бути лише одним з аспектів освіти і перепідготовки; вона стає основоположним принципом освітньої системи і участі в ній особистості впродовж всього неперервного процесу її навчальної діяльності. У найближче десятиліття цей принцип повинен бути повністю реалізований в європейських країнах, зокрема в Україні. Це зумовлює необхідність розвитку «суспільства, заснованого на знанні» (knowledge-based society), тобто інформація, знання особистості, а також мотивація до їх постійного оновлення, вміння і здібності, необхідні для цього, стають вирішальним чинником його розвитку. Про це йде мова і в Національній доктрині розвитку освіти, де вказано, що одним з пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є розвиток системи безперервної освіти протягом життя.

Складна й багатоаспектна проблема мотивації навчання була розглянута як психологічна категорія (В. Асєєв, В. Вілюнас, О. Леонтьєв, В. Ковальов, В. Мерлін, С. Рубінштейн, Б. Сосновський, П. Якобсон); розкриті психологічні основи формування мотивації навчання школярів (Л. Божович, А. Маркова, Ю. Кулюткін, Н. Морозова, Л. Славина, Г. Сухобська), показані можливості школи у формуванні потреби учнів у знаннях, інтересу до навчання (О. Гребенюк, М. Данілов, В. Ільїн, В. Матюхіна, Г. Щукіна); досліджені проблеми становлення навчальної мотивації студентів (А. Букіна, Л. Вяткін, О. Каліннікова, В.Макашов, Н. Мєшков, Ю. Орлов, Ю. Чернова).

**Мета статті** полягає у характеристиці мотивації студентів до професійного зростання.

Навчання студентів у ЗВО є вадливим етапом професійного становлення особистості, на якому найбільш актуальною є професійна мотивація, яка спонукає і спрямовує діяльність суб'єкта по освоєнню професії. Так, Н. Сергєєв виділяє загальне для різних класифікацій типів мотивації учіння школярів і студентів:

– перший тип – мотивація, яка безпосередньо пов'язана з власне навчальною діяльністю, процесом її здійснення. Провідними в цій мотивації є інтерес до учіння, до майбутньої професії, пізнавальна потреба та ін.;

– другий тип – мотивація учіння, що відображає більш широкі відносини особистості зі світом (широкі соціальні мотиви, зовнішня мотивація учіння та ін.);

– третій тип – мотивація, яка пов'язана з «внутрішнім світом» самої особистості, її прагненнями, життєвими сенсами, потребами самореалізації, діяльності. Провідними такого роду мотивації є мотиви «само»;

– четвертий тип – «негативна мотивація», пов'язана з усвідомленням неприємностей, незручностей та ін.

Вивчення динаміки мотивації особистості на різних етапах професійної підготовки, пов'язаних з різними рівнями оволодіння професією, можна звести до таких положень: 1) мотивація професійної діяльності має багаторівневу структуру; 2) вона змінюється в процесі професійної підготовки, насамперед, убік ієрархізації, хоча змінюється сила й стійкість мотивів, їх множинність і структура мотивації: мотивація стає усе більш адекватною майбутній професійній діяльності; 3) особливі зміни в мотивації професійно-діяльнісного рівня; 4) найбільш стійкі широкі соціальні мотиви; 5) існує зворотний зв'язок між силою утилітарних мотивів й успішністю, і прямий зв'язок між науково-пізнавальними й професійними мотивами; 6) успішність діяльності залежить від сили й стійкості мотивів, їх множинності, структури й ієрархії мотивації.

Навчання студента у ЗВО є важливим етапом професійного становлення і зростання особистості, де найбільш актуальна професійна мотивація, яка спонукає і спрямовує діяльність суб'єкта по освоєнню професії.

Професійна мотивація розуміється нами як система усвідомлених ієрархічно взаємопов'язаних внутрішніх спонукань особистості до навчальної, навчально-професійної діяльності у ЗВО, інших сферах діяльності поза ЗВО, що забезпечує зростання суб'єктної активності студента по оволодінню професією.

Діяльність завжди мотивована. Мотивація є сукупністю спонукальних факторів, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо), які спонукають поведінку людини. Поняття «мотив» (від лат. *movere* – рухати, штовхати) означає спонукування до діяльності, спонукальну



причину дій і вчинків (тобто те, що примушує людину до дій). Суб'єкта можуть спонукати до певної діяльності різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності, почуття обов'язку перед суспільством, прагнення до самоствердження та ін.

Сенс діяльності особистості полягає не тільки в тому, щоб отримати результат, але і в самій діяльності, виявленні фізичної й інтелектуальної активності. Розумова активність сама по собі викликає задоволення і є специфічною потребою. Коли особистість спонукає сам процес діяльності, а не її результат, то це свідчить про наявність процесуального компоненту мотивації.

Результативний складник мотивації, з одного боку, пов'язаний з окресленням далеких перспективних цілей, а, з іншого, – з прийняттям особистістю цілей і завдань у самій діяльності. Результативна мотиваційна установка відіграє провідну роль у детермінації діяльності, особливо якщо її процесуальний компонент (тобто процес діяльності) викликає негативні емоції. У цьому разі на перший план висуваються цілі, наміри, котрі визначають кінцеві й проміжні завдання діяльності, що, в свою чергу, мобілізує особистість. Постановка цілей і проміжних завдань є потужним мотиваційним фактором.

Отже, мотивація є одним із найважливіших факторів (поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у діяльності.

Мета є усвідомленим, запланованим результатом діяльності, суб'єктивним образом, моделлю майбутнього продукту діяльності. Вона є потужним мотиваційним фактором, стимулює, активізує, організовує дії особистості. Можна повністю погодитися з О. Леонтєвим, що розгорнута діяльність передбачає досягнення конкретних цілей у певній послідовності [5]. Чим диференційованішою є загальна (кінцева) мета, чим більше виділено етапів та конкретних проміжних цілей, тим легше працювати. Досягнення певної проміжної мети (завершення певного етапу діяльності) створює ситуацію успіху, дає емоційний заряд, спонукає до кінцевої мети, посилює мотивацію.

Мета, як правило, детермінується кількома мотивами. Наприклад, до мети «добре вчитися» можуть спонукати різні мотиви: інтерес до знань, намагання уникнути покарання і нарікань батьків, прагнення дістати схвалення від інших, принести користь суспільству (соціальний мотив) та ін. Кожного студента спонукає до отримання позитивних оцінок певний, властивий лише йому, комплекс мотивів. Знаючи, які мотиви спричиняють прагнення студента отримувати високі оцінки, можна успішніше керувати його навчальною діяльністю. Актуалізувавши (залучивши) додаткові мотиви, можна в такий спосіб підсилити спонукальний вплив мети.

Чим більше мотивів детермінує мету, то більшою є її спонукальна сила, спонукальний вплив на діяльність особистості.

Оскільки цілі тісно пов'язані з мотивами, вони також здійснюють істотний спонукальний вплив на діяльність особистості. Постановка мети стимулює докладати відповідних зусиль для її досягнення.

Чим конкретнішими є цілі, тим більшим є їхній спонукальний вплив. Загальні, неконкретизовані цілі часто мають характер декларацій і не стимулюють до діяльності. Конкретизація мети, розробка проміжних цілей (етапів) і засобів їх досягнення є важливим мотиваційним фактором.

Загальні цілі, суспільні норми, завдання, отримані від інших людей, можуть стати індивідуальними цілями особистості лише за умови, що вони є етапом або засобом задоволення її потреб.

Як відомо, будь-яка діяльність є полімотивованою, тобто спонукається не одним мотивом, а багатьма мотивами. Полімотивованість діяльності зумовлюється тим, що дії особистості визначаються ставленням до предметного світу, людей, суспільства, себе.

Мотиви не тільки детермінують навчально-пізнавальну діяльність, але й формуються, розвиваються в ній. Механізм цього процесу пояснюється фактом існування певних відносин між мотивом і метою діяльності [5]. Крім того, оцінка й вибір мети, здійснювані особистістю, залежать від процесів мотивації й динаміки її зміни. Значущість мотивів виявляється у впливі на їх розвиток й оцінку цілей навчальної діяльності у ЗВО.

Навчальна діяльність найбільш ефективна за умови сформованості певної структури навчальної мотивації, тобто при наявності різних груп мотивів, їх розвиненості, певної ієрархії. Проблема будови мотивації навчальної діяльності досить розроблена, запропоновано кілька класифікацій мотивів, що входять в структуру мотивації школярів і студентів (С. Рубінштейн, Л. Божович, А. Маркова).

У класифікації мотивів навчання, розробленої А. Марковою, використані два критерії: предмет, на який спрямовані мотиви, й рівень розвитку мотивів [6, с. 193]. На основі цих критеріїв всі мотиви навчальної діяльності розділені на три різновиди:

Пізнавальні мотиви:

1) широкі навчальні мотиви (спрямованість на процес навчання, його зміст, його результат). Вони виявляються в бажанні вчитися й одержувати оцінки, у прагненні переборювати труднощі у вирішенні завдань, у допитливості;

2) навчально-пізнавальні або теоретико-пізнавальні мотиви (спрямованість на способи добування знань). Виражаються в бажанні знайти кілька способів рішення, у прагненні повернутися до аналізу одержаного правильного результату. Ці мотиви містять у собі також орієнтацію на результат навчання;

3) мотиви самоосвіти виражаються в прагненні до постійного вдосконалювання способів добування знань.

Соціальні мотиви:

1) широкі соціальні (спрямованість на широке коло ідеалів, соціальних цінностей). Виявляються в прагненні одержувати знання, щоб бути корисним суспільству, включитися в корисні види діяльності;

2) позиційні (спрямованість на способи взаємодії з оточуючими людьми); колективістичні (спрямованість на завдання спільної діяльності); індивідуалістичні (спрямованість на досягнення соціального схвалення, авторитету).

У всіх наведених вище класифікаціях мотивів навчально-пізнавальної діяльності є певна подібність – виділення соціальних і пізнавальних мотивів. Ці види мотивів необхідні для успішного здійснення навчально-пізнавальної діяльності, а виходить, і розвитку мотивації до внутрішнього вирощування й професійного вдосконалювання. Пізнавальні мотиви, «які йдуть від самої діяльності, впливають на суб'єкта, допомагаючи йому переборювати труднощі, що зустрічаються, перешкоджаючи цілеспрямованому й систематичному її здійсненню. Функція іншого виду мотивів зовсім інша: будучи породжені всім соціальним контекстом, у якому протікає життя суб'єкта, вони можуть спонукувати за допомогою свідомо поставлених цілей, ухвалених рішень, іноді навіть незалежно від безпосереднього відношення людини до самої діяльності» [2, с. 23]. Соціальні мотиви впливають на навчання, створюють умови для того, щоб навчання йшло рівномірно, тому що воно не може бути побудоване тільки на пізнавальних інтересах. Проте, перевага соціальних мотивів позбавляє навчання привабливості. Сполучення двох груп мотивів формує в молодих людей позитивне емоційне відношення до занять.

Для успішного виконання навчальної діяльності особливо важлива наявність сильних пізнавальних мотивів у мотиваційній сфері студентів. Аналіз ролі науково-пізнавальних мотивів у пізнанні дозволив зробити висновок: якщо пізнавальний мотив стійкий і сильний, то особистість не має потреби в зовнішніх стимулах, тому рівень самостійності того, якого навчають, у пізнавальній діяльності повинен бути досить високий [7]. Роль науково-пізнавальних мотивів велика, але, разом з тим, досить розвиненою має бути соціальна спрямованість особистості, що виявляється у високій значущості мотивів загальносоціальних і професійних. Таке відношення студента до навчання викликає почуття відповідальності й боргу перед колективом, особисту зацікавленість у результатах колективної діяльності, сприяє реалізації його творчих можливостей. Оптимальним варіантом розвитку мотивації особистості до неперервного одержання освіти є досягнення такої відповідності між групами мотивів, що сприяє зростанню ефективності пізнавальної діяльності [7, с. 102].

Розглядаючи мотивацію навчальної діяльності студента, варто диференціювати мотиви надходження у ЗВО (одержання освіти, вибір спеціальності), з одного боку, і власне навчання, – з іншого.



Лише коли мотиви першої із цих груп несуть у собі особистісний зміст, вони можуть здійснитися до рівня життєвої мети й, роблячи довгостроковий вплив, стати мотиваційним, настановним тлом, загальним орієнтиром для навчальної діяльності. Якщо ж мотиви одержання вищої освіти, вибору конкретної спеціальності позбавлені сенсоутворюючої функції, то навіть при високій ефективності вони залишаються короткочасними «мотивами-стимулами» і навчання не має споконвічного стрижня в структурі установок особистості. Безпосередня мотивація навчання розвивається в ході самої навчально-пізнавальної діяльності студента. Дана мотивація може підсилити первісні установки на навчання, а може й послабити їх. Важливо також розуміти, що в ході навчальної діяльності можуть виникнути спочатку відсутні сенсоутворюючі мотиви й пов'язані з навчанням життєві цілі. Установка на максимальну активність виникає лише тоді, коли спонуканням до навчання виступає не зовнішній стосовно діяльності «стимул-мотив», а піднятий до особистісного змісту змістовний пізнавальний інтерес.

Вивчення особливостей будови мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів є основою для постановки завдань розвитку мотивації до неперервної освіти й професійного зростання студентів у ході навчально-виховного процесу у ЗВО. При цьому важливим є уявлення про оптимальний варіант розвитку структури навчальної мотивації, тобто про досягнення такої відповідності між групами навчальних мотивів, яке б забезпечило найвищу продуктивність навчальної діяльності у ЗВО, і, в наслідку, і спрямованість, що не припиняється, до неперервного особистісного вдосконалювання себе.

Розвиток професійної діяльності студента в освітньому процесі пов'язаний з постійним відновленням його змістових й технологічних аспектів, що дозволяють поступово «переводити» навчальну діяльність студента в професійну діяльність фахівця, тобто відбувається зсув мотивації навчальної діяльності до мотивації неперервного вдосконалювання студента як особистості і як майбутнього фахівця.

Розвиток мотивації професійного зростання в процесі неперервної освіти – це цілісний, динамічний, неперервний і гуманістично спрямований процес зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, у готовності до перетворюючої професійної діяльності, у здатності до актуалізації творчого потенціалу й вибудовування індивідуальної професійно-особистісної стратегії впродовж всього життя. Даний процес буде протікати ефективно, якщо в студента буде сформовано потребу до навчально-пізнавальної діяльності, а також реалізується потреба до самовдосконалення.

Мотивацію розглядаємо як усвідомлену систему ієрархічно взаємопов'язаних внутрішніх спонукань особистості, що формується на певному етапі життя особистості та актуалізує і спрямовує її діяльність. Мотивація включає не лише мотиви, а й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації та ін.), а також забезпечує успіх у діяльності.

Навчання студента у ЗВО є важливим етапом професійного становлення і зростання, де особливої актуальності набуває мотивація навчально-пізнавальної діяльності, а також професійна мотивація, яка спонукає і спрямовує діяльність особистості по оволодінню професією.

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що мотивація навчально-пізнавальної діяльності являє собою систему усвідомлених спонукань, що є властивостями особистості, які виникають на основі потреб (у більшості випадків при участі стимулів), у єдності змістового й динамічного аспектів розвитку особистості й виконує певні функції: спонукальну, спрямовуючу, регулюючу, прогнозуючу, контролюючу й сенсоутворюючу. Мотивація навчання є чинником, що детермінує ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів та їхнього професійного зростання. Професійна мотивація дозволяє студентам активно прагнути до поповнення професійних знань, оволодіння професійними вміннями, вдосконалення професійних якостей і здібностей, до неперервного самовдосконалення, спонукає і спрямовує діяльність особистості по оволодінню професією.

Особливості мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів є основою розвитку мотивації професійного зростання студентів у процесі неперервної освіти у ЗВО. При цьому важливим є уявлення про оптимальний варіант розвитку структури навчальної мотивації, тобто про досягнення такої відповідності між групами навчальних мотивів, яке б забезпечило найвищу продуктивність навчальної діяльності у ЗВО, і, в наслідку, спрямованість, що не припиняється, до неперервного особистісного вдосконалювання.

Отже, мотивація професійного зростання студентів у процесі неперервної освіти є сукупністю їхніх стійких мотивів і спонукань, що визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного і гуманістично спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, здатність до актуалізації внутрішнього потенціалу й усвідомленого вибору індивідуальної професійно-особистісної стратегії й освітнього маршруту впродовж життя, результатом чого є високий рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б. Г. Индивидуальное различие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1968. – 335 с.
2. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения советских школьников / Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина // Известия АПН РСФСР. – 1951. – Вып. 36. – С. 29–104.
3. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика / Б. С. Гершунский. – Киев, 1986. – 400 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1988. – 268 с.
5. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и сознание / А. Н. Леонтьев. – М., 1966. – Т. 2.
6. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1983. – 65 с.
7. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.-Воронеж, 1995. – 356 с.

**Вікторія ДЯЧЕНКО****КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ  
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ***(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
ст. викладач Р. О. Ляшенко*

У зв'язку з цим особливого значення набуває педагогічний супровід процесу професійної самореалізації студентів, що проходять навчання у вузі. Проблему самореалізації особистості можна віднести до числа найважливіших проблем широкого соціального звучання, що перебуває на межі психології, педагогіки, філософії, культурології та інших наук.

У роботах вітчизняних педагогів та психологів чималу увагу приділено вивченню особливостей становлення та розвитку особистості студента, особливо в аспекті його самореалізації, професійній творчості.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження знаходяться в руслі активних пошуків шляхів ефективного формування та розвитку творчої, гармонійної особистості, яка спроможна реально будувати й стверджувати демократичне та цивілізоване суспільство нової України (Г. Балл, О. Волошенко, І. Зязюн, М. Костенко, І. Краснощок, Л. Мілько, В. Моляко, О. Пехота, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Левченко, І. Шемелюк, Т. Яценко та інші). Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить і про досить неослабну увагу вчених до становлення людини у професії, її успішне самоздійснення та самореалізацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Високо оцінюючи значущість проведених досліджень з проблеми самореалізації особистості, треба зазначити, що становлення професійної самореалізації студентів вищих навчальних закладів в умовах педагогічної практики не була темою окремого дослідження. Однак, результати аналізу наукової літератури, матеріалів преси, державних документів з проблеми освіти свідчать про те, що загострилась суперечність між потребами держави в підготовці педагогічних кадрів з високим рівнем професійної самореалізації і тими соціальними, економічними та педагогічними умовами, які ще не повною мірою забезпечують відповідний стан фахової підготовки майбутніх педагогів. Виходячи з цього, професійна самореалізація особистості студента – важливий складник феномену гармонійного розвитку людини, а тому пошук відповіді на питання зазначеної проблеми є актуальними, а їх розв'язання позитивно впливатиме на процес цілісного формування особистості майбутнього фахівця.

**Метою статті** полягає у аналізі психолого-педагогічних досліджень проблеми критеріїв самореалізації особистості, виявлення методик їх визначення, характеристики основних показників самореалізації особистості з урахуванням специфіки професійної самореалізації майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Визначення критеріїв самореалізації особистості є досить важливим аспектом проблеми становлення професійної самореалізації. Серед вітчизняних досліджень заслуговують на увагу тестові методики Ю. Альошиної, Л. Гозмана, М. Загики, М. Кроза (САТ – самоактуалізаційний тест) [1, с. 91–113] та Н. Калини (тест опитувальник САМОАЛ) [5, с. 285–300]. Критерії самореалізації особистості, які виділяють вищезгадані автори, мають багато загального.

Так, дослідники цих двох груп називають такий критерій, як орієнтація в часі, причому представники першої групи вважають його базовим. На їхню думку, цей критерій, насамперед, показує, наскільки особистість здатна жити сьогоденням, не відкладаючи своє життя на «потім», а також характеризує, якою мірою вона відчуває нерозривність минулого, сьогодення й майбутнього.

Другий критерій самореалізації особистості, який показує ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від зовнішнього впливу, дослідники вважають головним, базовим критерієм психічного здоров'я людини його цілісності й повноти. Причому, психолог Н. Калина називає його як автономність (особистість автономна, незалежна й вільна), а Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загика й М. Кроз – як підтримку (високий ступінь залежності). Розкривши зміст цих двох назв, можна сказати, що вони взаємно протилежні, але характеризують те саме якість особистості.

Третій критерій характеризує пізнавальні потреби людини. У самоактуалізаційному тесті він називається відношенням до пізнання й поділяється на пізнавальні потреби й креативність, а в запитальнику САМОАЛ Н. Калина, не даючи назви цьому критерію, виділяє два його окремі показники – потреба в пізнанні й креативність. Причому, пізнавальні потреби й потреба в пізнанні дослідники розуміють як ступінь виразності в людини прагнення до придбання знань про навколишній світ, а креативність вони характеризують як виразність творчої спрямованості особистості.

Наступний критерій відображає психічний стан і цілісність особистості. Н. Калина називає його аутосимпатией (це усвідомлювана позитивна Я-Концепція, яка служить джерелом стійкої адекватної самооцінки). Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загика й М. Кроз дають інша назва цьому критерію – самосприйняття – і розділяють його на самоповагу (здатність суб'єкта цінувати свої гідності) і самосприйняття (прийняття себе незалежно від оцінки своїх гідностей і недоліків).

У методиці САТ учені виділяють ще один критерій – міжособистісну чутливість, який розділяють на прийняття агресії (здатність ухвалювати своє роздратування, гнів і агресивність як природній прояв людської природи) і

контактність (здатність суб'єкта встановлювати глибокі контакти з людьми). У запитальнику САМОАЛ Н. Калина як окремі критерії виділяє ще контактність і гнучкість у спілкуванні. Причому, психолог контактність розкриває так само, як і автори першої методики, а гнучкість у спілкуванні вона співвідносить із наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження в спілкуванні.

Необхідно виділити ще один критерій самореалізації особистості, який називають вищевказані вчені, – це цінності. Причому, дослідники Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загика й М. Кроз цінності розділяють на ціннісні орієнтації й гнучкість поведінки.

Наступний критерій у методиці САТ – почуття. Він включає такі якості людини, як сензитивність до себе й спонтанність. Перша якість характеризує ступінь усвідомлення суб'єктом своїх потреб і почуттів, друге якою мірою вони проявляються в поведінці. Н. Калина в запитальнику САМОАЛ як окремі критерії виділяє саморозуміння (ступінь чутливості, сенситивності людини до своїх бажань і потреб) і спонтанність (співвідносить із волею, природністю, грою, легкістю без зусиль), зміст яких має багато спільного із критерієм почуття.

Існує ще один критерій самореалізації особистості, який виділяють автори розглянутих нами методик. Так, Н. Калина називає його поглядом на природу людини, яка описує віру в могутність людських можливостей. Дослідники Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загика й М. Кроз пропонують свою назву критерію – концепція людини, який у свою чергу розділяють на уявлення про природу людини (здатність суб'єкта сприймати природу людини, у цілому як позитивну) і синергію (здатність до цілісного сприйняття світу й людей, розумінню зв'язаності протиріч).

У вітчизняних дослідженнях проблема критеріїв самореалізації особистості розглядається Ю. Вишневським, М. Гинзбургом, Н. Кленової, Л. Левченко, А. Меренковим, В. Шапко та іншими. Критерії, які визначаються в їхніх дослідженнях, можна об'єднати в три групи: критерії, які характеризують якості людини; сукупність уявлень людини про себе, тобто самовірування; критерії, які визначають діапазон областей самореалізації й умови її прояву.

Так, до особистісних якостей можна віднести: компетентність, переконаність (Ю. Вишневський, В. Шапко) [3, с. 90], сформованість здібностей до певних видів діяльності (А. Меренков) [8, с. 119], організаторські здібності (Ю. Вишневський, Л. Левченко, В. Шапко) [3, с. 90; 7], комунікативні здібності (Л. Левченко) [7].

До другої групи критеріїв можна віднести: самооцінку (Л. Левченко) [7], сприйняття й визначення яєчних якостей, визначення почуттів людину до себе, залежність від соціального середовища (І. Шемелюк) [10].



До складу третьої групи входять критерії, які М. Гинзбург визначає як простір і характер самореалізації [4], Л. Левченко – мотив досягнень [7], Н. Кленова – ступінь наближення індивідуальності до соціального типу (до єдиного для всього суспільства способу соціального буття) [6], Ю. Вишневський і В. Шапко – потребу особистості в постійному розширенні світогляду [3].

Таким чином, проблемою визначення критеріїв самореалізації особистості займалися багато вітчизняних учених, хоча для деяких із них ця тема дослідження не була головною.

Проаналізувавши показники самореалізації особистості й врахувавши специфіку професійної самореалізації майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів (ідентифікація себе з педагогічною професією, взаємодія безпосередньо з дітьми дошкільного віку, можливість використання результатів пошуків інших педагогів у навчально-практичній діяльності, оволодіння методами і тактикою спілкування з дітьми та їх батьками, формування культури педагогічної діяльності, опанування методами та засобами діагностики дітей та інше) у своєму дослідженні ми будемо опиратися тільки на ті, які, на нашу думку, найбільше повно характеризують здатність особистості до професійної самореалізації під час педагогічної практики (табл. 1).

*Таблиця 1*

Критерії та показники професійної самореалізації

<b>Критерії самореалізації особистості</b>	<b>Показники критеріїв</b>
Автономність	незалежність цінностей і поведінки студентів від зовнішнього впливу; особистість вільна та автономна
Відношення до пізнання	прагнення студента здобувати знання про педагогічну професію, ефективні методики виховання та навчання, навколишній світ; потреба у професійному вдосконаленні; творча спрямованість особистості
Контактність	здатність встановлювати міцні й доброзичливі контакти з дітьми, їх батьками, педагогічним колективом базового дошкільного навчального закладу
Цінності	здатність студента розділяти цінності; здатність швидко реагувати на зміни педагогічних ситуацій; ставлення студента до професії на основі розуміння її самоцінності
Почуття	упевненість у собі; психологічне самопочуття і комфортність; здатність вільно виражати свої почуття
Самосприйняття	здатність цінувати власну гідність; прийняття себе, незважаючи на оцінку своїх гідностей та недоліків; уявлення про себе як професіонала

Узагальнюючи, відзначимо, що обрані нами критерії самореалізації особистості найбільше повно можуть розкритися під час вивчення процесу професійної самореалізації студентів в межах педагогічної практики. Щоб з'ясувати рівень професійної самореалізації студента, на нашу думку, досить простежити збільшення цих шести критеріїв. В окремих випадках ці збільшення мають досягати досить великого сплеску, який свідчить про природженого таланта до педагогічної діяльності. Тому обрані нами критерії дають можливість спостерігати за процесом професійної самореалізації майбутнього педагога з дошкільної освіти на будь-якому рівні (репродуктивному, реконструктивному, творчому). Перспективи подальших досліджень ми бачимо у вивченні впливу майстер-класів та тренінгів на становлення професійної самореалізації майбутніх педагогів.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алешина Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман. – М.: – 1987. – 135 с.
2. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г.В. Беленька. – К.: Світлич, 2006. – 304 с.
3. Вишневський Ю.Р. Самореализация личности в общественно-политической деятельности / Ю.Р. Вишневський, В.Т. Шапко // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе. – Свердловск, 1983. – С. 88-107.
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.
5. Калина Н.Ф. Тест по оценке уровня самоактуализации личности / Н.Ф. Калина // А. Маслоу. Психология бытия. – М., 1997. – 304 с.
6. Кленова Н.В. Всестороннее развитие и самореализация личности / Н.В. Кленова // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в соц. обществе. – Свердловск, 1983. – С. 69-87.
7. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.С. Левченко. – Суми, 1999. – 211 с.
8. Меренков А.В. Моральный выбор и самореализация личности / А.В. Меренков // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в соц. обществе. – Свердловск, 1983. – С. 118-127.
9. Носков В.И. Студент гуманитарного вуза: проблема личностной самоактуализации / В.И. Носков // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 2. – С. 42-44.
10. Шемелюк І.Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості / І.Я. Шемелюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 6. – С. 26-27.

Руслан ЖУК

## **НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

*(студент другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

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

**Постановка проблеми.** У зв'язку з новими вимогами до якості підготовки випускників, відповідаючи на потреби прискореного науково-технічного і соціально-економічного розвитку країни, науково-дослідницька діяльність розглядається як важливий фактор удосконалення всієї системи підготовки майбутнього педагога-викладача. Науково-дослідна діяльність дозволяє поглибити професійне спрямування освіти, виховувати спеціалістів з високим творчим потенціалом, активізує професійну соціалізацію майбутнього викладача-педагога.

Соціальні групи не можуть існувати поза групами професійними. Здобуття індивідом певної професії, як правило, означає його входження, а потім і належність до певної соціальної групи або прошарку. Вищий навчальний заклад як інститут соціалізації є певною сферою діяльності людини, її якість якої визначається рядом параметрів, наприклад, якістю викладання, організацією виховної діяльності, системою соціальних зв'язків, які існують у навчальному закладі між суб'єктами соціалізації, впровадженням інноваційних технологій, рівнем інформатизації тощо. Від рівня цих характеристик залежить не тільки результат діяльності вищого навчального закладу, а й ефективність процесу соціалізації.

**Аналіз досліджень.** У дослідженнях, у яких аналізується сутність понять «активність», «пізнавальна активність», перше із них розглядається в різних аспектах, а друге трактується як якість діяльності, властивість особистості, спрямованість суб'єкта на пізнання, стан готовності до пізнавальної діяльності.

Варто зазначити, що у теоріях наявні різні підходи до визначення сутності пізнавальної активності, спільним є трактування ознак прояву пізнавальної діяльності, а саме: потреба, «спрага» знань (Н. Носков, М. Скоморохов, І. Харламов, Т. Шамова); прагнення зрозуміти явища, що вивчаються (Н. Литвиненко, М. Осипова, О. Сауліна); наявність стійкого інтересу (Т. Генінг, І. Кутузов, М. Носков, О. Сауліна); готовність до активного пізнання (М. Данилов, І. Редковець, О. Сауліна, М. Терьохін); оволодіння прийомами пізнавальної розумової діяльності (М. Данилов, Н. Литвиненко, І. Редковець, І. Родак, М. Скоморохов, І. Харламов, Т. Шамова); вміння бачити проблему (Н. Литвиненко, І. Харламов); зосередженість уваги (М. Носков, І. Харламов,



М. Данилов); самостійність у виконанні навчальних завдань (М. Данилов, Н. Литвиненко, О. Сауліна, М. Терьохін); вміння мобілізувати вольові зусилля для розв'язання пізнавальних завдань (Т. Генінг, М. Данилов, М. Муртазін, І. Редковець, І. Родак); якість знань, уміння переносити знання в нові умови (М.О. Данилов, М.П. Осипова, І. Редковець, М. Терьохін); прояв творчості у пізнавальній діяльності (І. Бутузов, Г. Муртазін, І. Родак, Л. Христова).

Оскільки головна характеристика пізнавальної потреби – її предметність, розвиток пізнавальної активності розглядають як процес збагачення, розширення і поглиблення сфери предметів, що пізнає дитина, на які спрямована її активність.

В основі будь-якого конкретного акту пізнання – певне початкове уявлення про світ, його образ, який пізніше уточнюється, доповнюється або спростовується під час пізнавальної діяльності. Пізнаючи самого себе, усвідомлюючи свою внутрішню суть у процесі суспільної діяльності, дитина активізує самоаналіз пізнавальної діяльності. Оскільки пізнавальна потреба – центральна ланка пізнавальної активності особистості, її внутрішнє джерело, тому вивчення теорії питання формування активності особистості є важливим.

Загальні питання організації дослідницької діяльності студентів досліджено у працях В. Воробйова, С. Гончаренка, А. Кушнірук, Д. Пойя, В. Прошкіна, С. Ракова, Т. Сидорчук, О. Скафи, В. Шахова та інших.

**Метою статті** є обґрунтувати, що науково-дослідна діяльність є однією з умов активізації пізнавальної активності майбутніх фахівців.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Пізнавальна активність як вища властивість особистості характеризується спрямованістю і стійкістю пізнавальних інтересів, прагненням до самостійного і ефективного засвоєння інформації, оволодіння прийомами і способами пізнавальної діяльності, критичністю і самокритичністю мислення, вольовими зусиллями для досягнення навчально-пізнавальної мети. Ми погоджуємося із В. В. Радулом, що «у процесі соціалізації особистість «приміряє» на себе і виконує різні ролі, які називаються соціальними. Через ролі особистість має можливість виявити себе. За динамікою ролей, що виконуються можна отримати уявлення про входження в соціальний світ, які були пройдені особистістю. Про досить хороший рівень соціалізації свідчить здатність людини входити до різних соціальних груп органічно, без демонстративності і без самоприниження» [9, с. 14].

В контексті концепції інтегрально-соціальної природи (сутності) людини соціалізація з необхідністю постає як цілісний процес, специфічна функція і модальність людської сутності й результується у потенційній універсальності і багатоманітності людини. Механізмами соціалізації людини, що зростає є: здатність до ідентифікації (ототожнення) себе з іншими, що дозволяє виявляти і брати новий зміст від іншої (людини, групи, суспільства); здатність до

індивідуалізації свого Я (відокремлення), що дозволяє робити даний зміст власне своїм – персоніфікованим у відповідності з рівнем розвитку своєї тілесності, когнітивності, емоційно-вольової сфери [11].

Коли мова йде про навчання професійній діяльності, то мало сформувати майбутнього фахівця необхідну систему знань, навичок та умінь. Необхідно розкрити перед ним не на словах, а на ділі значення його майбутньої професії для суспільства й показати перспективи його розвитку у суспільстві, що забезпечує ця професія.

Узагальнюючи вищезгадане під професійною соціалізацією особистості розуміємо процес її адаптації до умов та особливостей професійного становлення. Професійна соціалізація особистості визначається інтенсивністю, глибиною та розмаїттям взаємозв'язків.

Цілісність викладача-педагога є необхідною в силу своєї професійної спрямованості. Виконуючи соціально задану спільну діяльність, педагог як цілісна особистість обов'язково розширює діапазон взаємозв'язків із соціальним життям, традиціями й культурними нормами і нарешті, значно широко – із багатоманітним світом культури людства, наближуючи й реалізуючи свою діяльність у її загальному змісті. Викладач як цілісна особистість прагне до універсалізації свого духовного досвіду. Тобто, він вступає у сферу загальної праці.

У процесі соціалізації найбільше зазнають змін такі параметри самоактуалізації, як контактність, креативність, гнучкість – усі мають тенденцію до зниження. Крім того, знижується й показник шкали підтримки, що свідчить про посилення залежності, конформності. Спрямованості на інших, орієнтації на соціальні норми. Тобто, соціалізація має свою специфіку, яка виявляється перш за все у зниженні самоактуалізації й посиленні просоціальності.

В процесі навчання передається не тільки інформація про предмет, але і певні ціннісні, морально-етичні та інші установки, які сприяють формуванню особистості та соціалізації студента.

Відомий дослідник В. Т. Лисовський зазначає, що перегляд цілей вищої освіти передбачає висунення на перший план головними завданнями вищого навчального закладу завдання щодо реалізації потреби особистості в інтелектуальному, культурному та моральному розвитку, створення умов для професійного зростання та удосконалення [4, с. 144].

Соціальна активність на різних стадіях життєвого шляху залежить від багатьох об'єктивних та суб'єктивних факторів. Д. І. Фельдштейн наголошує: „Вона є базовою для розвитку критичності, здатності змінювати засвоєні стереотипи й способи діяльності, на ній ґрунтується й готовність до саморозвитку та самоудосконалення” [12, с. 9].

„Соціальна активність молоді, – зазначає В. Терлецький, – риса життєдіяльності, яка розвивається і має своєрідну логіку розвитку в основних групах молоді залежно від загального процесу життєвого самовизначення” [10, с. 148].

Сьогодні активне залучення студентів до науково-дослідницької діяльності – вимога часу. Останні тенденції розвитку педагогічної думки вимагають переусвідомити традиційне розуміння освіти: освіта сьогодні розглядається не як процес передання певної суми знань, а як перманентний процес оволодіння основними освітніми принципами, в якому студент відіграє активну роль. Мета організації науково-дослідної діяльності студента – надання максимальної можливості для розвитку особистості, творчої індивідуальності, розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності, формування потреби безперервного самостійного поповнення знань. Науково-дослідницька діяльність вдосконалює не лише інтелектуальний рівень, а й формує специфічні навички та звички, відповідний склад мислення та спілкування.

Науково-дослідна діяльність студентів – це діяльність, пов’язана з пошуком відповіді на творчу, дослідницьку задачу із заздалегідь невідомим рішенням. Вона включає у себе наступні етапи: постановку проблеми; вивчення теорії, що присвячена означеній проблематиці; добір методик дослідження і практичне оволодіння ними; пошук необхідного матеріалу, його аналіз та узагальнення; власні висновки [2, с. 189].

Визначальною у навчально-дослідницькій діяльності студента є актуалізація професійно-значущих знань – як процес проведення з потенційного стану в актуальну дію раніше набутих знань, їх відтворення та перенесення в нові ситуації, використання з метою встановлення зв’язку з навчальним матеріалом, що підлягає засвоєнню. Актуалізація професійно-значущих знань має наступні рівні: низький, що вказує на певні труднощі у відтворенні студентами накопичених знань, допущення значних помилок у викладанні навчального матеріалу, його недостатній обсяг і незначний зв’язок із суміжними дисциплінами; середній, що вказує на неповний обсяг відтворюваного матеріалу студентом, ситуативне встановлення міжпредметних зв’язків; високий, що відображає високий рівень засвоєння знань, відсутність помилок, наявність міжпредметних зв’язків, бачення перспектив розвитку явища в контексті навчального процесу [1, с. 38].

Сьогодні деякі науковці стверджують, що навчально-дослідницька і науково-дослідницька робота студентів – це два основних напрямки одного поняття: «науково-дослідницька діяльність студентів ВНЗ здійснюється за наступними напрямками: 1) навчально-дослідницька, що є невід’ємним елементом навчального процесу та входить до календарно-тематичних і навчальних програм як обов’язкова для всіх студентів; 2) науково-дослідницька

робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства» [3, с. 38].

Лебедев А.А., наприклад, під навчально-дослідницькою роботою розуміє таку «роботу студентів, що забезпечує придбання ними необхідних навичок творчої, дослідницької діяльності. Завершується ця робота самостійним вирішенням студентом завдання, вже розробленого в науці або техніці». Науково-дослідницькою він називає таку науково-технічну роботу студента, виконавши яку, він «одержує новий для науки або техніки результат» [5, с. 49].

Науково-дослідницька діяльність майбутніх викладачів-педагогів буде ефективною, якщо вона буде правильно вмотивована, буде приносити реальну наукову та прикладну користь. Формування ж позитивної мотивації до науково-дослідницької діяльності студентів буде успішним, якщо реалізовувати особистісно-орієнтований підхід; здійснювати наступність у формуванні досвіду науково-дослідної діяльності на всіх етапах навчання; забезпечувати включення кожного студента до спеціально організованої діяльності, що передбачає її гуманістичну спрямованість, вільний вибір, задоволення потреб майбутніх викладачів-педагогів у самореалізації творчих здібностей; враховується наукова, гуманітарна й культурологічна спрямованість освіти; здійснюється організаційно-методична забезпечення науково-дослідної діяльності.

У ході здійснення науково-дослідницької роботи у студентів розвивається творче мислення, виховується потреба застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності. Діяльність з виконання дослідження сприяє формуванню свідомої особистої причетності до суспільно значущих справ. Майбутній фахівець повинен розвинути навички самостійної творчої наукової роботи, сформуванню коло своїх наукових інтересів, оволодіти нормами та науково-методичними принципами експериментальної та дослідної діяльності. Науково-дослідницька діяльність виконує важливі функції. Вона покликана, по-перше, забезпечити оволодіння методами наукового пізнання у процесі пошуку цих методів і їх застосування. По-друге, вона формує риси творчої діяльності. По-третє, є умовою формування інтересу, потреби в такій діяльності, адже поза діяльністю, мотиви, що проявляються в інтересі і потребі, не виникають. Однієї діяльності для цього недостатньо, але без неї ця мета не може бути досягнутою. По-четверте, науково-дослідницька діяльність дає повноцінні, добре осмислені знання, які можуть бути оперативно і гнучко застосовані. З точки зору науково-дослідницької діяльності, принципово важливо пам'ятати, що готові висновки, які пропонуються до безумовного засвоєння в підручнику або викладені вчителем, створюють в учня враження закінченого і безперечного знання. Така подача знань економічна і компактна, але вона спростовує найважливішу рису інформації – її відносний характер, схильність до перегляду.

Викладач вищого навчального закладу не є сьогодні єдиним носієм знань, він дедалі перетворюється на фаселітатора, тобто старшого порадника,

консультанта, який заохочує та залучає учня до навчальної діяльності, сприяє розвитку його особистісних характеристик. Не формувати, а розвивати особистість у процесі свідомої, мотивованої, індивідуальної діяльності для розв'язування завдання.

Науково-дослідницька діяльність є невід'ємною частиною професійної підготовки майбутнього викладача-педагога. Дослідницькі вміння полягають у здатності усвідомлено здійснювати дії з пошуку, відбору, переробці, аналізу, створення, проектування і підготовку результатів пізнавальної діяльності, спрямованої на виявлення об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку. Дослідницька діяльність студентів регламентована навчальним планом і робочими програмами дисциплін. Загальноприйнятими вважаються наступні форми науково-дослідницької роботи: виконання лабораторних робіт; написання рефератів; підготовка доповідей; виконання завдань, що містять елементи наукових досліджень; виконання конкретних нетипових завдань науково-дослідного характеру під час виробничих практик; курсові, кваліфікаційні роботи.

Необхідно зазначити, що у науковій літературі взаємодія розглядається найбільш часто у контексті спілкування і як спілкування. І поняття взаємодія та спілкування використовуються як взаємодоповнювальні. При цьому взаємодія характеризується як гранично загальна характеристика спілкування [7, с. 247]. «У структурі спілкування можна розрізняти, – зазначає Б. Д. Паригін, – наступні основні аспекти, які характеризують взаємодію як процес: а) сукупної, кооперативної діяльності; б) інформаційного зв'язку; в) взаємовпливу; г) взаємовідносин; д) взаєморозуміння. Вся структура спілкування як процесу взаємодії повинна розглядатися історично і у динаміці». [7, с. 250].

Сам феномен взаємодії у соціальному світі доцільно розуміти як особливий стан, що передбачає відповідну позицію-диспозицію взаємодіючих суб'єктів (які постійно включені у взаємодію, тому що ми ніколи не маємо справу з речами в собі, тобто з речами поза взаємодією суб'єкт-об'єктів і їх множинними характеристиками, і одночасно складний процес дії – руху [6, с. 140].

**Висновки.** Навчання у вищому навчальному закладі – це сходинка до подальшої соціалізації особистості, ефективність якої багато в чому визначає її подальшу соціалізацію. Професійною соціалізацією необхідно управляти і створювати оптимальні педагогічні умови для її ефективності. Однією з умов успішної професійної соціалізації майбутнього викладача-педагога є науково-дослідницька діяльність. Науково-дослідницька діяльність це розширення поля навчальної та пізнавальної діяльності майбутніх викладачів-педагогів. Вона дозволяє поглибити професійне спрямування освіти, виховувати фахівців з високим творчим потенціалом, є чинником самореалізації особистості, засобом реалізації інтересів та нахилів майбутніх фахівців, прищеплення інтересу до



наукової думки, активізує професійну соціалізацію майбутнього викладача-педагога.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анисимова В. А. Исследовательская деятельность студентов в контексте личностноразвивающего профессионального образования / В. А. Анисимова // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – № 1. – 2009. – С. 38 – 41.
2. Беляев Ю. И. Научно-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету // *Педагогічний альманах*. / В. А. Анисимова – Випуск 6.– 2010. – С. 188 – 191.
3. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів / Г. Т. Кловак Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. – 260 с.
4. Лисовский В. Т. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / В. Т. Лисовский. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. Специалистов, – 2001. – 144 с.
5. Лебедев А. А. УИРС и НИРС. Вестник высшей школы / А. А. Лебедев. – Вып. 7. – 1976. – С. 49 – 53.
6. Мамардашвили М. К. Картезианские вариации. / М. К. Мамардашвили. – М.: Аграф. – 1997. – 320 с.
7. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М.: Мысль, – 1971. – 351 с.
8. Психологический словарь. Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат. – 1990. – 494 с.
9. Радул В. В., Галета Я. В. Основи соціалізації особистості: навчальний посібник / В. В. Радул, Я. В. Галета. – Кіровоград: ФО-П Александрова М. В., 2013. – 232 с.
10. Терлецкий В. Н. Жизненная позиция личности: проблемы методологии и теории / Терлецкий В. Н. – К., Одесса: Лыбидь. – 1990. – 203 с.
11. Филиппова Л. В. Социализация личности и педагогическая деятельность общества: дис. ... канд. филос. наук / Л. В. Филиппова. – Горький, 1985. – 211 с.
12. Фельдштейн Д. И. Взаимосвязь возможностей образования и психологических закономерностей развития мотивационно-потребностной сферы личности / Д. И. Фельдштейн // *Проблемы мотивации общественно-полезной деятельности школьников*. – М., 1984. – С. 3 – 31.

**Марина ЗАВОЛОКА**

## **ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ЗВО**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
ст. викладач Р. О. Ляшенко*

**Постановка проблеми:** У зв'язку з тим, що молодь починає активно включатись у різноманітні соціальні відносини, суспільство все більше турбує

пізнє громадянське та соціальне становлення молоді. Спостерігається велика розбіжність між її інтелектуальним розвитком, ступенем її соціальної зрілості та досвідом у сфері соціальних відносин. Наявний у педагогіці досвід соціального розвитку підростаючого покоління «не спрацьовує» в сучасному соціумі. Про це свідчить аналіз підготовки випускників педагогічних вузів, що вказує на недостатню розвиненість у них тих соціальних якостей, без яких успіх у професійній діяльності може бути проблематичний.

На даний час також визначилися нові тенденції в сучасній освіті, викликані вступом України у Болонський процес, ключовою ідеєю якого є реалізація компетентнісного підходу. Нове розуміння вищої професійної освіти в контексті компетентнісного підходу передбачає інтеграцію становлення компетентного фахівця з формуванням його як соціально відповідальної особистості, що відображено в нових вимогах до випускників вузів. Це актуалізує проблему соціального розвитку підростаючого покоління, у зв'язку з чим виникає необхідність наукового аналізу окресленої проблеми і пошуку можливих шляхів її вирішення.

Формування відповідальності є одним із ключових факторів гармонійного розвитку особистості студента, оскільки саме ця якість допомагає самореалізуватись як в освітньому середовищі, так і загалом у майбутньому житті.

Проблеми відповідальності набули висвітлення в наукових дослідженнях К. Абульханової-Славської, І. Беха, Т. Морозкіної, В. Остринської, Л. Татомир, М. Савчина, І. Уледової та ін., які розглядають її як особливий мотив людських вчинків, систему відповідальних уявлень і ставлень, смисловий принцип регуляції поведінки індивіда. У працях Л. Божович, О. Запорожця, О. Леонтєва, С. Якобсон відповідальна особистість характеризується як така, що усвідомлено приймає моральні вимоги і норми як принципи і норми власної поведінки, має почуття морального обов'язку. Ґрунтуючись на таких поглядах, автори вбачають у вихованні відповідальності важливий засіб формування в індивіда єдності уявлень, почуттів та звичок, який включає не лише роз'яснення сутності принципів і норм загальнолюдської моралі, а й спрямовує на їх реалізацію в повсякденному бутті. Сучасні дослідники (П. Алексєєв, Е. Волчек, А. Капто, О. Мамчур, В. Петрицький) визначають моральну відповідальність як категорію етики, що характеризує ставлення особистості до інших людей, суспільства, природи з погляду реалізації моральних вимог, що висуваються до неї [4].

На думку І. Беха, відповідальність забезпечує визнання людиною своєї активної причетності до соціального і природного світу. При цьому означене визнання – не стільки результат оцінювання особистості іншими людьми, скільки її власне переконання, моральний принцип, підсумок самоусвідомлення. Тому людина постає не пасивним споглядачем будьяких соціальних подій, а активним їх учасником. Відповідальна людина має право стверджувати: я відповідаю всім своїм життям, кожний мій акт і переживання є

моментом мого життя як відповідальності. Внутрішній світ відповідальної особистості завжди відкритий для соціальних потреб, пріоритетів, людських цінностей [1, с. 56].

Серед педагогічних теорій, що допомагають визначити сутність відповідальності студентів, важливе місце посідає теорія відповідальності А. С. Макаренка, який справедливо вважав, що першопочатком авторитету людини постає саме відповідальність, яка є найважливішим людським атрибутом.

Глибоке і різнобічне тлумачення відповідальності знаходимо у педагогічних працях В. О. Сухомлинського, який інтерпретував відповідальність з точки зору особистісної, персональної проблеми, яка визначає здатність особистості самостійно формулювати моральні обов'язки, намагатися їх виконувати, а також здійснювати самооцінку та самоконтроль. На його думку, людина має нести відповідальність насамперед перед власною совістю. Крім того, відповідальність суттєво поширює сферу втручання до навколишнього світу, що призводить до утвердження ідеї особистої відповідальності. Соціальна відповідальність студентів може розглядатися через призму їх відношення до навчання, спілкування, способу життя, дотримання морально-правових норм тощо. Покладаючи на людину відповідальність, стверджує В. О. Сухомлинський, суспільство сподівається, що таким чином воно виховує її в необхідному напрямку, підкреслюючи, що свідомість відповідальності контролює поведінку людини, узгоджує особистісні й громадські інтереси, якщо між ними виникають суперечності. Справжня суть відповідальності полягає не в природі окремої людини, а у взаєминах її з суспільством [4].

**Метою статті** є визначення понять «особистість», «відповідальність», розгляд структурних компонентів цих понять, конкретизація змісту поняття «відповідальність студента».

Формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання особистісного становлення студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу повинна бути вибудована на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця.

Особистість – суспільна істота, наділена свідомістю і представлена психологічними характеристиками, які є стійкими, соціально зумовленими і виявляються у суспільних зв'язках, відносинах з навколишнім світом, іншими людьми та визначають поведінку людини.

Формування особистості – становлення людини як соціальної істоти, внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили розвитку [6].



Студент – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу та навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Процес навчання за своєю сутністю є рухом студента шляхом пізнання від незнання до знання, від неповного до повнішого, ширшого і точнішого знання. У процесі навчання формуються пізнавальні, практичні вміння і навички, відбувається розвиток і виховання студентів [6].

Процес виховання відповідальної особистості студента вимагає науково обґрунтованої системи. У цьому питанні потрібні задум і планомірне його здійснення протягом тривалого часу. Причому ця робота має здійснюватися викладачами не прямолінійно, не посиленням засобів примусу й контролю, а різноманітними спонуканнями. За таких підходів моральний ідеал набуває реального гуманістичного сенсу, реалізуються автономія особистості, її свобода і творчість. Переживання, усвідомлення, прагнення тільки тоді стають ґрунтом, на якому зростає моральна відповідальність, коли вони перетворюються на активну діяльність, на вчинки. Суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише виявляється й розкривається; він у них створюється і визначається. Особистість є більш значущою, коли більшою є сфера її дії, той світ, у якому вона живе, і коли завершенишим є цей світ, тоді досконалішою є вона сама. Кожним актом творчої самодіяльності, створюючи як його, так і себе, особистість створюється, самовизначається як цілісність. З педагогічної точки зору, соціальна відповідальність – це якість особистості, що виявляється в різних формах контролю особистості своєї діяльності, що відображає соціальне, морально-правове ставлення до суспільства, ознаками якого є виконання прийнятих у суспільстві моральних і правових норм та правил, виконання свого обов'язку, готовність відповідати за свої вчинки [4].

Актуальним є реалізація у ВНЗ педагогічної технології, яка б забезпечила формування у студентів відповідальної поведінки, головним стрижнем якої має бути збереження зміцнення здоров'я особистості. Проблема технологізації педагогічного процесу знайшла своє відображення в наукових працях В. П. Беспалька, М. В. Кларіна, П. І. Підкасистого, Г. К. Селевка, Н. Ф. Талізінної. Останнім часом цей напрям дослідження став невід'ємною частиною педагогічної науки. З'являються роботи присвячені технологічним аспектам вищої, у тому числі педагогічної освіти (А. І. Андреев, В. І. Бондар, Я. І. Бурлака, М. І. Левіна, В. В. Серіков, І. П. Підласий, В. О. Сластьонін).

У психолого-педагогічній літературі поняття відповідальності трактується неоднозначно. З позиції педагогіки відповідальність розуміють як здатність особистості контролювати свою діяльність згідно з прийнятими в суспільстві чи колективі соціальними, моральними та правовими нормами, або як здатність особистості розуміти відповідальність своїх дій передбачуваним результатом. В психології відповідальність трактується як специфічна для особистості форма саморегуляції та самодетермінації, що виражається в

усвідомленні себе як причини вчинків та здатності виступати джерелом змін в оточуючому середовищі та у власному житті [5]. Психологи також зазначають, що відповідальність – це схильність людини поводити себе відповідно до інтересів інших людей, дотримуватись певних рольових обов'язків. Вони також наголошують, що відповідальність особистості завжди зумовлена її ціннісними орієнтирами [8].

Категорія відповідальності у загальнонауковому розумінні ґрунтується на філософському вченні про соціальну зумовленість поведінки індивіда, її зв'язок зі свободою й необхідністю.

Виходячи з аналізу відповідальності у гуманітарних науках (у філософії, етиці, соціології, психології) можна стверджувати, що соціальна відповідальність у своїй внутрішній сутності характеризує соціальну типовість особистості, тобто її здатність дотримуватися у своїй поведінці і діяльності загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм та вміння об'єктивувати власні дії.

Вчені – філософи, історики, соціологи – розробили і обґрунтували методологічні основи соціальної відповідальності, досліджували фактори, що впливають на її формування (М. А. Осташева, Н. В. Гузенко, А. Ф. Гулевська, О. Р. Кривошеєва, Е. Ф. Самарина).

Загальновідомо, що відповідальність особистості формується і розвивається тільки в діяльності. Відповідальність впливає на свідомість і дії людини, на переконання, вимагає напруження волі, активізує емоційну сферу особистості, спонукає її до пізнавальної, трудової, суспільної активності. Враховуючи позиції вищеназваних науковців, а також наше розуміння сутності і змісту соціальної відповідальності студентів педагогічних спеціальностей ми вважаємо що структура соціальної відповідальності зумовлена взаємозв'язком наступних компонентів: когнітивного, мотиваційного та діяльнісного.

Когнітивний компонент соціальної відповідальності студентів педагогічних спеціальностей передбачає розширення і поглиблення знань про норми і правила відповідальної поведінки, передбачення наслідків особистої діяльності, цей компонент також включає соціальні знання про шляхи реалізації відповідальності взагалі та самооцінку, яка забезпечує уміння адекватно проаналізувати свої можливості.

Мотиваційний компонент передбачає усвідомлене ставлення до обов'язків, постійне прагнення до удосконалення своєї індивідуальності, позитивне ставлення до моральних норм, бажання діяти відповідно до них, почуття вини, сорому через невиконання норм.

Діяльнісний компонент передбачає готовність особистості дотримуватися норм та вимог суспільства, відповідати за наслідки своїх вчинків, виконувати соціальні ролі, здатність контролювати і коригувати свою поведінку до норм [6].

Для формування у студентів відповідальності за результати навчання, на наш погляд, необхідно широко використовувати як засоби самих навчальних закладів, так і весь спектр позанавчального впливу. У сучасних українських

університетах важливою умовою педагогічного керівництва формуванням соціальної відповідальності в студентів є постійний пошук нових форм і методів їх організаційної діяльності. У цьому зв'язку важливим є запровадження у виховній роботі зі студентами особистісно-орієнтованих технологій колективного творчого виховання, коли особистість студента формується в процесі роботи на користь інших людей, в організації певного способу життя колективу, що ґрунтується на засадах моральності, соціальної творчості. Зокрема, значне місце у формуванні відповідальності молодих людей має їхня участь у Всеукраїнському русі студентської молоді за збереження і підтримку культурно-історичної спадщини, природного середовища, відновлення. Участь у благодійній суспільно-корисній діяльності дозволяє молоді глибше пізнати ази доброти, співчуття, готовності прийти на допомогу тим, хто цього потребує.

**Висновки.** На основі аналізу наукових джерел визначено основні характеристики соціальної відповідальності: зумовленість особливостями суспільних відносин, орієнтація на соціальні цінності та соціально-схвалювану поведінку, вміння самостійно ухвалювати рішення та нести відповідальність за їх наслідки. З'ясовано, що соціальна відповідальність студента є структурним утворенням, що містить сукупність взаємопов'язаних компонентів. Зміст кожного компонента співвідноситься з певною сферою цілісної особистості (когнітивною, емоційно-ціннісною, діяльнісною) й передбачає становлення студента не лише як соціально розвиненої особистості, а й відповідального майбутнього фахівця. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою структури соціальної відповідальності майбутніх учителів.

Відповідальність – це не тільки необхідне суспільству обмеження волі особистості, а й вираження її творчої активності, свободи вибору, розвитку її критичного мислення як фактора оптимального входження особи студента у континуум суспільних відносин. Відповідальна людина знає, що вона робить, і передбачає наслідки своїх дій. Відповідальність за результати навчання спрямовує вчинки студента, виступає стимулом удосконалення, показником соціальної зрілості. Критичне ж мислення є тим каталізатором прискорення формування соціальної позиції, який уможливорює перетворення особи студента на повноцінного представника певного суспільства, з його специфічними характеристиками і якостями.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Сила переконання. Про моральне виховання школярів / І. Д. Бех // Рад. школа. – 1989. – № 3. – С. 55–60.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. С. Коджаспирова. – Москва : Academia, 2000. – 176 с.
3. Особистість студента і соціокультурне середовище університету в суспільному контексті. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 2 червня 2017 р., м. Київ: Вступне слово В. І. Рябченка. – Київ, 2017. – 148 с.
4. Потапчук Т. В. Відповідальність як наукова проблема / Т. В. Потапчук. – К., 2017.

5. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – Київ : Вища школа, 1982. – 204 с.
6. Розвиток соціальної відповідальності студентів у просторі вищої технічної освіти : Міжнародна науково-практична конференція, 18–19 жовтня 2013 р. / Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – Київ : ВПК «Політехніка», 2013. – № 2 (38). – Спец. Випуск. – 80 с.
7. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : Навч. Пос. / О. М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2006. – 520 с. (Альма-матер)
8. Чистовська І. П. Формування відповідальної поведінки студентів вищих навчальних закладів засобами педагогічної технології / І. П. Чистовська. – Київ, 2009.

**Сніжана ЗЕЛІНСЬКА**

**ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент О. В. Філоненко*

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХ столітті зазначається: «Головною метою державної політики розвитку освіти є створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати та навчатися протягом життя ...» [4]. Оновлена система освіти вимагає ефективних форм, методів і засобів підготовки викладачів нової генерації, здатних авторитарну педагогіку замінити педагогікою співробітництва, впроваджувати гуманістичні принципи добра та справедливості. Однією з умов підвищення ефективності навчального процесу є оптимальна організація самостійної пізнавальної діяльності учнів. Це пояснюється тим, що самостійність необхідна не тільки для процесу самоосвіти, але й для можливості застосування отриманих знань на практиці.

Сучасна концепція освіти в центрі навчальної діяльності поміщає людину як унікальне явище природи, якого необхідно залучити до такої діяльності, що сприяла б формуванню в ньому активної особистості, зберігала б його індивідуальність і неповторність. Вважається, що студент, виростає в фахівця та досягає вершин професійної майстерності не в тому випадку, коли йому про це розповідають або показують, не в тому випадку, коли його примушують вчитися, а якщо він, виходячи із внутрішніх потреб, своїх мотивів на рівні з викладачам бере участь у процесі навчання. Така спільна діяльність мотивує внутрішню активність студента і є умовою активізації самостійної роботи.

Толерантність являє собою абсолютно нову основу педагогічного спілкування педагога та учнів, сутність якого зводиться до таких принципів навчання, які створюють тільки оптимальні умови для формування в суб'єктів культури гідності, самовираження особистості. Ми підтримуємо думку А. Асмолова: «Толерантність у новому тисячоріччі – спосіб виживання людства, умова гармонічних відносин у суспільстві» [1, с. 62].

У зв'язку з цим сучасний викладач, як толерантна особистість, повинен оволодіти новими професійними якостями, з такими ознаками: впевненості в собі як у викладачеві й вихователі-професіоналі через усвідомлення надійності своїх власних світоглядних й морально-етичних позицій у просторі педагогічної діяльності, що розгортає свою суть через діалог, опіку та співробітництво зі студентами; відкритості, мобільності, соціальної активності й конкурентоздатності на ринку освітніх послуг за рахунок реалізації у сфері педагогічного спілкування рис контактності, доброзичливості, відсутності агресії й тривожності, терпіння, довіри, емоційної стабільності, високої емпатійності, поваги до іншої особистості і т. ін.; активного дослідника, діагноста, проектувальника, організатора, диспетчера і ефективного менеджера навчально-пізнавального й культурно-дозвілєвого процесу (Ю. Болотін, С. Золотухіна, Н. Кічук, З. Курлянд, М. Приходько, В. Радул, С. Сисоєва, Г. Троцько, О. Цокур, О. Чебикін та ін.). Проте в цілому проблема виховання викладача педагогічної вищої школи залишається відкритою, і насамперед у тому її аспекті, що стосується толерантності як якості, котра набула актуальності у професійно-педагогічній сфері відносно недавно.

**Метою** статті є визначення сутності толерантності як інноваційного і специфічного феномену гуманістичної педагогічної концепції.

Дослідниками неодноразово відмічалось, що професійну діяльність педагога можна розглядати як мінімум на трьох рівнях аналізу [2]: соціально-педагогічному, конкретно-методичному та психолого-педагогічному, який спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення педагогом своїх громадянських і педагогічних функцій. Як слушно зазначає О. Коць, результатом професійного розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної взаємодії постають такі здатності: активність і винахідливість у пошуку педагогічних рішень та шляхів їх реалізації залежно від особливостей ситуації взаємодії, здійснення ефективного впливу на особистість вихованців; здатність на оптимальному рівні оперувати професійно-педагогічними знаннями, самоконтролем, саморегуляцією; творчо володіти засобами організації навчальної і виховної діяльності учнів [4]. Проте в цьому переліку сьогодні незамінною бачиться толерантність як спосіб взаємодії, який зорієнтований на самопізнання, саморозвиток, визначення меж самоідентифікації, що сприяє гуманізації суспільства, співпраці з людьми, які відрізняються зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями чи вірою.



Прийняття дитини такою, якою вона є, прийняття іншості партнера по взаємодії є необхідною умовою успішності педагогічної діяльності.

У сучасній школі роль особистості педагога істотно зростає. Проблеми, з якими стикається сучасна школа, – ускладнення міжетнічних стосунків, розшарування населення на «багатих і бідних», нетерпимість до людини іншої віри і ін. – пояснюють практичний інтерес до досліджень у галузі толерантності. Виокремлюючи власне педагогічний аспект даної якості, педагоги наголошують, що «толерантність сприяє не лише мирному співіснуванню різних суб'єктів дійсності, а й успішному самоствердженню особистості, самореалізації людини у суспільстві. У цьому випадку вона набуває особистісно-значущого змісту у процесах самотійного освоєння соціального досвіду і виховання, є результатом інтеріоризації (перетворення внутрішніх структур психіки людини завдяки засвоєнню структур соціальної діяльності) і екстеріоризації (перетворення внутрішніх структур психіки в певну поведінку)» [2].

Толерантність – загальнолюдська якість особистості, що виражається через послаблення її реакції на негативні фактори соціального середовища, вміння розуміти відмінний духовний стан чи інші погляди, терпимо ставитися до них і поважати гідність їх носіїв, переслідуючи мету культурного з'ясування розбіжностей. Натомість толерантність характеризує лише ту особистість, яка відкрита до сприйняття інших культур, здатна поважати багатогранність людської думки і цінностей, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами.

Під толерантністю ми розуміємо професійно важливу якість учителя, що виявляє свою сутність як здатність сприймати без агресії відмінні від його власних судження, образ життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості людей, які його оточують у сфері освітнього простору і соціокультурного середовища, шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товарищескості, співпереживання та психологічного комфорту.

В цьому контексті зауважимо, що про те, що толерантність виступає не тільки складовою навчально-виховного процесу сучасної школи, але й складає професійну сталість педагога.

Толерантний педагог, завдяки особливій тактиці побудови своєї поведінки по відношенню до дітей, досягає більшої результативності у формуванні продуктивних міжособистісних взаємин. Водночас, не можна не відзначити, що і його особистісна адаптація до умов професійної діяльності буде кращою, якщо він розвиватиме в собі здатність не лише бачення, а й прийняття специфіки партнера на концептуальному рівні, як безумовну засаду професійної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Однак, аналізуючи стильові характеристики діяльності педагога, як вони подаються у спеціальній літературі, бачимо, що далеко не кожен стиль

педагогічного спілкування (чи стиль ставлення, стиль управління) свідчить про розвиненість у його суб'єкта толерантності.

Так, Я. Коломінський та М. Березовін [5] виділяють п'ять стилів ставлення, що проявляються в педагогічній діяльності: активно-позитивний, пасивно-позитивний, ситуативний, пасивно-негативний і активно-негативний. Простежуючи якісні риси кожного з названих стилів у вказаній послідовності, відзначаємо, що значущими рисами в полярно протилежній діаді «активний позитив – активний негатив» виступають: в емоційному плані: схвалення – осуд іншого; в особистісно-поведінковому плані: прийняття – неприйняття іншого; в когнітивному плані: розуміння – нерозуміння іншого; в процесуальному плані: підтримка – насилля.

З психолого-педагогічної точки зору можна відзначити тут регрес соціально-адаптивних якостей, які в своїй сукупності можуть розглядатися і як критерії толерантності щодо школярів. Її поступове зниження від першого до останнього стилю очевидне, а отже, діагностика сформованості толерантності у вчителя може бути пов'язана з комплексним вивченням притаманного йому стилю ставлення. З іншого боку, ймовірним видається зворотне припущення, що саме толерантність є загальною, інтегративною якістю, яка визначає сформованість позитивної по відношенню до школярів (студентів) позиції педагога, виступаючи передумовою потреби професійного самовдосконалення, пошуку нових, ефективних способів взаємодії, розширення арсеналу професійних засобів. Проте толерантність, виступаючи насамперед як особливість світобачення, не притаманна людині від народження і може ніколи не проявитися, якщо не буде спеціально вихована, сформована.

У такому розумінні особистість викладача вищої школи виступає своєрідним провідником толерантності в суспільство, стимулом для майбутнього вчителя щодо розвитку в себе відповідної якості та опанування механізму, за допомогою якого вона може бути сформована в педагогічному процесі. Тому, на наш погляд, викладання у вищій педагогічній школі повинне відповідати низці вимог, що в своїй сукупності забезпечують створення і функціонування толерантного середовища взаємодії – засобу для виховання у майбутніх педагогів толерантності як вагомий професійної якості.

До них відносимо:

а) варіативність. Завдання, що пропонуються для виконання, повинні презентуватися як такі, що можуть реалізувати кілька підходів до проблеми, причому кожен із цих підходів повинен розглядатися у сукупності його переваг і недоліків;

б) ситуативність. Вибір того чи іншого варіанту рішення, стратегії і тактики поведінки повинні оцінюватися з огляду на обставини, в яких вони застосовуються;

в) прогностичність. Результат певної дії повинен сприйматися як ланка у взаємодії, підґрунтя для подальшого розвитку ситуації. В педагогічній

діяльності практично не буває ситуацій, виокремлених із загального контексту взаємин, і тому дана вимога слугує необхідним доповненням попередньої. Зокрема, вона сприяє багатовимірному сприйняттю рішень, запобігає тому, що доброта перетворюється на поблажливість, вимогливість – на жорсткість та обмеженість тощо, тобто допомагає становленню толерантності у її найбільш адекватному і об'єктивному виді;

г) індивідуальний підхід. Педагог має не тільки передбачати і схвалювати вибір студентом певного індивідуального завдання, певного способу вирішення. Він повинен бачити в цьому вияви індивідуальності майбутнього вчителя, акцентувати увагу на його позитивному потенціалі і по мірі можливості запобігати розвитку негативу як-от схильність до авторитаризму, бездумного й невмілого наслідування, формалізму тощо;

д) конструктивність. Викладач повинен чітко усвідомлювати і контролювати свої емоції, що проявляються при формуванні оцінних суджень, добиватися їх чіткості й обґрунтованості, намагаючись, щоб по ходу взаємодії студенти так само оволодівали вмінням обґрунтованої й доброзичливої якісної оцінки і, що не менш важливо – самооцінки.

І хоча в умовах сьогодення кількість часу на міжособистісну взаємодію з якісним аналізом навчальних досягнень скоротилася на користь ділової взаємодії та кількісної оцінки, у педагогічній вищій школі, де здатність до повноцінного міжособистісного контакту є однією з істотних ознак професійної готовності випускника, слід передбачати збереження можливостей для опанування професійного спілкування у безпосередньому спілкуванні з викладачем та навчальною групою.

Очевидно, що характеристика толерантних стосунків між викладачем і студентом базується на таких складових: створення викладачем необхідних умов для самонавчання студентів; формування у студентів позитивного ставлення до навчання з орієнтацією на його полікультурну мотивацію; спрямування студентів на адекватне сприйняття оцінки. Кожна з них сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, проведенню занять в атмосфері поваги, теплоти, людяності, комфортності і сприйняттю студента як суб'єкта навчання зі стійкими морально-духовними принципами.

Отже, одним із найважливіших завдань педагогічної вищої школи було і залишається виховання майбутнього педагога, стимулювання його конструктивного й дієвого самовиховання. В умовах взаємодії зі студентською чи учнівською аудиторією незамінною умовою конструктивності та ефективності педагогічного впливу сьогодні виступає толерантність як важлива вимога сьогодення і найбільш гуманний соціальний підхід. Тому зорієнтованість на виховання толерантності є одним із найбільш актуальних напрямків професійної підготовки педагога – як загальноосвітньої, так і, безумовно, вищої школи.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асмолов А. Г. Исторична культура й педагогіка толерантності / А. Г. Асмолов // Меморіал. – 2001. – № 24. – С. 61-63.
2. Бідюк Н. М. Толерантність як особистісно-значуща цінність у контексті гуманізації освіти [ел ресурс] / Н. М. Бідюк, О. В. Орловська. Режим доступу: <http://intkonf.org/d-ped-n-bidyuknm-orlovska-ov-tolerantnist-yak-osobistisno-znachuscha-tsinnist-u-konteksti-gumanizatsiyi-osviti/>
3. Гринюк О. С. Психологічні особливості педагогічної діяльності / О. С. Гринюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу до дж.: <http://www.psyh.kiev.ua>
4. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. // Освіта України. – 2001. – № 29.
5. Коломинский Я. Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я. Л. Коломинский, Н. А. Березовин. – М.: Знание, 1977. – 82 с.
6. Коць О. М. Концептуальна модель становлення майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної взаємодії / О. М. Коць [Електронний ресурс]. – Режим доступу до дж.: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdu/psykh/2011\\_6/31.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011_6/31.pdf)
7. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації / Ю. В. Тодорцева. – Одеса : СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.

**Олександр КОВАЛЕНКО**

**ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ  
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ЗАГАЛЬНА  
ХАРАКТЕРИСТИКА**

*(студент другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т. В. Бабенко*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку України та стратегічного курсу держави на євроатлантичне співробітництво актуальним є створення сучасних професійних дієздатних Збройних сил України. Основою яких мають стати військові професіонали, які здатні ефективно виконувати покладені на них завдання як у військовий, так і мирний часи.

Формування професійно важливих якостей є невід'ємною частиною та передумовою майбутньої професійної діяльності будь-якого фахівця, у тому числі і військовослужбовців. Важливим етапом у цьому процесі становлення майбутніх військовослужбовців є здобуття спеціалізованої освіти у вищих навчальних закладах.

У сучасних умовах робота військовослужбовців встала незрівнянно складнішою, більш напруженою і небезпечною, тому що постійно пов'язана із значним фізичним і нервово-психічним напруженням, викликаним високим ступенем відповідальності за особовий склад, техніку, озброєння, з

необхідністю прийняття рішення в умовах дефіциту часу. Якщо майбутні військовослужбовці не володіють достатнім рівнем розвитку професійно важливих якостей, то вони не тільки значно довше за інших опановують специфіку своєї діяльності, але й показують результати гірше за інших, припускаюся помилок, мають меншу надійність у роботі [1, с. 127].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження теоретичної основи поняття професійно важливих якостей проводився рядом вчених Е. Зеєром, А. Карповим, Є. Клімовим В. Шадриковим, Д. Дроздовим, В. Бодровим, Л. Суботіной, А Киверялгом, Ю. Поваренковим, І. Мачульною, С. Стрельбицькою та іншими.

Питанню дослідження формування професійно важливих якостей та різним аспектам професійної підготовки майбутніх військовослужбовців приділяли увагу ряд науковців, зокрема Н. Купченко, В. Марценківський, О. Грунтковський, О. Буряк, В. Асоцький, О. Ковальчук, О. Богданюк, В. Ройлян.

Однак, зміни, які відбуваються у сучасному світі актуалізують потребу оперативно, адекватно та якісно реагувати на «виклики сучасності». Саме цей аспект, у сфері формування професійно важливих якостей майбутніх військовослужбовців, на нашу думку потребує додаткового наукового аналізу.

**Метою статті** є розкриття сутності поняття професійно важливі якості майбутніх військовослужбовців та їх загальна характеристика.

**Виклад основного матеріалу.** Державі потрібні інтелектуально та професійно підготовлені військові фахівці, які володіють сучасними формами та видами збройної боротьби; здатні на всіх етапах своєї службової кар'єри здобувати нові знання; керувати військами (силами) в бою (операції); організовувати навчання, виховання, морально-психологічну підготовку особового складу в мирний та воєнний час, діяти в ризиконебезпечних ситуаціях; експлуатувати й застосовувати найскладніші системи озброєння та військової техніки.

Аналізуючи поняття професійно важливі якості майбутніх військовослужбовців вважаємо за потрібне проаналізувати науково-теоретичне розуміння більш широкого за свої змістом поняття «професійно важливі якості».

Першу спробу класифікації професійно важливих якостей ми знаходимо в роботах І. Шпильрейна та С. Геллерштейна [2]. Саме ці автори запропонували класифікувати професійно важливих якості фахівця за ступенем важкості їх формування та стійкості, виділивши групи професійно важливих якостей, що характеризували функціональні можливості людини з різних сторін:

- важливі для професійного успіху функції, але такі, що складно піддаються тренуванню, розвитку, виражають стійкі індивідуальні особливості людей (такі професійно важливих якості і здатності, що лежать в їх основі, було



потрібно виявляти у професіографуванні, вони повинні були скласти предмет психодіагностики в цілях прогнозування майбутньої професійної успішності у новачків і осіб, що поступають у професійні школи);

- важливі для професійного успіху функції, які вдається розвинути впродовж навчання, і тому вони повинні бути включені до програм профпідготовки;

- важливі для професійного успіху функції, які виявляються найбільш хиткими, схильними до функціонального розпаду під впливом тривалої і напруженої професійної роботи. Такі професійно важливі якості повинні складати предмет діагностики в дослідженні.

Аналізуючи формування професійної придатності Є Клімов виділяє п'ять основних складових професійно-важливих якостей [3, с. 198]:

– громадські якості як рівень ідейних моральних цінностей людини як члена колективу, суспільства;

– ставлення до праці, професії, а також інтереси та схильності до даної сфери діяльності;

– дієздатність, яка утворюється якостями, важливими в багатьох і різних видах діяльності (широта розуму, його глибина, гнучкість та ін.);

– окремі, конкретні, спеціальні здібності, що вважаються, як важливі для даної роботи, професії або для відносно вузького їх кола;

– навички, звички, знання, досвід.

Поряд з цим А. Карпов виокремлює чотири основні групи професійно важливих якостей [2]:

– абсолютні – властивості, які необхідні для виконання діяльності як такої на мінімально припустимому або нормативно-заданому – середньому рівні;

– відносні – що визначають можливість досягнення суб'єктом високих кількісних і якісних показників діяльності (так звані професійно важливі якості майстерності);

– мотиваційна готовність до реалізації тієї чи іншої діяльності (висока мотивація може істотно компенсувати недостатній рівень розвитку багатьох інших професійно важливих якостей);

– анти-професійно важливі якості – це властивості, які виступають професійними протипоказаннями до тієї чи іншої діяльності. Вони, на протиположність якостям перших трьох груп, корелюють з параметрами діяльності значимо, але негативно.

Подвійний характер професійно значущих якостей виражається у тому, що, з одного боку, вони є природно обумовленими а, з іншого, вони формуються, удосконалюються та шліфуються в процесі набуття фахового досвіду.

Так, у своєму дослідженні А. Киверялг виділяє два аспекти професійно важливих якостей [4, с. 265]:

суспільний – включає такі важливі взаємопов'язані елементи, як свідома трудова дисципліна, взаємодопомога, здатність до праці для загальної користі, вдосконалення, самооцінка, творчий підхід до праці, працелюбність тощо;

технічний аспект – вимагає від фахівця технологічних технічних та організаційно-економічних знань та умінь .

Виходячи із усього проаналізованого загалу понять маємо сформулювати ознаки притаманні поняттю « професійно важливі якості»:

1) соціально значущі;

2) формуються з урахуванням потреби суспільства та держави, у визначеному (бажаному) спрямуванні та обов'язі;

3) потребує цілісної системи професійного становлення майбутнього фахівця;

4) реалізується на основі принципу – формування всебічно розвиненої, творчої особистості з високим рівнем професійної майстерності.

Соціальна значущість професійно важливих якостей передбачає такий характер останніх, при якому досягається забезпечення інтересів суспільства, держави та особи у їх поступальному розвитку. При цьому діяльність фахівця має бути спрямована на здійснення позитивних, соціально значимих результатів.

Із першої ознаки впливає наступна – формуються з урахуванням потреби суспільства та держави, у визначеному (бажаному) спрямуванні та обов'язі. Тобто тут ми ведемо мову про безпосередній зв'язок із суспільними потребами. Будь-який вид діяльності у сучасному суспільстві потребує якісних фахівців, а їх брак може призвести до невиконання окремих функцій, які покладаються на державу. Один із шляхів задоволення такої потреби – є збільшення державного замовлення, створення сприятливих умов щодо підготовки відповідних фахівців.

Наступним елементом має бути система освіти (виховна) основним завданням якої є формування фахівця, та його подальше професійне зростання. Це передусім є система освітніх закладів. В цьому випадку держава і суспільство формують довгострокову перспективу щодо забезпечення високоякісними фахівцями для задоволення потреб та інтересів.

При цьому, цивілізаційне (гуманістичне) спрямування розвитку сучасного суспільства засноване на принципі формування всебічно розвиненої особистості.

Отже, професійно важливі якості – це соціально значущі для реалізації функцій, завдань та інтересів суспільства (окремих громадян) і держави особистісні характеристики фахівця, що формуються в рамках системи професійного становлення на основі принципу – формування всебічно розвиненої, творчої особистості, і є необхідною умовою для становлення громадянського суспільства та держави.

В сучасних умовах, як ніколи раніше, в Україні постає завдання – виховати та навчити у стислий термін кадри нового покоління, сформувати майбутніх фахівців з високим рівнем професійної компетентності, ідейно переконаних, свідомих, психологічно стійких, готових до ведення бойових дій офіцерів. І вищий військовий навчальний заклад має виступити найбільш вагомою базою для їх формування [5, с. 455].

Отже, одним з пріоритетів у роботі викладачів та командирів навчальних підрозділів, зокрема вищих навчальних закладів, стає надання фахової допомоги майбутнім військовослужбовцям у розкритті та розвитку їх професійно важливих якостей в основу яких має бути покладено як загальні обов'язки військовослужбовців, так й індивідуальні особистісні якості.

Аналіз науково-теоретичної літератури з досліджуваної тематики показав, що визначення змісту поняття «професійно важливі якості майбутній військовослужбовців (фахівців)» майже відсутнє та потребує подальшого наукового обґрунтування.

Лише знаходимо розрізнені дослідження з цього питання, що стосувалися окремих військових підрозділів та формувань, зокрема Державної прикордонної служби, Державної служби надзвичайних ситуацій, Повітряних військ України тощо.

Так, досліджуючи проблему класифікації професійно-важливих якостей фахівця екстремального профілю В. Асоцький визначає, що професійно-важливі якості фахівців екстремального профілю є функціональними утвореннями, що змінюються у процесі діяльності та включають у себе не тільки психічні процеси але й особистісні та індивідуально-типологічні властивості. До основних професійно важливих якостей фахівців ДСНС він відносить: властивості пізнавальних психічних процесів (якості сприйняття, уваги, мислення пам'яті); моторні властивості (якості психомоторики, мовлення, фізичного розвитку); особистісні якості [6].

Як зазначає О. Ковальчук професійна діяльність військовослужбовців Повітряних сил України передбачає виконання ними нелегких функцій, що пов'язані з високою оперативністю, динамічністю дій підрозділів, обслуговуванням і використанням складної сучасної техніки, автоматизованих систем управління, обробки інформації. Що в свою чергу є результатом координованої і злагодженої діяльності висококваліфікованих військових професіоналів, особистісні особливості яких відіграють провідну роль у їхній колективній взаємодії [7].

Аналізуючи питання готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності О. Богданюк зазначає, що професійно важливі якості та компетентність виражаються, у першу чергу, в їх суб'єктивній та об'єктивній готовності приймати рішення, які забезпечують виконання оперативно-службових завдань, особливо у складних умовах несення служби. Формування

професійної важливих якостей та компетентності спирається, насамперед, на рефлексивність позиції фахівця і мотиваційні засади саморозвитку. Це передбачає поєднання здатності до творчого вирішення проблем та наявність професійних умінь [8, с. 27].

Однак, досить фундаментальне та обґрунтоване визначення поняття наводить у своєму дисертаційному дослідженні В. Ройлян. На його думку, професійно важливі якості майбутніх військових фахівців – це комплекс логічно і діалектично пов'язаних між собою, взаємовпливових і обумовлюючих одна одну морально-етичних, дисциплінарних, професійних, ділових та індивідуально-психологічних якостей майбутніх фахівців, що відповідають атестаційним критеріям діяльності та проявам якостей військовослужбовців, поданим в атестаційній картці, згідно зі запровадженою у військах новою системою атестування офіцерів на всіх етапах служби [9, с. 5].

Як правило, чітко визначений перелік таких характеристик щодо окремого військовослужбовця формується під час проходження атестації (атестаційної перевірки). Для належного оформлення документів запроваджується критерії атестування офіцерів на всіх етапах служби та відображаються у подальшому в атестаційній картці.

Аналізуючи загальне поняття професійно важливих якостей у попередніх підпунктах ми вище навели авторське поняття професійно важливих якостей – це соціально значущі для реалізації функцій, завдань та інтересів суспільства (окремих громадян) і держави особистісні характеристики фахівця, що формуються в рамках системи професійного становлення на основі принципу – формування всебічно розвиненої, творчої особистості, і є необхідною умовою для становлення громадянського суспільства та держави.

Виходячи з цього, на нашу думку, основною соціально значущою та державною функцією майбутніх військовослужбовців є проходження військової служби. Військова служба є державною службою особливого характеру, яка полягає у професійній діяльності придатних до неї за станом здоров'я і віком громадян України (за винятком випадків, визначених законом), іноземців та осіб без громадянства, пов'язаній із обороною України, її незалежності та територіальної цілісності [10].

Отже, в основу формування професійно важливих якостей майбутніх військовослужбовців мають бути покладені загальні обов'язки військовослужбовців, до яких відносяться [11]: свято і непорушно додержуватися Конституції України та законів України, Військової присяги, віддано служити Українському народові, сумлінно і чесно виконувати військовий обов'язок; бути хоробрим, ініціативним і дисциплінованим; беззастережно виконувати накази командирів (начальників); постійно підвищувати рівень військових професійних знань, вдосконалювати свою виучку і майстерність, знати та виконувати свої обов'язки та додержуватися

вимог статутів Збройних Сил України; знати й утримувати в готовності до застосування закріплене озброєння, бойову та іншу техніку, берегти державне майно; дорожити бойовою славою Збройних Сил України та своєї військової частини, честю і гідністю військовослужбовця Збройних Сил України; поважати бойові та військові традиції, допомагати іншим військовослужбовцям, що перебувають у небезпеці, стримувати їх від вчинення протиправних дій, поважати честь і гідність кожної людини; бути пильним, суворо зберігати державну таємницю; вести бойові дії ініціативно, наполегливо, до повного виконання поставленого завдання; виявляти повагу до командирів (начальників) і старших за військовим званням, сприяти їм у підтриманні порядку і дисципліни; додержуватися правил військового вітання, ввічливості й поведінки військовослужбовців, завжди бути одягненим за формою, чисто й охайно.

Як бачимо, перелік обов'язків прямо чи опосередковано містить нормативні вимоги до професійно важливих якостей майбутніх військовослужбовців, при цьому вони виступають потужним стимулом для подальшого професійного зростання та належного виконання останніх. Тобто, можемо констатувати, що зобов'язальний характер цих норм виступає водночас джерелом та кінцевою метою формування системи професійно важливих якостей військовослужбовця.

Аналізуючи професійно важливі якості майбутніх військовослужбовців, можна виділити основні умови їх розвитку – необхідність весь час щось долати, боротися з певними труднощами, швидко приймати рішення. У їх подоланні формуються багато індивідуальних професійно важливих якостей, але розглянемо деякі з них, що мають особливе значення у військовій діяльності [12]: *цілеспрямованість* – якість, що виражає здатність воїна підпорядкувати свої вчинки певним цілям і дотримуватися їх; *рішучість* – якість, що виражає здатність воїна своєчасно приймати обґрунтовані рішення і без особистих затримок переходити до їх виконання; *дисциплінованість* – якість, що виражає здатність воїна строго і точно слідувати вимогам статутів, нормам моралі і цінностям; *смівливість* – якість, що характеризує здатність воїна виконати нові і важкі справи, результат яких не завжди зрозумілий; *мужність* – якість, що розкриває здатність воїна не втрачати присутність духу і поводитися з гідністю і честю в будь-якій навіть смертельно небезпечною обстановці; *самотійність* – якість, що розкриває здатність воїна бути впевненим у своїх силах, критично оцінювати досягнуте, взяти на себе відповідальність за прийняте рішення. Ці та інші якості виступають у взаємозв'язку, доповнюючи один одного.

**Висновки.** Професійно важливі якості майбутніх військовослужбовців виступають в ролі своєрідного психологічного ресурсу, потенційно готового до включення їх в різних ситуаціях. Професійна діяльність військових передбачає наявність розвитку професійно важливих якостей у майбутніх



військовослужбовців, в основі яких лежить відповідний набір соціально значущих та індивідуально-особистісних якостей людини. Це можливо досягнути шляхом забезпечення та гарантування якісної підготовки майбутніх військових фахівців у системі вищої військової освіти на основі підвищення стандартів вищої освіти та освітньої діяльності вищих військових навчальних закладів.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Курченко Н. С. Професійно важливі якості особистості як основа прогнозування успішності службово-бойової діяльності майбутніх офіцерів технічного профілю / Н. С. Курченко // Науковий вісник Херсонського університету. – Херсон, 2014, – С. 127 – 131.
2. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. – Режим доступу: <http://www.lib.uniyar.ac.ru/edocs/iuni/20160531.pdf> (дата звернення: 15.09.2019).
3. Климов Е. А. Пути в профессионализм: учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / Е. А. Климов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Изд-во «Флинта», 2003. 280 с.
4. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 335 с.
5. Грунтковський О., Буряк О. До проблеми формування професійної компетенції майбутніх офіцерів / О. Грунтковський О. Буряк. // Новітні технології – для захисту повітряного простору. Одинадцята наукова конференція ХУПС ім. І. Кожедуба, 08 – 09 квітня 2015 року – С. 455 – 456.
6. Асоцький В. Проблема класифікації професійно-важливих якостей фахівця екстремального профілю діяльності в психологічній науці / В. Асоцький. // Вісник Національного університету оборони України. 2013. № 2 (33) – С. 181 – 185.
7. Ковальчук О. Особливості професійної діяльності військовослужбовців повітряних сил Збройних сил України / О. Ковальчук // Вісник Національного університету оборони України // 2012. 4 (29) – С. 169 – 185.
8. Богданюк О. Професійна компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників – основа якісної підготовки до службової діяльності / О. Богданюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – № 29. – С. 27–29.
9. Ройлян В. Формування професійних якостей майбутніх фахівців сухопутних військ в умовах реформування вищої військової освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук / В. Ройлян. – Одеса, 2004 – 15 с.
10. Про військовий обов'язок і військову службу: Закон України від 25.03.1992 року № 2232-ХІІ // База даних «Законодавство України» / ВР України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/548-14> (дата звернення: 10.10.2019).
11. Про Статут внутрішньої служби Збройних Сил України. Закон України від 24.03.1999 року № 548-ХІV // База даних «Законодавство України» / ВР України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/548-14> (дата звернення: 10.10.2019).
12. Програмні питання з дисципліни «Військова психологія» за спеціальністю «Психологія». Київ, 2012. – Режим доступу: <http://medbib.in.ua/harakteristika-osnovnyih-volevyih-kachestv.html> (дата звернення: 10.10.2019).

Оксана КРАВЧЕНКО

## СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент І. П. Краснощок

**Постановка проблеми.** Надзвичайно актуальною є проблема формування соціальної компетентності особистості, спрямованої на культивування таких умінь і навичок, які б сприяли готовності здійснювати адекватний вибір та приймати рішення в конкретній соціальній ситуації, тобто адекватно взаємодіяти із оточуючим світом. Вивчення змісту та структури соціальної компетентності дасть можливість розкриття механізмів адаптації та ефективної взаємодії особистості в постійно мінливих соціокультурних умовах. Слід зазначити, що, незважаючи на численні дослідження та актуальність проблеми, наразі в науці стосовно неї немає єдиного усталеного погляду.

**Аналіз досліджень** з означеної проблеми засвідчує, що вчені розглядають соціальну компетентність як одну з особливо актуальних серед базових, універсальних компетентностей (В. Болгаріна, І. Зверева, Л. Коваль, О. Кононко, В. Кремень, Н. Лавриченко, Н. Ничкало, В. Оржеховська, О. Савченко, І.Фельдштейн та інші).

Різні погляди на соціальну компетентність залежать від галузі науки з точки зору якої вона розглядається. Так, психологи роблять акцент на психологічні особливості індивіда, педагоги – на міжособистісну взаємодію та відповідальність, соціологи підкреслюють можливість впливу на широкий соціум, філософи виділяють адекватність стосовно соціальної дійсності.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати зміст та структуру соціальної компетентності особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розкриваючи зміст поняття соціальної компетентності, насамперед зупинимося на тлумаченні самого поняття «компетентність». В енциклопедичній літературі компетентність визначено як сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності, а професійну компетентність – як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду діяльності [3]; та як відповідність знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професіонального статусу реальному рівню складності виконаних ними завдань і вирішення проблем [9]. Отже, бачимо, що в

словниках ключовими ознаками поняття «компетентність» є сукупність знань і вмінь, досвіду діяльності.

Аналіз наукової літератури показує наявність наступних підходів до визначення поняття «компетентність»:

- 1) здатність, здібність (Д. Кун, Т. Єрмаков, О. Холостова та ін.);
- 2) сукупність досвіду (М. Рижаков, Т. Коновалова та ін.);
- 3) певний набір вмінь, навичок (С. Макаров, В. Цветков та ін.);
- 4) сполука психічних якостей (О. Кононко, С. Беденко, Е. Ісламгалієв);
- 5) ефективна модель дії (В. Слот, Х. Спанярд).

Але більшість авторів сходяться на тому, що компетентність включає в себе: наявність комплексу знань, вмінь, навичок; постійне оновлення знань, самовдосконалення себе як особистості та професіонала; поглиблене знання певних проблем, питань тощо; відповідність певним стандартам; вміння впроваджувати набуті теоретичні надбання на практиці; креативний підхід до розв'язання проблеми (як особистої, життєвої, так і професійної).

Компетентність визначається як досконале володіння знаннями, справою; як результат освіти та виховання; як творче застосування здобутих знань у проблемних ситуаціях. Компетентність об'єднує в собі складний зміст, який інтегрує професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові характеристики та передбачає ступінь володіння компетенцією, знаннями, які дозволяють судити про будь-що.

Соціальна компетентність є одним з найважливіших видів компетентностей, так на думку І. Зімної, по-перше, всі компетентності в широкому сенсі соціальні, бо вони формуються в соціумі; по-друге, вона є однією з важливих ключових компетентностей випускника освітнього закладу, тому що являє собою систему компетентностей, необхідних для успішної адаптації особистості до соціуму, забезпечуючи професійний і особистий успіх [5].

Вивчення питання соціальної компетентності в історичному контексті розпочато зарубіжними науковцями (Дж. Гілфорд, Е. Торндайк та ін.) з розробки концепції соціального інтелекту. У сучасних дослідженнях вказано, що, на відміну від соціального інтелекту, соціальна компетентність виявляється не в знаннях і розумових навичках, а в способі оперування знаннями, правилами інтерпретації, ефективності та адекватності в різних проблемних ситуаціях.

Першими увагу до становлення та формування соціальної компетентності приділили В. Слот, Х. Спанярд, Т. Шульга. На пострадянському науковому просторі це поняття вперше зустрічається в працях таких авторів, як А. Ватошкін, С. Гончаров, А. Куклін, які категорію «соціальна компетентність» спеціально не досліджують, а розглядають лише як один з компонентів гуманітарної освіти. До більш глибокого вивчення даного поняття спонукала

нас відсутність єдиного трактування соціальної компетентності та, як зазначалося вище, його залежність від сфери дослідження.

У сучасній науці відсутнє єдине визначення такого феномена, як соціальна компетентність особистості, її структура, механізми і умови цілеспрямованого розвитку в освітньому процесі. Причина полягає в складності і інтегративності даного поняття, що представляє собою комплексне утворення, що охоплює знання, вміння, здібності, навички і досвід людини. У зв'язку з цим важко проводити вивчення соціальної компетентності і механізмів її розвитку в учнів.

Нікітіна С. соціальну компетентність розглядає як універсальну здатність особистості, що інтегрує в собі розуміння соціальної дійсності, наявність соціальних знань та вмінь, необхідних для результативного розв'язання практичних соціальних задач, а саме: робити власний вибір та ризикувати, адаптивно сприймати себе у часі, жити, не порушуючи норми суспільства, будувати свій життєвий проект та проектувати його у майбутнє [8].

На думку М. Докторович, основою соціальної компетентності є наявність знань, умінь і навичок, необхідних людині для ефективної взаємодії із соціальним довкіллям, що проявляється в здатності гнучко орієнтуватися у постійно змінюваних соціальних умовах [2].

Як здатність аналізувати своє оточення, адекватно оцінювати власні можливості й вибудовувати стратегії взаємодії з навколишнім світом; набір альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей в суспільстві, частково перевірених на власному досвіді, трактує соціальну компетентність Є. Прямікова [10].

Лук'янова М. наголошує, що соціальна компетентність – це свідоме вираження особистості, яке виявляється у її переконаннях, поглядах, відношеннях, мотивах, установках на певну поведінку, у сформованості особистісних якостей, які сприяють конструктивній взаємодії [7]. Дану позицію поділяє Н. Калініна, уточнюючи, що соціальна компетентність – це здатність досягати результативності у груповій взаємодії насамперед на основі застосування комунікативних стратегій і тактик [6].

Відповідно до віку індивіда, В. Слот та Х. Спанярд розглядають соціальну компетентність як стан рівноваги між вимогами, що висуваються перед особистістю в даний віковий період з боку суспільства та середовища, в якому вона проживає та її можливостями, тобто це достатня кількість навичок та вмінь, щоб успішно розв'язувати обов'язки, які накладає повсякденне життя [11]. Під обов'язками автори цієї моделі розуміють вимоги, з якими людина стикається в повсякденному контакті з суспільством.

Таким чином, кожне із перелічених визначень має свої особливості, проте в їх структурі виявляються об'єктивно необхідні загальні елементи. При розгляді соціальної компетентності вчені, як правило, включають в її структуру

знання, соціальні вміння та навички. Як видно, саме названі складові виступають основою соціальної компетентності.

Соціальна компетентність є складно структурованим, багатофункціональним явищем, яке в змістовому аспекті характеризується засвоєнням соціальних норм і формуванням соціальних якостей, умінь і навичок; у процесуальному аспекті – взаємодією соціуму й особистості. Соціальна компетентність може стосуватися як однієї конкретної людини, так і всієї соціальної групи і передбачає наявність не лише системи знань, умінь, навичок й досвіду діяльності, а й сформованість життєвих і професійних цінностей, самостійності, певного рівня освіченості та здатності ефективно вирішувати нові, нестандартні завдання. Отже, категорію «соціальна компетентність» вважаємо набутою здатністю особистості гнучко й конструктивно орієнтуватися в постійних мінливих соціальних умовах та ефективно й творчо взаємодіяти із соціальним середовищем [4].

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що соціальна компетентність більшістю дослідників розглядається як невід'ємна складова процесу соціалізації. Соціальна компетентність є показником успішності протікання процесу соціалізації [1], в певній мірі, її результатом у конкретному віковому періоді. Процес розвитку соціальної компетентності відіграє важливу роль як в житті окремої особистості, так і суспільства в цілому. Це активний процес, який триває протягом життя людини; розгортається послідовно відповідно з психофізіологічним розвитком особистості, в кожному віковому періоді набуваючи нових форм.

Процес формування соціальної компетентності проходить ряд етапів: соціальна адаптація, соціальна ідентифікація, індивідуалізація та персоніфікація [8].

Етап соціальної адаптації характеризується пристосуванням до мінливих соціокультурних умов. Соціальна адаптація має дві форми: активну, коли особистість прагне до взаємодії з соціальним середовищем та пасивна, коли вона не намагається впливати на середовище.

Основною характеристикою етапу соціальної ідентифікації є включеність індивіда в систему суспільних відносин, сенсом якої є усвідомлення своєї приналежності до тієї чи іншої групи, соціальна спрямованість та отримання свого соціального статусу.

Етап персоніфікації передбачає високий рівень самовизначення та самоствердження особистості, усвідомлення себе суб'єктом соціальної дійсності; соціальну активність як поведінку соціальних суб'єктів, яка спрямована на відтворення та перетворення умов їх життєдіяльності. Зрозуміло, що етап персоніфікації відіграє дуже важливу роль у формуванні соціальної компетентності особистості, оскільки пов'язаний з її власною діяльністю, спрямованою на соціальний розвиток та становлення.



Часом соціальна компетентність вимагає від особистості наявності протирічних вмінь та якостей. Вона передбачає як вміння будувати партнерські стосунки, здатність до кооперації, так і достатній рівень конформності, який дозволяє не виходити за рамки соціальних норм; як принциповості, вміння відстояти власну думку, протистояти негативним впливам середовища, так і толерантності, вміння пристосовуватися та ефективно діяти в мінливих соціокультурних умовах. Характеризується наявністю в особистості як досить високого рівня оптимізму, що надає віру в успіх в досягненні мети, так і достатнього рівня песимізму, який надає змогу надолужити прогалини у знаннях та міннях, що гальмують справу. Все це вказує на ситуативний та вибірково-характер прояву соціальної компетентності та дозволяє визначити характерні ознаки соціальної компетентності: диференційність та гнучкість.

Диференційність, в першу чергу, стосовно віку, оскільки соціальна компетентність висуває певний стандарт відповідності для кожного вікового періоду. Те, що є ознакою компетентності в дошкільному віці, вже не є ознакою компетентності у більш старшому віці.

Гнучкість, в першу чергу, стосовно ситуації, розуміє під собою поведінку адекватну ситуації. Те, що є проявом компетентності в одній ситуації, може бути проявом некомпетентності в іншій.

Розглянувши численні трактування поняття «соціальна компетентність», враховуючи загальну й тематичну спрямованість багатьох з них, ми вважаємо, що соціальну компетентність доцільно розглядати як інтегративну властивість особистості, що дозволяє людині адаптуватися, конструктивно вибудовувати стратегії ефективної взаємодії з соціальним середовищем, гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах, продуктивно і безконфліктно реалізовувати різні соціальні ролі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми дозволяє виділити наступні компоненти соціальної компетентності: когнітивний, діяльнісно-комунікативний і рефлексивний. Зміст кожного з компонентів відображає основні компетенції, які і складають соціальну компетентність.

Когнітивний компонент включає в себе:

- знання основ соціології, педагогіки, психології та етики, необхідні для успішної адаптації в соціальному середовищі (включаючи професійне);
- знання сутності, змісту та особливості соціальної комунікації;
- знання соціально-психологічних і етичних проблем спілкування;
- вміння ефективно будувати відносини з представниками різних соціальних груп;
- визначення бар'єрів спілкування і формування умов для їх успішного подолання;
- знання особливостей ділового етикету;
- знання основ планування стратегії міжособистісної взаємодії.

Діяльнісно-комунікативний компонент включає в себе:

- уміння вибудовувати міжособистісну взаємодію;
- уміння правильно оцінювати вербальну і невербальну експресію у взаєминах з іншими людьми;
- уміння узгоджувати свої дії з діями інших суб'єктів діяльності;
- уміння вести ділову бесіду, дискусію і брати участь в даних формах ділового спілкування;
- здатність конструктивно вирішувати конфліктні ситуації;
- здатність брати відповідальність за свої дії.

Рефлексивний компонент включає в себе:

- уміння свідомо контролювати свою діяльність і рівень власного розвитку, особистісних досягнень;
- здатність до уявного сприйняття позиції співрозмовника;
- здатність і уміння осмислювати свою взаємодію з іншими, оцінювати свої соціально-комунікативні вміння.

**Висновки.** Таким чином, зміст і технології навчання студентів в закладі вищої освіти повинні бути спрямовані на формування даних компонентів, а значить, і на формування соціальної компетентності. Представлені в даній статті результати дослідження будуть покладені в основу побудови педагогічної технології формування соціальної компетентності студентів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борбич Н.В. Проблема соціальної компетентності в науковій літературі / Н.В. Борбич // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки / гол. ред. І.О. Смолюк. – Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2011. – Вип. 17. – С. 115–120.
2. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / М.О. Докторович; Ін- т проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 208 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Єрмаков І.Г., Єрмаков Т.І. Цивілізаційні параметри розвитку життєвої компетентності // Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник. – К., 2003. – С. 12-42.
5. Зимняя А.И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / А.И. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
6. Калинина Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Наталья Валентиновна. Калинина – Самара, 2006 – 52 с.
7. Лукьянова М.И. Базовые потребности как основа развития социальной компетентности подростков / М.И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 41-47.
8. Никитина С.В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы : дисс. ... канд.пед. наук : 13.00.04 / С.В. Никитина; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 2004. – 214 с.

9. Педагогіка. Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рацапевич. – М.: Современное слово, 2005. – 720 с.
10. Прямикова Е.В. Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных дисциплин: дисс. ... канд. социологич. наук: 22.00.06 / Е.В. Прямикова. – Екатеринбург, 2004. – 166 с.
11. Слот В., Спанярд Х. Нидерландская модель социальной помощи детям, ориентированная на модель социальной компетенции // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – № 1. – С. 60-74.

**Вікторія МАТВІЄНКО**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,  
ст. викладач С. К. Мельничук*

**Постановка проблеми.** Збільшення ефективності системи освіти, її моделювання на засадах гуманізму, зростання ролі людського чинника в суспільстві зумовили необхідність активного впровадження в педагогічну практику особистісно-орієнтованого навчання. Узагальнена мета особистісно-орієнтованого навчання полягає у створенні умов, що сприяють тому, щоб під час засвоєння будь-якого компонента змісту освіти розвивалася також і сфера особистісних функцій особистості. І в той же час сутністю особистісно-орієнтованого підходу психології є визнання студента як основну фігуру навчального процесу. Саме в рамках такої освіти майбутні фахівці, здобуваючи стандартні знання, зможуть розвивати свій рефлексивний потенціал, оволодівати навичками самоаналізу й цілісного аналізу ситуації під час спілкування.

Водночас рефлексивні знання набувають дуже великого значення під час підготовки майбутніх фахівців, а особливо майбутніх педагогів.

**Аналіз дослідження.** Степанов С. Ю. та Семенов І. М. змогли визначити та виокремити такі основні аспекти дослідження поняття рефлексії у психологічній науці: комунікативний, кооперативний, особистісний та інтелектуальний [6].

Досить важливим вважається дослідження Г. П. Щедровицького та його учнів, які у рамках системомислєдїяльнїсного пїдходу розглядають рефлексїю з точки зору теорїї дїяльностї та виокремлюють два аспекти: рефлексїя як процес та структура дїяльностї та рефлексїя як механїзм та закономірностї розвитку

останньої. Висувається гіпотеза щодо визначення рефлексії з позиції ідеї «кооперації діяльності», тобто задана схема як «вихідна рамка» такого кооперативного зв'язку, який би міг розглядати всі прояви рефлексії. Автор вважає, що рефлексія необхідна, коли індивід має певні труднощі або не може виконати необхідну діяльність. Унаслідок цього він із позиції діяча переходить у нову, зовнішню позицію – рефлексивну. Ця зміна діяльнісних позицій буде рефлексивним виходом, а знання, які будуть напрацьовані в ній, – рефлексивними знаннями. Важливо наголосити, що діяльність індивіда в рефлексивній позиції «поглинає» попередні діяльності, які стають для неї матеріалом для аналізу, а майбутня виступає як проєктований об'єкт. Рефлексивне поглинання як статистичний еквівалент рефлексивного виходу дозволяє розглядати рефлексію як вид кооперації, що відбувається між діяльнісними позиціями окремого індивіда, а також між різними діячами.

Бех І. Д. виділяє чотири типи рефлексії: перший тип – регулятивна – метою якої є свідоме регулювання перебігу психічних процесів; другий тип – визначальна – за допомогою якої суб'єкт може усвідомити, чи відбулися якісь зміни у власній внутрішній особистій структурі. Синтезуюча рефлексія – третій тип, що полягає у зібранні сформованих духовних цінностей для створення образу Я особистості; до четвертого типу автор зараховує створювальну рефлексію, функцією якої є моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивація власної самосвідомості. Виокремлені типи рефлексії розглядаються як вищі психічні механізми виховання духовних цінностей особистості, які в процесуальному розгортанні діють як послідовний перехід від свідомості до самосвідомості [1].

**Мета статті.** Головною метою статті є визначення психологічних особливостей формування рефлексії у юнацькому віці та висвітлення значення рефлексії під час підготовки майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Починаючи з 20-х рр. минулого століття рефлексія стала предметом власне психологічних досліджень [4]. При цьому психологи досліджують рефлексію не тільки як процес самопізнання суб'єктом самого себе та свого внутрішнього світу, а й як процес визначення особистістю того, як інші сприймають його особистісні особливості. Так, ще Виготський Л. С. вважав, що нові типи зв'язків і співвідносин вищих психічних функцій передбачають в якості своєї основи рефлексію, відображення власних процесів у свідомості. Рубінштейн С. Л. наголошував, що виникнення свідомості пов'язано з виокремленням із життя та безпосереднього переживання рефлексії на довколишній світ і на самого себе. Він відзначав також, що з появою рефлексії формується особливий спосіб існування людини у світі та її ставлення до світу: рефлексія ніби гальмує, перериває цей неперервний процес життя та виводить людину подумки за його

межі. З цього моменту кожний вчинок набуває характеру філософського судження про життя, «...тут починається або шлях до духовного спустошення або інший шлях — до побудови морального, людського життя на новому, свідомому підґрунті» [5].

Серед базових напрямів психологічного дослідження рефлексії можна виокремити такі: 1) діяльнісний напрям, сутність якого полягає в розгляді рефлексії як компонента структури діяльності; 2) дослідження рефлексії в контексті проблематики психології мислення як одиниці розумових дій; 3) аналіз рефлексивних феноменів у структурі спільної діяльності, в тому числі, як феномен групової взаємодії; 4) рефлексія як інструментальний засіб організації діяльності учіння; 5) особистісний напрям, у якому рефлексивне знання розглядається у ролі результату осмислення власної життєдіяльності; 6) генетико-моделюючий напрям дослідження рефлексії; 7) «системомиследіяльнісний» підхід, згідно з яким рефлексія є формою миследіяльності, що дає змогу встановити відносини між зв'язками об'єктів; 8) аналіз рефлексивних закономірностей і механізмів управлінської діяльності й управління в цілому; 9) аналіз рефлексії як певної здатності людини, що дає змогу індивіду широко бачити і передбачати горизонти свого існування.

Отже, можна зазначити широту та різноманітність психологічних підходів до розуміння поняття «рефлексія», невизначеність понятійного апарату і місця в системі психологічних понять; досить слабке розроблення власне методичних аспектів проблеми. При цьому треба відзначити, що в сучасних психологічних розробках проблема рефлексії розглядається, принаймні, у трьох напрямках [3]:

□ при вивченні мислення, коли людина виявляє умови і основи системи власних знань і мислення, набуває здатності мислити про те, як мислить, знати те, що знає (інтелектуальна рефлексія або рефлексія мислення);

□ при вивченні самосвідомості, при самовизначенні суб'єкта щодо власного уявлення про себе, коли встановлюються внутрішні орієнтири і способи розмежування «Я» й «не Я», коли людина стає сама для себе об'єктом управління. А рефлексія стає основним засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання (особистісна рефлексія);

□ у процесах комунікації і кооперації, тобто спільних діях та їх координації, коли рефлексія є способом розуміння себе через іншого, коли партнери не лише прогнозують дії один одного, а й, коректуючи свої дії, можуть впливати на іншого (міжособистісна або соціальна рефлексія).

Рефлексія, як вважають психологи і педагоги, значно впливає на розвиток особистості. По-перше, рефлексія дає цілісне уявлення, знання про зміст, способи та засоби своєї діяльності, по-друге, дає змогу критично поставитися до себе і своєї діяльності; по-третє, робить людину (студента) суб'єктом своєї активності. Особливий інтерес останнім часом викликає феномен професійної



рефлексії, її місце у різних видах професійного мислення й діяльності та взаємозв'язок з професійним самовизначенням і професійною майстерністю.

Професійна рефлексія спрямована на усвідомлення себе як особистості і професіонала; усвідомлення своїх дій, поведінки іміджу та прогнозування наслідків впливу; усвідомлення змісту запиту клієнта; істотності та глибинного змісту цього запиту; усвідомлення змісту ситуації клієнта та можливих засобів її розвитку; моделювання наслідків і прогнозування дій клієнта тощо. Здатність до професійної рефлексії формується в суб'єкта поступово і розвинена в людей неоднаково.

На глибоке переконання Є. Чорного, професійна рефлексія — це виведення на когнітивний рівень суб'єктивних переживань, що пов'язані з професійною діяльністю, що передбачає: 1) усвідомлення і розуміння всієї структури своїх взаємин з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, 2) усвідомлення особливостей взаємин усіх суб'єктів НВП у навчальному закладі як системи; 3) усвідомлення міри своєї професійної компетентності, враховуючи рівень знань, а також комунікативних, методичних умінь і навичок [2].

Професійна рефлексія є проявом свідомості особистості «на саму себе», тією основою, яка пов'язує функціональність професійної діяльності з найважливішими з професійного погляду складовими – інтересами, потребами, перевагами. Вона вирізняється теоретичним мисленням, духовною внутрішньою наповненістю, єдністю емоційно-почуттєвої та логічної складових, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю. На операційному рівні професійна рефлексія – це самопізнання, оцінка й аналіз свого професійного Я, пошуки особистісного смислу та методологічних сутностей професійної діяльності – від смислу окремих дій і вчинків до її суті й смислу, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму. Професійна рефлексія є специфічним механізмом, який може бути використаний у технології професійного самовизначення й становлення, оскільки високий рівень її сформованості є показником переходу професійної діяльності на особистісно-смисловий рівень, чинником актуалізації розвитку професійної культури.

Особливого значення набуває розвиток професійної рефлексії для педагогів, адже особистість педагога є суб'єктом, що самоорганізується і наділений такими характеристиками як [2]: 1) здатність не лише привласнювати світ предметів та ідей, а й виробляти їх, перетворювати, створювати нові; 2) усвідомлення і прийняття завдань, установок діяльності на всіх етапах її здійснення, здатність і прагнення особистості в необхідних випадках самотійно їх визначати; 3) здатність до морального вибору в ситуаціях колізій, прагнення визначитися, обґрунтувати вибір всередині свого «Я»; 4) здатність до рефлексії, потреба в ній як умові усвідомленого регулювання своєї поведінки,

діяльності відповідно до бажань і прийнятих цілей, з одного боку, і усвідомленням меж «власної несвободи», з іншого; 5) активна позиція особистості, прагнення і здатність ініціативно, критично і інноваційно рефлексувати результати діяльності і відносин; 6) спрямованість на саморозвиток; 7) здатність самостійно вносити корективи у свою діяльність, внутрішня незалежність від «зовнішнього світу», незалежність не в сенсі його ігнорування, а в стійкості поглядів, переконань, смислів, їх корекція, зміни; 8) творчий потенціал, унікальність, неповторність тощо.

Професійна рефлексія містить у собі також готовність діяти в ситуаціях з високим рівнем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень і інновацій, постійну спрямованість на пошук нових, нестандартних шляхів розв'язання професійних завдань, здатність переосмислювати свій професійний і особистісний досвід [1].

Звідси сучасна парадигма професійної освіти визначає механізми перетворення особистості людини – майбутнього фахівця через самовизначення і самоідентифікацію, свободу самовираження, вибір оптимальних стратегій життєвого шляху. Отже, стосовно процесу становлення особистості майбутнього вчителя, рефлексія набуває своєї специфіки і рис, зумовлених характером педагогічної діяльності, яка полягає в постійному рефлексивному аналізі педагогічних ситуацій, розумінні контексту як власних дій, так і дій іншої людини.

### **Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Рефлексія займає важливе місце у різних сферах професійної діяльності. Особливе значення вона має у професії вчителя, яка за своєю природою є рефлексивною. Учитель у своїй діяльності повинен постійно використовувати рефлексивні здібності у навчально-виховному процесі, у міжособистісній комунікації тощо. Проте слід зазначити, що аналіз наукових робіт доводить недостатню розробку категорії рефлексії як психологічного поняття та потребує подальших досліджень.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 37–44.
2. Максименко С. Д. Рефлексія – шлях до продуктивного самовизначення / С. Д. Максименко // Психолог. – 2005. – № 1. – С. 19–22.
3. Павелків Р. В. Вікова психологія [Текст] : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 470 с.
4. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха; вст. ст. В. О. Татенка, Т. М. Титаренко. – 2-ге, вид. – К. : Либідь, 2003. — 992 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1989. – Т. 1. – С. 117–124.
6. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. И. Семенов, Ю. Н. Степанов // Исследование проблемы психологии творчества. – М., 1983. – С. 154–182.

**Ярослав МОРОКОВ****ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ**

*(студент другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т. В. Бабенко*

**Постановка проблеми.** Процеси формування інформаційного суспільства, що активно відбуваються протягом останніх десятиріч, зумовили значні зміни у суспільстві та освіті. Визначальними рисами сучасного суспільства стають різке збільшення обсягів інформації, її форм та джерел, бурхливе розповсюдження та постійна модернізація інформаційних та комунікаційних технологій, комп'ютерної техніки. Володіння потрібною інформацією, здатність її здобувати з різних джерел, опрацьовувати, систематизувати і творчо використовувати стає необхідною умовою повноцінної життєдіяльності, особистої і професійної успішності сучасної людини. Все це визначає розвиток інформаційної компетентності як одну з провідних вимог до особистості фахівця будь-якої галузі.

Сучасний випускник вищого навчального закладу повинен вміти за допомогою різних засобів самостійно шукати, аналізувати та опрацьовувати потрібний матеріал, переробляти його та використовувати продукт своєї діяльності в різних сферах діяльності. Інтерактивність, активний розвиток інформатизації, що спостерігається в сфері освіти, зумовлюють необхідність застосування інформаційних технологій у різних галузях людської діяльності, насамперед у тих, які пов'язані з освітою та професійною підготовкою студента вищої школи, тому сформованість інформаційної компетентності студента є необхідною умовою його якісної підготовки та професійного зростання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Слід зауважити, що проблема формування інформаційної культури стала предметом наукового пошуку як вітчизняних так і зарубіжних учених. Методологічні засади розуміння сутності інформаційної культури висвітлено у працях Л.Вінарика, М. Вохрищевої, Н. Гендіної, Н. Морзе, Б. Семеновкера, Є. Семеняка та ін.

Особливості формування інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів досліджували М. Жалдак, М. Близнюк, Г. Вишпинська, А. Столяревська, Ю.Вороніна, О. Соколова.

У наукових працях С. Анісімова, М. Астаф'єва, І. Казакова інформаційна культура розглядається як фактор професійного становлення особистості.

**Метою статті** є визначити і розкрити педагогічні умови формування інформаційної культури студентів в процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Ми розуміємо педагогічну умову як обставину процесу навчання, яка є результатом цілеспрямованого відбору,

конструювання і використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей.

Проведений теоретичний аналіз змісту інформаційної культури дозволяє нам виокремити такі педагогічні умови ефективного формування досліджуваного утворення:

- змістовна та методична оптимізація викладання фахових і професійно-орієнтованих навчальних курсів;
- введення до навчальних планів професійної підготовки інтегрованого спеціального курсу «Основи інформаційної культури» спрямованого на формування інформаційно-змістовної компетенції, інформаційної спрямованості, активності, усталеності та самовизначення;
- інформатизація навчально-виховного та соціокультурного середовища у ВНЗ;
- активне запровадження ІКТ у практику професійної підготовки та самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців;
- педагогічне цілепокладання процесу професійного становлення майбутніх фахівців у контексті формування у них інформаційної культури;
- спрямування навчальної, науково-дослідної діяльності та виробничої практики на формування зразків поведінки й діяльності майбутніх учителів професійному й інформаційному середовищах;
- організація інформаційної комунікації у соціокультурному середовищі на засадах цінностей інформаційної культури майбутніх фахівців;

Коротко зупинимось на розкритті змісту визначених педагогічних умов. Ми враховуємо думку Н. Гендіної, Н. Колкової, І. Скіпора, Т. Стародубової [3, с. 36], що змістом удосконалення процесу викладання фахових і професійно-орієнтованих навчальних курсів у контексті формування інформаційно-фахової компетенції та інформаційної культури майбутніх фахівців має бути наявність навчально-програмного (інформаційні пакети, тематичні плани, навчальні програми, навчально- методичні комплекси) та навчально-практичного (збірники вправ, практичних завдань, хрестоматії, збірки документів, практикумів, тренінгів, завдань для самостійної роботи тощо) забезпечення викладання дисциплін. Крім того, необхідною умовою формування інформаційної культури студентів є наявність засобів діагностики рівнів інформаційної культури та професійної компетентності майбутніх студентів (тести, анкети, педагогічні задачі тощо).

Домінуючою характеристикою навчальних матеріалів має бути практичний аспект, спрямований на формування не стільки знань, скільки компетенцій роботи з інформацією, відповідно до кожної навчальної дисципліни, курсу та модулю. Навчальний матеріал має бути представлений інформацією з різних джерел, на різних носіях, передбачати його самостійне творче опрацювання студентом під методичним керівництвом викладача та механізм контролю і самоконтролю.

У процесі роботи з таким навчальним матеріалом студент має розвинути свою психологічну готовність сприймати, аналізувати, систематизувати, узагальнювати, інтерпретувати та передавати значний масив інформації, творчо використовувати її у професійній діяльності. Тому важливою умовою ефективності процесу формування інформаційної культури є використання творчих завдань, написання навчальних проєктів, рефератів, доповідей, науково-дослідницька діяльність.

У цьому контексті М. Жалдак зазначає, наявні підходи до визначення цілей навчання інформатики не дозволяють повною мірою підготувати молодь до життя в інформаційному суспільстві. На це завдання має бути орієнтованим курс комп'ютерного моделювання, яке є практичним аспектом інформатики. Саме моделювання формує системне мислення й уміння вирішувати конкретні завдання, сприяє формуванню світогляду, наукової картини світу [4].

Ми вважаємо, що курс інформатики у педагогічних ВНЗ має бути фахово й професійно зорієнтованим, окрім власне комп'ютерної грамотності розвивати загальнонаукові знання й вміння (машинного письма, рахування, структурування історичного й педагогічного матеріалу, конспектування, реферування, письмового викладання, уміння працювати з таблицями, графіками, організаційні, контрольні, оціночні, комунікативні уміння та якості).

Навчальний спеціальний курс «Основи інформаційної культури» покликаний сформувати в студентів насамперед інформаційно-змістовну компетенцію, тобто – систему знань про сутність й зміст і функції інформаційної культури майбутніх учителів історії, особливості сучасного інформаційного суспільства, властивості історичної інформації, особливості джерел інформації та способи роботи з нею. Протягом вивчення спецкурсу студенти мають сформувати практичні вміння й навички в галузі інформаційного самозабезпечення (робота з бібліотечним каталогом, архівними матеріалами, друківаними текстами, електронними виданнями та професійно важливою інформацією, одержаної з мережі Інтернет). Навчальний спецкурс також покликаний актуалізувати саморозвиток інформаційної культури, ознайомити їх з методиками самодіагностики сформованості цього утворення. У процесі вивчення курсу студенти мають бути ознайомлені з цінностями інформаційної культури, на їхній основі сформувати засади ціннісних орієнтацій, мотиви професійно-інформаційної активності й спрямованості.

Реалізація вищеназваних умов тісно пов'язана з інформатизацією навчально-виховного та соціокультурного середовища у ВНЗ. Мова насамперед іде про створення професійно зорієнтованого інформаційного середовища, яке включає сукупність інформаційних ресурсів (фонди документів, інформаційних видань, традиційні та електронні бібліотечні фонди та каталоги, Інтернет-видання), комп'ютерну техніку, засоби доступу до національних й світових інформаційних джерел за допомогою ІКТ.



Інформатизація має охоплювати дозвілєву та громадську діяльність майбутніх учителів історії, передбачати систему стимулів інформаційної діяльності.

Ми вважаємо, що реалізація зазначеної умови пов'язана також з інформаційно-дидактичним забезпеченням вивчення базових курсів, що передбачає розробку та впровадження у навчально-виховний процес електронних навчальних курсів з усіх навчальних предметів та сукупності навчально-методичних матеріалів з навчальних дисциплін, а також забезпечення студентів вільним використанням ІКТ.

Слід враховувати думку М. Жалдака, що при використанні ІКТ в навчальному процесі мова не повинна йти лише про вивчення певного навчального матеріалу, а перш за все про всебічний і гармонійний розвиток особистості учнів, їх творчих здібностей [4, с. 5].

Така позиція зумовлює необхідність роботи студентів з інформацією, що самостійно здобувається ними у вигляді творчої освітньої продукції, сприяє розвитку у них особистісних якостей і здібностей. Вирішенню цього завдання сприяє активне запровадження проектних технологій у вивченні історії.

Ми вважаємо, що у процесі запровадження ІКТ у практику професійної підготовки та самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців слід враховувати основні принципи ефективної професійної підготовки, сформульовані у дослідженні експертів Товариства з інформаційних технологій і освіти викладачів:

1. Інформаційно-комунікативні технології слід органічно включати в кожен з аспектів навчального процесу з підготовки майбутніх фахівців. Студентам необхідно оволодівати інформаційними і комунікаційними технологіями, самостійно використовуючи їх потенціал і знаходячи різні способи їх застосування у своїй ... діяльності. Якщо ж навчання ІКТ буде зведене до одного спецкурсу або обмежено одним аспектом навчального процесу (наприклад, тільки методичним), то такий підхід не дозволить досягти мети. У ході своєї професійної підготовки студентам слід одержати уявлення про усю багатоманітність освітніх технологій – як у межах вступних і загальних курсів, так і у процесі свого подальшого професійного розвитку [5, с. 41].

2. ІКТ необхідно вивчати у педагогічному контексті. Експерти вважають: «Не можна навчати студентів-педагогів тільки єдиній базовій ІКТ-грамотності – прийомам роботи з операційною системою, текстовим редактором, електронними таблицями, базами даних і засобам телекомунікацій. ... Професійний рівень ІКТ-грамотності для педагогів передбачає уміння використовувати ці технології при вирішенні конкретних завдань у процесі навчання; цей рівень може бути досягнутий лише з опорою на розуміння студентами педагогічного контексту, у межах якого виникає те чи інше завдання. Студенти мають постійно відчувати доцільність й необхідність застосування інформаційних і комунікаційних технологій у практиці свого

навчання, а також бути упевненими у тому, що їхні викладачі уміють пояснити можливості ІКТ й ефективно застосовувати їх на практиці» [5, с. 41].

3. Студенти мають засвоювати цілісні системи навчання на основі ІКТ. Ці технології можуть слугувати як для вдосконалення існуючих, так і для запровадження нових форм організації професійного навчання. У межах навчальної програми студентів слід знайомити з усіма варіантами використання ІКТ, проте вже сьогодні стало очевидним, що симбіоз цих технологій з новими, творчими моделями викладання є особливо ефективним» [5, с. 41–42].

Аналіз наукової літератури та власні дослідження засвідчують, що активне використання ІКТ у практиці професійної підготовки майбутніх учителів історії може прискорити процес оволодіння фаховими й професійно-педагогічними знаннями, виступить основою для мотивації студентів до навчання протягом життя, сприятиме розвитку у них психологічної готовності до професійно-інформаційної діяльності. Використання ІКТ дозволяє оптимізувати процес навчання у таких напрямках:

- активізація навчання (ІКТ мобілізують інструментарій перевірки, калькуляції та аналізу інформації, активізують процес аналізу студентами нової інформації);
- ІКТ заохочують взаємодію і співпрацю серед студентів, викладачів та експертів незалежно від того, де вони знаходяться;
- ІКТ створюють умови для творчого навчання, сприяють залучення майбутніх учителів до створення нових інформаційних продуктів без часових та територіальних обмежень;
- створюються умови для інтегрального навчання, використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці;
- ІКТ створюють нові можливості в оцінюванні професійних компетенцій, дозволяють студентам досліджувати й аналізувати швидше, аніж при задіянні традиційних методів навчання.

Безумовно, використання ІКТ, особливо Інтернет-технологій пов'язано з організацією інформаційної комунікації у соціокультурному середовищі, що сприяє розвитку комунікативних якостей та формуванню морально-вольових якостей студентів, ціннісного ставлення до суб'єктів комунікації та одержаної інформації.

Як зазначає І. Старовікова, комунікативні якості особистості, які частково відносяться до взаємодії в системі «Людина-комп'ютер» включають уміння адекватно сприймати й оцінювати чужу думку, представляти інформацію у такій формі, котра сприяє продуктивному ходу дискусії, знаходити спільні рішення за схемою «теза-антитеза-синтез», складати конструктивні програми для досягнення спільних цілей [8, с. 3].

Інформаційна комунікація у соціокультурному середовищі має розглядатися як підготовка майбутнього вчителя до професійної комунікації, на думку В. Кан-Каліка структурно відтворювати педагогічну взаємодію, містити такі етапи: моделювання педагогом майбутнього спілкування

(прогностичний етап); початковий етап спілкування. (встановлення емоційного і ділового контакту у педагогічній взаємодії); керування спілкуванням (свідома і цілеспрямована організація взаємодії з користуванням процесу спілкування відповідно до визначеної мети); аналіз спілкування (етап самокоригування) [6].

Слід враховувати, що діяльність людини у інформаційному середовищі ґрунтується на комунікативній концепції функціонування інформаційного простору, в якій воно розглядається передусім як засіб здійснення соціокультурних функцій [7, с. 51]. Відтак, у процесі комунікативної взаємодії у соціокультурному середовищі реалізуються функції інформаційної культур майбутніх учителів історії (виховна, адаптаційна, комунікаційна), внаслідок чого студент сприймає зафіксовані у професійній субкультурі цінності, традиції, норми інформаційної діяльності і комунікації.

Умовами ефективності цього процесу безумовно є розвинута інформаційна культура викладачів (як носіїв професійної й інформаційної культури), цілепокладання комунікативної діяльності, насичення педагогічними цінностями інформаційного простору, знання і дієвість норм і правил користування інформаційними технологіями, особливо, мережею Інтернет. Викладач повинен першим освоїти простір Інтернет і зробити його етично безпечним для студентів (розробити конкретні посилання на безпечні сайти) [1, с. 29].

Безумовно, успішність процесу формування інформаційної культури під час вивчення студентами навчальних дисциплін, у самоосвітній та громадській діяльності залежить від цілепокладання.

Зазвичай цілепокладання розглядається як процес постановки певним суб'єктом цілей і завдань для себе особисто або для інших суб'єктів. Результатом процесу цілепокладання є мета – планований результат подальшої діяльності суб'єкта. Деякі дослідники, зокрема В. Гузєєв и М. Бершадський виокремлюють ще такі властивості цілей як діагностичність, досяжність, й операціональність, тобто, наявність засобів досягнення [2].

**Висновки.** Вважаємо, що формування інформаційної культури буде ефективною за таких умов: змістовна та методична оптимізація викладання фахових і професійно-орієнтованих навчальних курсів; введення до навчальних планів професійної підготовки інтегрованого спеціального курсу «Основи інформаційної культури»; інформатизація навчально-виховного та соціокультурного середовища у ВНЗ; активне запровадження ІКТ у практику професійної підготовки та самоосвітньої діяльності студентів; педагогічне цілепокладання процесу професійного становлення майбутніх фахівців у контексті формування у них інформаційної культури; спрямування навчальної, науково-дослідної діяльності та виробничої практики на формування зразків поведінки й діяльності майбутніх учителів професійному й інформаційному середовищах; організація інформаційної комунікації у соціокультурному середовищі на засадах цінностей інформаційної культури майбутніх фахівців.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабенко Т. В. Розвиток цінностей інформаційної культури майбутніх вчителів історії / Т. В. Бабенко // Рідна школа, 2017 – № 3 – 4, – С. 26 – 30.
2. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и педагогические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003 – С. 53 – 65.
3. Гендина Н. И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Т. А. Стародубова. – М.: Школьная библиотека, 2003. – 296 с.
4. Жалдак М. І. Професійна діяльність вчителя та інформаційні технології / М. І. Жалдак // Освіта. – №11 (5087). – 2004. – 3 – 10 березня. – С. 5 (5 колонок).
5. Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. Руководство по планированию. – ЮНЕСКО. – Институт новых технологий (Россия), 2005. – 285 с.
6. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – Грозный: Чечено-Ингушский государственный университет им. Л. Н. Толстого, 1979 – 138 с.
7. Старовикова И. В. Компоненты информационной культуры личности. – Режим доступа: [www.bysk.asu.ru/jurnal/№4-5.2000/aktual-problem/starovikova](http://www.bysk.asu.ru/jurnal/№4-5.2000/aktual-problem/starovikova)
8. Хуторской А В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – С. 112 – 129.

## Віктор МРИГА

**ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В  
УКРАЇНІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ**

*(студент другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор О.С. Радул*

**Постановка проблеми.** У вітчизняній науці посилюються тенденції до здобуття гуманітарної освіти, проте сучасний рівень виробництва, потреба сучасного суспільства в посиленні змісту природничої освіти вимагають активізації та інтеграції природничо-наукової підготовки, оскільки знання, набуті в процесі вивчення природничих дисциплін мають відображати стан природничо-наукового світогляду особистості, рівень розвитку сучасного виробництва, сприятиме соціально-економічному добробуту в цілому.

Відтак, виникає потреба звернутися до накопиченого історично-педагогічного досвіду щодо реформування вітчизняної природничої освіти, зокрема, і вищої природничої освіти. Цінним є історико-педагогічний досвід розвитку природничої освіти періоду ХІХ – початку ХХ ст., де вплив розвитку науки, суспільно-політичних, соціально-економічних передумов сприяли

розвитку вітчизняної природничої освіти, що інтенсивно відбувалось починаючи від елементарних уявлень про природу до здобуття Нобелівських премій в галузях природничих наук.

Особливості розвитку вищої освіти розглядалися такими вченими, як В. Алексєєв, С. Балашов, О. Глузман, М. Долішній, С. Дорогунцов, Й. Завадський, В. Куценко, С. Струмилін, К. Суботіна, Т. Шульц, Б. Шелегеда, В. Щетинін та інші.

Окремі аспекти розвитку природничої освіти висвітлено в історико-педагогічних дослідженнях Л. Березівської, Н. Побірченко, Л. Попової. Проблеми історії розвитку природничих наук розкриті у дослідженнях Т. Гармаш, Л. Кочубей, Ю. Павленко, С. Рудої. Дослідження розвитку природничої освіти в Україні у ХІХ – ХХ століттях зроблені такими науковцями О. Барліт, О. Литвиненко, А. Мартін О. Притюпа, В. Омельчук, З. Саф'янюк та ін.

У науковому доробку Л. Гуцал висвітлено передумови розвитку шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина ХІХ століття), О. Притюпою розкрито передумови розвитку природничої освіти на Єлисаветградщині у другій половині ХІХ – початку ХХ ст.

Оскільки у наукових працях роблено фрагментарний аналіз передумов розвитку вищої природничої освіти в Україні кінця ХІХ – початку ХХ століття, мета статті полягає в обґрунтуванні передумов розвитку природничої освіти у досліджуваний період.

Зазначимо, що у природознавстві поступово склалися передумови для нових великих наукових революцій, що почалися у кінці ХVІІІ - першій половині ХІХ століття різних галузях природничо-наукового знання. Зазначимо, що більшість природничих наук виокремлюються із філософії. Так, ідеї представників німецької класичної філософії Е. Канта, Ф. Шеллінга і Г. Гегеля вплинули на розуміння природи та активізували її дослідження. Ф. Шеллінг розробляв філософію природи, де природа виступала самостійним предметом дослідження. Як зазначає В. Лисий, досягненням філософії природи Ф. Шеллінга було привнесення діалектики в розгляд природи та її явищ. Ф. Шеллінг визначив необхідною умовою дослідження природи пошук в природі динамічних реальних протилежностей. Тим самим його філософія природи перетворюється в ідеалістичну діалектику природи. Фрідріх Шеллінг теж не сприйняв онтології як частину філософської системи і його система включала в себе натурфілософію. Чи не вирішальним став той фактор, що Ф. Шеллінг усе своє наукове життя захоплювався природознавством [ 8, с. 110].

Водночас, Г. Гегель у «Філософії природи» вказує, що природа є відчуженням логічної ідеї, її продуктом, а саме: «Філософія природи звично розглядається як нова наука; це, зрозуміло, правильно в одному сенсі, але неправильно в іншому. Адже вона стара, настільки ж стара, як взагалі саме



розмірковування про природу (вона не відрізняється від останнього), вона навіть давніша від фізики. «Фізика» Аристотеля, наприклад, є швидше філософією природи, ніж фізикою. Лише новітньому часові належить відокремлення однієї від іншої цих двох гілок розгляду природи» [1, с. 9].

Отже, відбувається проникнення діалектики в науку взагалі і в природознавство зокрема. В системі природничих наук, таких як хімія, фізика, біологія, що вивчають взаємоперетворення енергії і видів речовини. У геології виникає теорія розвитку Землі, в біології зароджується еволюційна теорія Ж. Ламарка, розвиваються такі науки, як палеонтологія, ембріологія. На час смерті Ж. Ламарка і народження Ч. Дарвіна ідеї непостійності навколишнього світу дедалі більше заволодівали головами вчених світу. Ессенціалізм як струнка теорія поглядів відживав свій час, і його місце ставало незаповнюваним. Тим часом галузі знань людства розширювалися і з'явилися нові напрями [5].

Відтак, наукові розвідки та відкриття У. Томсон, А. Ампера, Ж. Ламарка, Т. Шванна, Ч. Дарвіна, П. Кюрі, М. Складовської-Кюрі розширили зміст та теоретичні засади природничо-наукових знань, сприяли залученню молоді до вивчення природничих дисциплін, розвивали прагнення до власних відкриттів. Наголосимо, що все це сприяло високому рівню викладання природничих дисциплін у вищих навчальних закладах, оскільки тогочасні університети були не тільки центрами наукових досліджень, й здійснювали підготовку фахівців. У результаті наукових відкриттів клітинної теорії, закону збереження і перетворення енергії, теорії еволюційного вчення, природознавство піднімається на якісно новий ступінь і стає дисциплінарно організованою наукою, тобто наукою про предмети і процеси, їх походження і розвиток.

Становлення вітчизняної вищої природничої освіти пов'язано з початком освітньої реформи 1802–1804 рр. і відбувалось в центрах промислово розвинених регіонів. У 1802 році утворено Міністерство народної освіти, у 1804 році вийшов перший Статут Російських імператорських університетів та Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам [9, с. 51]. Харківський університет мав у своєму складі чотири відділення – словесне, етико-політичне, лікарське (медичне) і математичне. Київський університет складався з філософського (з 1834 р.), юридичного (з 1835 р.), медичного (з 1841 р.) факультетів [14].

Зазначимо, що у 1834 р. на базі трирічного педагогічного інституту при Київському університеті Св.Володимира розпочалася підготовка вчителів природознавства і географії для гімназій та повітових училищ. Пізніше, з 1859 р., в університеті на 2-річних педагогічних курсах почали готувати вчителів природознавства та географії для реальних училищ. Природничу освіту надавали на природничих відділеннях математичного факультету. Також на медичних факультетах вище зазначених університетів здійснювалась ґрунтовна

природничо-наукова підготовка, зокрема, викладали такі навчальні дисципліни як неорганічна хімія, органічна хімія, біологія, анатомія та фізіологія, пізніше біохімію, мікробіологію. У структурі Новоросійського університету (Одеса) діяли три факультети – історико-філологічний, фізико-математичний і юридичний, з 1900 року відкрито медичний факультет [4].

Сприяли розвитку природничої освіти в Україні наприкінці 60-х років XIX ст. діяльність товариства дослідників природи при Київському, Новоросійському і Харківському університетах. Загалом 13 з'їздів природознавців, які відбулися в Росії у другій половині XIX – на початку XX ст., відіграли велику роль в об'єднанні вітчизняних природознавців і в координації їх колективної роботи. В Статуті товариства були узагальнені основні цілі й завдання. Так, передбачалось: сприяти розвитку природничих наук загалом; розповсюджувати природничонаукові знання в Україні; консолідувати вітчизняних учених.

В січні 1869 р., рівно через рік після проведення Першого з'їзду дослідників природи, який ухвалив рішення про заснування при університетах товариств природознавців, фізико-математичний факультет Харківського університету подав до обговорення підготовлений за пропозицією ради університету «Статут товариства дослідників природи при Харківському університеті» [11].

Цей статут був затверджений міністром народної освіти. Товариство дослідників природи при Харківському університеті розпочало свою діяльність 6 вересня 1869 року. Воно складалося з почесних, дійсних членів і членів-співробітників. До його складу входили майже усі професори-природники фізико-математичного факультету Харківського університету. Фізико-математичний факультет мав на той час кафедри хімії, геології, мінералогії, зоології, ботаніки. Членами товариства стали не лише вчені, вже відомі своїми працями, а й зовсім молоді природознавці, зокрема й студенти [6].

Поштовхом до вивчення природничих дисциплін, розвитку природничої науки стали з'їзди природознавців. Багато в чому сприяло це зростанню інтересу до природничих наук, який намітився серед наукової спільноти. Перші з'їзди природознавців і вчителів у Києві в 1861 та 1862 рр., відіграли важливу роль у формуванні природничої освіти та педагогічної думки в Україні. Організацією з'їздів вчених-природознавців займався професор Київського університету К. Кесслер.

К. Кесслер звернувся із запрошенням до природознавців, що мешкали в різних містах країни, взяти участь у майбутньому з'їзді. Разом з професорами А. Роговичем, К. Феофілактовим, учителями В. Девієном і Г. Рупневським була складена програма занять природознавців під час з'їзду, в якій оговорювалася мета з'їзду – сприяти викладанню природничих наук в навчальних закладах, переважно в гімназіях, а також науковим контактам членів з'їзду [7, с. 20–22].

Отже, за наслідками перших з'їздів природознавців актуалізувалося впровадження природничої освіти у класичних гімназіях, відбулося покращення викладання природничих наук, оскільки насамперед випускники гімназій здобували вищу освіту. Заслугою з'їздів природознавців було об'єднання науковців даної галузі та популяризація природознавства.

На нашу думку, політичні та економічні передумови є достатньо визначальними у процесі розвитку природничої освіти у другій половині ХІХ – початку ХХ ст., оскільки за умови розбудови сільськогосподарського й промислового виробництва, з'явилася необхідність у природничих знаннях, елементарних практичних сільськогосподарських навиків тощо. Зазначимо, що розвиток природничих наук зумовлював і активне впровадження наукових доробків у діяльність промисловості, сільського господарства та медицини, що потребували ґрунтовних знань з фізики, хімії, біології. Вітчизняні хіміки початку ХІХ ст. свої зусилля спрямовували, насамперед, на задоволення практичних потреб народного господарства.

Прикладом є діяльність Ф. Гізе, автора унікального підручника з хімії для студентів, дослідника природних багатств Харківщини, хіміка-практика. Зауважимо, що розроблений Ф. Гізе новий метод видобутку селітри мав важливе значення для розвитку однієї з найважливіших галузей господарства та промисловості Російської імперії початку ХІХ століття. Селітра була основним складником при виготовленні пороху, міцної горілки, крім того селітра використовувалася в медицині, була необхідним реагентом при очищенні золота та срібла, а кінець ХІХ століття відкриває нові можливості селітри в як мінерального добрива [12, с. 16].

Зауважимо, що земельна реформа 1861 р. стала початком збільшення обсягів сільськогосподарського виробництва, що створило об'єктивну необхідність отримання природничо-наукових знань, відповідно виникає потреба викладання природничих дисциплін, які сприяли б практичному вирішенню проблем розвитку сільського господарства на науковій основі.

Отже, політичні події, які відбувалися у державі (скасування кріпацтва, загальнодержавна лібералізація, розгортання революційно-демократичного руху та ін.) більшою мірою стали передумовою розвитку природничої освіти у середній школі, а й створили підґрунтя для розвитку вищої природничої освіти в університетах.

До кінця царювання Миколи І влада, поступаючись суспільному впливу, у 1852 р. відновила викладання природознавства в школі після 24-річної заборони. Згідно з циркуляром від 14.05.1852 р. стали відкриватися при гімназіях і повітових училищах реальні класи, реальні відділення з дещо більшою питомою вагою технічних предметів і природничої історії [7, с. 16].

Природознавство було введено до навчальних планів гімназій, що дозволило в подальшому опановувати природничими дисциплінами на університетському рівні. Ми враховуємо думку Т. Собченко наголошує на значенні піднесення революційного руху в країні, що зумовили посилення реакційності державної освітньої політики, наслідком чого стала заборона викладання природознавства в державних школах (1871 р.), оскільки урядовими колами воно розглядалося як «неблагонадійне» (причина безбожності, матеріалізму, розумового розбещення, опора суспільної смуті) [10, с 15].

Отже, в першій половині XIX століття склалися всі передумови для розвитку природничої освіти та науки, зокрема накопичення системи знань з різних природничих наук, виокремлення різних наукових природничих напрямів. Разом з тим, потреби сільського господарства та промисловості, зумовили розвиток агрономії, садівництва, ветеринарії, цукрового виробництва, хімічної промисловості у подальшому потребувало у якісній природничій освіті та науці.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гегель Г. Философи яприроды // Энциклопедия философских наук : в 3 т. – М. : Мысль, 1975. – Т. 2. – 695 с.
2. Гуцал Л. А. Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис... канд. пед. наук спеціальності 13.00.01./Л. А. Гуцал – Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2011. – 20 с.
3. Гуцал Л. А. Передумови розвитку шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина XIX століття) / Л. А. Гуцал // Молодь і ринок : наук.-пед. журнал – Дрогобич : Коло, 2008. – Вип. 6 (41). – С. 135–138.
4. Історія університету [Електронний ресурс]. / Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова. – Режим доступу : <http://onu.edu.ua/uk/geninfo/history>– Загол. з екрану
5. Колчинский Э. И. Неокатастрофизм и селекционизм: Вечная дилемма или возможность синтеза? (Историко-критические очерки) / Э. И. Колчинский. – Санкт-Петербург: Наука, 2002. – 554 с.
6. Коробченко А. А. Зміст та основні напрями діяльності товариства дослідників природи при харківському університеті (1869-1930 рр.) В контексті розвитку природознавства в Україні. / А. А. Коробченко. // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, – 2015, Вип. 43 – С. 345–351.
7. Коробченко А. А. Історія шкільної природничої освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): навчальний посібник / А. А. Коробченко. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2014. – 309 с.
8. Лисий В. Філософія природи (натурфілософія): історичні реалії та можливості її відновлення. / В. Лисий // Вісник Львівського університету. Серія філософські науки. 2017. – Випуск 19. – С. 99–112.
9. Педагогіка вищої школи / за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрющенка, В. І. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
10. Собченко Т. М. Розвиток природничої освіти у початковій школі в історії педагогічної думки другої половини XIX – початку XX століття: автореф. дис... канд. пед. спеціальності

13.00.01 / Т. М. Собченко – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків, 2008 – 20 с.

11. Устав общества испытателей природы при Харьковском университете. – Харьков, 1883. – 6 с.

12. Фесько Ю. О. Історико-науковий аналіз науково-освітньої діяльності німецьких вчених Харківського університету у дореформений період: автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.07 / Ю. О. Фесько ; НАН України. Центр дослідж. наук.-техн. потенціалу та історії науки ім. Г. М.Доброва. – К., 2008. – 20 с.

13. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти. Монографія / Г. Ф. Хоружий. – Полтава : Дивосвіт, 2016. – 384 с.

14. Черняк С. Г. Організаційно-педагогічні засади діяльності Київського імператорського університету св. Володимира (1833 - 1863 рр.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Г. Черняк; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2008. – 20 с.

## Валерія МУРАШКО

### **ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ С. РУСОВОЇ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник — доктор педагогічних наук , професор О.С. Радул*

**Постановка проблеми.** Сьогодні освіта містить в собі прогресивні здобутки реформаторів і створює нову систему національного виховання, враховуючи потреби свого краю, національні вимоги, історичні традиції. У будь-якій ланці освіти вирішальним є відповідність сучасним науковим, філософським, соціально-психологічним, педагогічним положенням про особливості розвитку дитини – поведінку, інтелекту, що найкраще забезпечують її розвиток та виховання особистості. Праці Софії Русової – одна з найбільших педагогічних спадщин, у якій ми шукаємо та знаходимо відповіді на чисельні питання, що виступають перед нами. Творча спадщина С. Русової надзвичайно багата й різнопланова. У ній достатньо чітко визначена педагогічна концепція вченої, погляди на різні аспекти розвитку освіти, школи і виховання. Глибоке вивчення, критичне осмислення і теоретичне узагальнення поглядів С. Русової на принципах науковості, системності, об'єктивності, що набуло свого поширення у 90-ті роки ХХ ст. і особливо використовується і сьогодні, створена за допомогою них концепція справедливо вважається лідером національної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням різних аспектів діяльності Софії Федорівни Русової та її педагогічну спадщину займалися Кравець В., Дубровська Л.О., Кононко О, Зайченко І. В., Дацюк Г., Березівська Л.Д. та інші.

**Мета статті** - розглянути та проаналізувати суть педагогічної концепції Софії Русової.



**Виклад основного матеріалу.** С. Русовій належить розробка оригінальної концепції розвитку української школи, національного дитячого садка, концепції національної освіти. Тому розглянемо питання, що таке концепція, та яка сутність концепції С.Русової.

С. У. Гончаренко в українському педагогічному словнику розкриває це поняття так: Концепція педагогічна (від лат. *Conceptio* – сукупність, система) — система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії [1].

У соціолого-педагогічному словнику можна знайти такі визначення: Концепція -(від лат. - розуміння, система) — визначений спосіб розуміння, трактування будь-якого предмета, явища, процесу, основний погляд на предмет чи явище, ідея для їхнього систематичного висвітлення. Термін Концепція вживається також для позначення провідного задуму, конструктивного принципу в науці, мистецтві, техніці, політиці й інших видах діяльності [9].

Сучасний тлумачний словник української мови подає таке трактування: Концепція лат. *conceptio*) це система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище. *літ.* Ідейний задум твору [10].

У літературознавчому словнику-довіднику маємо таке визначення, - це (*від лат. прийняття*) — розгорнута система поглядів, викладена з наміром уникнути логічних суперечностей при тлумаченні якоїсь складної проблеми, явища [4, с. 374].

Отже концепція –це система поглядів на педагогічні явища, процеси, розуміння і пояснення якихось педагогічних явищ або подій. Концепція національної освіти С. Русової базувалась на її глибокому переконанні, що «доля, щастя нашого народу залежить від того, як ми переведемо в життя дороге, велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної, свідомої дужої нації» [3, с. 297].

С.Русова спрямувала свої концептуальні ідеї на створення національної системи освіти, стверджуючи, що «ідея національної школи вже пустила міцне коріння в ґрунті всесвітнього виховання. Намагання усіх народів до забезпечення своєї власної школи, бо усім уже зрозуміло, наскільки нація, яка вийшла через таку школу, буде дужчою другої нації, яка її не проходила. Школа – великий фактор для остаточного формування нації... Перш ніж уявити собі, якою повинна бути національна школа, треба в'яснити собі, що означає «національна» [2, 126]. Українська національна школа, на думку С. Русової, має на меті виховати українськими засобами розумну, працьовиту дитину, не відірвану від свого рідного народу, а навпаки – пов'язану з ним пошаною до свого, серед чого вона виростає. Без національної школи неможливе будь-яке державне, національне й духовне відродження всіх народів, що населяють землю України. Софія Русова написала низку праць про побудову української національної школи. Зокрема, «Нова школа», «Ідейні підвалини школи», «Націоналізація школи» та інші.

У 1932 році Софія Русова підготувала надзвичайно важливу на той час статтю «Національна школа», яке має велике значення і сьогодні. Національна школа – це не просто школа, у якій навчають рідною мовою. Ця школа має насамперед виховати людину з усвідомленням громадянських обов'язків перед своєю Батьківщиною. Найперше ця школа мусить виховувати почуття національної самосвідомості, самоповаги. Фундаментом усякої національної школи має бути народознавство, яке об'єднує в собі все національне виховання.

Софія Федорівна формулює положення про значення національної системи виховання, та доводить, що міцна нація, це та нація, яка краще за всіх використала глибокі національні скарби. Сутність національного виховання полягає в тому, що воно виробляє у людини не хитку моральність, а міцну цільну особистість, що через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану і любов до інших народів [8, с. 99].

На думку Софії Русової, створення національної системи виховання – це глибоке змагання кожного народу знайти себе як відокремлену частину людства та свідомо зрозуміти своє місце серед людності всього світу, свою національну роль у світовому культурному русі і працювати для збагачення її скарбів [8, с. 83].

Скарбницею педагогічних є твори Софії Русової, написані в 1922 -1940 рр. У них чітко простежуються такі складові її філософсько-соціальних і педагогічних поглядів, як гуманізм, демократизм, ідея відродження духовних цінностей українського народу, насамперед національної школи, системи освіти. У працях Софії Русової простежується прагнення осмислити й обґрунтувати теоретичні засади педагогіки на основі всебічного аналізу попередніх надбань світової педагогічної думки та сучасних їй наукових досліджень.

С. Ф. Русову справедливо вважають одним із лідерів українізації і творців концепції національної освіти, спрямованої на виховання патріотичної, національно свідомої української молоді. У розвитку сучасної освіти актуальною є концепція української національної школи Софії Русової. Вона розкривала зміст освіти через національну ідею, її основною метою громадянського виховання, є виховання в людині моральних ідеалів суспільства, почуття любові до Батьківщини, прагнення до миру, потреби в праці на благо суспільства. Концепція національного виховання має надзвичайну актуальність і сьогодні для розбудови української незалежної держави.

Дослідниця всебічно обґрунтовує зміст, характер і форми безперервної освіти (родина, дитячий садок, школа, вищі навчальні заклади, позашкільна освіта) та їхню взаємодію. Педагог стверджувала: «Національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а, навпаки, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів...» [ 10, с. 57].

Працюючи над концепцією національної шкільної освіти України, Софія Русова глибоко досліджувала питання розвитку і становлення єдиної національної школи в інших країнах світу. Свій погляд на організацію нової за змістом школи вона найповніше виклала в праці «Єдина діяльна (трудова) школа». Вважала, що наша школа повинна будуватися на національному ґрунті. «Не треба переймати всіх деталей зразкових шкіл у других народів, ні, – писала Софія Русова, – кожен народ має утворити свою власну національну школу, з своїми особливими рисами і формами свого власного національного життя». І тут Софія Федорівна наводить слова Тараса Шевченка «І чужому научайтесь. Й свого не цурайтесь».

Розглядаючи педагогіку як теорію виховання всебічно розвиненої особистості, Софія Русова чималу увагу приділила розробці наукових положень педагогічної діяльності. Ще в доеміграційний період вона звернулася до пошуку відповіді на два питання:

- що то є та дитина, задля якої ми мусимо створити відповідну для її особливості атмосферу;
- як до неї ставитися, щоб виховання дало найкращі наслідки.

Ґрунтовне осмислення цих глобальних проблем привело вчену до розуміння того, що для вирішення першого питання педагогіка «в своєму теоретичному досліджуванні й у практичній реалізації має користуватися науковими вказівками психології, соціології та соціальної психології» [6,17].

**Висновки.** Внесок С. Русової у розвиток педагогічної думки ХХ століття неможливо переоцінити. В науковій спадщині С. Русової ідея нової української школи – єдиної діяльної, обов'язкової та безплатної, що базується на принципах активності, індивідуалізації, соціалізації, гуманізації, культуровідповідності і природо відповідності виховання. Де головним виступає національний характер, де національний виховний ідеал, не буде протилежним ідеалам культури й гуманності, а матиме загальнолюдський характер.

Педагогічні ідеї дослідниці – це відповідний продукт її філософії, теоретичних досліджень та практичної діяльності. Педагогічна концепція є цілісним доробком про становлення дитини, за допомогою гармонійно поєднаних підходів. Її концепція не втратила своєї актуальності і в сучасних умовах реформування національної освіти в Україні. Науково-педагогічні праці С. Русової є важливим джерелом української освітньої думки, містять ідеї та підходи, що відповідають потребам сучасної системи освіти.

Завдяки практичній та теоретичній педагогічній діяльності, управлінському досвіду впровадження принципів гуманізму та індивідуалізації в навчально-виховний процес Софія Федорівна Русова розробила власну концепцію національного виховання та нової української школи. Її педагогічні ідеї зіграли визначну роль в створенні умов для впровадження цих ідей та подальшому розвитку національного виховання. Тому розглянувши концепцію

національного виховання можемо дійти висновку, що вона є актуальною і на сьогодні.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дацюк Г. Софія, бо мудра / Г. Дацюк // Початкова школа. – 1992. – № 1. – С. 59–61.
3. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст. / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 290 с.
4. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р. Т. Громяка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 752 с.
5. Опанасенко Н. Софія Русова про формування національної свідомості дитини в початковій школі / Н. Опанасенко Рідна школа, 2000. – № 10. – С. 57–59.
6. Русова С. Нова школа соціального виховання / Софія Русова. – Київ : Либідь, 1997. – 17 с.
7. Русова С. Ф. Нові методи дошкільного виховання / С. Ф. Русова. – Прага : Сіяч, 1927. – 112 с.
8. Софія Русова [Текст]: наук.праці / упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. – (Серія: Видатні українські педагоги, вип. 7), Львів : «СПОЛОМ», 2017. – 164 с.
9. Соціально-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.
10. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ВЛ «ШКОЛА», 2009. – 1008 с.

### Дар'я НЕДІЛЬКО

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Я. В. Галета*

Теоретико-методологічні засади застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) під час навчання майбутніх фахівців, базуються на філософських парадигмах, яким притаманна багатоманітність і взаємодоповнюваність. Методологія кожної науки і відповідно практики, що ґрунтується на певних специфічних законах науки, характеризується розкривається за допомогою специфічних підходів чи принципів. У сучасній педагогіці такими підходами є: компетентнісний, особистісний, діяльнісний, діалогічний і інші. Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики, які відсутні в окремих елементах, що складають систему. Діяльнісний підхід ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості, передбачає зорієнтованість навчально-виховного процесу безпосередньо на особистість

студентів та потребує урахування його індивідуальних особливостей. Компетентісний спрямований на створення педагогічних умов діяльності майбутнього фахівця.

В. Кремень вважав, що одне з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства - навчити учнів і студентів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології [4]. В. Андрущенко визначав, що функція викладача при використанні інформаційних технологій у навчальному процесі стає іншою: він повинен навчити студента орієнтуватися в цьому інформаційному середовищі, повинен розвинути його творчі та інтелектуальні здібності, у тому числі здатність до самоосвіти. Саме ця обставина робить використання інформаційних технологій, інформатизацію навчального процесу головним засобом здійснення переходу до інноваційної освіти, на що вказується в цілому ряді документів стратегічного і науково-дослідного характеру [1].

В Україні інтенсивно досліджують питання запровадження в навчальний процес засобів ІКТ В. Биков, Ю. Горошко, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, С. Раков, Ю. Рамський, О. Спірін, Н. Морзе, та ін. Використання комп'ютерної техніки у професійному навчанні знайшло відображення у дослідженнях Р. Гуревича, В. Кухаренко А. Литвина, Т. Поясок та ін. Проблеми формування вмінь використовувати ІКТ у навчальному процесі розглядалися у працях М. Жалдака, Ю. Машбиця, В. Монахова, С. Семерікова, О. Співаковського, Ю. Триуса та ін.

Упровадження ІКТ в педагогічну освіту впливає на всі компоненти методичної системи процесу навчання. Слід також зауважити, що інтенсивний розвиток засобів ІКТ випереджає розвиток методів використання цих засобів у навчальному процесі.

Науковий аналіз психолого-педагогічної літератури, досвіду українських і зарубіжних науковців і практиків, дозволяє визначити основні напрями застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.

**Мета статті** – на підставі теоретичного аналізу результатів досліджень обґрунтовано цілі та методи використання ІКТ для підвищення рівня професійної компетентності майбутніх фахівців.

ІКТ використовуються як: засіб навчання і моделювання різних явищ, процесів, дослідження їхніх характеристик, розрахунку схем тощо; інструмент пізнання навколишньої дійсності та самопізнання; засіб інформаційно-методичного забезпечення й управління навчально-виховним процесом і навчальними закладами; засіб автоматизації процесів контролю, корекції результатів навчальної діяльності, комп'ютерного педагогічного тестування і психодіагностики.

Інформаційно-комунікаційні технології навчання можуть бути ефективними тільки тоді, коли вони органічно вписуватимуться у традиційну систему навчання. Досвід викладачів, які застосовують комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання, свідчить, що найефективнішою формою



використання інформаційних технологій у навчальному процесі є їх включення до складу навчально-методичних комплексів, тобто використання програмних засобів разом із супроводжуваними друкованими матеріалами [6, с. 112].

В основу використання засобів сучасних ІКТ у навчальному процесі, як і будь-яких традиційних засобів і систем навчання, повинні бути покладені загальноновизнані дидактичні принципи навчання. До них відносяться: принцип єдності навчання, виховання і розвитку; принципи науковості і систематичності; свідомості і творчої активності студентів у навчанні; принцип наочності, принцип міцності засвоєння знань, формування умінь і навичок; принцип диференційованого підходу до навчання кожного студента за умов колективної роботи групи; принцип розвиваючого навчання.

Конкретизуючи вимоги до навчального процесу, організованого з використанням ІКТ, можна виділити як основні такі принципи: Принцип науковості. Відтворення навчального матеріалу, зокрема з використанням засобів ІКТ, повинне бути адекватними науковому знанню і одночасно доступними для розуміння студентами.

У ЗВО розробляються сучасні навчальні середовища, з використанням яких студенти матимуть змогу здобувати необхідні знання для розвитку їхньої професійної діяльності. З цією метою у навчальному процесі застосовуються сучасні інформаційні технології - хмарні технології. Це технології для опрацювання відомостей, використовуючи які, користувач отримує інформаційні ресурси через глобальну мережу Інтернет. Впровадження хмарних технологій до навчального процесу підвищить якість та ефективність освітнього процесу, що певним чином підготує студента до життя в сучасному інформаційному суспільстві [7, с. 224].

Сучасні інформаційні технології навчання визначаються як сукупність впроваджуваних в системи організаційного управління освітою і в системи навчання принципово нових систем і методів обробки даних, що є цілісними навчальними системами. Вони відображають інформаційний продукт (дані ідеї, знання) з найменшими витратами і відповідно до закономірностей того середовища, в якому вони розвиваються.

Упровадження ІКТ в педагогічну освіту впливає на всі компоненти методичної системи процесу навчання. Необхідно зазначити, що інтенсивний розвиток ІКТ випереджає розвиток методів використання цих засобів у навчальному процесі. Серед сучасних засобів ІКТ у процесі підготовки фахівця використовуються системи комп'ютерної математики (СКМ), які є також засобом навчання математики.

Вимоги до математичної освіти сучасного фахівця зазнали суттєвих змін: послабла роль деяких розділів класичної математики; з'являються нові навчальні математичні дисципліни. Безумовним залишається вплив навчання математики на формування певного рівня математичної культури, інтелектуального розвитку, наукового світогляду, розуміння сутності практичної спрямованості математичних дисциплін, оволодіння методами

математичного моделювання. Особливо гостро проблема навчання математиці постає для IT-фахівців, оскільки основу програмування складає не тільки знання певної мови програмування, а й уміння побудови математичної моделі, знання ефективних алгоритмів, процесу створення алгоритмів для розв'язання поставленого завдання.

Як підкреслював академік В. М. Глушков, математика на початку XXI с. «буде більшою мірою математикою дискретних, а не неперервних величин». Тим не менше майбутні фахівці повинні оволодіти базовими математичними поняттями та методами.

Проте, науковці [7] визначають такі загальні проблеми низької успішності студентів з математичних курсів у ЗВО:

1. низький рівень підготовки студентів зі шкільної математики (більше 70 % викладачів математики визначили цю проблему як найвпливовішу);
2. невміння студентів самостійно працювати з матеріалом;
3. низька мотивація студентів при вивченні предметів математичного циклу;
4. недостатній рівень навчально-пізнавальної активності студентів;
5. невміння студентів застосовувати математичні знання для формалізації практичних задач та їх розв'язування;
6. недостатній рівень практичних умінь та навичок щодо використання теоретичних знань.

Тому викладачам ЗВО сьогодні необхідно освоювати сучасні інформаційні технології навчання, такі, як телеконференції, електронна пошта, відеокнижки, електронні книги для мікрокомп'ютерів, системи мультимедіа та інші сучасні засоби. Неминучий перегляд організаційних форм навчального процесу шляхом збільшення частки самостійної, індивідуальної і колективної роботи студентами, об'єму практичних і лабораторних робіт пошукового і дослідницького характеру, ширшого проведення поза аудиторних занять.

Впровадження сучасних інформаційних технологій в навчально-виховний процес приводить до корінної зміни функцій педагога, який разом з учнями все більш стає дослідником, програмістом, організатором, консультантом, тобто традиційний навчальний процес для викладача стає менеджментською функцією.

Вже сьогодні можна сказати, що впровадження інформаційних технологій навчання сприяє: індивідуалізації начально-виховного процесу з урахуванням рівня підготовленості, здібностей, індивідуально-типологічних особливостей засвоєння матеріалу, інтересів і потреб студентів; зміні характеру пізнавальної діяльності студентів у бік більшої самостійності і пошукового характеру; стимулюванню прагнення студентів самоудосконалення і готовності до самостійного перенавчання; посиленню міждисциплінарних зв'язків в навчанні, комплексному вивченню явищ і подій; підвищенню гнучкості, мобільності навчального процесу, його постійному і динамічному оновленню тощо.

У навчальному процесі засоби навчання виконують наступні функції: компенсаторна, адаптивна, інформаційна, інтеграційна, інструментальна [3].

*Компенсаторна* полегшує процес навчання, сприяє досягненню мети з найменшими затратами.

*Адаптивна* підтримує сприятливі умови протікання процесу навчання: організація демонстрацій, самостійних робіт; адекватність змісту віковим можливостям тих, що навчаються; наступність знань.

*Інформативна*: деякі засоби навчання є безпосередніми джерелами інформації, інші сприяють її передачі опосередковано (проекційна апаратура, інструменти, прилади і ін.).

*Інтегративна* дозволяє розглядати об'єкт або явище і як частина і як ціле і реалізується при комплексному використанні засобів навчання, а також при застосуванні нових інформаційних технологій

*Інструментальна* орієнтована на забезпечення певних видів діяльності і досягнення поставленої методичної мети.

В умовах інформатизації педагогічної освіти будь-які педагогічні технології повинні передбачати застосування сучасних ІКТ, що дають можливість викладачеві повною мірою розкрити педагогічні, дидактичні функції цих засобів.

ІКТ легко розв'язувати проблеми зберігання, пошуку і доставляння інформації студентам. Нині у ЗВО накопичено значні інформаційні ресурси, проте приклади використання ІКТ у ЗВО недостатньо висвітлюються у публікаціях. Можливо це пов'язано із відсутністю наукової і методологічної бази, методичні проблеми, застосування ІКТ в освітньому процесі.

Використання сучасних ІКТ в навчальному процесі потребує єдиної концепції побудови інформаційного освітнього середовища та розробок підходів, методів впровадження інформаційних технологій.

Використання ІКТ у навчальному процесі вищої школи дозволяє перейти від методів і форм пасивного навчання до активних способів організації навчальної діяльності. ІКТ як методи активного навчання сприяють розв'язанню таких його завдань, як: оволодіння професійними знаннями; формування особистісних та спеціальних умінь і навичок; вироблення установок, необхідних для різноманітної успішної діяльності; розвиток здатності адекватного та повного пізнання себе й інших людей; активізація системи стосунків.

У процесі підбирання та використання ІКТ викладач враховує своєрідність і особливості конкретної навчальної дисципліни, передбачає специфіку науки, що вивчається, її понятійного апарату, особливості методів дослідження їх закономірностей. ІКТ органічно вписуються в навчальний процес. Включаючись у навчальний процес із використанням ІКТ, студент стає суб'єктом взаємодії і співпраці з викладачем, що позитивно позначається на підвищенні його самооцінки як суб'єкта освітньої діяльності.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Андрущенко В.П. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: монографія / В.П. Андрущенко. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 350 с.
2. Вища освіта в Україні: навч. посіб. / за ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
3. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М.Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Р. С. Гуревича. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
4. Дерев'янка О.В. Теоретико-методологічні підходи до формування професійної самоактуалізації майбутніх інженерів-механіків / О.В. Дерев'янка // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2015. – Вип. 1.
5. Докучаєва В.В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Докучаєва; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.
6. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
7. Триус Ю.В., Бакланова М.Л. Проблеми і перспективи вищої математичної освіти / Ю.В. Триус, М.Л. Бакланова // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. збірник наук. Робіт. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2005, Вип. 23. – С. 16–26.

**Віктор РИБАК****ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ  
СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ  
ОСВІТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*(студент другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т. О. Кравцова*

**Постановка проблеми.** Перед нинішнім суспільством постає питання більш сучасної системи надання освітніх послуг, і як, результат якісної професійної підготовки студентів, в тому числі і медичної, зокрема, таких фахівців, які будуть здатними до взаємодії з представниками різних культур, толерантних, з високим рівнем соціокультурної компетентності, у сучасному полікультурному суспільстві. В умовах професійної підготовки студентів закладів вищої освіти соціокультурне середовище сприяє формуванню соціокультурної компетентності, оскільки саме в медичних закладах вищої освіти навчаються студенти-іноземці, які здобуває вищу освіту в умовах культури, що суттєво відрізняється від звичної, студенти-іноземці транслюють власну культуру, звичаї, традиції, релігійні погляди.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що питання формування соціокультурної компетентності досліджувалося такими зарубіжними науковцями М. Бірамом, Дж. Вальдесом, К. Роджерсом, Е. Боголюбовою, В. Зінченко, В. Ледньовим, Б. Ліхачовими, Н. Щурковою та ін. Вітчизняні дослідники І. Зязюн, Г. Бал, І. Бех, А. Глузман, А. Капська, С. Ніколаєва, О. Першукова також у своїх працях приділяли увагу питання формування соціокультурної компетентності фахівців різних галузей, проте дуже мало публікацій присвячені саме умовам формування даного утворення, тому, **мета дослідження** передбачає розкриття особливостей організації виховної роботи в умовах соціокультурного середовища закладу вищої освіти, як умови формування соціокультурної компетентності студентів.

У сучасній науковій літературі охарактеризовано зміст поняття соціокультурна компетентність, де М. Байрам, Ж. Зарат, О. Жорнова, І. Закирян, Л. Вольнова соціокультурну компетентність досліджують з позиції формування здатності взаємодіяти з представниками інших культур, здатність самореалізовуватися в конкретних культурно-історичних умовах власної життєдіяльності. Так, соціокультурна компетентність, на думку М. Байрама, Ж. Зарата це здатність до взаємодії з іншими, пізнання їх способу життя [12].

На інших позиціях стоїть дослідниця, О. Жорнова, яка характеризує соціокультурну компетентність як здатність особистості забезпечувати самозміну засобами звичної активності, що проявляється як ефективний вплив на життєдіяльність інших, громади, переосмислення, усвідомлення існування інших культурних значень раніше привласненого сенсу життєдіяльності [4, с. 93]. Л. Вольнова характеризує соціокультурну компетентність фахівця системи діяльності «людина-людина», як його інтеграційну особистісно-професійну якість, яка забезпечує ефективну взаємодію та спрямована на створення умов для їх успішного входження в динамічний, полікультурний соціум, самовизначення та самореалізацію в ньому [2].

Отже, на основі вищезазначених визначень можна зробити висновок, що важливим аспектом соціокультурної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти є здатність до комунікації з представниками інших культур. У дослідженні погоджуємось із позицією О. Жорнової, й розглядаємо соціокультурну компетентність, як один з аспектів життєдіяльності, де життєдіяльність проявляється як, повсякденна діяльність, здатність організму особи здійснювати діяльність у спосіб і в межах, звичайних для людини [4]

М. Максимець вказує, що соціокультурну компетенцію доцільно розглядати як здатність особистості через адекватне розуміння та повагу до інших мов, культур і релігій виявляти активну і відповідальну життєдіяльність у соціумі на засадах демократичності, гуманізму, толерантності тощо [7, с. 215].

Т. Фоменко визначила своє трактування, де соціокультурна компетентність є якісна характеристика особистості що формується на основі



сукупності соціокультурних знань, ціннісних орієнтацій і досвіду, передбачає здатність адекватно реагувати в проблемних, фахових, комунікативних, життєвих ситуаціях, ефективно вирішувати різноманітні завдання в професійній і соціальній сферах, готовність до міжкультурного спілкування з представниками інших мов і культур [11, с. 155].

Зазначимо, що майбутній медичний працівник у професійній діяльності може взаємодіяти з представниками різних соціокультурних груп, з різними відмінностями, які слід враховувати у процесі надання медичних послуг, до таких соціокультурних відмінностей ми можемо не тільки релігійну, національну та чи етнічну приналежність, а й професію, місця роботи, сімейний статус, статеві та вікові особливості, рівень освіти, фізичний та психічний стан тощо. Відтак, високий рівень соціокультурної компетентності студентів закладів вищої медичної освіти характеризується як здатність до ефективної та успішної взаємодії особистості як з членами власної соціокультурної групи, так і з представниками інших рас, релігій культур, які є в багатоманітному полікультурному світі.

Оскільки, студент медичного закладу вищої освіти потрапляє нове освітнє, полікультурне середовище, де відбувається міжкультурна взаємодія та спілкування. Виховна функція соціокультурного середовища передбачає створення умов для успішного опанування уміннями міжкультурної взаємодії та спілкування, професійними та особистісними якостями, усвідомити цінності загальнолюдської та професійної культури, що, у свою чергу, матиме позитивний вплив на підвищення ефективності та якості їхньої професійної підготовки. Отже медичний вищий навчальний заклад є не тільки часткою суспільства, а особливим соціокультурним середовищем, що трансформує знання й культурні цінності, під впливом якого формуються ключові компетентності, мотиви, цінності, професійні якості особистості.

У філософському словнику соціальне середовище виступає сукупністю суспільних матеріальних та духовних умов, які є основою існування, формування й діяльності людини; справляє вирішальний вплив на розвиток особистості. Водночас, під впливом творчої активної діяльності людини соціальне середовище зазнає змін і перетворень, у процесі яких змінюється й сама людина [10, с. 620].

У соціолого-педагогічному словнику В. Радул розглядає зміст поняття середовище, як сукупність явищ та умов, що здійснюють вплив на досліджуваний об'єкт, а середовище соціальне трактується як сукупність об'єктивних факторів, що впливають на формування і поведінку особистості, де соціальне середовище з його численними сферами є об'єктивною підставою соціалізації і, в той же час, основним системоутворювальним елементом цього процесу [9, с. 231]. Ми враховуємо думку В. Радула, що соціальне середовище має вплив на особистість людини, де вона активно взаємодіє з середовищем,

формує та змінює його, за допомоги чого змінюється і сама. Отже середовище створює сприятливі чи несприятливі умови для діяльності та особистісного розвитку людини, тобто надає, забезпечує можливість, яка реалізується лише завдяки людській діяльності.

Т. Кравцова інтерпретує соціокультурне середовище як соціальне середовище, яке існує у сфері освіти, наповнене певним культурним змістом, до складу якого насамперед входять норми та цінності. Соціокультурне середовище, в якому існує освіта, може сприяти її розвитку і обумовлювати становлення змісту підготовки студентської молоді [5, с. 153].

На думку Т. Кравцової заклад вищої освіти і його середовище виступають важливою умовою формування особистості студента, оскільки саме соціокультурне середовище покликане допомогти молодій людині увійти в нове, постіндустріальне суспільство, опанувати культуру, її цінності й успішно діяти в реальному житті [5, с.154].

Цінною є думка Я. Довгополої, що ВНЗ здатний стати для молодих людей закладом ненасильства, свободи, толерантних відносин, оскільки, навчальний заклад, створюючи соціальне, природне, культурне середовище, використовуючи його виховні можливості, покликаний і може стати центром широкого виховного простору. Сучасний ВНЗ має навчити студентів умінню відстоювати свої права й водночас поважати права інших, користуватися знанням основних правових норм і умінням використовувати можливості правової системи держави. Необхідність діяти з урахуванням позиції інших людей, правових норм стає умовою для розвитку „Я” студента відносно „Я” інших людей [3, с. 65-66].

Зазначимо, що питанням організації виховання студентів у вищих навчальних закладах присвячено наукові дослідження І. Беха, С. Гончаренко, А. Галєєва Ю. Бабанського, В. Жука, С. Карпенчук, І. Краснощок, О. Кондратюк, , В. Федорченко, Н. Яремчук та ін. Виховання спрямоване на формування соціокультурної компетентності, передбачає цілеспрямоване залучення студентів медиків до економічних, політичних, соціальних, культурологічних та інших цінностей, формування поваги до міжнародного соціального та культурного досвіду, формуванню здатності допомагати представникам інших національностей, етносів, релігій, традицій та звичаїв у розв’язанні професійних та побутових питань і проблем. Важливо під час освітнього процесу постійно наголошувати на глобальному та міжкультурному характері медичної допомоги, звертати увагу на співпрацю народів і держав у розв’язанні медичних проблем глобального характеру.

Так, М. Боритко розглядає структуру педагогічно доцільного середовища через передачу соціокультурних цінностей (традицій, подій, свят тощо). Вказуючи на характерні ознаки простору: протяжність, структурність, взаємозв’язок та взаємозалежність елементів, його виокремленість із

середовища, обов'язкову суб'єктивність сприйняття вихованцем, акцентуючи на такій суттєвій особливості простору, як „суб'єктивність сприйняття”. Те, що сприймається однією людиною як простір, є цінністю, має певні межі, для іншого є чимось безформним, незначним, а отже, не є простором [1, с. 12].

Відтак, в умовах соціокультурного освітнього середовища постає потреба у цілеспрямованій передачі соціокультурного досвіду та цінностей через реалізацію завдань виховної роботи. В контексті формування соціокультурної компетентності студентів ми враховуємо думку Г. Палаткіна, що виховна робота у вищому навчальному закладі покликана вирішити ряд конкретних соціально-педагогічних завдань, а саме:

- глибоке й усебічне опанування історії та культури свого народу;
- формування уявлення про розмаїття культур в Україні та світі, розуміння і внутрішнього прийняття рівноправності народів, і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості;
- виховання позитивного ставлення до культурних розходжень, що забезпечують прогрес усього людства й сприяють самореалізації окремої особистості;
- створення умов для інтеграції студентів у культури інших народів;
- розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур;
- виховання в душі миру, розвиток етнотолерантності;
- формування усвідомлених позитивних ціннісних орієнтацій особистості щодо культурної спадщини України;
- виховання поваги до історії та культури інших народів: створення полікультурного середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур;
- формування здатності студента до особистісного культурного самовизначення [8, с. 41].

Оскільки, основною складовою соціокультурної компетентності студентів є загальнолюдські цінності, ціннісні відносини, цінність особистості, цінність свободи, які визначають соціальну поведінку і діяльність. Відтак, у процесі виховної роботи необхідно сприяти студенту в його особистісному зростанні, формуванні вмінь взаємодіяти з іншими людьми, ґрунтуватися на найважливіших цінностях.

Разом з тим буде доречно активізувати виховну роботу у закладах вищої освіти на становлення позиції активного громадянина країни, що цінує її історію і традиції, розвивати у студентів норми толерантної поведінки, навички міжкультурної взаємодії між представниками різних рас, національностей і культурних традицій; розкривати творчий потенціал студентів, його

самовдосконалення в обраній спеціальності, через залучення до традицій і цінностей професійної спільноти; розвивати лідерські якості, організаційні здібності, забезпечити засвоєння норм і моделей поведінки, сприяти набуттю навичок використання форм захисту прав особистості, її моральних якостей і установок, які узгоджуються з нормами і традиціями соціального життя суспільства.

Отже формування соціокультурної компетентності студентів реалізується через участь у різноманітних видах діяльності, де виховна діяльність умовою педагогічного впливу, що пояснюється різноманітністю напрямів, форм, методів виховної роботи у закладах вищої освіти .

І. Краснощок зазначає, що такими можуть вважатися лише ті її різновиди, в яких відбувається виховна взаємодія, внаслідок якої студенти засвоюють ті чи ті елементи соціального та професійного досвіду, культуру. Діяльність студентів повинна бути організована так, щоб її виконання особистістю розкривало для неї ті чи інші сторони суспільних відносин, залучало її до цих відносин, забезпечувало б розвиток життя особистості у системі суспільних відносин і відбиття їх в її свідомості. Якщо діяльність студента організована так, що, здійснюючи її, він отримує можливість більш повно залучитися до системи суспільних відносин, зробити «новий крок» на шляху свого руху в ній, можна розраховувати на формування у нього й певних суспільно значущих властивостей. Тобто, діяльність повинна бути організована так, щоб її виконання розкривало перед кожним студентом перспективу його розвитку в системі суспільних відносин [6. с. 86].

В умовах медичних закладів вищої освіти процес виховання має бути організований таким чином, щоб під час формування соціокультурної компетентності майбутніх медиків, одночасно впливати на свідомість вихованців, розвивати їхні почуття й виробляти в них навички і звички соціокультурної поведінки, сприяти формуванню загальнолюдських та професійних цінностей, якими майбутні фахівці будуть керуватися в професійній діяльності. У сучасному ВНЗ виховна робота передбачає об'єднання багатьох видів діяльності, представлених у вигляді організаційних, політичних, культурно-естетичних, трудових та інших видів діяльності. Так це може бути система різних заходів пов'язаний із долученням студентів до нової для них культури, з формуванням їхньої соціокультурної компетенції, соціальною адаптацією та інтеграцією в міжкультурне чи полікультурне середовище на всіх рівнях міжособистісної взаємодії.

Використання в освітньому процесі форм і методів роботи, спрямованих на соціальну взаємодію суб'єктів навчального процесу з урахуванням національних соціокультурних особливостей студентів та соціокультурного професійного середовища, зокрема це можуть бути заходи організації культурного відпочинку, діяльність неформальних молодіжних об'єднань та

клубів, студентського самоврядування. Ці способи організації діяльності в першу чергу покликані стимулювати інтерес студентів до навчання, професійної, благодійної діяльності. До таких заходів можна віднести посвята у студенти «Посвята в студенти», де майбутні медики приймають клятву Гіппократа, сприймаючи й усвідомлюючи загальнолюдські цінності, на засвоєння яких спрямована медична діяльність, проведення святкових заходів конкурсу, присвяченого Міжнародному дню студента, до якого залучаються студенти різних національностей, та представник різних культур, участь у проведенні «Ліги гумору» між студентами медичного та міжнародного факультетів, змагань КВК, проведення «Брейн-рингів», «Інтелект-шоу», тощо; проведення студентських акцій «Подаруй бібліотеці книгу», участь студентів в бібліокафе, заходи присвячені Міжнародному дню миру, захід Quador weekend, проведення дня самоврядування, дні факультету, святкування національних свят, проведення студентських наукових конференцій; робота з талановитою молоддю; проведення круглих столів з участю провідних викладачів та активу академічних груп; екскурсії визначними історичними місцями України, відвідування музеїв, театру, виставок; вечори відпочинку викладачів та студентів; проведення виховних заходів під час лекційно-практичних занять.

Можна зробити висновок, що активне залучення студентів до системи виховної роботи буде сприяти підвищенню рівня соціокультурної компетентності в умовах соціокультурного середовища закладу вищої освіти, оскільки середовище максимально відображає полікультурний простір сучасного суспільства, а майбутній фахівець у процесі спілкування та міжкультурної взаємодії розвиватиме здатність ефективної та успішної взаємодії з членами власної соціокультурної групи, так і з представниками інших рас, релігій культур, які є в сучасному багатоманітному полікультурному світі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н. М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
2. Вольнова Л. М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина» / Л. М. Вольнова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: [зб. наук. праць]. – Випуск 28 (52). – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 137 – 145.
3. Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Я. В. Довгополова. – Харків, 2007. – 206 с.
4. Жорнова О. І. Соціокультурна компетентність студентів в контексті оминання "слабких ланок" сучасного освітнього процесу / О. І. Жорнова // Вища освіта України. Тематичний випуск "Вища освіта у контексті інтеграції до європейського простору". – 2006. – Додаток 3. – (Т. 3). – С. 93–100.
5. Краснощок І. П. Особливості системи виховної роботи у вищому навчальному закладі / І. П. Краснощок // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – Вип. 93. – С. 83 – 88.



6. Максимець М. Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови / М. Максимець // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2006. – Випуск 21. – С. 211 – 218.
7. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. – № 5. – 2002. – С. 41 – 47
8. Кравцова Т. О. Соціально-педагогічна діяльність із студентською молоддю в умовах соціокультурного середовища ВНЗ / Т. О. Кравцова // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – Вип. 97 – С. 150 – 155.
9. Соціолого-педагогічний словник / уклад.: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка; за ред. В. В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.
10. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
11. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти / Т. М. Фоменко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. – Вип. 42. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 149–156.
12. Byram M. The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching / M. Byram, G. Zarate. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1997. – 120 p.

**Аліна ТРОЦЕНКО**

**ВПЛИВ ІДЕЙ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ НА  
ФОРМУВАННЯ ЦІЛЮВИХ ПРІОРИТЕТІВ ПІДГОТОВКИ  
УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Н. С. Савченко*

Постановка проблеми. Потреби творчого використання здобутків вітчизняної педагогічної науки в інноваційному розвитку системи національної освіти та модернізація підготовки майбутніх учителів зумовили вибір проблеми історико-педагогічної рефлексії вітчизняного реформаторського досвіду на сучасному етапі, що дозволить більш глибоко й системно аналізувати освітні проблеми сучасності, сприятиме формуванню виважених концептуальних підходів до інноваційного розвитку освіти в Україні у XXI ст. Доцільність з'ясування особливостей реформаторської педагогіки як системного феномену у вітчизняній педагогічній науці підтверджується необхідністю розв'язання таких суперечностей: між об'єктивною потребою української держави в інтеграції вітчизняного шкільництва до світового культурно-освітнього простору та недостатнім науково-педагогічним забезпеченням цього процесу; між зростаючим масштабом інноваційних перетворень у сучасній світовій

педагогічній теорії й практиці та відсутністю відповідних методологічних підходів до їх творчого впровадження у вітчизняне шкільництво; між об'єктивною вимогою формування у сучасного українського вчителя готовності до інноваційної діяльності та недостатнім використанням вітчизняного історичного досвіду професійної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В історії української освіти й педагогічної думки радикальні перетворення найбільш активно здійснювалися в 20-х – на початку 30-х років ХХ ст. Разом з тим цей історичний період характеризувався розвитком теорії й практики зарубіжної реформаторської педагогіки, що стала основою інноваційних зрушень у європейському та північноамериканському шкільництві. Завдяки діяльності видатних українських освітніх діячів С. Ананьїна, А. Володимирського, А. Готалова-Готліба, Г. Гринька, О. Залужного, Я. Мамонтова, О. Музиченка, О. Попова, Я. Чепіги та ін. ідеї реформаторської педагогіки стали важливою теоретичною засадою розбудови нової української системи освіти, чинником розвитку вітчизняної педагогічної науки.

Формування цілей статті. Цільовою спрямованістю статті є проаналізувати вплив ідей реформаторської педагогіки на формування цільових пріоритетів підготовки українського вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 20-х – на початку 30-х років ХХ ст. – часі, що став періодом становлення основ нового українського шкільництва, формування активного й творчого ставлення до дійсності у всіх її проявах, було визначено провідним пріоритетом освіти. Воно перетворилося на одну з найважливіших ознак революційного романтизму, що ставив як невідкладне завдання руйнування дореволюційної школи й побудову навчального закладу нового типу – соціалістичного, де активне перетворення дійсності було б головним завданням і видом діяльності. «Схоластичність старої школи робила її нежиттєздатною й у старі часи. Тепер же в нових умовах життя, коли в будівлі її бере живу участь кожна людина, а не окремий клас, така школа є більш шкідлива, ніж корисна. Необхідно оновити її, внести в життя школи, в методи навчання живу діяльність, активність, безпосереднє досліджування природи і всіх проявів оточуючого життя...» [8, с. 22].

Такі ідеї визначалися головними і на рівні державних документів. Так, у «Декларації про єдину трудову школу» наголошувалося, на тому, що творчий характер навчального процесу, розвиток активності й самостійності учнів, якомога більша індивідуалізація навчання повинні стати критеріями побудови навчально-виховного процесу в радянській школі [8]. Відповідно до зазначених пріоритетів нової школи головним принципом організації навчання визнавався принцип трудової школи, що поширювався на всі типи навчально-виховних закладів того часу: дитячі будинки, інтернати, денні дитячі будинки, трудові школи, дитячі садки, дитячі клуби, спеціалізовані заклади тощо [8, с. 23, 79].

Завдання трудової школи передбачали формування в учнів основ матеріалістичного світогляду, розкриття явищ життя в їх взаємозв'язку та взаємодії, поєднання навчання з практикою соціалістичного будівництва. Як відзначав Я. Чепіга, «суспільні потреби школи теперішнього часу вимагають виховання людини, здатної створювати громадські трудові цінності, й повинні бути орієнтовані на підготовку широкоосвіченого, ініціативного спеціаліста, що ставився б до своєї праці з розумінням, любов'ю й потрібною завзятістю як свідомий кваліфікований робітник, а не автоматичний додаток до машини» [15, с. 24]. Зрозуміло, що процес виховання в нових соціальних умовах вимагав відповідно й нових вимог до підготовки педагогічних працівників.

Реформаторська педагогіка як інтегрований системний феномен і в цьому аспекті освітнього будівництва слугувала невичерпним джерелом ідей, оскільки однією з її новацій стало формування нового погляду на сутність учительської професії. Представники різних течій наголошували на необхідності змін у характері взаємовідносин учителів й учнів, звертали увагу на потребу вільного прояву вчительської творчості. Так, Е. Мейман, представник експериментальної педагогіки, обґрунтовував важливість у роботі вчителя знань про психофізичні особливості кожного учня як неодмінної умови кращого взаєморозуміння між учасниками навчального процесу. Засновник педоцентризму Дж. Дьюї вважав, що для вчителя найголовнішим повинно бути вміння бачити, відчувати потреби дитини і допомагати їй перетворювати процес розв'язання пізнавальних проблем у набуття особистого досвіду. Однак найбільший розвиток ідеї творчого характеру вчительської праці дістали у поглядах представників індивідуальної педагогіки, педагогіки особистості, вільного виховання, художньої педагогіки. Узагальненням уявлень про необхідність творчого прояву особистості вчителя стали ідеї Г. Шаррельмана. Педагог зазначав, що основою навчання й виховання у школі повинна бути творча самодіяльність учителя й учня, в основу якої покладений їх особистий досвід. Найголовнішою умовою справляння вчителем впливу на розвиток творчих сил дитини Г. Шаррельман уважав утворення між ними «духовної спільності», заснованої на взаємодовірі й розумінні [13].

Свідченням існування «духовної спільності» між представниками світової реформаторської педагогіки та провідними українськими освітніми діячами досліджуваного періоду ми вважаємо «спорідненість» їх поглядів на роль учителя в суспільстві та на особливості його підготовки.

У поглядах Я. Ряппо ідеал учителя окреслювався важливими суспільними функціями: «викладача, організатора, інструктора, контролера роботи, учителя-вожака дитячої групи, учителя-громадянина, учителя-майстра, професора-виробничника, провідника культури й громадського діяча найвищої кваліфікації» [12, с. 9].

Надзвичайно високо оцінював роль учителя у вихованні особистості Г. Гринько. На його думку, вчитель повинен бути творцем, у руках якого знаходяться перспективи фізичного, морального, естетичного, розумового виховання людини. Г. Гринько вивчав призначення педагога перефразованими словами Е. Кей: «у своїх обіймах він тримає майбутнє, і у ніг його грає історія» [4, с. 10].

Подібне розуміння вчительської професії було задокументовано у програмах факультетів соціального виховання інститутів народної освіти. Зокрема підкреслювалось, що підготовка вчителів повинна орієнтуватися на реалізацію таких завдань: 1) ґрунтовне оволодіння теоретичними знаннями, орієнтованими на практичні завдання майбутньої роботи з учнями; 2) вироблення активного, творчого ставлення до своєї праці як провідної характеристики вчительської професії; 3) оволодіння новими формами й активними методами роботи – науковою методою і потрібними технічними навичками [6, с. 12].

Отже, професія вчителя з точки зору державних потреб вимагала цілого комплексу різних рис та якостей, що визначаються сучасною педагогічною наукою як професіограма. Саме у 20-х роках ХХ ст. в українській педагогіці, як указує О. Лавріненко, було розпочато процес «глибокого вивчення сутності, специфіки та особливостей педагогічної професії» [9, с. 22].

Провідним компонентом готовності вчителя було визначено його фахові знання. Проте вивчення науки розглядалося не як самоціль, а насамперед як інструмент для практичного використання: «Засвоєння науки не повинно мати характеру лише дослідницького, систематичного; передусім те, що вивчається, треба орієнтувати на практичні завдання майбутньої роботи з учнями» [6, с. 18].

Цікаві пропозиції щодо вдосконалення підготовки вчителів на основі вивчення зарубіжного досвіду висловлював педагог і методист І. Зеленський. Він наголошував на потребі «найтіснішого ув'язання» педагогічних ВНЗ із сільськогосподарським та індустріальним виробництвом. З цією метою пропонувалося ґрунтовно переглянути навчальні плани й програми «у напрямку їх більшої життєвості і конкретності», «створити на зразок Дрезденського і Лейпцизького педінститутів при наших педінститутах досвідні школи» [5, с. 90–91].

Зацікавленість проблемою розроблення психологічних основ вчительської професії сприяла появі у зарубіжній і вітчизняній педагогіці праць, метою яких було визначення науковим та емпіричним шляхом рис і якостей, необхідних ідеальному вчителю. Цікавим щодо цього видається дослідження психології вчительської професії професора Е. Кагарова, проведене ним у Німеччині. На підставі аналізу значної кількості наукових розвідок (Є. Гілла, Е. Дерінга, Г. Кершенштейнера, Ф. Шнейдера), український дослідник указав, що пошук визначення якостей ідеального вчителя ведеться у

німецькій педагогіці «історичним, дедуктивним та індуктивним шляхами» [7, с. 24]. Результатом роботи групи дослідників під керівництвом Ф. Шнейдера стало визначення типів педагогів за провідним спрямуванням діяльності та ставленням до дітей, зокрема: 1) учитель із релігійним спрямуванням; 2) учитель із естетичним спрямуванням; 3) учитель із соціальними інтересами; 4) учитель-теоретик; 5) учитель з «яскраво вираженою економічною структурою» – «утилітарист»; 6) учитель із політичним забарвленням [7, с. 26].

Узагальнюючи результати роботи групи Ф. Шнейдера, український професор звернув особливу увагу на сукупність надзвичайно важливих, на його думку, особистісних рис діяльності вчителя: активність, швидкість психіки, «внутрішня юність і свіжість», здатність проникати в дитячу індивідуальність, педагогічний такт і вміння вести за собою клас, підтримувати у ньому дисципліну, бадьорий настрій, інтерес до знань» [7, с. 25].

Вивченню провідних рис учителя за поглядами представників реформаторської течії «педагогіка особистості» було присвячено дослідження М. Гармсен. Проаналізувавши уявлення Е. Вебера, Ф. Гансберга, Е. Лінде, Г. Шаррельмана про сутність педагогічної праці та її роль у становленні особистості, дослідниця дійшла висновку про те, що найголовнішою рисою творчого педагога, його провідним «інструментом» повинна бути педагогічна інтуїція [3, с. 15].

Отже, у наукових колах того часу нові підходи до характеру навчального процесу як активного, на відміну від схоластичної, словесної школи, підтримувались одностайно. Формування готовності до творчої діяльності вчителя виступало однією з вагомих складових тогочасної програми професійної підготовки і перетворилося на предмет уваги педагогічної науки. Сучасний дослідник Н. Сафонова відзначає, що у 20–30-х роках ХХ ст. прагнення до формування творчого вчителя сприяло посиленню уваги науки до наповнення понять «педмайстерність» новим змістом [13, с. 6].

У 20-х – на початку 30-х років ХХ ст. ідеї розвитку вчительської творчості стали предметом наукових пошуків відомих українських педагогів, психологів: С. Ананьїна, А. Володимирського, Я. Мамонтова, О. Музиченка, Я. Чепіги та ін.

Багаторічний досвід дослідження вченими педагогічних проблем сприяв формуванню власних методологічних підходів, які увібрали найкращі здобутки вітчизняної педагогічної думки й передовий зарубіжний досвід. Найбільшу прихильність здобули у педагогів ідеї тих реформаторських течій, що обстоювали пріоритетність вільного характеру формування особистості вчителя: індивідуальної педагогіки (Л. Гурлітт), педагогіки особистості (Г. Гаудіг), вільного виховання (Е. Кей), художньо-особистісної течії (Г. Шаррельман), «виховання у мистецтві» (Е. Вебер, А. Ліхтварк) та ін. Звернення до ідей світового реформаторського руху стало джерелом власних



пошуків для обґрунтуванні творчого характеру діяльності вчителя українськими науковцями.

Глибоке осмислення особистісної потреби у творчій діяльності в житті будь-якої людини зробив Я. Чепіга. На думку вченого, єдиний можливий сучасний метод виховання – це творча праця, яка «формує нове уявлення, дає нові зв'язки, вишукує нові форми і здійснює внутрішні уявлення через працю» [15, с. 212]. Крім того, творча праця дає духовне задоволення, радість, сприяє загальному розвитку, а також «обереігає людину від моральної розпусти й розумової перевтоми, ...допомагає вихованню сильної волі, сильного характеру» [15, с. 213]. На думку вченого, психологічний механізм, логіка формування особистості, що пізнала радість та задоволення від реалізації своїх творчих зусиль, визначається такими досягненнями, як збудження думки, поява нових досвідних знань, формування нових зв'язків і нових уявлень та їх зв'язок з попереднім. Утворене таким чином «коло», штовхає до нової творчості, і «вихована творча здібність стає потребою всього життя» [15, с. 212].

На потребі творчого підходу до викладання й виховання, а також до власного розвитку вчителя наголошував інший відомий педагог Я. Мамонтов. Вихідною тезою освітянина у розумінні сутності процесу виховання й навчання було положення індивідуальної педагогіки про те, що у розвитку учня, його особистості не можна зважати лише на «інтелектуальну сторону», а потрібно цінувати особистість «в її багатстві та цілісності, в її неповторності». «Діяльність учителя повинна бути вільною індивідуальною творчістю чи, краще сказати, спільною творчістю, оскільки вона повинна зливатися з творчою роботою учня» [10, с. 15].

Педагогічний процес, головною метою якого є формування особистості, а центром – «жива індивідуальність людини», потребує відповідної організації діяльності вчителя. Я. Мамонтов указував на те, що в такій ситуації діяльність педагога стає в багато разів «значнішою і складнішою, як відносно дитини, так і відносно предметів навчання». Оскільки розвиток індивідуума повинен відбуватися «не в спосіб зовнішній, не через обтяження інтелекту абстрактними поняттями, а через педагогічний вплив на першооснову особистості», то педагог повинен давати знання дітям не у формі «холодних, об'єктивних істин, а у формі власних переживань» [там само]. Найголовніше завдання педагога, підкреслював учений, «в тім саме й полягає, щоби відчуті дидактичний матеріал до такої міри, коли він стає виявом персонального душевного життя. Тоді педагогічна діяльність перестає бути механічним відтворенням книжних параграфів, а стає творчістю, тобто самовиявом педагогічної особистості» [10, с. 16].

Трактування загальних основ творчості вчителя, що нерозривно пов'язана з творчістю дітей, є характерним для поглядів відомого педагога-науковця

О. Музиченка. У своїх працях він спирався на ідеї вже згадуваної педагогіки особистості. Як прихильник цієї течії, педагог убачав мету освіти у розвитку самодіяльності й активності учня, а провідною рисою діяльності вчителя вважав творчість.

Практичного вираження ідеї вченого здобули у методиці комплексного навчання. Сутність комплексу за О. Музиченком розглядалась як «переживання дітей в активному охопленні дійсністю», що має такі етапи: 1) вивчення дійсності; 2) оволодіння нею; 3) посилення її зміна. Таке переживання, як відзначав педагог, у кожній дитини буде особливим, не схожим на переживання інших. Саме тому навчальна тематика повинна враховувати інтереси і потреби учнів, оскільки «сама вона дає простір для творчості педагога й учня». Завдання педагога полягає лише у «внутрішній мотивації» пізнавальних інтересів дітей. Підґрунтям, на якому формується індивідуальний методичний комплекс учителя, стає «одноактове глибоке переживання», емоційність педагога [11, с. 27].

С. Ананьїн, звертаючись до проблем тогочасного шкільного виховання, зосередив увагу на визначенні провідних виховних факторів впливу на учня. На думку педагога, у вихованні дітей надзвичайно важливим є індивідуальність і авторитет учителя, у порівнянні з освітнім матеріалом він важить значно більше. Саме тому відомий освітянин відстоював активну вчительську позицію у навчально-виховному процесі: «особистий приклад є найкращий виховальний засіб, отже неприродньо та непедагогічно відкидати живу людину, ставити на її місце авторитет книги, мертвого слова» [1, с. 88].

На необхідності керуватися у роботі вчителя «не умовиводами кабінетного розуму та перевіреною системою знань, а запитами дійсності й особливостями дитячої природи» наполягав відомий психолог і педагог А. Володимирський. «Школа майбутнього, ідеальна школа буде живою як життя, а життя – навчальним і виховним як школа», – стверджував професор [2, с. 63].

А. Володимирський обґрунтував необхідність розвитку самостійної дослідницької ініціативи всіх учасників навчально-виховного процесу. На його думку зміст освіти повинен охоплювати явища найближчого навколишнього життя, а провідні методи спрямовані на оволодіння конкретною дійсністю відповідно до індивідуальних сил та можливостей дітей.

Потребу у впровадженні активних творчих методів науковець пояснював особливостями психофізіологічного механізму пізнавальних процесів. Міцність набутих знань, умінь і навичок, як доводив А. Володимирський, безпосередньо залежить від залучення словесних, рухливих і чуттєвих рецепторів й аналізаторів. Розглядаючи пізнання як процес «набуття життєвого досвіду», вчений виокремлював такі його складові: 1) зміст досвіду, тобто предмет діяльності; 2) участь рецепторів й аналізаторів; 3) відповідна реакція ефektorів.

Лише наявність яскраво виражених зазначених компонентів кожного виду рецепторів, створює можливість для перетворення діяльності у свідомий досвід. Саме тому, на його думку, однобічні педагогічні системи, такі, наприклад, як система Гербарта, були непридатними в сучасних умовах життя [2, с. 53–55].

Особливого значення надавав А. Володимирський усвідомленню учителем основ педагогічної професії, розуміння сутності педагогічного покликання. Визначаючи провідні риси педагога, науковець зауважував: «глибоке ознайомлення з структурою дитячої природи й високий педагогічний світогляд повинні тут не тільки сплестися в одно, а ще й перейнятися любов'ю до самої педагогічної праці» [2, с. 54–55].

З позицій фізіології вищої нервової діяльності пояснював творчу складову поведінки відомий психолог, педолог, учений зі світовим ім'ям І. Соколянський. Видатний науковець розглядав педагогіку як науку про організацію певних зумовлених форм (актів) поведінки людської особистості, що спирається на вчення про умовні рефлекси. Характеризуючи стадії поведінкового акту, І. Соколянський виділяв як одну з обов'язкових складових потребу в «конечності якісного оформлення». Сутність цього етапу полягала у виявленні естетичних емоцій, що формуються під час поведінки, і, які, у свою чергу, за принципом ланцюга, можуть викликати бажання реалізувати інші можливості (акти). Отже, виховання потреби художнього оформлення є кінцевим завданням акту [14, с. 11].

Висновки. Таким чином, аналіз педагогічних поглядів відомих українських освітніх діячів, а саме С. Ананьїна, А. Володимирського, Г. Гринька, Я. Мамонтова, О. Музиченка, Я. Ряппо, Я. Чепіги, на місію вчительської професії у сучасному суспільстві, її завдання, творчі засади педагогічної діяльності засвідчує єдність концептуальних підходів з представниками реформаторських течій, передусім таких, як індивідуальна педагогіка, педагогіка особистості, вільне виховання, художня педагогіка. Така єдність стала підґрунтям для застосування ідей реформаторської педагогіки та досягнень експериментальних шкіл Заходу у процесі підготовки українського вчителя до професійної діяльності у досліджуваний період.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьїн С. А. Актуальні педагогічні питання на заході / С. А. Ананьїн // Радянська освіта. – 1924. – № 1–2. – С. 85–92.
2. Владимирский А. К динамике педагогического процесса / А. Владимирский // Шлях освіти. – 1927. – № 11. – С. 48–71.
3. Гармсен М. Про наукове вивчення педагогічної професії / М. Гармсен. – Харків : ДВУ, 1925. – 48 с.
4. Гринько Г. Ф. Идея трудового воспитания в свете социалистического мирозерцания / Г. Ф. Гринько // Учитель и школа. – 1919. – № 2–3. – С. 1–14.
5. Зеленський І. Організація педагогічної освіти / І. Зеленський // Шлях освіти. – 1929. – № 4. – С. 87–92.

6. Зотин М. Подготовка учителя / М. Зотин // Путь просвещения. – 1924. – № 8. – С. 1–14.
7. Кагаров Е. Г. Изучение психологии учительской профессии в современной Германии / Е. Г. Кагаров // Радянська школа. – 1926. – № 5 (45) март. – С. 24–27.
8. Кодекс законов о народном просвещении в УССР. – Харьков : Издание Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. – 76 с.
9. Лавріненко О. А. Творчий розвиток і опанування педагогічної майстерності в Україні (1917–1919 рр.) / О. А. Лавріненко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. – № 4. – С. 101–110.
10. Мамонтов Я. А. Сучасні проблеми педагогічної творчості Ч. І. : Педагог як митець / Я. А. Мамонтов. – Харків : Держвидав України, 1922. – 80 с.
11. Музиченко О. Як по новому вести педагогічну роботу в трудшколах з дітьми? / О. Музиченко // Радянська освіта. – 1924. – березень–квітень – С. 57–73.
12. Ряппо Я. П. Чергові завдання науково-методологічної роботи / Я. П. Ряппо / Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 1–12.
13. Сафонова Н. В. Інноваційна педагогічна думка видатних педагогів 20-тих років ХХ століття та її втілення в сучасну шкільну практику : [навч.-метод. посіб.] / Н. В. Сафонова. – Одеса : Друкарський дім, 2005. – 112 с.
14. Соколянський І. Дещо з основних питань радянської педагогіки / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1928. – № 12. – С. 3–14.
15. Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : [навч. пос.] / упор., науковий редактор Л. Д. Березівська. – Харків : «ОВС», 2006. – 328 с.

## Ірина УРАЗМАТОВА

### **ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

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

**Постановка проблеми.** Самореалізація – один з найважливіших аспектів життєдіяльності людини. За великим рахунком можна говорити, що самореалізація являє собою мету і сенс людського існування, адже людина має безліч бажань і здібностей, успішна реалізація яких приносить благополуччя і дарує людині радість. Самореалізуючись, людина відкриває в собі і в навколишньому світі нові, не знайомі раніше, сторони і можливості, розширює свій кругозір, радіє досягнутим результатами. Самореалізація дає людині відчуття повноти життя і впевненості у власних силах [14, с. 64].

Особливо важливо відчувати себе сильним, здатним і успішним в юності, коли людина вибирає свій життєвий шлях, формує свої життєві плани. Адже саме в цей період перед молодою людиною постають самі важливі і відповідальні життєві рішення, коли, з одного боку, відкриваються самі привабливі перспективи, і в той же час виникає й необхідність пов'язувати мрії

з реальністю. Все це зумовлює зростання актуальності дослідження проблеми особистісної самореалізації студентів.

**Аналіз досліджень.** Для осмислення означеної проблеми велике значення мають праці вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, Д. Леонтьєв, Л. Коростильова, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін., у яких досліджено проблему особистості та її зростання у процесі діяльності; теоретичні концепції гуманістичної психології з питань особистісної самореалізації відомих учених, таких як А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, К. Хорні та інших, де виділено принцип саморозвитку особистості через стимулювання її активності, незалежності, прагнення до самовираження та самореалізації.

Особливий інтерес для нашого дослідження викликають вітчизняні наукові напрацювання останніх років таких учених: І. Беха, Ж. Воронцової, В. Доній, Н. Комісаренко, І. Краснощок, В. Радула, Л. Рибалко, І. Тимощук та інших, в яких розглядаються організаційні аспекти «само»-процесів особистості у взаємозв'язку із особистісною самореалізацією.

**Мета статті:** на основі аналізу наукових джерел уточнити сутнісні характеристики особистісної самореалізації студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Потреба в самореалізації – одна з провідних потреб особистості (А. Маслоу, А. Адлер, К. Роджерс, Е. Фромм). Вона є джерелом особистісної активності людини, спрямованої на творче перетворення світу. Самореалізуватися, за А. Маслоу, означає стати тією особистістю, якою в принципі ти можеш стати, досягнувши вершини свого потенціалу. Самореалізація – не одиничний акт, а процес постійного подолання внутрішніх протиріч особистості з метою повного розкриття її сил і здібностей [8, с. 116].

Прагнення до самореалізації особистості найбільш ефективно формується на етапі студентства. Воно обумовлене розвитком суб'єктності, усвідомленням особистістю свого місця в макросередовищі суспільних відносин в цілому і освітньому середовищі закладу вищої освіти зокрема. Важливе значення для саморозвитку особистості та формування прагнення до самореалізації має становлення образу – «Я», який сприяє визначенню ближніх, середніх і далеких цілей суб'єктів освіти, спонукає до активності і цілеспрямованої діяльності, коригує комунікативну сферу і систему відносин у вузівському середовищі [7, с. 18].

У юнацькому віці, в рамках становлення нового рівня самосвідомості відбувається становлення суб'єктності і відносно стійкого уявлення про себе – Я-концепція, що впливає на розвиток прагнення до самореалізації. У Я-концепції зосереджені реальні уявлення про себе, єдність і цілісність особистості з її суб'єктивної сторони [12, с. 216].



Сутність підготовки сучасного фахівця полягає в формуванні у студентів системи якостей та властивостей особистості, що необхідні для виконання різноманітних соціальних функцій. Інтегруючим показником досягнення такої якості може бути особистісна самореалізація студента. Підтвердження чого ми знаходимо в Б. Гершунського, який відзначає, що життєва самореалізація особистості в даний час має розглядатися як мета освіти. При цьому, зауважує дослідник, самореалізація можлива за умови, якщо людина:

- 1) усвідомлено й глибоко вірить в цю життєву мету, вірить у своє індивідуально неповторне призначення, бачить у ньому вищий смисл життя й надію на продовження свого «Я», залежно від результатів своїх думок й справ протягом всього життя;
- 2) усвідомлює свої здібності, інтереси, життєві переваги й мотиви поведінки і керується ними у різних життєвих ситуаціях; відчуває себе частиною природи, людської спільноти, здатна до товаристської взаємодії з іншими людьми, незалежно від їх індивідуальних або колективних світоглядних, ментальних особливостей;
- 3) володіє знаннями, уміннями, навичками й творчими здібностями, що дозволяють їй найбільш повно реалізувати себе у професійній діяльності і різноманітних суспільних відносинах;
- 4) спроможна до цілеспрямованих й ефективних вольових зусиль, необхідних для повноцінної самореалізації на усіх етапах життєвого шляху [3, с. 6].

Л. Коростильова, вважаючи самореалізацію необхідним атрибутом розвитку дорослої людини, визначає цей феномен як «здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з іншими людьми (близьким і далеким оточенням), соціумом й світом в цілому. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різноманітних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних й особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті й буденній діяльності, пошук й ствердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і смислу свого існування в кожний даний момент часу. Самореалізація здійснюється тоді, коли у людини є сильний збуджувальний мотив для особистісного зростання» [5, с. 12].

Характеризуючи цілі, мотиви, способи і результати процесу саморозвитку, де внутрішнім моментом руху є самопобудова особистості В. Маралов вважає, що найважливішими і щільно пов'язаними одна з одною формами, які дозволяють особистості виразити себе і реалізуватись різним чином є такі:

- 1) самоствердження як можливість людини заявити про себе повною мірою як про особистість через актуалізацію мотивів і організацію власної

- специфічної діяльності для знаходження і підтвердження своїх певних якостей, рис поведінки і дій;
- 2) самовдосконалення як можливість особистісного росту людини та її самостійне прагнення бути краще, наблизитися до певного ідеалу через свідоме управління розвитком своєї особистості, ростом своїх якостей і здібностей;
  - 3) самоактуалізація як вища форма саморозвитку, що містить у своєму складі дві попередні і спонукається мотивами до реалізації вищої сутності свого існування, тобто здатність виявити в собі певний потенціал і використовувати його в житті з тим, щоб успішніше виконувати свою місію і призначення [9, с. 106].

У межах нашого дослідження звернемо увагу на роботи М. Бердяєва [1], який проблему самореалізації особистості розглядає в контексті двох основних проблем: проблеми свободи та проблеми творчості. Виходячи з аналізу його робіт, можна зробити висновок, що студент в сучасних умовах має вільний вибір шляхів досягнення освітніх цілей, які передбачають особисту відповідальність за результат своєї діяльності. Роздуми вченого являють собою цінність, оскільки вони звернені до вільної та самостійної думки, усвідомленню унікальності особистості, розвитку її індивідуальності. Висунуте в педагогіці та психології гасло «вільного розвитку» пропонує усвідомлення студентом природи своєї особистості, вільної та здатної до самореалізації.

Тільки особистість, що самореалізується, має цілісність, стійкість, активність і спрямованість. Ці властивості особистості дають можливість стверджувати наявність внутрішньої позиції, що сформувалася. Під позицією у науковій літературі розуміють вибіркоче ставлення особистості до поставлених перед нею цілей і завдань. Активність позиції студента виражається у вибірковій мобілізованості готовності до діяльності, спрямованій на її здійснення. Позиція зумовлює певну лінію поведінки особистості й сама зумовлюється нею [7, с. 18].

Накопичений у попередніх видах діяльності особистісний потенціал студента розкривається і втілюється в освітній діяльності. Студент починає реалізовувати себе, свої індивідуальні здібності, моральні якості та інші властивості, але в той же самий час продовжується подальший розвиток і вдосконалення його індивідуального особистісного потенціалу. Задовольняючи базову потребу в самореалізації в різних видах діяльності, особистість студента переслідує свої бажані цілі, знаходить своє місце в системі суспільних зв'язків і відносин. Не можна конструювати єдину модель самореалізації «взагалі». Самореалізації «взагалі» не існує. Конкретні форми, способи, види самореалізації у різних людей різні. У полівалентності потреби в самореалізації виявляється і набуває розвитку багата людська індивідуальність [4, с. 34].

Саме тому, говорячи про різнобічний і гармонічний розвиток особистості студента, підкреслюємо не тільки багатство й усебічність її здібностей, але й (що не менш важливо) багатство і багатогранність потреб, у задоволенні яких здійснюється всебічна самореалізація особистості.

Процес самореалізації включає не лише розкриття можливостей і здібностей суб'єктом, але й усвідомлення, оцінку особистісних ресурсів, визначення особистісно значущих і соціально ціннісних перспектив, активність, спрямовану на самоствердження. «Самоствердження» в психологічному словнику пояснюється як «прагнення людини до високої оцінки й самооцінки своєї особистості й викликана цим прагненням поведінка, як потреба суб'єкта... здаватися такою людиною, якою б їй хотілося бути, хоч насправді такою не є» [16, с. 433]. Погоджуємося з думкою вчених про те, що «самоутвердження за своєю суттю являє собою самореалізацію» [15, с. 68].

У своєму дослідженні І. Краснощок звертає увагу на те, що поняття особистісна самореалізація фіксує стан розвитку «соціальності особистості» майбутнього фахівця за допомогою характеру, спрямованості його діяльності на реалізацію суспільних ідеалів... Особистісна самореалізація студента знаходить свій прояв у двох умовних станах – як рівень самоствердження особистості і як умова самоствердження [7].

На основі цих міркувань ми вважаємо, що самоствердження – це особлива характеристика діяльності студента стосовно того, щоб бути визнаним оточенням і тим самим довести собі самому те, що він як особистість є результатом власної волі, свідомості й зусиль. Самоствердження також пов'язане з прагненням людини завоювати автономність і самостійність. Як бачимо, самоствердження, будучи окремим аспектом самореалізації особистості, розкриває її значення.

Ми враховуємо підхід української дослідниці В. Ковальчук, яка обґрунтовує, що самореалізація є необхідний атрибут розвитку особистості студента. Далі дослідниця наголошує, що чим повніша самореалізація, тим гармонічніший духовний розвиток майбутнього фахівця. Він відчуває себе унікальною особистістю, успішною, потрібною суспільству, що згладжує багато внутрішні протиріччя. Повнота самореалізації означає максимальну успішність розвитку здібностей, використання соціальних умов для розкриття задатків і обдарованості, а разом з тим і можливу користь, яку дана особистість може принести своїм близьким, суспільству, в якому живе. В основі самореалізації лежать індивідуальні здібності, накопичені протягом життя знання, вміння, навички, моральні і світоглядні якості, що визначають в кінцевому рахунку масштаб особистості майбутнього фахівця, а також її реальний внесок у збагачення матеріальних і духовних цінностей світу. Для здійснення повноцінної самореалізації особистість повинна володіти рядом певних якостей, серед яких – усвідомлення своєї неповторності, своїх

здібностей, інтересів і життєвих переваг; розуміння свого індивідуального призначення; усвідомлення себе частиною природи, людської спільноти та здатність до дружнього взаємодії з іншими людьми. Людина повинна мати знання, вміння і навичками, що дозволяють їй найбільш повно реалізувати свої здібності у вибраній їм трудової діяльності та в різноманітних взаємовідносинах. Також виявляється необхідною здатність до цілеспрямованим і ефективним вольовим зусиллям, що створює можливість повноцінної реалізації особистості на всіх етапах її життєвого шляху [11, с. 24-26].

Провідна роль освіти у створенні умов, необхідних для формування здатної до успішної самореалізації особистості обумовлена тим, що навчання і виховання вже самі по собі є системоутворюючими основами самореалізації. Розвиток здатності особистості до самореалізації пов'язано з гуманно-орієнтованим освітою, цілісним підходом до розвитку особистості.

Досягнення студентом мети самореалізації залежить від особистісної спрямованості, яка включає систему взаємопов'язаних компонентів: інтереси, бажання, прагнення, ідеали, світогляд, переконання, які розвиваються і реалізуються в конкретній діяльності, за допомогою якої відбувається як розвиток особистості, так і перетворення середовища, в якому живе студент. Будь-яку дію спричиняють потреби й мотиви. Перш ніж потреба спричинить дію, особистість переживає складний психологічний процес мотивації, який полягає в усвідомленні сторін потреби й дії, спрямованої на її задоволення. Мотивом може стати тільки усвідомлена потреба. Мотив являє собою внутрішню психологічну активність, що організує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби в самореалізації [10, с. 94].

Про самореалізацію можна говорити тільки тоді, коли мета діяльності, від реалізації якої людина отримує задоволення, сприймається нею як власна. Свідоме формулювання особистістю мети власної діяльності є необхідною умовою самореалізації. Єдине, що може зробити педагог, – «це на практиці переконати молоду людину, що лише особистість як суб'єкт вільної і морально відповідальної дії, вчинку та особистісні відносини складають сферу вищих суспільних цінностей, і ставити особистість у позицію засобу досягнення зовнішніх для неї цілей може тільки вона сама» [2, с. 24].

З огляду на необхідність проектування процесу становлення особистості студента викликають інтерес виділені Л. Рибалко етапи самореалізації, а саме: актуалізація, розгортання, розв'язання. Структурними елементами першого етапу самореалізації є: соціалізація, індивідуалізація особистості, становлення її потреб, інтересів, побудова цілей, мобілізація вольових зусиль. Наступний етап – розгортання актуалізованої потреби, що передбачає процеси самопізнання, побудову самоцілі, самомоделі, здійснення самовибору, самоконтролю й

самоаналізу. У процесі розгортання відбувається зняття потреби в самореалізації (розв'язання), при цьому результатом самореалізації є самоутвердження. Потреба в самореалізації на певний час задовольняється, потім з часом відбувається становлення нової потреби в самореалізації, яка знов проходить через актуалізацію, розгортання й розв'язання тощо. Саме цим обумовлюється нескінченність процесу самореалізації [13].

Рибалко Л. розглядає механізм самореалізації як надання предметності основним формам активності індивіда (діяльність, спілкування, свідомість) через самонавчання, самовиховання й самоосвіту, які здійснюються як відповідно до потенцій індивіда, так і виходячи із зовнішніх умов (рівня знань, вихованості суспільства) [13, с. 173]. Отже, механізм самореалізації передбачає самоздійснення, що неможливе без самодіяльності особистості (Н. Бабикіна, С. Максименко, Л. Коростильова, М. Недашковська, Л. Цирінова та ін.).

Ряд науковців підкреслюючи соціальну природу самореалізації, вказують на те, що важливе значення у цьому процесі відіграє такий – само-процес, як самопізнання. Самопізнання спрямовується організаційно, і носить автономний характер, тобто сполучається та регулюється внутрішніми потребами, інтересами самої особистості. На цій основі зростає самосвідомість, тобто змістовніше розуміється соціальний зміст дій, їх значущість... Покращується й уточнюється уявлення щодо власних здібностей на основі усвідомлення своїх успіхів і невдач, досягнень у відповідних починаннях [14, с. 120]. Це ще раз підтверджує той факт, що самореалізація внутрішнього потенціалу особистості студента, носить свідомий характер і неможлива без самопізнання. Мотивом самореалізації є не протиріччя, а узгодження між внутрішньою сутністю людини та рішеннями, які вона здійснює. Тільки те, що студент пізнав, відкрив в собі й усвідомив, може піддатися опредметненню в ході самозвершення. Зокрема, Л. Користильова наголошує, що шлях до прояву самореалізації лежить через активну різносторонню діяльність, яка пов'язана із самопізнанням свого ціннісного змісту, творчим мисленням, розвитком допитливості та інтелекту в цілому [6, с. 94]. Тому процес самопізнання є фундаментальним та визначальним у системі стратегічного пошуку шляхів самореалізації, а особливо для молоді. Адже період юності характеризується активним розвитком суб'єктності, який неможливо розглядати без заглиблення у сутність власного Я, без пізнання своєї природи.

Говорячи про самореалізацію, не треба випускати з уваги те, що сутність людини – ансамбль суспільних відносин (Е. Ільєнков). Ці суспільні відносини визначають індивіда як суб'єкта тією мірою, якою він, перетворюючи, привласнює їх залежно від свого місця, функціональної ролі, активності. З цього погляду він визначається суспільством у процесі набуття суспільних способів життєдіяльності, тому все соціально необхідне нами означається поняттям «потрібно». Але студент, творець об'єктивного, предметного й



соціального світу здатний на вибір, на оцінку, самооцінку, саморегуляцію, самореалізацію, на формування свого суб'єктивного світу (охоплюючи пізнавальні, емоційно-вольові властивості). Він може визначати себе стосовно групових, колективних цінностей, він може формувати себе і як суспільну цінність.

Саме тому, ми поділяємо підхід І. Краснощок [7], і з боку психологічного механізму особистісної самореалізації студента розуміємо як усвідомлення і співставлення (самооцінювання) зовнішніх впливів і вимог – компонент «потрібно» з комплексом внутрішніх умов: а) бажаннями, прагненнями, ціннісними орієнтаціями, домаганнями, цілями й планами (компонент «хочу»); б) потенційними можливостями й здібностями (компонент «можу»); в) готовими, стійкими фізичними й психічними якостями, досвідом, рисами характеру (компонент «маю»). Усвідомлення, співвіднесення виділених компонентів (одиниць) і прийняття на їх основі життєвоважливих рішень, а також втілення їх у життя ми вважаємо найважливішою характеристикою самореалізації особистості студента як суб'єкта життєдіяльності.

**Висновки.** Аналіз психолого-педагогічних досліджень доводить, що спільними рисами для вітчизняних та закордонних гуманістичних концепцій самореалізації є: віра в особистий досвід людини, здатність відкривати в собі унікальний особистісний потенціал, самостійно визначати напрям особистісного зростання для найповнішої самореалізації. Отже, особистісну самореалізацію студента ми розуміємо як свідоме, за власною ініціативою, прагнення до самопізнання майбутнім фахівцем того, чим він володіє і чого хоче досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, що буде визнано іншими.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бердяев Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3- 7.
4. Ефромсон В.П. Загадки гениальности / В.П. Ефромсон. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
5. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – С. 3-19.
6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб.: Изд. "Речь", 2005. – 222 с.
7. Краснощок І.П. Дослідження соціальної самореалізації майбутнього вчителя. Навчальний посібник/ І.П. Краснощок. – Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ Імекс ЛТД, 2002 – 44с.
8. Маслоу А. Самоактуализация / Абрахам Маслоу // Психология личности: Тексты/ [под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузыряя]. – М.: Из-во МГУ, 1982. – С. 08-118.
9. Павленко Л.А. Самореалізація творчого потенціалу вчителя в процесі формування національної еліти / Л.А. Павленко. //Проблеми та перспективи формування національної

- гуманітарно-технічної еліти. зб. наук. Праць. – Вип. 19(23). – Х.:НТУ «ХПІ», 2008. – С. 101-108.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
  11. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: Монографія / За ред. В.А. Ковальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 204 с.
  12. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч. посіб. / М.В. Артюшина, Л.М. Журавська, Л.А. Колесніченко та ін.; За заг. ред. М.В. Артюшиної. – К.: КНЕУ, 2008. – 336 с.
  13. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. – 443с.
  14. Соціально-професійне становлення особистості: [Монографія] / В.В. Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір / За ред. В.В. Радула. – Кіровоград, Поліграф. – видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 263с.
  15. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование / В.Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1984. – 208 с.
  16. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник: Близько 2500 термінів / В.Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 639 с.

## Вадим ЧЕРВОНОПИСЬКИЙ

### **ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*(студент другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

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

**Постановка проблеми.** Становлення України як європейської держави, активний перехід до ринкових відносин, реформування національної освіти, зумовлюють необхідність оновлення системи професійної підготовки. Проблема вдосконалення професійної освіти зосереджується сьогодні на потребі формування тих якостей особистості, що сприятимуть її конкурентоздатності в умовах сучасного ринку.

Крім того для країн, що входять до Болонського процесу, характерною є стратегія підвищення вимог до якості навчання та підготовки кадрів. Однією з вимог положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: рівень готовності випускників до виконання професійних функцій, до реалізації професійних можливостей в умовах конкуренції на ринку праці.

Сучасна загальна і професійна освіта повинна будуватися на ідеології розвитку, відповідати вимогам часу і якісно змінюватись. Для підсилення

конкурентоздатності фахівця на ринку праці повинна працювати система професійної підготовки, яка передбачає процес і результат опанування навчальними системами наукових знань і пізнавальних вмінь, навичок та формування на їх основі світогляду та інших якостей особистості, серед яких конкурентоздатність майбутнього фахівця.

У цьому зв'язку актуальною стає задача посилення спрямованості освітнього процесу на формування конкурентоздатності. Однак в документах в області освіти, в державних стандартах, в тому числі з педагогічних спеціальностей поняття «конкурентоспроможність» не знайшло свого відображення.

Перш ніж переходити до вирішення конкретних задач, спрямованих на управління конкурентоздатністю, слід визначитись із сутністю поняття «конкурентоспроможність».

Поняття «конкурентоспроможність» відноситься до числа найменш розроблених як у філософській, психологічній, так і в педагогічній літературі. Дослідники пояснюють це складністю, багатогранністю самого поняття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Слід зазначити, що проблему конкурентоспроможності персоналу розробляли в теорії менеджменту І. Ансофф, А. Вайсман, Ф. Вудкок, А. Меськон, В. Дятлов, Е. Попова, В. Травін, Р. Фатхутдінов, В. Шаповалов, та ін.

Її окремі аспекти в системі вищої професійної освіти знайшли віддзеркалення в роботах В. Загвязінського, В. Кузовльєва, Н. Кузьміної, Н. Никандрова, В. Монахова, П. Решетникова, А. Репрінцева, В. Сластеніна, А. Щербакова.

Істотне значення для розробки теоретичних основ і практики формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя мали дослідження концепцій професійного розвитку і саморозвитку конкурентоспроможності студентів-майбутніх фахівців (Ю. Андрєєва, Л. Мітіна, Ф. Туктарова, Е. Хайрулліна, В. Шаповалов, В. Мезінов, С. Хазіна, І. Бібік та ін.)

**Метою статті** є теоретичне визначення змісту конкурентоспроможності майбутнього фахівця та її формування у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Слід зазначити, що конкуренція – слово латинського походження. У перекладі з латинської це слово означає «сходитися», «стикатися». У 18 столітті воно зустрічається у німецькій, французькій мові у значенні суперництво, боротьба за досягнення більшої вигоди.

У сучасному значенні слово конкуренція корелює з такими поняттями як змагання, боротьба, престиж, репутація, кар'єра, статус.

Конкуренцію і конкурентоздатність розглядають з різних точок зору – економічної, соціальної, біологічної, психологічної, педагогічної. Під

конкуренцією в економіці розуміється антагоністична боротьба між приватними виробниками за вигідніші умови виробництва і збуту товарів, за отримання найвищого прибутку. Біологічна конкуренція – активне змагання між особами одного або різних видів за засоби існування і умови розмноження. За визначенням І. Шмальгаузена, конкуренція – одна з форм боротьби за існування.

На відміну від визначення конкурентоспроможності, прийнятого в економічних дисциплінах (розуміння конкурентоспроможності як суперництва, пріоритету, успішності, заняття лідерської позиції і т. п., пов'язаного в більшості з метою самого бізнесу, – отримання прибутку), сучасні педагогічно-дослідники (Л. Мітіна, Ю. Кореляков, Г. Шавиріна та ін.) пропонують під конкурентоспроможністю розуміти «здатність максимального розширення власних можливостей з метою реалізації себе особистісно, професійно, соціально, етично».

Таким чином, формуючи конкурентоспроможність особистості, вище перелічені автори вважають за необхідне формувати:

- систему стійких особистісних якостей, що створюють можливість успішного виконання діяльності;
- професійну спрямованість особі;
- систему целепокладання;
- самосвідомість особистості як представника певної професійної спільності.

Л. Мітіна розглядає конкурентоспроможність особистості в психологічному плані, звертаючи увагу на таку складову характеристику конкурентоспроможності особистості, як компетентність. На думку Л. Мітіної, «розвиток конкурентоздатної особистості – це розвиток рефлексивної особистості, здатної організувати свою діяльність та поведінку в динамічних ситуаціях, що володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до вирішення проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях» [6, с. 98]

А. Асмолов визначає психологічні риси конкурентоздатної особистості – сильна особа, готова жити і працювати у світі, що постійно змінюється, здатна сміливо розробляти власні стратегії поведінки, самостійно і нетрадиційно мислити, здійснювати етичний вибір і нести за нього відповідальність перед собою і суспільством, в змозі зробити своє життя і життя тих, хто оточує змістовним, цікавим і щасливим [3, с. 532].

Ю. Андрєєва, характеризуючи конкурентоздатність, акцентує увагу на особистісних та професійних якостях спеціаліста, що відображають найвищу готовність особистості до професійно-творчої діяльності [2, с. 126].

Конкурентоздатна особистість, як показали дослідження В. Андрєєва, це не одна якість, а інтегральна характеристика, що включає в себе наступні якості

та особливості: високий рівень працездатності; прагнення до якісного кінцевого результату; стресостійкість, здатність переборювати труднощі; творче ставлення до праці; прагнення до професійного самоудосконалення; здатність до прийняття відповідальних рішень; комунікабельність, здатність до кооперації, співробітництва, співтворчості; здатність до швидкого опанування нової справи; здатність до самоосвіти, самореалізації, саморозвитку. [1, с. 326]

Слід зазначити, що єдиного підходу до визначення структури конкурентоспроможності особистості не існує.

Наприклад В. Мезінов зазначає, що конкурентоздатність слід розглядати на рівні особистісних якостей (мобільність, адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухомість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, ціле покладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, оточуючого середовища і виділяє наступні компоненти конкурентоздатності: мотиваційно-ціннісний; морально-етичний; когнітивний; діяльнісно-практичний [5, с. 65].

Ж. Шаймакова зазначає, що конкурентоздатність – це динамічна характеристика особистості, тому можливо говорити про її розвиток як результат формування сукупності ключових компетенцій особистості, що складають професійно-особистісну основу діяльності і професійну компетентність викладача. Ключовими компетенціями викладача в дослідженні розглядаються наступні: а) що відносяться до самого викладача як особи, суб'єкта діяльності і спілкування (акмеологічна компетенція, що включає: ціннісно-смыслову, особистого самоудосконалення, психологічну, рефлексію і аутопсихологічну); б) що відносяться до соціальної взаємодії викладача і соціального середовища (соціальна компетенція, що включає: компетенцію у сфері цивільно-суспільної діяльності, соціально-психологічну, комунікативну, соціально-перцептивну); у) що відносяться до професійно-педагогічної діяльності викладача (освітня компетенція, що включає: навчально-пізнавальну, компетенцію у сфері самостійної пізнавальної діяльності, інтелектуальну, професійно-педагогічну) [10].

Процеси психолого-педагогічного формування конкурентоздатності майбутнього педагога на етапі його професійної підготовки, відображені у публікаціях Е. Тенілова. Він розглядає це поняття як комплекс елементів, що включає: гуманістичні установки сучасної педагогіки та вимоги, що пред'являються до сучасного спеціаліста; провідні ідеї компетентнісного, соціокультурного середовищного та особистісно-орієнтованого підходів [8, с. 64].



Проаналізувавши дослідження вищезазначених авторів, ми визначаємо конкурентоздатність як сукупність сформованих особистісних та професійних якостей та характеристик, що визначають його успішність у професійній та соціальній діяльності, і виділяємо наступні характеристики конкурентоздатного фахівця:

- професійну компетентність (більшість дослідників пов'язують проблему компетентності з професійним становленням особистості, розглядають її як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність виконувати завдання, що належать до її компетенції. Це єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення якої-небудь діяльності в конкретних професійних (проблемних) ситуаціях, характеризує його професіоналізм);
- ціннісно-мотиваційний компонент (відображає ціннісні орієнтації особистості, сформовані духовно-етичні якості, позитивну установку на різні види соціально значимій активності; головний акцент зроблений на ціннісному відношенні до професійної діяльності, наявності мотивації до позитивної конкурентоспроможності);
- прояв індивідуальності (особистісні якості та здібності) (мобільність, незаангажованість та творчість, наполегливість, відповідальність, високий рівень працездатності, прагнення до якісного кінцевого результату, стресостійкість, здатність переборювати труднощі, творче ставлення до праці, комунікабельність, здатність до кооперації, співробітництва, співтворчості, здатність до швидкого опанування нової справи).

Слід зазначити, що соціальні підстави конкурентоздатності особистості тісно пов'язані з моделлю ієрархії потреб А. Маслоу і К. Альдерфера, де чималу роль грають потяг індивіда до визнання, статусу, пошани і самоактуалізації, з наявністю у людини біологічного, психічного і особистісного потенціалу, які найбільш рельєфно виявляються в конкурентоздатності особистості, що має професійний і соціальний рівні.

Ми погоджуємося із С. Хазовою яка зазначає, що конкурентоздатність особистості представлена соціальною і професійною конкурентоспроможністю. Соціальна конкурентоздатність особистості є родовою по відношенню до професійної конкурентоздатності: вона забезпечує особистості ефективність поведінки і діяльності в будь-яких ситуаціях конкурентної взаємодії, тоді як професійна конкурентоспроможність – в окремих сферах професійної діяльності. В процесі соціалізації здійснюється розвиток соціальної конкурентоспроможності особистості, причому професіоналізація, орієнтована на вдосконалення соціальної конкурентоздатності і паралельне становлення професійної конкурентоздатності. Якщо зміст соціальної конкурентоздатності є загальним для будь-якої особистості (у певних соціокультурних умовах), то

професійна конкурентоздатність відноситься до категорії особливого і варіює у різних фахівців [9].

Оскільки розвиток особистості – процес безперервний, то і розвиток конкурентоздатності також не повинен здійснюватися епізодично. При цьому на різних етапах розвитку особистості в процесі її соціалізації конкурентоздатність має різний зміст, обумовлений взаємопов'язаними соціальним досвідом, який повинна засвоїти особистість в різні вікові періоди, і вимогами, що пред'являються до людини суспільством в ці періоди.

З точки зору педагогічно організованої соціалізації особистості, в системі загальної освіти розвиваються основи соціальної конкурентоздатності особистості.

В процесі професійної освіти (як одній з початкових стадій професіоналізації), поряд з вдосконаленням соціальної конкурентоздатності, відбувається становлення основ професійної конкурентоздатності. Відповідно до сучасних вимог суспільства, конкурентоздатний випускник вузу характеризується здатністю ефективно взаємодіяти з суб'єктами професійної діяльності і ефективно виконувати цю діяльність, конструктивною поведінкою на ринку праці, спрямованістю на професійний саморозвиток, досягнення успіху, на вдосконалення сфери професійної діяльності і на підвищення конкурентоспроможності країни в цілому.

Науковці розрізняють не спрямовану і спрямовану форми соціалізації. Ми вважаємо, що у процесі формування конкурентоздатності майбутнього фахівця є потреба у реалізації обох згаданих форм. Процес становлення особистості вимагає виявлення спеціальних умов, тобто особливим чином організованого соціокультурного середовища.

Як зазначає В. Столін, «потрібна величезна робота по переводу соціальних інститутів з режиму обслуговування панівних структур влади і виробництва в режим розвитку самої людини, а значить, і соціокультурної сфери в цілому. Головна умова такої трансформації - в перетворенні відомчої системи освіти в культурно-освітню сферу, де освітні процеси співвідносяться з іншими соціокультурними процесами» [6, с. 24].

Як зазначає В. Мезінов, для того, щоб культурно-освітнє середовище виступало як засіб формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя, воно повинне набути певних властивостей: гнучкість, що позначає здатність освітніх структур до швидкої перебудови у відповідності з мінливими потребами особистості, навколишнього середовища, суспільства, безперервність, що виражається через взаємодію і наступність в діяльності елементів, що до неї входять, варіативність, що передбачає зміну культурно-освітнього середовища відповідно до потреб в освітніх послугах населення, інтегрованість, що забезпечує рішення виховних задач за допомогою посилення взаємодії структур, що входять до неї, відкритість, яка передбачає широку

участь усіх суб'єктів освіти в управлінні; демократизацію форм навчання і виховання; саморозвиток і саморегуляцію, засновані на процесах розвитку та саморозвитку особистості; установку на спільне діяльнісне спілкування, діалог всіх суб'єктів освітнього процесу [5, с. 78].

Суть конкуренції як явища виводить змагальність навчальної, навчально-практичної, практичної діяльності в число провідних конкретно-методологічних умов. При цьому прагнення брати участь у конкурентних відносинах, перемагати в змаганні забезпечується високою вмотивованістю учнів, особистісною значимістю для них майбутньої діяльності. Мотиваційне забезпечення ефективного застосування змагальних прийомів у навчально-виховному процесі становлять опора на принципи проблемності та особистісної орієнтованості освіти, а також особлива увагу педагогів до виховання в учнів активності і прагнення до успіху.

**Висновки.** Таким чином, ми розглядаємо конкурентоспроможність фахівця як сукупність сформованих особистісних та професійних якостей та характеристик, що визначають його успішність у професійній діяльності. Формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця на етапі вузівської підготовки буде ефективною за умови створення у вищому навчальному закладі соціокультурного і конкурентного середовища, що буде стимулювати професійне становлення і особистісний розвиток студента.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: учебное пособие для вузов / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – Кн. 1. – 567 с.
2. Андреева Ю. В. Ориентация профессионального обучения журналистов на саморазвитие конкурентоспособности / Ю. В. Андреева. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2006. – 246 с.
3. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1979. – 150 с.
4. Бабенко Т. В. Соціокультурне середовище вищого навчального закладу як фактор розвитку конкурентоздатності фахівця. / Т. В. Бабенко // Наукові записки. – Вип. 134. – серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 42 – 46.
5. Мезинов В. Н. Подготовка конкурентоспособного учителя в вузе: монография / В. Н. Мезинов. – Елец, 2007. – 166 с.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
7. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 24 с.
8. Тенилов Е. А. Формирование конкурентоспособности будущего специалиста-педагога в вузе / Е. А. Тенилов // Современные проблемы науки и образования. 2010. – №1 – С. 63 – 66.
9. Хазова С. А. Конкурентоспособность специалистов и профессионализм: сопоставление феноменов. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-2.html>.
10. Шаймакова Ж. Б. Роль инновационной компетентности в развитии конкурентоспособности преподавателя высшей школы: автореферат дисс ... кандидата психологических наук: 19.00.13. – Тамбов, 2009. – 248 с.

**Олександр ШИНКАРЬОВ**

**ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В  
ОРГАНАХ САМОВРЯДУВАННЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ  
ОСВІТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ  
КУЛЬТУРИ**

*(студент другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

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

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні зміни, зумовили перехід до студентоцентрованого навчання у сучасних закладах вищої освіти. Підготовка майбутніх фахівців має бути в першу чергу спрямована на формування особистості, громадянина, здатного до самовизначення та самореалізації, з сформованими громадянськими та професійними якостями, здатними виявляти власну громадянську позицію, виявляти активність. Тому важливого значення набуває діяльність студентських організацій як інструменту розвитку громадянської культури молоді. У сучасних закладах вищої освіти різного рівня акредитації є поширеними органи студентського самоврядування, які займаються питаннями організації наукової, професійної та громадської діяльності. Зазначимо, що формування громадянської культури особистості, що дає можливість усвідомлювати свої права й обов'язки, сприяє розвитку індивідуального досвіду активних і відповідних дій у сучасному суспільстві, сприяє розвитку здатності ефективної взаємодії з органами державної влади та органами місцевого самоврядування, сприяє умінню самостійно приймати рішення на основі цінностей громадянського суспільства, справедливості, рівності та верховенства права. Отже, актуальність дослідження зумовлюється потребою сформувати високий рівень громадянської культури студентської молоді, оскільки у більшості відсутня здатність самостійно й відповідально вирішувати життєво важливі ситуації, бути організованим у подоланні труднощів, виявляти активність та ініціативність в досягненні суспільних інтересів.

У сучасній науково-педагогічній літературі вивчення проблеми громадянської культури висвітлені у дослідженнях В. Барабаш Б. Безсонова, Н. Дерев'янка, С. Грицяя, Ю. Завалевського, В. Костіва, А. Кочеткова, К. Магомедова, Ю. Резника, П. Сергієнка, О. Сухомлинської та інших.

Особливості формування громадянської культури особистості розкриті у дослідженнях В. Болгаріна, І. Зязюна, О. Караман, В. Костів, М. Михальченко, А. Рижанова, О. Савченко.

Так, Т. Гребеник досліджувала управління процесом громадянського виховання студентів вищих навчальних закладів, дослідник В. Шабанов розкрив педагогічні умови успішної громадянської соціалізації студентів.

Окремі аспекти діяльності органів самоврядування розглядаються в працях таких науковців, як О. Безпалько, З. Бондаренко, Л. Варламова, Е. Володова, А. Давидова, О. Касперович, К. Потопа, О. Невержицька Т. Семигіна, Л. Шигапова та ін. Проте, відсутні наукові роботи, щодо громадської діяльності в органах самоврядування закладів вищої освіти як умови формування громадянської культури студентської молоді.

**Мета дослідження:** висвітлити ефективність залучення студентів до громадської діяльності в органах самоврядування закладів вищої освіти як умови формування громадянської культури.

Необхідність розвитку громадянської культури передбачає формування громадянськості, громадянської свідомості, громадянського самовизначення, відповідальності за власний вибір і діяльність.

В умовах соціокультурного середовища закладу вищої освіти саме через максимальне залучення студентської молоді до студентського самоврядування можна організувати цікаву і значиму діяльність, що буде спрямована на формування громадянської культури громадянських якостей.

Ми враховуємо думку В. Костіва, що громадянська культура особистості визначається як інтегральна системна властивість, що характеризується мірою сформованості суспільно-значущих інтегративних громадянських якостей, генетично заданих і соціально набутих у результаті функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції громадянської поведінки і зовнішніх громадянських ставлень особи в процесі її життєдіяльності та самореалізації [6, с. 273]. З позиції І. Беха, який об'єднав громадянські якості у певний блок, : громадянську свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянської відповідальності та обов'язку, громадянську мужність, прихильність до державних інтересів, готовність захищати Батьківщину, правосвідомість, громадянську активність, повагу до національних традицій, державний оптимізм [3, с. 4–5].

Слід зазначити, що сучасні науковці, уживаючи терміни «громадська діяльність» до його тлумачення підходять по-різному. У сучасній педагогічній літературі для позначення громадської діяльності використовується інша термінологія: «громадсько-корисна діяльність». Оскільки характер громадської діяльності в умовах демократичного суспільства носить громадсько-корисну спрямованість (інакше діяльність є антигромадською), тому вважається найвдалішим вживання терміну «громадська діяльність». Не тотожні поняття «громадська діяльність» і «соціальна діяльність».

Як відзначає В. Степаненко, поняття «соціальна діяльність» ширше за поняття «громадська діяльність», оскільки не виключає участь у роботі, за яку



отримують заробітну платню, «тоді як громадська діяльність визначає звичайно на практиці діяльну участь людини у різних формах життя колективу і суспільства в цілому, що виходять за межі оплачуваної професійної праці» [11].

Деякі вчені розглядають громадянську активність як необхідну умову, показник і результат соціалізації особистості. Поняття соціалізації І. Кон розуміє як «процес засвоєння людиною цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих суспільству, соціальної спільності, і відтворення ними соціальних зв'язків і соціального досвіду» [8, с. 310]. Слід зауважити, що саме участь молодих людей у громадській діяльності є значущою як для формування громадянської культури особистості та її соціалізації, оскільки зміни, які відбуваються в процесі спільної діяльності молодих людей передбачають саме формуванню позитивного ставлення до громади та суспільства як цінності.

Отже, під громадською діяльністю студентів розуміємо різноманітну ідейно-політичну, спортивну, культурно-масову та іншу роботу, свідомо, безкорисно і добровільно виконуючу на благо себе, свого колективу та суспільства. налаштування на командну роботу, на пошук компромісів та спільне управління, зокрема у закладах освіти, участь у громадській діяльності, у тому числі, у студентському самоврядуванні.

Так цінною для нашого дослідження є думка О. Безрука, який самоврядування обгрунтовує як самостійну діяльність громадян, соціальних груп щодо врегулювання суспільних відносин у різних сферах суспільства, створення державних і громадських структур і забезпечення на цій основі життєдіяльності соціальних спільнот [2, с. 363].

Дослідниця А. Іванова вказує, що самоврядування – це самодіяльність, направлена на розробку, прийняття і здійснення рішень. Вивчення ролі самоврядування у студентському колективі показує, що в ролі одного з головних факторів, що стимулюють ріст колективу, виступає усвідомлення суб'єктами своєї відповідальності і самостійності, що можливо лише при певному ступені зрілості колективу в цілому і кожного члена окремо [7].

Узагальнюючи розуміння сутності студентського самоврядування у сучасній науці дослідниками слід вказати, що розглядається як специфічний вид діяльності; метод формування колективу; принцип діяльності громадських організацій і як засіб виховання громадськості; спосіб організації життєдіяльності студентських колективів [13, с. 10].

Відтак, ми розглядаємо студентське самоврядування з позиції специфічного виду діяльності студентської молоді, що спрямована на формування громадянської культури особистості. Відтак, на думку Л. Шеїної, студентське самоврядування істотно сприяє вихованню індивіда, налаштованого на конструктивну співпрацю з представниками різних соціальних інститутів, тобто забезпечує встановлення демократичних відносин між державою та окремою особистістю [12].

Органи студентського самоврядування - це один із видів об'єднання студентів за спільними інтересами, метою яких є вирішення проблем студентства, поліпшення умов навчання та культурного дозвілля студентства тощо. У вищих навчальних закладах також активно функціонують клуби за інтересами, творчі гуртки, наукові товариства, волонтерські групи тощо. Ці види позанавчальної діяльності студентів, що мають різні завдання та напрямки діяльності, своєю метою вбачають творчий, науковий розвиток студентів, сприяння їхньої соціалізації. Так, студенти мають широкі можливості щодо залучення до громадської діяльності. Передусім слід назвати наступні:

- самоврядування в групі;
- участь у студентських і молодіжних громадських акціях;
- участь в органах студентського самоврядування закладу;
- участь у масових міських громадських акціях;
- участь в діяльності студентських і молодіжних громадських об'єднань (у т.ч. міжнародних);
- участь у діяльності інших міських, обласних, всеукраїнських і міжнародних громадських організаціях.

Відтак, під громадською діяльністю студентів розуміємо різноманітну політичну, спортивну, культурно-масову та іншу роботу, свідомо, безкорисно і добровільно виконуючу на благо себе, свого колективу та суспільства. налаштування на командну роботу, на пошук компромісів та спільне управління, зокрема у закладах вищої освіти, у тому числі, у студентському самоврядуванні;

Громадська діяльність має свої специфічні особливості:

а) участь студентів у громадській діяльності добровільна, безкорисна та безоплатна, спрямована на розвиток колективу, суспільства та самої особистості;

б) громадські заходи несуть соціально значущий характер;

в) громадська діяльність надає великі можливості для прояву своєї соціальної активності студентів, їх ініціативності, творчості та відповідальності не тільки перед собою, а й перед своєю державою.

Як результат, правильно організована й раціонально спланована громадська діяльність майбутнього викладача забезпечує найбільш високий рівень виявлення людських якостей студента, його ставлення до суспільної справи, колективного спілкування та підвищення свого соціального статусу.

Основна специфічна особливість громадської діяльності студентів зумовлюється специфікою професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача, що передбачає оволодіння не тільки спеціальними знаннями й уміннями зі свого предмета, а й оволодіння сукупністю професійних компетенцій та особистісних морально-етичних якостей, необхідних для здійснення цілісного навчально-виховного процесу в умовах сучасної вищої

школи, що постійно ускладнюються з посиленням вимог суспільства до системи освіти. Беручи участь у громадській діяльності студенти набувають досвіду організації позакласної діяльності школярів, студентів. З огляду на специфіку, громадська діяльність має творчий характер і сприяє виявленню мотивів, почуття обов'язку та необхідності подолання труднощів, що стоять перед суспільством. Залучення студентів до громадської діяльності дає можливість правильно організувати свій час, продуктивно спілкуватись у колективі, приймати рішення зі знанням справи, що приводить до виявлення відповідальності за свої вчинки.

Так, у своїх роботах С. Савченко розглядає зміст позанавчальної діяльності саме як сукупність видів соціального досвіду, який студент здобуває в процесі соціалізації, зазначає, що ефективному процесу соціалізації сприяє функціонування різноманітних видів позанавчальної діяльності, активної участі в них студентської громади [10, с. 197]. Позанавчальна діяльність охоплює не тільки особистий вільний час студентів, а й спілкування з викладачами, однокурсниками, заняття улюбленими справами, вирішення поточних студентських проблем, організацію дозвілля як в межах закладів вищої освіти так і поза ними.

Зазначимо, залучення студентів громадської діяльності, зокрема і до самоврядування формує здатність до спільного вирішення учасниками суспільних відносин їх спільних справ і спільну діяльність щодо реалізації прийнятих рішень, здатність розвивати власну громадську свідомість та активність, самостійність, автономність, творчість. Виходячи з відзначеного, ми можемо зробити висновок, що діяльність студентської молоді в студентському самоврядуванні передбачає формування лідерських та організаторських якостей, дозволяє, через залучення до різних видів громадських проєктів, розвивати соціальну активність, громадську відповідальність та свідомість, сприятиме розвитку майбутнього фахівця, дозволяє не тільки себе репрезентувати у студентській громаді закладу вищої освіти, але бути носієм громадянських цінностей та якостей серед студентської молоді.

Самоврядування є ознакою громадянського демократичного суспільства, спосіб захисту інтересів асоційованої меншості, окремих груп людей, засіб організації зворотного зв'язку в системі «народ – влада», а студентське самоврядування – форма організації життєдіяльності студентів, що забезпечує розвиток їх самостійності у прийнятті і реалізації рішень для досягнення суспільно значимих цілей, засіб формування стійкої громадянської позиції молоді

В. Павловський визначає, що діяльність студентів поза навчальними програмами і планами пов'язане з їх вихованням та самоосвітою належить до їх самодіяльності [9, с. 192]. Беручи до уваги той факт, що студенти під час

діяльності в органах студентського самоврядування працюють на волонтерських засадах, натхненні спільною ідеєю, не отримуючи матеріальної винагороди, то така діяльність має спільні риси з волонтерським рухом, оскільки волонтерський рух, виступаючи частиною кожного студентського осередку, є внеском зробленим кожним учасником навчально-виховного процесу ВНЗ у виховання і соціальну допомогу на засадах неприбуткової діяльності [9, с. 139].

Науковці надають серйозної уваги волонтерству як ефективній формі студентського самоврядування. Сьогодні в Україні, виділяють три типи студентських волонтерських груп: групи, створені викладачами серед студентів відповідно до плану виховної роботи ВНЗ; групи, що функціонують у рамках спеціальних соціальних структур при навчальному закладі (громадського об'єднання, студентської соціальної служби тощо); групи, створені за ініціативою студентів [1, с. 9–61].

Залучення студентів до такої діяльності забезпечує реалізацію суспільної ролі університетів та сприяє формуванню важливих якостей громадянина: соціальної і моральної відповідальності, політичної грамотності, громадської активності. Волонтерство, як вид громадської діяльності надає студентам можливість розвинути важливі навички і особистісні якості, зокрема, критично мислити, навички вирішення безконфліктно проблем, уміння толерантно здійснювати комунікацію, розвиває повагу до вірувань, поглядів і переконань інших людей.

Серед форм студентського самоврядування вчені називають також різні молодіжних об'єднань, які, на думку Т. Гребеник, розширюють сферу діяльності студентського самоврядування та реалізації молодіжних ініціатив. Таким чином, сучасні молодіжні об'єднання як соціально-педагогічні системи впливають на формування комунікативних і організаторських здібностей, морально-вольових якостей та сприяє інтелектуальному саморозвитку [5, с. 142].

Проте свідчать систематичні спостереження за проявами соціально значущої діяльності студентів, стан їхньої громадської активності явно недостатній. Це має наступні прояви:

- студентів важко організувати на якусь справу;
- незначна кількість студентів приймає участь у громадському житті;
- студенти рідко приймають участь в акціях, які влаштовуються спеціально для них, як керівництвом закладу, так і молодіжними та студентськими організаціями;
- студенти часто на щось нарікають, але вкрай рідко виявляють ініціативу для самостійного вирішення наявних проблем;

- студенти рідко виявляють будь-яку власну соціально значущу ініціативу: виходять на керівництво з якимись пропозиціями чи організовуються власними силами на якусь справу тощо.

Причому не можна сказати, що студентам байдуже, що відбувається в суспільстві, оскільки це нерідко зачіпає їхні інтереси, а також їхніх близьких, родичів та ін. Відтак, для з'ясування причин незадовільної ситуації у сфері громадської активності студентів, виявлення наявної у них мотивації до цієї діяльності, а також чинників, що впливають на її формування, було проведено спеціальне дослідження. Як зазначає Ф. Гоноболін, активна участь у суспільній роботі та громадських організаціях має вагомий вплив на формування здібностей до виховної педагогічної роботи. До того ж, суспільна діяльність виховує низку якостей, важливих у педагогічній роботі: вміння працювати з людьми, впливати на колектив, вести за собою, організовувати різноманітні заходи [4, с. 86].

Висновок. Відтак, для майбутнього кваліфікованого педагога практика роботи у волонтерських групах, органах студентського самоврядування та інших видах позанавчальної діяльності університету є безцінним досвідом у формуванні навичок управління, організації, комунікації, роботі в команді тощо. Отже, що формування громадянської культури базується на таких цінностях: права людини, власна гідність, базові людські свободи, демократична законність, мирне співіснування, ненасильницькі способи вирішення конфліктів, неупереджений, раціональний світогляд, рівність шансів, індивідуальна відповідальність, бережливе ставлення до природи. Студентське самоврядування як активна діяльність студентів, що спрямована на розвиток та виховання цих цінностей, є невід'ємним елементом управління вищим навчальним закладом, вагомим фактором виховання та соціалізації громадянина сучасного суспільства.

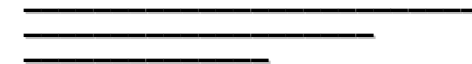
#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безверха Т. В. Державне управління етнонаціональними відносинами в контексті формування української національної ідеї: автореф. дис...канд. наук з держ. Упр.: 25.00.01 / Т. В. Безверха. – Д.: ДРІДУ, 2008. – 21 с
2. Безрук О. Політична участь в контексті політичної мобільності / О. Безрук // Гілея [науковий вісник]: Зб. наук. праць / Гол. ред. В. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2014. – Вип. 86 (7). – С. 363–366.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: [підручник] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с
4. Гоноболін Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболін. – М. : Издательство «Просвещение», 1965. – 260 с.
5. Гребенник Т. В. Управління процесами громадського виховання студентів ВНЗ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. – Л., 2011. – 512 с
6. Дерев'янка Н., Костів В. Формування громадянської культури особистості школяра: навч.-метод. посіб. / Н. Дерев'янка, В. Костів; за ред. В. Костіва. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.



7. Иванова А. Проблемы формирования властвующей элиты в современной Украине / А. Иванова, Л. Манжуловская. // Харьковские чтения – Харьков : ЦЭПП «Радар», 1997. – С. 127–133.
8. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Воспитание, 1967. – 314 с.
9. Павловский В. В. Ювентология : проект интегративной науки о молодежи / В. В. Павловский – М. : Академ. проект, 2001. – 304 с.
10. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. – Л., 2004. – 455 с.
11. Степаненко В. Проблеми формування громадянського суспільства в Україні: інститути, практики, цінності / В. Степаненко // Українське суспільство. – К. : ІС НАН України, 2001. – С. 169–183.
12. Шеїна Л. Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді : дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Л. О. Шеїна; Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 196 с.
13. Шигапова Л. Формирование лидерских качеств студентов вуза в деятельности органов самоуправления. : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. Шигапова. – Казань, 2008. – 22 с.

## УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ



Інна БАЗЕКО

### **ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,  
ст. викладач Н. Ю. Чередніченко*

**Актуальність проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства обумовлює широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню галузь, що в свою чергу обумовлює дослідження освітнього простору. Освіта сьогодення має орієнтуватись на діяльнісні, розвиваючі технології, які формують у учнів уміння вчитися, оперувати і управляти інформацією, швидко приймати рішення, пристосовуватись до потреб ринку праці (формувати основні життєві компетенції). Прискорення темпів інформатизації загальної середньої освіти є наслідком глобальної інформатизації українського суспільства. Сьогодні цей напрямок має досить ґрунтовну законодавчу та нормативну базу. Це Закон України «Про Національну програму інформатизації»; Постанова Верховної Ради України «Про затвердження положення про Консультативну раду з питань інформатизації при Верховній Раді України»; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про формування та виконання Національної програми інформатизації»; Закон України «Про освіту»; Закон України «Про загальну середню освіту»; Концепція «Нова Українська Школа»; Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні»; Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні»; Державна національна програма

«Освіта» (Україна XXI століття); Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні; Національна доктрина розвитку освіти України; Положення про дистанційне навчання; наказів МОН «Про типові положення про атестацію педагогічних працівників».

Людство має нагальну потребу обробки інформації. Необхідність пошуку нових організаційних форм і методик навчання зумовлена тим, що виникла потреба в розробці методики, яка відповідає адаптації закладів освіти до комп'ютерної епохи. Заклад загальної середньої освіти має стати найважливішим фактором формування нових сучасних життєвих установок особистості.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питанню підвищення якості освітнього простору шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій присвячена останнім часом значна кількість нормативних документів в сфері освіти та досліджень науковців, а саме: Жаболенко М. В., Кочевого Р. А., Сороко Н. А., Полат Е. С. та ін. [1; 2; 3; 4; 7; 8].

Проблемам застосування інноваційних педагогічних технологій, особливостям формування особистості вчителя присвячені праці Нісімчука А. С., Падалки О. С., Радула В. В., Шпак О. Т. та інших [5; 6].

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні пріоритетності застосування інформаційно-комунікаційних технологій, як засобів покращення освітнього простору в закладі освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасному суспільству потрібна компетентна особистість, здатна брати активну участь у розвитку економіки, науки, культури. Тому сьогодні у шкільній освіті на перший план висувається завдання створення якісного освітнього простору для виявлення і розвитку здібностей учнів, задоволення їхніх інтересів та потреб, розвитку навчально-пізнавальної активності та творчої самостійності.

Державна політика інформатизації системи освіти формується як складник соціально - економічної політики держави й спрямовується на раціональне використання науково-технічного потенціалу, матеріально-технічних і фінансових ресурсів для розробки й упровадження сучасної інформаційної інфраструктури та інформаційних ресурсів системи освіти для досягнення стратегічної мети й виконання комплексу стратегічних і поточних завдань.

У Концепції Національної програми інформатизації сутність інформатизації системи освіти трактується як «упорядкована сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих, управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу, на формування й розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення

форм і змісту навчально-виховного процесу шляхом упровадження комп'ютерних методів навчання й тестування» [3, с. 10].

Нині комп'ютеризація освітнього процесу розглядається як один з найбільш перспективних напрямів підвищення якості освітнього простору. Цій проблемі приділяється значна увага як на рівні центральних органів управління освітою, так і на рівні навчальних закладів освіти.

На сьогодні в закладах освіти є безліч можливостей для покращення освітнього процесу:

- більшість педагогів ІКТ-компетентні;
- заклади освіти підключені до мережі Інтернету, що дає постійний доступ до інформаційного простору;
- Wi-fi покриття навчальних приміщень;
- оперативна звітність адміністрації через комп'ютерну програму «КУРС. Школа»;
- база даних генерування статистичних звітів «ІСУО»;
- проведення он-лайн нарад;
- віртуальня учительська;
- можливість дистанційного навчання через додаток Classroom.google;
- проведення он-лайн уроків через канал YouTube;
- електронні підручники;
- електронні щоденники;
- електронні журнали;
- он-лайн лабораторії;
- віртуальні екскурсії;
- доступність до електронних довідників, енциклопедій, атласів, словників, науково-популярних фільмів тощо [4].

Також є велика кількість програмних засобів, за допомогою яких можна обробляти управлінську інформацію. Але навіть відкрита й загальнодоступна інформація про формати даних, які використовуються в прикладних програмних інтерфейсах не завжди дають змогу безболісно переходити від однієї інформаційної системи до іншої. Насамперед це пов'язано з тим, що управлінці, як правило, за фахом не є програмістами або користувачами з високим рівнем підготовки. У зв'язку з цим наявність великої кількості програмних засобів, що мають суттєві відмінності в інтерфейсі, відрізняються функціональними можливостями, вимагають конвертації даних тощо. Вони не тільки не покращують управлінський процес, а й ускладнює його.

Проте масштабна комп'ютеризація навчального процесу у закладах загальної середньої освіти – складна проблема, яка потребує тривалої цілеспрямованої роботи й постійної уваги. Сьогодні існують ще певні проблеми:

- недостатнє матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення навчальних закладів;
- проблеми в роботі мережі Інтернету;
- недостатньо розроблені методики використання сучасних інформаційних технологій навчання у навчальному процесі під час вивчення усіх навчальних предметів;
- висока вартість ліцензійних програм для інтерактивних засобів;
- відсутність у вчителів достатньої мотивації щодо використання сучасних [1; 2].

Традиційна формула освітнього процесу "знання – вміння - навички" вже не спрацьовує повною мірою. Інформаційне суспільство вимагає від людини набуття здатності та вмінь самостійно здобувати і нестандартно використовувати знання, опановувати інформаційні технології їх пошуку, осмислення, поглиблення та застосування, які стають органічною потребою кожної людини [6; 8].

Цьому активно сприяє й сучасна система неперервної освіти, яка здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних та телекомунікаційних технологій. Вона почала набувати значного розвитку протягом останнього десятиріччя і є найбільш ефективною при розв'язанні багатьох проблем [7; 8].

Конкурентоздатні прогресивні навчальні заклади створюють якісну атмосферу освітнього простору розуміючи, що використання сучасних інформаційних технологій дає можливість випускати зі школи особистість, яка усебічно розвинена, здатна до критичного мислення, патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини, це інноватор, який здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя [8].

Отже, слід виокремити деякі особливості інформаційної діяльності, необхідні для підвищення якості освітнього простору закладу освіти:

- у структурі ресурсів інформаційної діяльності значне місце посідають нематеріальні активи, інформація;
- ключову роль в організації освітнього простору закладу освіти, зокрема й для встановлення порядку використання всіх ресурсів, відіграють вимоги чи потреби споживачів інформації;
- визначення якісних характеристик інформації значною мірою має суб'єктивний характер;
- для ефективної організації навчально-виховної, інформаційної діяльності закладу освіти та його освітнього простору особливе значення має кваліфікація кадрів.



Остання особливість може бути забезпечена створенням баз даних, які регулярно доповнюються новою інформацією, що й дає змогу задовольняти вимоги споживачів за наявності обмежених ресурсів.

Спираючись на погляди науковців із цього питання, зазначимо таке:

- по-перше, інформаційні технології слід розглядати як сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, поєднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збирання, оброблення, збереження, поширення й відтворення інформації;

- по-друге, упровадження сучасних інформаційних технологій і систем істотно підвищить продуктивність праці педагогів, звільнить їх від рутинних операцій, можливо, навіть призведе до необхідності скорочення чисельності працівників. Проведений теоретичний аналіз особливостей інформатизації управління навчальним закладом дав змогу дійти висновку, що проблема підвищення ефективності освітнього простору закладу освіти є нагальною та досить складною і найменш дослідженою частиною загальної теорії управління. Саме тому потребують розробки та експериментального впровадження моделі забезпечення якості освітнього процесу шляхом застосування інформаційних технологій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жаболенко М. В. Інновації в області використання інформаційно-комунікаційних технологій в учебному процесі / М. В. Жаболенко, Н. О. Жданова // Стратегія інноваційного розвитку системи вищої освіти в Україні: матеріали міжнародної науково-практичної конференції / гол. ред. С. В. Смерічевська. – Донецьк : Кальміус, 2007.
2. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» // Урядовий кур'єр. – 2007. – № 6.
3. Концепція національної програми інформатизації // Голос України. – 1998. – № 65 (7 квітня 1998 р.). – С. 10–12.
4. Кочевой Р. А. Информационные технологии в процессе обучения / Р. А. Кочевой // доп. Учасників V Всеукр. Наук.-метод. конф. Впровадження нових інформаційних технологій навчання. - Запоріжжя: ЗДІА, 2005 р.
5. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології. Навчальний посібник. – К. : Видавничий центр «Просвіта», «Книга пам'яті України», 2000. – 368 с.
6. Радул В. В., Соціальна зрілість особистості вчителя: фактори формування / В. В. Радул. – К. : Вища шк., 2008. – 240 с.
7. Сороко Н. А. Реалізація підходу при комп'ютерному навчанні в умовах оновлення мовної освіти в Україні // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : Зб.наук.праць / За ред. Ю. Ю.Бикова, Ю. О. Жука. – К. : Атіка, 2004.
8. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебн. пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2007.

**Ігор БІЛАН****ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ  
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*(студент другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Я. В. Галета*

Реалії сьогодення розвитку освіти, пріоритети соціально-економічного розвитку держави спрямовані на підвищення якості освіти, яка виступає головним чинником у відтворенні інтелектуального, духовного та економічного потенціалу суспільства. Модель випускника, яку формує педагогічний колектив навчального закладу, включає готовність жити в умовах постійних змін, непередбачуваних ситуацій, бути мобільними, гнучкими, творчими. Освіта має спрогнозувати не лише розвиток творчого потенціалу особистості, а й педагогічного колективу в цілому, ціннісних орієнтацій, формування спектра життєвих компетентностей, адекватних соціокультурним реаліям.

Аналіз стану дослідження проблеми свідчить, що цілеспрямованих визначень творчого потенціалу педагогічного колективу в науковій літературі дуже мало і дане поняття характеризується багатоаспектністю та складністю підходів щодо його вивчення. Найширшим є визначення творчого потенціалу як фонду, сукупності можливостей реалізації нових напрямів діяльності суб'єкта творчості [6]. Стосовно окремого індивіда творчий потенціал визначають як інтегруючу якість особистості, що характеризує міру її можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері її діяльності, яка має суспільне значення [8].

Педагогічна творчість займає особливе місце серед різних видів творчості, оскільки саме вона визначає вектори динамічного розвитку всіх творчих процесів людства та була й залишається у центрі наукових інтересів багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Вагомий внесок у розробку теорії педагогічної творчості зробили видатні психологи: Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн. Предметом особливої уваги стала педагогічна творчість у наукових доробках сучасних теоретиків педагогіки Ю. Азарова, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, Н. Кічук, Н. Кузьміної, О. Моїсєєва, М. Нікандрова, М. Поташніка, С. Сисоєвої та ін. [3]. Поняття «педагогічна творчість» розглядається з точки зору творчого процесу педагога (Ю. Бабанський, В. Кан-Калик, М. Ломонова, М. Нікандров, О. Піскунов, М. Поташник, Л. Рувинський, Н. Хмель та ін.), як інтегративна якість особистості вчителя (З. Левчук, Л. Лузіна, В. Лісовська та ін.), як критерій

якісного становлення особистості вчителя (Н. Кічук). Виховання і самовиховання творчої особистості як один із напрямів педагогіки творчості розглядає В. Андреев.

Проблеми формування педагогічного творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох фундаментальних дослідженнях. Серед них визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти: вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис (Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, М. Лазарєв, В. Моляко, М. Поташник, Н. Посталюк). Підготовка до педагогічної творчості розуміється як розвиток у вчителів творчого педагогічного мислення та соціальної активності (В. Сагарда), педагогічної креативності (В. Лісовська), формування творчого потенціалу особистості вчителя (Н. Кічук), професійної спрямованості свідомості мислення, діагностичної культури, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (О. Левчук).

Творчу спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення вчителів до освоєння та застосування педагогічних новинок, конкуренція загальноосвітніх закладів, яка стимулює пошук нових форм, методів організації навчально-виховного процесу, потребує удосконалення організаційно-педагогічного забезпечення управління творчою діяльністю педагогічного колективу.

**Мета статті** – розкрити особливості науково-теоретичного обґрунтування основних дефініцій процесу формування творчої діяльності педагогічного колективу та проблеми управління розвитком творчого потенціалу педагогічного колективу у загальноосвітньому навчальному закладі та її часткової реалізації.

Головною рушійною силою творчої діяльності є вчитель, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час процесу творчості. Педагог є носієм конкретних нововведень, їх творцем, модифікатором. Він має широкі можливості і необмежене поле діяльності, оскільки на практиці переконається в ефективності наявних методик навчання і може коригувати їх, проводити докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, створювати нові методики. Основна умова такої діяльності – творчий потенціал педагога.

Творчий потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність. Наявність творчого потенціалу визначають:

1. творча здатність генерувати нові уявлення та ідеї;
2. професійна установка на досягнення пріоритетних завдань освіти; вміння проектувати і моделювати свої ідеї на практиці;

3. значна свобода дій і незалежність його у використанні конкретних методик, нове розуміння цінностей освіти, прагнення до змін, моделювання експериментальних систем;

4. високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів педагога. На перший план виступає неповторна своєрідність кожної особистості, самооцінка соціокультурного та інтелектуального рівня розвитку; вибір різних форм культурної, наукової, творчої активності.

Враховуючи, що творчість – це колективний процес, що сам педагогічний колектив, взаємодія вчителів у навчально-виховному процесі є джерелом творчості, тому більша увага приділяється розвитку колективної творчості.

У сучасних творчих педагогічних колективах, які вводять в навчальний процес нові технології і форми роботи з учнями, удосконалюють практику і теорію навчання, виховання, розвитку особистості, реалізується талант кожного педагога і вихователя. Співтворчість досвідчених і молодих кадрів, турбота про них, прогнозування росту молодих педагогів, взаємодопомога, наставництво, вміння правильно сприймати зауваження, радіти успіхам своїх колег – характерні риси згуртованого і творчого педагогічного колективу [4]. Творчі педагогічні колективи, як правило, складаються, в навчальних закладах нового типу (гімназіях, ліцеях, колегіумах), авторських школах. Творчий потенціал учителя не є суто природним скарбом, який отримує або не отримує людина з народження. Для нього здатність до творчого вирішення педагогічних проблем є неодмінною умовою професійної діяльності. А отже, розвиток творчих здібностей, творчого потенціалу педагогів завжди знаходиться в центрі уваги педагогічної науки та практики.

Останнім часом утверджується системний підхід до управління навчальними закладами (М. Кондаков, Ю. Конаржевський, В. Пікельна, Т. Шамова) [9]. Згадані автори розглядають загальноосвітні навчальні заклади як соціально-педагогічну систему(соціально зумовлена єдність активно діючих учасників педагогічного процесу, духовних і матеріальних факторів, які мають забезпечити формування особистості, здатної до саморозвитку (самовдосконалення)). Творчий розвиток педагогічного колективу є запорукою ефективної діяльності навчального закладу.

Управління розвитком творчого потенціалу педагогічного колективу розпочинається зі створення організаційно-педагогічних умов. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури, стан вирішення цієї проблеми в практиці роботи загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій дозволили визначити такі основні педагогічні умови, які сприяють творчій діяльності, самореалізації особистості вчителя [11]:

1. забезпечення можливості реалізації вчителем своїх здібностей у найважливішій сфері його життєдіяльності - трудовій, а саме: у навчально-виховному процесі, у пізнавальній роботі з учнями, у системі

- підвищення кваліфікації з метою самоутвердження вчителя, розвитку в нього почуття самоповаги;
2. сприяння самовизначенню кожного вчителя в усіх сферах внутрішньошкільного життя через індивідуальний вибір;
  3. детальне вивчення найбільш значущих для вчителів видів громадської діяльності і сприяння вияву особистості кожного вчителя у певному виді громадської діяльності для його самовизначення, самоутвердження й самореалізації через них;
  4. створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі;
  5. утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій;
  6. забезпечення вільного часу вчителя (реалізація у практичній діяльності ідей інтенсифікації праці, оптимізації навчально-виховного процесу, наукової організації праці) з метою створення умов для самореалізації особистості вчителя на дозвіллі, підвищення його загальної культури;
  7. своєчасна позитивна оцінка діяльності вчителя для розвитку в нього почуття задоволення;
  8. уміння керівника помічати, розвивати й цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного вчителя;
  9. забезпечення соціального захисту вчителя в умовах ринкової економіки, матеріальних умов його життя й праці (диференційована заробітна плата, обладнані методичний і навчальний кабінети, кімната емоційного розвантаження, домашня бібліотека тощо);
  10. забезпечення естетичних умов праці;
  11. раціональний розподіл роботи між працівниками школи з урахуванням їхньої кваліфікації, досвіду та ділових якостей;
  12. визначення найефективніших форм, методів і стилю управління, які відповідають особливостям роботи навчального закладу та діловим якостям адміністрації;
  13. вирішення питання поінформованості вчителів про досягнення педагогічної науки, передової педагогічної практики, науково-методичної літератури.

Управління розвитком творчого потенціалу педагогічного колективу спирається на 3 основні компоненти процесу управління: прогнозування (метод, в якому використовується як накопичений у минулому досвід, так і поточні припущення щодо майбутнього з метою його визначення, результат – картина майбутнього, яку можна застосовувати як основу для планування), планування (підготовчий етап кожного управлінського циклу, тому йому відводять одне з важливих місць у системі управління школою та розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу), мотивацію (урахування і



корекція інтересів педагогів з метою надання їм можливості реалізувати ці інтереси в процесі роботи).

Одна із важливих умов управління розвитком творчого потенціалу педагогічного колективу - це планування роботи з кадрами, джерелами якого є аналіз навчально-виховного процесу, виявлення основних проблем, вивчення особистості кожного вчителя з метою виявлення його творчого потенціалу. На наш погляд, введення до обов'язкових параметрів визначення якості освітньої діяльності школи, рівня розвитку творчих можливостей учителів і педагогічного колективу є на сьогоднішній день достатньо перспективним, враховуючи роль та значення педагогічних інновацій у сучасній педагогічній практиці. Але визначення такого рівня передбачає серйозну глибоку та систематичну методичну роботу з учителями школи. На зміну формалізму в оцінці діяльності вчителя і педагогічного колективу школи мають прийти сучасні об'єктивні методи вимірювань, які ґрунтуються на кваліметричній основі, і спрямовані на стимулювання їхнього свідомого саморозвитку, самовдосконалення, формування мотивації педагогічних працівників до творчої діяльності. Наявність об'єктивного оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників надасть можливість не тільки планувати творче зростання кожного вчителя, а й забезпечить планомірне зростання якості їхньої професійної діяльності, що видається нам надзвичайно важливим у сучасних умовах.

При складанні перспективного, а на його основі – річного плану роботи школи необхідним є планування розвитку педагогічної творчості вчителів як одного із напрямів роботи з педагогічними кадрами:

- 1) вивчення досягнень психолого-педагогічної науки, передового досвіду;
- 2) різні форми роботи для розвитку колективної творчості вчителів;
- 3) виявлення творчих пошуків учителів при проведенні атестації;
- 4) надання вчителям допомоги при складанні особистого творчого плану;
- 5) виступи вчителів на методичних об'єднаннях, педагогічних читаннях тощо;
- 6) відкриті уроки для обміну досвідом;
- 7) колективні заходи щодо підвищення культурного рівня вчителів;
- 8) матеріальне й моральне заохочення вчителів.

При плануванні особлива увага звертається на розвиток колективної творчої діяльності вчителів, основними формами роботи якої вважаємо такі: педагогічна рада; науково-практичні, теоретичні, читацькі конференції; засідання круглого столу; дискусії; методичні об'єднання; творчі групи (мікрогрупи, тимчасові об'єднання вчителів); обговорення відвіданого уроку чи позакласного заходу; науково-дослідницька робота вчителів; художня самодіяльність.

Управління розвитком творчості передбачає регулювання стосунків у колективі, виховання кадрів. Тому важливим в педагогічному колективі є

налагодження всебічного вивчення механізму створення творчої особистості, сприятливих передумов, умов для його розвитку, здійснення цілеспрямованої організації творчого досвіду на науковій основі з метою збагачення та розвитку творчого потенціалу, творчої індивідуальності педагога, формування в нього авторської педагогічної технології. До них належать:

- 1) формування професійного ідеалу та створення на його основі індивідуального стилю діяльності;
- 2) проектування цілісного навчально-виховного процесу на основі співробітництва, спільної творчої діяльності всіх його учасників;
- 3) розробка та використання технологій рефлексивної діяльності учнів і вчителів у спільній діяльності;
- 4) узгодження об'єктивних умов та індивідуальних особливостей педагогічних працівників;
- 5) педагогічний досвід;
- 6) наявність творчої лабораторії.

Вважаємо, що розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу забезпечується створенням успіху суб'єктів педагогічного процесу в процесі взаємодії, оскільки успіх є: визначальним у структурі мотиваційної і емоційної сфер; стимулом для продуктивної навчально-пізнавальної і комунікативної діяльності; джерелом задоволення від діяльності й спілкування; сприяттям розвитку особистості; характерною ознакою гармонійності взаємовідносин суб'єктів педагогічного процесу.

Говорячи про ситуацію успіху, А. Белкін [1] вважає, що з педагогічної точки зору успіх – це таке цілеспрямоване організоване сполучення умов, при яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому.

Таким чином, у процесі формування творчого потенціалу педагогічного колективу особлива увага приділяється не лише окремій особистості, а й розвитку педагогічних і учнівських колективів, стратегічному розвитку кожного закладу освіти. Великий вплив мають особистісні якості, професійна компетентність, загальна культура і освіченість керівника закладу освіти. Однією з найважливіших умов розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу, мотивації творчої педагогічної діяльності є віра в свою установу, педагогічний колектив, у можливість успіху педагогів і учнів, у самого себе. У практичній діяльності яскравим прикладом є досвід роботи О. Захаренка щодо розвитку творчого педагогічного колективу, який зазначав: «Майбутня школа – це щоденна приємна втома від творчої праці» [2]. Важливими чинниками, які впливають на розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу є такі організаційно-управлінські параметри закладу, як психологічна атмосфера в колективі, оточуюче середовище, працівники, художнє оформлення навчального закладу, організаційна та корпоративна культура, матеріально-технічна база, стиль керівництва, рівень соціального розвитку трудового

колективу, система стратегічного й оперативного планування, організаційна структура і т. ін., коли педагогічний колектив перетворюється в інструмент творчого професійного й морального зростання вчителів.

Створення цілісної системи управління розвитком творчого потенціалу педагогічного колективу є умовою формування особистості конкурентоспроможного випускника, запорукою ефективної діяльності навчального закладу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Захаренко О.А. Слово до нащадків / О.А. Захаренко. – К.: СПД Богданов А.М., 2006. – 216с.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад.пед. наук України; гол. редактор В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кучерявий І.Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: Навч. посібник / І.Т. Кучерявий, О.І. Клепніков. – К.: Вища школа, 2000. – 288 с.
6. Мартинюк І.О. Творчий потенціал і самореалізація особистості. Психологія і педагогіка життєтворчості / І.О. Мартинюк. – К. – 1996. – 792 с.
7. Овсянецька Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма /Л. Овсянецька // Соціальна психологія. – 2004. – № 2. – С. 140–145.
8. Овчинников В.Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства / В.Ф. Овчинников. – Л., 1974. – 279 с.
9. Пикельная В.С. Теоретические основы управления (Школоведческий аспект): Метод. пособие / В.С. Пикельная. – М.:Висш.шк., 1990. – 175 с.
10. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
11. Тевлін Б. Актуалізація і розвиток потенціалу педагогічних працівників / Бастіан Тевлін // Школа. – 2007. – № 1. – С. 17–22.
12. Ткач Р.В. Психологічні особливості творчої активності особистості / Р.В. Ткач. – Запоріжжя: В-во ЗДІА, 1999. – 24 с.

**Вікторія БІЛІНСЬКА**

## **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор економічних наук, доцент В. А. Панченко*

Інформатизація суспільства – це перспективний шлях до економічного, соціального та освітнього розвитку. Інформатизація освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення

форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що надає можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог.

Одним із важливих напрямків розвитку інформатизації освіти є нові комп'ютерні технології. Інтерактивність, інтенсифікація процесу навчання, зворотний зв'язок – помітні переваги цих технологій, котрі зумовили необхідність їх застосування у різних галузях людської діяльності, насамперед у тих, які пов'язані з освітою та професійною підготовкою. Нині помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як В.Ю. Биков, Я.В. Булахова, О.М. Бондаренко, В.Ф. Заболотний, Г.О. Козлакова, О.А. Міщенко, О.П. Пінчук, О.В. Шестопап та інші.

**Мета статті** – розкрити роль інформаційно-комунікаційні технології в освіті.

Інформатизація суспільства – це глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що домінуючим видом діяльності в сфері суспільного виробництва є збирання, нагромадження, продукування, оброблення, зберігання, передавання та використання інформації. Ці процеси здійснюються на основі сучасних засобів процесорної та обчислювальної техніки, а також на базі різноманітних засобів інформаційного обміну. Інформатизація суспільства, як наголошується в сучасній літературі, забезпечує:

- активне використання інтелектуального потенціалу, що постійно розширюється, сконцентрованого в друкованому фонді, науковому, виробничому та іншому видах діяльності його членів;

- інтеграцію інформаційних технологій з науковим, виробничим, ініціюючим розвитком усіх сфер суспільного виробництва, інтелектуалізацію трудової діяльності;

- високий рівень інформаційного обслуговування, доступність будь-якого члена суспільства до джерел достовірної інформації, візуалізацію представленої інформації, правдивість використаних даних.

Виникнення та розвиток інформаційного суспільства (ІС) припускає широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті, що визначається багатьма чинниками.

**По-перше**, впровадження ІКТ у сучасну освіту суттєво прискорює передавання знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої.

**По-друге**, сучасні ІКТ, підвищуючи якість навчання й освіти, дають змогу людині успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього

середовища, до соціальних змін. Це дає кожній людині можливість одержувати необхідні знання як сьогодні, так і в постіндустріальному суспільстві.

**По-третє**, активне й ефективне впровадження цих технологій в освіту є важливим чинником створення нової системи освіти, що відповідає вимогам ІС і процесу модернізації традиційної системи освіти.

Важливість і необхідність впровадження ІКТ у навчання обґрунтовується міжнародними експертами і вченими. ІКТ торкаються всіх сфер діяльності людини, але, мабуть, найбільш сильний позитивний вплив вони мають на освіту, оскільки відкривають можливості впровадження абсолютно нових методів викладання і навчання.

Як свідчать дослідження учених, основними напрямками формування перспективної системи освіти, що мають принципово важливе значення для України, котра нині перебуває на етапі складних економічних перетворень, є такі:

- підвищення якості освіти шляхом її фундаменталізації, інформування учнів і студентів про сучасні досягнення науки у більшому обсязі та швидшими темпами;
- забезпечення орієнтації навчання на нові технології ІС і насамперед на ІКТ;
- забезпечення більшої доступності освіти для різних верств населення;
- підвищення творчого потенціалу освіти.

Упровадження комп'ютера в сферу освіти стало початком революційного перетворення традиційних методів і технологій навчання та всієї галузі освіти. Важливу роль на цьому етапі, крім комп'ютерів, відіграють такі ІКТ: телефонні засоби зв'язку, телебачення, космічні комунікації, що переважно застосовуються в процесі управління процесом навчання і системах додаткового навчання.

Новим етапом глобальної технологізації передових країн стала поява сучасних телекомунікаційних мереж та їх інтеграція з інформаційними технологіями, тобто поява ІКТ. Вони стали основою для створення небаченої інфосфери, оскільки об'єднання комп'ютерних систем і глобальних телекомунікаційних мереж зробило можливим створення і розвиток планетарної інфраструктури, що зв'язує нині все людство.

Прикладом успішної реалізації ІКТ стала поява Інтернету – глобальної комп'ютерної мережі з її практично необмеженими можливостями збирання та збереження інформації, передавання її індивідуально кожному користувачеві.

Інтернет швидко знайшов застосування в науці, освіті, зв'язку, засобах масової інформації, включаючи телебачення, в рекламі, торгівлі, а також в інших галузях людської діяльності. Перші кроки із впровадження Інтернету в систему освіти показали його величезні можливості для її розвитку. Разом з тим, вони виявили труднощі, котрі необхідно подолати для повсякденного



застосування мережі в навчальних закладах. Проте необхідно враховувати, що це потребує значних затрат на організацію навчання порівняно з традиційними технологіями, що пов'язане з необхідністю використання значної кількості технічних (комп'ютери, модеми тощо), програмних (підтримка технологій навчання) засобів, а також з підготовкою додаткової організаційно-методичної допомоги (спеціальні інструкції для тих, хто навчається, та для викладачів), нових підручників і навчальних посібників. Нині відбувається накопичення досвіду, пошук шляхів підвищення якості навчання і нових форм використання ІКТ у різних навчальних процесах. Певні труднощі використання ІКТ в освіті виникають у зв'язку з відсутністю не тільки методичної бази їх використання, а й методології розробки ІКТ для освіти, що примушує педагога на практиці орієнтуватися лише на власний досвід і вміння емпірично шукати шляхи ефективного застосування інформаційних технологій [3, с. 11].

Освітні технології (ОТ) є одним із головних елементів системи освіти, оскільки вони безпосередньо спрямовані на досягнення головних цілей: навчання і виховання. Під ОТ розуміють як реалізацію навчальних планів і навчальних програм, так і передавання учню, студенту системи знань, а також використання методів і засобів для створення, збирання, передавання, збереження і оброблення інформації в конкретній галузі. Наука накопичила величезний досвід з передавання знань від викладача до студента, створення технологій освіти і навчання, а також з побудови їх моделей.

ІКТ здійснюють активний вплив на процес навчання і виховання студентів, оскільки змінюють схему передавання знань і методи навчання. Разом з тим, упровадження ІКТ у систему освіти не тільки впливає на освітні технології, а й уводить до процесу освіти нові. Вони пов'язані із застосуванням комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних та апаратних засобів, систем обробки інформації. Вони пов'язані також зі створенням нових засобів навчання і збереження знань, до яких належать електронні підручники і мультимедіа; електронні бібліотеки й архіви, глобальні та локальні освітні мережі; інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові системи [5, с. 82].

Розглядаючи елементи складної системи інформаційних технологій навчання (ІТН), слід наголосити, що в освіті важливою умовою успішної інтеграції технологій є професійна підготовка викладачів і фахівців, які здійснюють експлуатацію систем і засобів нової інтегрованої технології навчання. Кожний учасник навчання на основі ІТН, включаючи адміністрацію установ освіти, має володіти необхідною інформаційною грамотністю і розумінням у використанні технологій. У деяких країнах для цього необхідно навіть мати відповідний сертифікат. Наприклад, така вимога є у Великобританії. Введення сертифікатів для учасників процесу навчання дає

зможу спростити впровадження ІТН і підвищити адекватність оцінок ефективності технологій.

Як свідчить досвід впровадження ІТН, істотний вплив на ефективність навчання на базі ІКТ має конкретний тип освітньої установи (школа, ПТНЗ або ВНЗ, навчальний центр або віртуальний коледж та ін.), форма і вид освіти (очне або заочне, дистанційне або стаціонарне, базове або додаткове) тощо.

Удосконалення системи освіти, на основі інформаційних технологій, широке впровадження в навчальний процес ІКТ привело до появи віртуальних університетів, відкритої системи освіти.

Реалізація відкритої освіти може здійснюватись за рахунок дистанційної освіти (ДО), яку розглядають як різновид освітньої системи, в якій переважно використовуються дистанційні технології навчання та організації освітнього процесу, або як одну з форм здобуття освіти, за якою опанування тим або іншим її рівнем за тією або іншою спеціальністю здійснюється в процесі навчання на відстані.

Дистанційна освіта – це педагогічна система відкритих освітніх послуг, що надаються широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, котре базується на дистанційних технологіях навчання (мультимедійних, мережних, телекомунікаційних, ТВ-технологіях тощо) [6, с. 112].

Дистанційна освіта передбачає реалізацію нової форми навчання відкритого та доступного для всіх, незалежно від того місця, де проживає людина.

Для практичної реалізації дистанційного навчання здебільшого використовують спеціалізовані інформаційні системи, які називають системами управління навчанням (learning management system, LMS) або інколи – програмно-педагогічними системами. Як правило, такі інформаційні системи складаються з наборів модулів, що забезпечують повноцінне дистанційне навчання. Нині є доволі широкий спектр розроблених систем управління навчанням, які поширюють як на комерційній основі, так і вільно. Разом із цим, є доволі багато розробок навчальних закладів «під себе». Однак, усе більше навчальних закладів віддає перевагу значним, уже перевіреним на практиці системам.

Аналіз процесів, що відбуваються у вітчизняній освіті, свідчить, що послідовно змінюються традиційні погляди на освіту і в Україні, що дає змогу забезпечувати ефективне навчання за умови широкого застосування нових ІКТ. Створення дистанційної освіти – це найбільш швидкий та ефективний шлях до підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, прискорення процесу переходу України до інформаційного суспільства. Важливою перевагою ДО є те, що вона дає змогу на базі ІКТ здійснювати адаптацію навчання до рівня базової підготовки конкретного студента, до місця його проживання, до

здоров'я, матеріального стану і, як наслідок, відкриває можливість істотно підвищувати якість навчання. ДО на базі ІКТ не має жорсткого календарного плану навчального процесу, студент може його реалізувати, відповідно до своїх здібностей і можливостей. Це підвищує якість навчання і надає додатковий емоційний та інтелектуальний стимули для освіти.

Аналізуючи проблеми використання ІКТ в освіті, необхідно насамперед активізувати процес упровадження ІКТ у систему освіти, забезпечення навчальних закладів комп'ютерною технікою, розвиток телекомунікацій, глобальних і локальних освітніх мереж.

Інформатизація суспільства пов'язана, насамперед, з розвитком комп'ютерної техніки, різноманітного програмного забезпечення, глобальних мереж (Інтернет) та мультимедійних технологій.

Мультимедійні засоби навчання займають важливе місце у розвитку інформаційного суспільства. Мультимедійні засоби навчання за Гончаренко С.У. – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Мультимедійні системи надають користувачеві персонального комп'ютера такі види інформації: текст; зображення; анімаційні картини; аудіо коментарі; цифрове відео. Технології, які дозволяють з допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну інформацією, називаються мультимедійними [3, 298].

Існують різноманітні способи застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі, серед яких:

1. використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій;
2. розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту;
3. моделювання процесів і явищ;
4. забезпечення дистанційної форми навчання;
5. проведення інтерактивних освітніх телеконференцій;
6. побудова систем контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання контролюючих програм-тестів);
7. створення і підтримка сайтів навчальних закладів;
8. створення презентацій навчального матеріалу;
9. здійснення проективної і дослідницької діяльності студентів тощо.

Потрібно підкреслити, що використання засобів мультимедіа в освітньому процесі сприяє:

- підвищенню мотивації студентів до навчання;
- реалізації соціальної мети, а саме – інформатизації суспільства;
- інтенсифікації процесу навчання;

- розвитку особистості студента;
- розвитку навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом;
- підвищенню ефективності навчання за рахунок його індивідуалізації.

Отже, застосування комп'ютерів в освіті привело до появи нового покоління інформаційних освітніх технологій, що дали змогу підвищити якість навчання, створити нові засоби впливу, ефективніше взаємодіяти педагогам зі студентами. На думку багатьох фахівців, нові інформаційні освітні технології на основі комп'ютерних засобів дають можливість значно підвищити ефективність навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Биби́к С.П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С.П. Биби́к, Г.М. Сюта. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.
2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене і виправлене / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. - 522 с.
4. Заболотний В.Ф. Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)»/ В.Ф. Заболотний . – Київ. – 2010. – 38 с.
5. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. / Т.І. Коваль. – К. : Вид. центр НЛІУ, 2009. – 380 с.
6. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті: Монографія. – К. : ІЗМН, ВІПОЛ, 1997. – 180 с.
7. Козяр М.М. Віртуальний університет: навч.-метод. посіб. / [М.М. Козяр, О.Б. Зачко, Т.С. Рак]. – Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2009. – 168 с.

### Вафа ВАХИДОВА

## ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

*(студентка второго курса уровня «магистр»  
факультета педагогики и психологии)*

*Научный руководитель – доктор филологических наук,  
профессор О. А. Семенюк*

**Постановка проблемы.** Особенности общественно-экономического и культурного состояния определенного общества существенно влияют на характеристики образовательных систем. В большинстве государств образовательная сфера испытывает давление двух противоположных тенденций

– унификации, связанной с процессами интернационализации и глобализации и тенденции к сохранению традиционных культурно-национальных особенностей. Учет этих разновекторных тенденций является важным маркером демократического и толерантного общества.

**Теоретическая база исследования.** В ходе написания работы были использованы теоретические разработки и исследования в области образования современных ученых, в частности Г. А. Ахмедова, А. Балаева, Э. Р. Эйвазова, Г. А. Мамедовой, Р. Т. Меликовой, А. Э. Назарли, А. Т. Фирудин и др.

Проанализированы материалы периодических изданий, научные материалы и исследования, проведенные иностранными и азербайджанскими учеными, базы данных национальных и иностранных организаций и различные интернет-ресурсы.

**Целью статьи** является анализ развития образования Азербайджанской Республики (в частности – высшего) в контексте соответствия современным европейским тенденциям в том числе, и в учете поликультурной среды существования.

Основным законодательным актом, регулирующим функционирование образовательной системы в Азербайджанской Республике, является Закон об образовании, принятый в 2009 году [5].

Согласно Закону высшее образование в Азербайджанской Республике осуществляется на базе среднего образования в очной, заочной либо вечерней форме. Очное (дневное) образование играет ведущую роль.

Высшие учебные заведения функционируют на основе государственных заказов, а также договоров, заключенных с учреждениями, организациями, предприятиями и с отдельными лицами.

Высшее образование осуществляется в одноступенчатых, двухступенчатых и трехступенчатых вузах. Срок обучения на отдельных ступенях этих вузов устанавливается на основе учебного плана и утверждается Министерством образования.

В одноступенчатых вузах (институтах, консерваториях, высших колледжах и др.) готовятся специалисты с высшим образованием по определенным профессиональным направлениям или конкретным специальностям; по завершении обучения студентам присваивается степень «бакалавр».

Студенты, окончившие первую ступень двухступенчатого вуза и получившие степень «бакалавра», могут приступать к трудовой деятельности. В течение срока обучения сдаются итоговые экзамены.

Наиболее перспективные и хорошо зарекомендовавшие себя специалисты, получившие степень бакалавра, оставляется на конкурсной основе в магистратуре. В конкурсах для прохождения в магистратуру могут участвовать также выпускники одноступенчатых вузов. В магистратуре углубляется специализация, обращается особое внимание на формирование



умений и навыков научных изысканий, изучение иностранных языков. Завершившие магистратуру при защите научной работы получают степень «магистр». Специалисты со степенью «магистр» могут работать на бакалаврской ступени высших учебных заведений, а также в институтах, колледжах, консерваториях и других одноступенчатых вузах, а также в научно-исследовательских центрах и институтах, в учебных заведениях различных ступеней

На трехступенчатую систему образования переходят некоторые университеты и академии, если это им позволяет кадровый потенциал и материально-техническая база. В таких вузах выпускники, продемонстрировавшие при получении степени «магистр» особую научную подготовку, способности и конкретные научные результаты, рекомендуются по решению учебного совета к обучению на третьей ступени — в докторантуре, и после сдачи соответствующих экзаменов продолжают обучение. В работе на магистерской ступени высших учебных заведений могут быть задействованы только высококвалифицированные специалисты, окончившие докторантуру, защитившие докторскую диссертацию на специализированном ученом совете и получившие степень доктора. Доктора задействуются также в научно-исследовательских центрах и институтах, в учебных заведениях различной ступени и в иных сферах [4; 6].

До открытия в соответствии с Законом у первых докторантур сохранялась ученая степень «кандидат наук». С началом деятельности новых докторантур проводится аттестация кандидатов наук, которым присваивается ученая степень «магистр» или «доктор» в соответствии с результатами аттестации.

Ученые звания «доцент», «профессор», «старший научный сотрудник» и др. присваиваются учеными советами вузов, научно-исследовательских институтов и утверждаются в установленном порядке. В связи с переходом к ученой степени доктора непосредственно после магистра повышается требовательность к присвоению ученых званий «доцент» и «профессор». В выборах на вузовские должности участвуют только доктора.

Согласно Закону об образовании вузам гарантируется автономность. Вузы самостоятельно выполняют и строят учебные планы, полностью соответствующие мировым стандартам и прошедшие регистрацию в Министерстве образования. Они самостоятельно внедряют эффективные и передовые методы обучения, а также проводят научные изыскания. До 20% предусмотренного в учебных планах учебного времени должно использоваться самостоятельно.

Отдельно необходимо остановиться на проблемах, связанных с поликультурным и билингвальным фактором азейбарджанского общества, отражающимся и в специфике образовательного процесса.

Так, исторические традиции и массовый характер имеет образование на русском языке. В этой области накоплен положительный научный и

методический опыт. Массовый характер образования на русском языке в Азербайджане обусловлен тем, что русскоязычие – один из важнейших исторических компонентов национального мультикультурного образа жизни [3]. В Азербайджане русский язык активно и полноценно функционирует в общественной и культурной жизни. По данным разных официальных источников, общее количество владеющих русским языком в республике, по оценочным данным, составляет порядка 70% населения, т.е. более 5,5 млн. человек. Издаются русскоязычные газеты и журналы, учебники, научная и художественная литература, транслируются телевизионные и радиопередачи на русском языке. Имеется широкая сеть дошкольных, средних и высших учебных заведений с русским языком обучения. Успешно функционируют Русский государственный драматический театр, Бакинский Славянский университет, Бакинский филиал Московского государственного университета им. М. Ломоносова, филиал Медицинского университета им. И. М. Сеченова, центры русского языка и культуры, «Дом русской книги», информационные агентства, развивается русскоязычное научное и художественное творчество и т.д.

Русскоязычное образование в Азербайджане – часть государственной образовательной системы и полностью финансируется из бюджета Республики. Отметим, что русские живут в Азербайджане более 200 лет, и сегодня русская община в Азербайджанской Республике – самая многочисленная на Южном Кавказе. Государственная политика направлена на обеспечение гражданских прав русского населения Республики. Представители русской диаспоры принимают активное участие в жизни страны, успешно функционирует множество общественных организаций. В регионах сохранились села, где уже двести лет компактно проживают этнические русские, в основном молokane, сохранившие традиционный хозяйственно-этнографический уклад жизни, обычаи и фольклор.

По инициативе и при поддержке Президента страны осуществляется целый ряд просветительских, образовательных, культурных, социальных, спортивных программ, направленных на гражданское и поликультурное воспитание школьников. Среди них особо стоит отметить проект «Узнаем нашу страну». В его рамках для старшеклассников средних школ организовываются культурно-познавательного туры в регионы Азербайджана, где они знакомятся с архитектурными памятниками, музеями, другими достопримечательностями, получают информацию о культуре и историческом наследии народов Азербайджана [1; 2]. Мультикультурализм в нашей стране является одним из приоритетов государственной политики. Создана Служба государственного советника по межнациональным вопросам, вопросам мультикультурализма и религии Администрации Президента Азербайджанской Республики. Указом Президента Республики 2016 год был объявлен годом мультикультурализма, и в рамках этого года в школах и вузах страны проводился целый ряд

мероприятий по изучению многонациональной культуры и народных традиций Азербайджана, по формированию у молодежи чувств толерантности, общегражданской идентичности и социальной ответственности.

Сегодня государственные и общественные организации вносят существенный вклад в процесс формирования личности с толерантным сознанием и чувством этнического плюрализма, способной ориентироваться в поликультурной и поликонфессиональной среде. Не отметить большую работу, проводимую в этом приоритетном направлении Фондом Гейдара Алиева, руководимым первым вице-президентом Азербайджана, послом Доброй воли UNESCO и ISESCO Мехрибан Алиевой. Своей многогранной деятельностью Фонд вносит неоценимый вклад в процессы воспитания школьной и студенческой молодежи, формирования у молодого поколения чувств патриотизма и преданности национальным культурным ценностям, социальной активности и открытости к инациональным ценностям. В рамках реализуемых Фондом Гейдара Алиева таких масштабных образовательных проектов, как «Развитие детских домов и интернатов», «Обновляемомуся Азербайджану – новую школу», «Поддержка образованию» и другие построены, реконструированы, капитально отремонтированы и оснащены новым оборудованием сотни детских и учебных учреждений республики. При этих заведениях созданы библиотеки, пополненные соответствующими учебными пособиями и художественной литературой, установлена компьютерная техника, классные комнаты оборудованы для интерактивного обучения. Фондом проводятся просветительские и благотворительные мероприятия, фестивали, соревнования, оказывается поддержка коллективам самодеятельности, различным кружкам в этих учреждениях. Отметим, что образовательные, просветительские, культурные и благотворительные проекты Фонда не ограничиваются территорией Азербайджана и охватывают многие зарубежные страны.

В общегражданском воспитании молодежи Республики важным элементом является карабахская тема. История и культура карабахского региона Азербайджана, традиции толерантности азербайджанцев, этнический плюрализм, культурное и конфессиональное многообразие в обществе рассматриваются в учебных и научно-популярных материалах на основе исторических фактов и современных реалий национального мультикультурного образа жизни. Школьники и студенты принимают участие в различных мероприятиях и проектах, посвященных карабахскому конфликту, из которых можно особо выделить международную кампанию «Справедливость к Ходжалы».

Духовно-нравственное воспитание школьной молодежи на основе культурных ценностей и народных традиций, национальной и общегражданской идентичности и устойчивого развития является одной из основных задач средних учебных заведений Республики. С этой целью

Министерством образования Азербайджанской Республики определены приоритетные направления учебной и внеклассной воспитательной работы. Основными задачами, стоящими перед системой общего образования, являются переход от школы «памяти» к школе «мышления», обеспечение личностно-ориентированного обучения, подготовка молодого поколения к самостоятельной жизни и гражданское воспитание. Одним из интересных проектов является создание школьных общин. Девиз этих сообществ – «Вместе учимся, отдыхаем, развиваемся». Задачи школьных общин – это создание благоприятной атмосферы для взаимопонимания школьников, родителей и учителей, выявление потенциала и поддержка развития творческих и социальных навыков учащихся, подготовка детей к участию в многонациональной социально-общественной жизни страны. Реализуется также проект по повышению мотивации учащихся школ к чтению, усилению у них интереса к мировой художественной литературе, что позитивно влияет на духовно-нравственное воспитание школьников на основе национальных и общечеловеческих культурных ценностей.

В последние годы, особенно после первых Европейских игр (2015 г.), особый размах в Азербайджане приобрело волонтерское движение, что способствует развитию организаторских навыков и умений функционирования в инонациональной среде, углублению чувства национальной идентичности и толерантности у молодежи. Отметим, что к подготовке и проведению Европейских игр в Баку были привлечены около 20 тысяч волонтеров, абсолютное большинство которых составляла молодежь.

Большую работу в сфере молодежной политики проводит Министерство молодежи и спорта Азербайджанской Республики. Только за последние пять лет министерство поддержало более 500 молодежных проектов. Эти проекты нацелены на изучение истории и культуры народов Азербайджана, на воспитание толерантности и религиозной терпимости, приверженности к национальным и общечеловеческим ценностям и т.д. В 2014 году в Баку прошел первый глобальный форум по молодежной политике, в котором приняли участие 700 человек из 155 стран, в 2016 году один из древних городов Азербайджана Гянджа был объявлен Молодежной столицей Европы.

Всестороннюю просветительскую работу проводит Государственный Комитет по работе с религиозными организациями Азербайджанской Республики. Проекты Комитета нацелены на воспитание религиозной терпимости, взаимопонимания и толерантности между представителями разных религий. Отметим, что в Республике функционируют 17 христианских, 7 еврейских, 1 кришнаитская, 2 бахаитских общин, 13 церквей, 7 синагог. Воспитательная работа с молодежью занимает важное место и в деятельности Фонда «Знание» при Президенте Азербайджанской Республики. Этим Фондом реализован целый ряд проектов, направленных на поликультурное воспитание учащихся общеобразовательных школ и студентов. В рамках этих проектов

организовываются интеллектуальные и творческие конкурсы, поездки в регионы страны, художественные выставки рисунков и ручных изделий школьников и т.п.

Можно констатировать, что образование в Азербайджанской Республике развивается с учетом интернациональных, глобальных тенденций не только в структурировании и профилизации учебных заведений, но и с вниманием к мультикультурной ситуации в социуме, с активным взаимодействием образовательных и общественных организаций.

#### **БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Алексеев М., Казенин К. И., Сулейманов М. Дагестанские народы Азербайджана : политика, история, культура / М. Алексеев, К. И. Казенин, М. Сулейманов. – М. : Европа, 2006. – 112 с.

2. Балаев А. Лезгин Азербайджана / А. Балаев // Международный Азербайджанский Журнал Наследие. – 2010. – № 2 (44). – С. 40–43.

3. Гаджиев А. Русскоязычное образование как компонент поликультурного образования в Азербайджанской Республике / Гаджиев Асиф. – Научный диалог. – 2017. – № 2. – С. 235–255.

4. Государственная стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике (Утверждено Распоряжением Президента Азербайджанской Республики от 24 октября 2013 года).

5. Закон Азербайджанской Республики №833-IIIQ от 19.06.2009 г. «Об образовании» (ред. от 30.10.2018 г.).

6. Указ Президента Азербайджанской Республики № 13 от 24.10.2013 г. «Об утверждении Государственной стратегии по развитию образования в Азербайджанской Республике».

7. Эйвазов Э. Р. Проблемы развития системы образования в Азербайджане / Э. Р. Эйвазов // Теория и практика общественного образования. – 2014. – № 3. – С. 5–19.

### **Шафа ГАДЖИЕВА**

## **ПОКАЗАТЕЛИ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

*(студентка второго курса уровня «магистр»  
факультета педагогики и психологии)*

*Научный руководитель – доктор филологических наук,  
профессор О. А. Семенюк*

**Постановка проблемы.** Несмотря на то, что системы образования в большинстве государств функционируют уже достаточно длительное время, особенности современного общественно-экономического и культурного состояния социума требуют их постоянного совершенствования. Для этих



целей необходим глубокий, всесторонний анализ состояния образовательной системы или ее секторов.

**Теоретическая база исследования.** В ходе написания работы были использованы теоретические разработки и исследования в области образования ресурсов таких авторов, как И. А. Вальдман, А. С. Коломейченко, С. Г. Косарецкий, Н. В. Никуличева, О. И. Пащенко, К. М. Ушаков и др.

Проанализированы материалы периодических изданий, в частности журнальные и газетные статьи Е. Н. Фокиной, Ю. С. Зверевой, М. Барбера, К. А. Зубаревой и др. Также были использованы научные материалы и исследования, проведенные иностранными и азербайджанскими учеными, базы данных национальных и иностранных организаций и различные интернет-ресурсы.

**Целью статьи** является общий анализ современного состояния образовательной системы Азербайджанской республики, сделанный на основе актуальных законодательных документов и обобщения мнений ученых и специалистов в области образования.

В последние годы были достигнуты значительные успехи в развитии системы образования в Азербайджанской Республике. В рамках текущих государственных программ во всех регионах страны инфраструктура общего образования была значительно обновлена. В стране созданы рамки для образования, отвечающие современным требованиям. Приняты государственные программы в области высшего образования, реализуются проекты по применению ключевых принципов Болонской декларации, современной информационной и научно-методической поддержки учебных заведений, модернизации образовательной инфраструктуры, совершенствованию поддержки образования, учителям в области образования. дистанционные школы, дошкольные учреждения и службы профессионального образования на современном уровне [3, с. 6].

Согласно государственной политике, государственные расходы на образование выросли в 1,3 раза за последние пять лет. Наряду с этим, новые долгосрочные стимулы для развития человеческого капитала в Азербайджане определяют необходимость важных мер по финансированию образования.

Согласно Докладу ООН о человеческом развитии за 2018 год, Азербайджан, по сравнению с 2013 годом, продвинулся на 34 ступени (из 169 стран), перейдя от группы «среднего человеческого развития» к «группе высокого человеческого развития». Республика добилась больших успехов в экономическом развитии, сокращении бедности и увеличении продолжительности жизни.

В то же время статистический анализ ведущих международных организаций показывает необходимость повышения международных показателей конкурентоспособности образования в Азербайджане и уровня

качества высших учебных заведений, расположенных в Азербайджанской Республике.

Одним из актуальных вопросов является улучшение качественных показателей студентов и выпускников учебных заведений, необходимость совершенствования образования с научной и методологической точек зрения.

Состав выпускников высших учебных заведений, по мнению многих экспертов, не полностью соотносится с потребностями экономики. В Азербайджане только 1,2% студентов колледжей получают образование по группе сельскохозяйственных специальностей. 67% специалистов с высшим образованием в возрасте от 25 до 34 лет сосредоточены в государственном секторе. В частном секторе возникла проблема нехватки квалифицированных рабочих. Наибольшая нехватка персонала наблюдается в сфере услуг и сельскохозяйственном секторе [2].

Число студентов высших учебных заведений на 100 000 человек в Азербайджанской Республике следует значительно увеличить. Возможности доступа, особенно к высшему образованию, должны быть расширены не только среди различных слоев населения, но и в разрезе регионов.

В последние годы были предприняты усилия для развития инфраструктуры начальных и средних школ, и было налажено сотрудничество с частным сектором, работодателями и международными организациями. Несмотря на вышесказанное, в этой области все еще существуют серьезные проблемы, решение которых представляется чрезвычайно важным. Количество выпускников в начальных школах не соответствует потребностям экономики. В последние годы только 11% выпускников общеобразовательных учреждений выбрали начальные школы. В целом, только 25–27 000 человек получают образование на этом уровне, что свидетельствует о низкой заинтересованности населения в начальном образовании.

Уровень вовлеченности в дошкольное образование также низкий. Так, охват дошкольным образованием в городах составляет 23,4, в селах – 8,7 и по стране – 16,5%. Несмотря на то, что в последние годы в Баку дошкольное образование в результате мер, принятых в ходе строительства или капитального ремонта дошкольных образовательных учреждений, достигло 27%, проблемы в этой области еще не решены. В 75% населенных пунктов страны дошкольные учреждения отсутствуют.

Государственные стандарты и общеобразовательные программы утверждаются в соответствии с Законом Азербайджанской Республики об образовании [1]. В этом смысле новые учебные планы и учебники от I до VI классов используются в общем образовании, и работа в этом направлении продолжается в VII–XI классах. Необходимо ускорить использование новой дошкольной программы.

Учебные планы начальной и средней школы не соответствуют современным требованиям. Хотя для подготовки учителей используются новые учебные программы, учебные программы высших учебных заведений, как правило, не соответствуют требованиям к компетентности работников на рынке труда. Разработка учебного плана на уровне высшего образования зависит от динамики экономического развития.

Недостаток компетентности, недостаточно конкурентная система рынка труда и отсутствие материальных механизмов стимулирования оказали негативное влияние на развитие обучающего фактора в образовании. На всех уровнях системы образования профессиональные знания, умения и навыки учителей должны быть расширены для соответствия современным требованиям. Качество обучения должно быть улучшено с помощью соответствующих механизмов стимулирования и эффективной системы мониторинга.

В последние годы в педагогическом образовании применение новой модели, основанной на кредитно-модульной системе, стало сочетаться с активными технологиями интерактивного обучения. Наряду с этим методы, используемые большинством учителей в учебном процессе, отличаются от современных требований. Во многих случаях это затрудняет реализацию возможностей учащихся применять свои знания и активировать самостоятельное творческое мышление.

Одной из основных проблем управления образованием является неточное определение функций регулирования, управления и контроля в образовании. Необходимо точно определить полномочия, роли и обязанности органов, которые управляют системой образования, для обеспечения прозрачности и участия заинтересованных сторон в управлении.

Роль образовательных учреждений в управлении ограничена. Государственные образовательные учреждения, за исключением учебных заведений, работающих по принципу самоуправления, лишены финансовой независимости. Однако руководство образовательных учреждений не несет никакой серьезной ответственности за результаты обучения. Финансирование образовательных учреждений не зависит от результатов предлагаемого образования и не направлено на качество.

Хотя для эффективного управления образованием создана информационная система, необходимо ее дальнейшее развитие. Для обеспечения высокого качества образования важно разработать систему мониторинга образовательной деятельности, показатели качества и под.

На очень низком уровне активность участие работодателей в образовательном процессе и обучении, а также в улучшении содержания образования. Работодатели должны иметь законную возможность участвовать в

процессе обучения, устанавливать условия для обучения персонала и осознавать свои обязанности.

Нуждается в совершенствовании механизм финансирования образования и поддержка развития конкурентной среды в этой системе. С этой целью рекомендуется применять принцип «подушевого» финансирования на всех уровнях образования, создать систему оплаты, основанную на компетенциях и результатах, чтобы определять финансирование на основе высококачественных результатов обучения.

В рамках действующих государственных программ были построены новые и отремонтированы уже функционирующие учебные заведения. Расширяется использование информационно-коммуникационных технологий в образовании, модернизируется инфраструктура образования в целом. В то же время анализ показывает, что современные технологии в образовательном процессе используются в ограниченных масштабах, а в некоторых случаях создаваемые системы используются нечасто [3, с. 7].

Доля учащихся и компьютеров в среде V-XI общеобразовательных классов в 2018 году составила 20:1, только 37% учебных заведений имели подключение к Интернету. Необходимо расширять доступ в интернет в образовательных учреждениях, чтобы развивать эффективное использование информационных и коммуникационных технологий.

Использование международного опыта в соответствии с требованиями мирового экономического развития диктует необходимость более быстрого использования современных информационных технологий в образовательном процессе. Одна из проблем в этой области связана с отсутствием соответствующего контента и приложений на азербайджанском языке.

Реализация таких мер, как рационализация сети учреждений, создание в регионах новых учебных заведений на всех уровнях образования, в том числе охватывающих уровень высшего образования, и использование инклюзивного образования, послужат развитию системы образования Азербайджанской Республики в целом.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Закон Азербайджанской Республики № 833-IIIQ от 19.06.2009 г. «Об образовании» (ред. от 30.10.2018 г.).
2. Указ Президента Азербайджанской Республики № 13 от 24.10.2013 г. «Об утверждении Государственной стратегии по развитию образования в Азербайджанской Республике».
3. Эйвазов Э. Р. Проблемы развития системы образования в Азербайджане / Э. Р. Эйвазов // Теория и практика общественного образования. – 2014. – № 3. – С. 5–19.

**Наталія ГАЛАГАН**

**УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ В СИСТЕМУ  
ОСВІТИ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент О. В. Філоненко*

Якісна освіта є пріоритетом будь-якої держави. Сучасне інформаційне суспільство потребує: фахівців, здатних до ефективного застосування інноваційних технологій у власній професійній діяльності; розвитку кожної особистості у площині формування власної життєвої траєкторії; відстеження та керування динамікою прогресу у сфері навчання, професійної чи соціальної самореалізації; соціально активних громадян, які об'єднуються у спільноти, впливають на власне життя та життя держави.

Процеси глобальних змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку всього українського суспільства і освіти зокрема, вимагають нових підходів до управління навчальними закладами. Пріоритетними серед них є впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що мають забезпечити доступність та ефективність освіти, удосконалення навчально-виховного процесу, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Професіоналізація керівників вимагає особливої уваги за нових умов управління освітнім процесом у сучасних навчальних закладах, де вони відіграють найважливішу роль у впровадженні інновацій.

Менеджмент освіти – це вид управлінської діяльності, який складається із сукупності засобів, методів та форм впливу на особистості та колектив з метою ефективного функціонування освітньої галузі. А людина, яка володіє цими знаннями та вміннями, – це менеджер. У наукових роботах Г. Дмитренка, Ю. Конаржевського, В. Коростельова, Є. Павлютенкова розкривається сутність освітнього менеджменту та зміст діяльності менеджера освіти [2; 4; 6]. Ґрунтовні дослідження, присвячені проблемі інноваційних підходів до педагогічного менеджменту, належать Г. Єльніковій, Л. Даниленко, Г. Дмитренкота ін [7].

**Мета статті** – обґрунтувати впровадження інноваційних технологій управління навчальним закладом в освітню систему та визначено проблеми, які постають у зв'язку з цим.

Під терміном «інновація» – розуміємо «нововведення, цілеспрямовану зміну, яка викликає перехід системи з одного стану до іншого. Інноваційна



освітня діяльність відповідає процесам внесення якісно нових елементів в освіту» [9, с. 43].

Як вважають учені, до управлінських інновацій слід віднести сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, які дають змогу створити відповідні умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення. У сукупності управлінських інновацій, що впроваджуються в навчальних закладах, виділяються: модернізовані зміст, форми й методи управлінської діяльності керівника, громадсько-державні, регіональні, модульні, проектні моделі управління.

Практика педагогічної діяльності свідчить, що колектив на чолі з керівником має визначитися, які це будуть зміни за інноваційним потенціалом: удосконалення, раціоналізація, модернізація, оптимізація; принципово нові, радикального характеру технології навчання, виховання, розвитку молоді, організації педагогічного процесу, управління закладом освіти.

Поняття «технології» в педагогічних дослідженнях має різні визначення. Виходячи з етимології слова (з грец. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння і *logos* – слово, учіння), поняття «навчальна технологія» або «технологія навчання» визначається як «цілісний педагогічний процес засвоєння керівниками знань» [9, с. 331]. Педагогічні технології досліджували Н. Кузьміна, Н. Тализіна, В. Монахов, М. Кларін, І. Прокопенко, В. Євдокимов.

ЮНЕСКО відзначає, що, технологія навчання – „...це в загальному розумінні системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти” [9, с. 331].

Серед основних ознак поняття технологічності в дидактиці виділені:

- 1) постановка та виконання конкретних цілей;
- 2) використання системи раціональних способів у досягненні поставлених цілей навчання;
- 3) система науково обґрунтованих дій активних учасників процесу навчання;
- 4) взаємодія і цілісність трьох компонентів: організаційної форми, дидактичного процесу та кваліфікації педагога;
- 5) проектування навчального процесу й гарантований кінцевий результат;
- 6) педагогічна система, яка підвищує ефективність навчання через використання відповідних засобів;
- 7) системний метод організації процесу навчання й засвоєння знань через взаємодію технічних і людських ресурсів.

Таким чином, можна вважати, що навчальна технологія – це цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, яка характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів

(зміст, прийоми й методи, форми й засоби), із урахуванням вимог наукової організації праці, збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів навчання, що забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів.

Слід підкреслити, що спільними рисами інноваційних технологій є діяльність педагогів на діагностичній основі, психологізація педагогічного процесу, диференціація та індивідуалізація навчання й виховання, розвивально-творчий характер діяльності тих, хто навчається, атмосфера співробітництва та психологічного комфорту, моніторинг навчального процесу, підвищена увага до потреб та запитів учнів.

Основними принципами відбору інноваційних технологій є перспективність, демократичність, гуманістичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність. Оцінювати новачі доцільно за трьома основними критеріями: актуальність, корисність, реалістичність.

Актуальність новачій пов'язана з можливістю й необхідністю розв'язати певну проблему саме зараз. Проблема означає невідповідність між реальним станом справ і бажаним, між об'єктивно існуючими проблемами й можливостями їх вирішити. Проблема стає актуальною, коли постає необхідність розв'язати протиріччя для досягнення певної мети діяльності й конкретних результатів. Корисність новачій зумовлюється такими показниками:

- а) інноваційний потенціал;
- б) надійність та вірогідність очікуваних результатів;
- в) перспективність та подальший попит на інновацію.

Можливість реалізувати новачію передбачає аналіз ресурсного, кадрового, програмно-методичного, матеріально-технічного та інших видів забезпечення [5].

Комплексна діяльність щодо створення, засвоєння, використання та розповсюдження новачій називається інноваційним процесом, який становить собою певну систему, що в основі своїй поліструктурна. Інноваційний процес відображає перебіг, послідовність змін компонентів педагогічного процесу, життєвий цикл інновацій. Діяльнісна структура включає в себе сукупність компонентів: мотиви – цілі – задачі – зміст – форми – методи – результати. До структурної ієрархії у навчальному закладі належать суб'єкти інноваційного процесу: керівник, заступники, педагоги, учні. Управління інноваційним процесом передбачає реалізацію керівником управлінського циклу: аналіз – планування – організацію – контроль – регулювання – аналіз.

Інноваційні підходи утворюють нові моделі управлінської діяльності:

- 1) системний підхід;
- 2) ситуаційний підхід;
- 3) програмне управління;

- 4) цільове управління;
- 5) програмно-цільове управління;
- 6) управління за кінцевим результатом;
- 7) кібернетичне управління;
- 8) діалогічне, колегіальне управління;
- 9) управління розвитком закладу освіти;
- 10) управління якістю освіти;
- 11) адаптивне управління;
- 12) фасилітативне управління;
- 13) рефлексивне управління;
- 14) особистісно орієнтоване управління;
- 15) оптимізаційне управління;
- 16) демократичне управління;
- 17) управління інноваційними процесами.

Слід мати на увазі, що на впровадження нововведень як основи поліпшення роботи навчального закладу впливають такі чинники:

1. Зовнішні чинники інноваційної політики: замовлення суспільства на освітні результати; демографічні показники; фінансування освіти.

2. Характерні риси інноваційної практики на місцевому рівні: традиції інноваційних спроб; навчання керівників закладів освіти управляти інноваційними процесами.

3. Характерні риси інноваційної діяльності на рівні навчального закладу: дії менеджера закладу щодо поширення новацій.

4. Характерні ознаки нововведення: потреба змін; зрозумілість і комплексність сфери змін; якість і наявність умов для змін; характер рішень про зміни [3].

Управління впровадженням нових технологій передбачає врахування таких особливостей:

а) цілеспрямованість управління процесом впровадження технологій: розробку політики керівництва на період впровадження технологій;

б) утвердження серед педагогів переконання в необхідності використання нової технології та її ефективності;

в) організацію технологічного моніторингу інновації, зокрема: узагальнення та розповсюдження інформації про нову технологію; оцінку наявної технології, прогнозування подальших реальних можливостей її використання; прогнозування розвитку навчального закладу за умов впровадження нової технології; розробку програм впровадження нової технології; створення умов щодо впровадження нової технології; уточнення та внесення необхідних змін у засоби роботи, режим, структури тощо; увагу до позитивних наслідків застосування нової технології та труднощів, які виникли; залучення «користувачів» – тих, хто вже працює за даною технологією.

Основними напрямками інновації управлінської діяльності керівника-менеджера навчального закладу можна вважати:

- 1) концептуальність в управлінні закладом;
- 2) цільовий підхід до управління;
- 3) психологізація управління;
- 4) моделювання структури управління, створення швидкодіючих технологій та механізмів управлінської діяльності;
- 5) побудова рухливої структури горизонтальних зв'язків;
- 6) приведення функцій управління у відповідність до завдань освітнього закладу;
- 7) рефлексивність діяльності керівника;
- 8) управління якістю освіти і вироблення нових підходів до визначення ефективності педагогічного процесу;
- 9) комп'ютеризація, технологізація управління;
- 10) адаптація досягнень науки менеджменту в соціальній та виробничій сферах до управління закладом освіти.

Отже, використання інноваційних технологій сприятиме покращенню ефективності управління навчальним закладом. Сучасні освітні технології повинні гарантувати досягнення певного рівня навчання, бути ефективними за результатами та оптимальними в часі, витратах сил і засобів. Водночас вони мають також сприяти розвитку соціальної і професійної мобільності керівників, їх конкурентоспроможності на ринку праці та швидкій адаптації до сучасних освітніх потреб.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: монографія / К. О. Баханов. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2005. – 384 с.
2. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций / под ред. Н. В. Горбуновой. – М. : Новая школа, 1995. – 180 с.
3. Ельбрехт О. М. Адаптивне управління навчальним процесом / О. М. Ельбрехт. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 128 с.
4. Калініна Л. М. Моделі управлінської діяльності керівника школи / Л. М. Калініна // Педагогічні інновації: ідеї, реалізації, перспективи: зб. наук. праць / Редкол. Л. І. Даниленко та ін. – К.: Логос, 2000. – 308 с.
5. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / – Х.: Видав. гр. «Освіта», 2004. – 204 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. – К.: Вид-во «Шкільний світ», 2004. – 36 с.
7. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
8. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-практичний аспект / За ред. Л. І. Даниленко. – К.: Логос, 2001. – 185 с.
9. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

**Олеся ГРУШОВА****РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО  
ЗАКЛАДУ***(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор В. В. Радул*

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Освітній простір перебуває у стані реформування, що спричинено введенням нових Державних стандартів початкової загальної освіти та базової і повної загальної середньої освіти. Саме в них визначено зміст освітнього процесу та передбачено якісний професійний супровід його впровадження. Зрозуміло, що якість освіти мають забезпечити педагогічні працівники на чолі з керівниками навчальних закладів, управлінська діяльність яких має бути спрямована на створення умов для адаптації учасників освітнього процесу до реформування в цій галузі. Сучасний керівник розглядається як менеджер, здатний виявляти гнучкість до інновацій, професіоналізм та виконувати свої функціональні обов'язки якісно, оскільки від його діяльності залежить імідж закладу як установи в зовнішньому просторі та внутрішній психологічний мікроклімат у колективі, а отже, і творчість учнів та педагогів.

Національна доктрина розвитку освіти вказує на необхідність підготовки кваліфікованих кадрів, здатних самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Сучасній школі потрібен керівник, який би міг постійно, послідовно й безперервно вдосконалювати зміст і засоби своєї професійної діяльності, стати взірцем високої духовної та педагогічної культури. Успішне вирішення цього завдання можливе за умови готовності керівника навчального закладу до самостійної роботи над собою, до усвідомленого й керованого ним професійного самовдосконалення. У зв'язку з цим питання творчості керівника навчального закладу в процесі управління стає актуальним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Достатньо широко висвітлена проблема педагогічної творчості у представників різних наук: у філософії – В. Біблера, Б. Кедрова, М. Ярошевського; у психології – О. Брушлінського, Л. Виготського, О. Матюшкіна, К. Платонова, Я. Пономарьова; у педагогіці – В. Андреева, І. Зязюна, В. Краєвського, Н. Кузьміної, Г. Сагач. Загальні та специфічні особливості професійної творчої діяльності вчителя досліджено у працях Ю. Азарова, Ф. Гоноболіна, В. Загвязинського, В. Кан-Калика. Однак поза увагою дослідників залишаються питання системності підходу до організації творчого пошуку вчителів у школі. Проблеми психології творчості (загальної, диференційної та прикладної) розробляли І. Семенова, С. Степанова,



педагогічні проблеми становлення і розвитку творчої компетентності вчителя вивчав О. Тутолмін, питання креативності вивчали Т. Барішева, Дж. Гілфорд, А. Гуськова, Ю. Жигалов, Е. Торренс та ін.

**Мета статті** – дослідження особливостей розвитку проблеми творчості керівника навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема становлення творчої особистості, розкриття природи креативності, створення умов творчої самореалізації людини довгий час привертає увагу теоретиків, дослідників, педагогів-практиків. Вивчення теми творчості важливе для розуміння механізмів розвитку як особистості, так і суспільства. На особистісному рівні творчість необхідна і при вирішенні проблем на роботі, і в повсякденному житті. На суспільному рівні творчість – це вияв нових напрямків у мистецтві, наукових відкриттях і нових соціальних програмах [3].

Існують різноманітні концепції творчості у науковому світі, що дозволяє систематизувати інформацію про окремі аспекти цього феномену. У філософському словнику термін «творчість» – означає продуктивну діяльність за мірками свободи й оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Як окремий різновид діяльності творчість характеризується продукуванням нових результатів [13].

Визначення терміну «творчість» у психологічній енциклопедії: 1) високосвідома діяльність людини, спрямована на створення продуктів матеріальної і духовної культури, що мають суспільно-історичну цінність; 2) теоретична та практична діяльність людини, яка зумовлює одержання об'єктивно нових результатів [7].

«Творчість» у психологічному довіднику – це продуктивна форма активності й самостійності людини, результатом якої є відкриття, винаходи, створення нових музичних, художніх витворів, розв'язання нових завдань у праці лікаря, вчителя, художника, інженера [8], діяльність людини, яка створює нові матеріальні й духовні цінності, що мають суспільну значущість.

Термін «творчість» у довіднику з педагогіки тлумачиться як «мислення в його вищій формі, яке проявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення поставленого завдання» [11].

Аналіз історико-педагогічної літератури та наукових досліджень дозволяють стверджувати, що більшість учених визначають творчість як системне явище, певну сукупність взаємопов'язаних елементів: творчі можливості, творчий процес, ступінь індивідуального розвитку творчих здібностей та якостей особистості, що забезпечують творчу діяльність, яку можна стимулювати і спрямовувати в певну систему.

За визначенням С. Сисоєвої, педагогічна творчість – це «цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі»; це «не тільки сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій учителя і учня, спрямованих на свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь, навичок, формування світогляду учня, культури поведінки тощо, а й сукупність

послідовних і взаємопов'язаних «перетворень» у їх творчому розвитку: мотивації, характерологічних особливостей, творчих умінь, психологічних процесів, які сприяють успіху людини у творчій діяльності» [10].

Формування творчої особистості неможливе без цілісного уявлення про її природу, специфіку, якості. Особистість визначається як системна соціальна якість індивіда, яка формується у спільній діяльності та спілкуванні і характеризується його включеністю у суспільні відносини. Особистість - це суб'єкт соціальних відносин та свідомої діяльності [6]. Дослідники характеризують творчу особистість специфічними особистісними якостями, як: рішучість, вміння не зупинятися на досягнутому, сміливість мислення, вміння бачити далі того, що бачать її сучасники і що бачили її попередники, мужність для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірять сьогодні більшість.

В. Андреев у своїй роботі подає визначення творчої особистості та метод педагогічної оцінки й самооцінки її творчих здібностей. Учений здійснює структурний аналіз рис творчої особистості та її здібностей, які сприяють успіху у творчій діяльності, розглядає форми, методи, засоби виховання та самовиховання творчої особистості у навчальній діяльності. В. Андреев визначає творчу особистість як індивіда з високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який вміє відкинути звичне, шаблонне.

Для творчої особистості потреба в творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності – найбільш характерним [9]. Основним показником та ознакою творчої особистості, як правило, вважаються творчі здібності, тобто індивідуально-психологічні здібності людини, які відповідають вимогам творчої діяльності і наявність яких є умовою її успішного виконання. Саме такі здібності пов'язані із створенням нового, оригінального продукту, пошуком нових засобів діяльності.

Існують поняття «креативна особистість» і «творча особистість», які правомірно розрізняти. Під креативністю розуміють здатність бачити речі в новому і незвичному світлі та знаходити унікальні способи вирішення проблем. Креативність є повною протилежністю шаблонному мисленню, яке характеризується обмеженістю в пошуку можливих рішень і тенденціями однакового підходу до розв'язання різних проблем [14]. Таким чином, детермінантою творчої активності особистості є її креативність.

Але творча активність не завжди є продуктивною. Продуктивну творчу активність називають творчою діяльністю, тобто таким творчим процесом, внаслідок якого виникає нове досягнення, яке може мати як об'єктивну, так і суб'єктивну новизну та оригінальність. На основі цього можна дати визначення творчої особистості як креативної особистості, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності.

Особистість реалізується у творчості. Тому кожній людині потрібні мужність, упертість, віра в себе та своє покликання, щоб якнайповніше виявити себе у творчості.

Сучасне управління начальними закладами підпорядковується загальним закономірностям педагогічного процесу, серед яких виділяються динаміка, розвиток особистості керівника, залежність від інтенсивності зворотних зв'язків, стимулювання (соціальні, педагогічні, моральні, матеріальні), поєднання якісної педагогічної і пізнавальної діяльності [2].

Світ сьогодні висуває особливі вимоги, що постійно зростають, до професійної діяльності менеджерів освіти, зокрема до керівників навчальних закладів. Основними вимогами є компетентність і професіоналізм. Значну роль у діяльності керівників навчальних закладів, відіграє творчість, яка спонукає їх до постійного пошуку та створення нових методів управління, подоланню стереотипів і шаблонів. У процесі творчої діяльності відбувається розвиток закладу освіти, виникнення нових структур, нового знання, нових способів діяльності.

Творчість керівника навчального закладу освіти, може бути розглянута у двох аспектах: особистісному (сукупність особистісних якостей, які спонукають до самоактуалізації, самореалізації та самоствердження особистості в процесі реалізації творчих потенційних можливостей) і діяльнісному (процес творчої діяльності, в якому народжуються якісно нові матеріальні та духовні цінності) [2]. Вагоме місце у структурі творчості посідає творчий потенціал. І. Львова у своїх дослідженнях виокремлює чотири групи особистісних якостей суб'єкта, які становлять творчий потенціал особистості, - світоглядні якості: активна життєва позиція, оптимізм, гармонійність, гуманність, відданість своїм ідеалам і принципам, високе почуття обов'язку, патріотизм, високий рівень розвитку естетичних почуттів, прагнення до процесу творчості, відкриттів, духовного зростання, самопізнання, самовираження; ціннісні якості: доброзичливість, тактовність, щирість, працьовитість, милосердя, толерантність (терпимість до інших людей), критичність; інтелектуальні якості: далекоглядність (уміння прогнозувати події, вчинки, дії), допитливість, спостережливість, почуття гумору, гнучкість розуму (здатність до адекватних рішень залежно від ситуації), варіативність мислення, незалежність і самостійність думки, високий рівень розвитку інтуїції, ерудованість, захопленість змістом діяльності, здатність до аналізу і синтезу, оригінальність, метафоричність мислення, ініціативність; вольові якості: цілеспрямованість, наполегливість, сміливість, вміння доводити розпочату справу до кінця, здатність до самоствердження, витримка, мужність і стійкість (здатність переносити життєві поразки та негаразди), енергійність, впевненість у собі [4].

Великого значення для розвитку творчого потенціалу керівників учені надають розумінню керівниками особливостей творчості у своїй професійній діяльності. Наукові праці А. Деркач, В. Маркова, І. Семенова доводять, що саме специфіка управлінської творчості керівника зумовлює необхідність зростання

його творчого потенціалу у становленні й розвитку особистісних здібностей та ініціатив.

Творчий потенціал керівника – це система здібностей особистості (винахідливість, уява, критичність розуму, відкритість до всього нового), що допомагають оптимально змінювати прийоми дій відповідно до нових умов, знань, умінь, переконань, що визначають результати діяльності (новизну, оригінальність, унікальність підходів суб'єкта до здійснення діяльності), які, урешті-решт збуджують особистість до творчої самореалізації й саморозвитку [2].

Творчий потенціал керівника - частина його особистісно-професійного потенціалу, що накопичується й розвивається впродовж життя, сукупність його можливостей для інноваційного виконання різних завдань, пов'язаних із розвитком працівників, учнів (вихованців), організацією освітнього процесу, професійною співпрацею. Кожний керівник володіє творчим потенціалом, який необхідно розвивати і вдосконалювати [2].

У процесі нарощення творчого потенціалу через активну діяльність виникає дедалі більша потреба в творчій самореалізації та саморозвитку. Цей процес розгортається по спіралі: потенціал реалізується шляхом зусилля, спрямованим на прагнення до перевищення себе.

Розвиток творчого потенціалу відбувається за умови залучення керівника школи до інноваційної та пізнавально-творчої діяльності. Успішність інноваційної діяльності керівника визначає креативність як здатність до творчого розв'язання задач. Саме у процесі розробки і впровадження новацій керівник виступає як новатор, творець. При цьому креативність керівника школи проявляється, зокрема, в його здатності бачити елементи новизни, творчості у діяльності інших людей і, перш за все, підлеглих, в умінні розкрити їх особистий потенціал [12].

Творча праця керівника навчального закладу передбачає внесення нового в процес праці, удосконалення дій і рухів, спрямованих на досягнення мети навчального закладу. Продукт творчої праці як суспільно корисний продукт впливає і на ставлення до праці, і на стосунки між людьми в її процесі [2].

Під професійною компетентністю керівника навчального закладу слід розуміти таку пошукову діяльність директора, коли на основі базових знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості.

Голя Н. зазначає такі ознаки педагогічної творчості керівників навчальних закладів освіти:

- Регламентованість у часі та просторі. Керівник-учитель обмежений у часі кількістю годин, що приділяються на вивчення конкретної теми, розділу, обмежений аудиторним часом тощо. Під час заняття виникають

- передбачувані і непередбачувані ситуації, що вимагають кваліфікованого вирішення.
- Тривалість пошуків керівника-учителя. Результати діяльності втілюються в знаннях, уміннях, навичках, формах діяльності та оцінюються доволі відносно. Розвинені аналітичні, прогностичні, рефлексивні й інші здібності керівника-вчителя дають змогу на основі часткових результатів передбачати і прогнозувати результат його педагогічної діяльності.
  - Співтворчість керівника-учителя з учнями, колегами-вчителями в педагогічному процесі заснована на єдності мети педагогічної діяльності. Керівник-учитель, як фахівець у певній галузі знань, в освітньому процесі демонструє своїм учням творче ставлення до педагогічної діяльності.
  - Залежність прояву творчого педагогічного потенціалу керівника-вчителя від методичного, технічного оснащення освітнього процесу. Стандартне і нестандартне навчальне устаткування, технічне забезпечення, методична підготовка керівника-вчителя і психологічна готовність учнів до спільного пошуку характеризують специфіку педагогічної творчості.
  - Уміння керівника-вчителя керувати особистим емоційно-психічним станом. Викликати адекватну поведінку в діяльності учнів, здатність організувати спілкування з учнями як творчий процес, не придушуючи їхню ініціативу і винахідливість, створити умови для повного творчого самовираження та самореалізації [2].

Отже, творча діяльність керівника навчального закладу спрямована на творчий пошук, суб'єктивне відкриття, матеріальне втілення задуму.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок.** Таким чином, можна зробити висновки, що сутність творчості визначається як діяльність, що породжує якісно щось нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю. Творчий потенціал керівників на підставі викладеного можна розглядати як складну динамічну характеристику особистості, що інтегрує пізнавальний ресурс, творчі можливості та здібності, готовність до інноваційної діяльності, здатність до творчого саморозвитку та самовдосконалення.

Творчість керівника навчального закладу виявляється в особистісному та діяльнісному аспектах. Головною ознакою творчої особистості керівника вважаються творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Саме креативна особистість має внутрішні передумови, які забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошуково-перетворювальну діяльність, що і є основою діяльності керівника навчального закладу.

*Керівники навчальних закладів не завжди повною мірою осмислюють потребу в творчості, усвідомлюють свої творчі потенції, способи їх реалізації, але їхній творчий потенціал може розкритися за надзвичайних обставин, коли*



*відбуваються мобілізація сил і виявлення прихованих резервів, що реалізуються у творчості, вчинках, матеріальній і духовній діяльності.*

Отже, творчість відіграє значну роль у діяльності керівника навчального закладу, вона спонукає його до постійного пошуку та створення нових методів управління, подоланню стереотипів і шаблонів. У процесі творчої діяльності відбувається розвиток навчального закладу, виникнення нових структур, нового знання, нових способів діяльності.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волобуєва О. Ф. Творча компетентність викладача вищої школи : психологічний аспект / О. Ф. Волобуєва // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 4. – 14 с.
2. Голя Н. Г. Структура творчого потенціалу керівника закладу професійно-технічної освіти / Н. Г. Голя // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – Вип. 60, т. 1. – С. 109–113.
3. Кривопишина О. А. Психологія творчості: Конспект лекцій / Укладач О. А. Кривопишина. – Суми : Вид-во СумДУ, 2009. – 81 с.
4. Львова И. Психологические факторы развития креативности личности : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И. Львова ; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2005. – 203 с.
5. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
6. Лямцев П. П. Формирование человека как личности. Социально-философский аспект / П. П. Лямцев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 120 с.
7. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
8. Психологія : підручник / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.] ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : «Либідь», 1999. – 558 с.
9. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів : здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 427 с.
10. Сисоєва С. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості / С. Сисоєва // Відкритий урок. – 2005. – №№ 21, 22. – С. 13–19.
11. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2009. – 448 с. – С. 14.
12. Уйсімбаєва Н. Розвиток творчого потенціалу керівника школи / Н. Уйсімбаєва // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 99. – С. 230–239. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2011\\_99\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2011_99_33)
13. Філософський енциклопедичний словник : довідкове видання / зав. ред. М. Т. Максименко. – К. : Амброс, 2002. – 744 с.
14. Циба В. Т. Алгоритм життєвого шляху успішної творчої особистості / В. Т. Циба // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 18–30.

**Маргарита ІВАНОВА****СУТНІСТЬ ОСВІТНЬОЇ ПОСЛУГИ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т. В. Бабенко*

**Постановка проблеми.** Перехід до ринкових відносин в освіті зумовив необхідність формування ринку освітніх послуг. Постійне реформування усіх сфер та галузей економіки автоматично тягне за собою зміни в організації надання послуг у сфері освіти. Щоб ці зміни були ефективними необхідно визначитися із тим, що саме слід розуміти під освітньою послугою. Такі визначення також повинні надати можливість визначити особливості освітньої діяльності та правовий статус суб'єктів господарювання, які надають освітні й інші послуги.

Аналіз наукової літератури дає підстави для висновку, що термін «освітня послуга» за всієї своєї широкої вживаності не отримав однозначного тлумачення. Отже, **метою статті** є з'ясувати підходи до визначення сутності поняття «освітня послуга».

У наукових дослідженнях існують різноманітні підходи до визначення поняття «освітня послуга». Треба також зазначити, що в деяких публікаціях освітня послуга асоціюється винятково з платним навчанням або додатковими платними освітніми послугами, які може надавати навчальний заклад, понад обсяги встановлені навчальними планами. Такий підхід не відображає суті послуги як сукупності дій щодо задоволення певних потреб, а враховує лише один із багатьох аспектів процесу створення та споживання послуги – джерела її оплати [7, с. 43 – 44].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню сутності та змісту освітньої послуги як економічної та юридичної категорії присвятили свої праці багато дослідників. Серед них М. Артюхіна, Н. Баринів, Т. Боголіб, Ф. Енгельс, С. Загородній, А. Кабалкін, Ю. Калмиков, О. Красавчіков, О. Кратт, М. Кротов, М. Курко, К. Маркс, О. Мельничук, В. Мілаш, А. Мірзоян, В. Паліюк, Г. Пономаренко, В. Резнікова, А. Рум'янцев, В. Сирих, А. Телестакова, С. Телятник, М. Тимошенко, В. Чорна, Є. Шешенин, Р. Шульга.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз законодавства у сфері освіти свідчить, що ні Закон України «Про освіту», ні Закон України «Про загальну середню освіту», ні інші нормативно-правові акти, у яких використано термін „освітня послуга”, наприклад, Закон України «Про ліцензування певних видів господарської діяльності», Постанова Кабінету Міністрів України від 29 серпня 2003 р. № 1380 «Про ліцензування освітніх послуг», не дають чіткого визначення поняття «освітня послуга».

Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 796 „Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися навчальними закладами, іншими установами та закладами системи освіти, що належать до державної і комунальної форми власності”, „Порядок надання платних освітніх послуг державними та комунальними навчальними закладами”, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства економіки України, Міністерства фінансів України 23.07.2010 р. № 736/902/758, нормативно закріплюють підхід до освітньої послуги як до платної послуги освітньої установи.

Але навіть ці нормативні документи, покликані регулювати відносини у сфері надання освітніх послуг, не дають чіткого визначення самому поняттю «освітня послуга». Отже, розглянемо специфічні риси освітньої послуги.

Природа людських потреб така, що не всі вони можуть бути задоволені продуктами матеріального виробництва, розрахованих на абстрактного споживача. Значна їх частина реалізується у сфері обслуговування, де праця спрямована на конкретного індивідуума, задоволення потреб конкретної людини (замовника).

До послуг часто відносять усі види діяльності, яка не створює матеріальних цінностей, тобто головним критерієм діяльності у сфері послуг є невідчутність результатів праці в цій сфері виробництва.

На думку П. Олдака, «на противагу речам, продукти всіх інших форм суспільно корисної праці можна визначити як послуги» [5, с. 15].

Польський учений О. Ланге зазначає: «Послугами ми називаємо будь-які функції, пов'язані безпосередньо або побічно із задоволенням людських потреб, але безпосередньо не спрямовані на виробництво будь-яких предметів» [4, с. 20]. Робилися спроби визначити послугу як економічну категорію. Полеміка між економістами з цього питання має власну історію. Вона виникла наприкінці 20-х років, продовжилася наприкінці 40-х, а потім у 60-х роках ХХ століття.

Одним з перших серед економістів визначення послуги як корисного ефекту або такої споживної вартості, яка безпосередньо задовольняє ту або ту потребу людини, дав О. Аболін. Академік С. Струмилін також, дотримуючись цього напряму, розуміє категорію «послуга» як «самостійне благо, продукт праці, носія мінової вартості в системі виробничих відносин». «Під послугою, – зазначає він, – треба розуміти корисний ефект, який виникає в результаті процесу виробничої праці цілеспрямованої діяльності» [3, с. 98].

Сутність та природу послуги багато економістів намагалися розглянути через призму економічних відносин між виробником і споживачем цієї послуги. Споживач у процесі обміну отримує від виробника послуги його здатність «виробляти» корисну працю. Отже, виробник обмінює не продукт своєї праці, а саму працю. У той самий час споживачу потрібна не сама праця виконавця послуги, а її (послуги) корисний ефект, який може бути спожитий [2].

Визначення американського економіста Т. Хілла дозволяє розглянути послугу як конкретний результат економічно корисної діяльності, який виявляється або у вигляді товару, або безпосередньо у вигляді діяльності. Він вважає, що послуга – це зміна стану особи або товару, належного до будь-якої економічної одиниці, які відбувається в результаті діяльності інших економічних одиниць з попередньої згоди першої [3, с. 54].

Отже, незважаючи на різні підходи до поняття категорії «послуга», виявляється загальне для всіх авторів, яке полягає в тому, що під послугою розуміється різноманітність видів корисної діяльності людини, спрямованої на задоволення різноманітних потреб. У зв'язку з цим низка авторів-економістів (О. Аболін, Е. Агабаб'ян, О. Ланге, П. Олдак, С. Струмилін) розглядають послугу як специфічний товар, оскільки все, що задовольняє потреби людини, пропонується для споживання і використання, в умовах ринку, і є товаром. Поняття товар не обмежується тільки фізичними об'єктами. Товаром можна назвати й послугу. Це, своєю чергою, означає, що послуга має споживчу вартість і вартість.

Існує багато підстав для класифікації послуги. Найзагальніший підхід запропонував американський науковець К. Ловелок, який у якості головної ознаки вибрав спрямованість послуг та їх відчутність або невідчутність [3, с. 65].

Інші економісти (Е. Агабаб'ян, С. Струмилін) запропонували розділити послуги на два види. До першого виду вони відносять такі послуги, які становлять вираження особливої споживчої вартості праці, тобто послуги, які несуть задоволення людських потреб, оминаючи процес матеріалізації в окремо існуючій речі. Цей вид послуги, вважають вони, можна охарактеризувати як корисну дію праці. Особливості цих послуг зумовлюються їх нематеріальним характером, і головна їх властивість полягає в нерозривності процесів виробництва й споживання. З цих особливостей випливає, що в кожний окремих момент обсяг виробничих послуг є рівним обсягу спожитих. Працею працівників цього виду послуг створюються не тільки споживча вартість, а й вартість.

Послуги другого виду пов'язані з раніше створеними матеріальними благами й спрямовані на відновлення споживчих властивостей останніх. Тому тут послуга як споживча вартість безпосереднього прояву не має. Головною властивістю цієї категорії є те, що виробничою працею працівників цього виду послуг створюється вартість, субстанцією якої є матеріалізований труд [3, с. 89].

Послуги також можна класифікувати за низкою таких ознак:

а) здійснювані на основі приватної або державної власності на засоби виробництва;

за характером оплати послуг:

а) платні (оплачувані населенням; підприємствами, установами та організаціями за безготівковим розрахунком);

- б) безоплатні;  
за видами споживання:  
а) індивідуальні;  
б) масові;  
за формами обслуговування:  
а) абонементні;  
б) термінові;  
в) за місцем роботи та ін. [3, с. 107].

Така класифікація є способом виявлення певних тенденцій у розвитку нематеріальної сфері на основі різних форм власності, дозволяє визначити пропорції платних та безоплатних послуг, мати уяву про розміри особистого й колективного споживання послуг.

Згідно з цією класифікацією освітні послуги закладу освіти можна охарактеризувати як такі, що здійснюються і на основі державної (комунальної) власності, і приватної власності; за характером оплати – безоплатні й платні; за видами споживання – масові та індивідуальні; за формами обслуговування – термінові.

Для з'ясування сутності поняття «освітня послуга» нами був використаний метод понятійно-термінологічного аналізу. На основі аналізу думок та визначень, що знайшли відображення в публікаціях низки авторів, нами була складена номенклатура понять «освітня послуга» (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

#### Номенклатура понять «освітня послуга»

№ з/п	Автори	Зміст визначень
1.	В. Александров	Освітня послуга – це організований процес навчання для одержання необхідних знань, навичок і вмінь. Це – особливий інтелектуальний товар, який надається стороною, що організує і здійснює процес навчання, й отримується іншою стороною, яка може бути одночасно і учнем, і контролером якості послуги, і платником за неї.
2.	Т. Оболенська	Освітня послуга – специфічний товар, який задовольняє потребу людини в набутті певних знань, навичок і вмінь для їх подальшого використання в професійній діяльності.
3.	С. Ніколаєнко	Освітні послуги – це нематеріальні, а соціальні блага, система знань, інформації, умінь і практичних навичок особистості, задоволення її різноманітних освітніх потреб і реалізації особистих здібностей їх споживача



4.	І. Каленюк	Освітні послуги або продукт освітньої діяльності є результатом здійснення різноманітної (педагогічної, виховної, наукової, організаційно – управлінської) діяльності працівниками сфери освіти для задоволення освітніх потреб окремих людей та всього суспільства.
5.	С. Трубич, Т. Майкович	Освітня послуга – це нематеріальна послуга особливого роду як сфера людської діяльності, що створює корисний результативний ефект, не втілений у матеріально-речову форму, його кваліфікаційні та професійні якості.
6.	В. Огаренко	Освітня послуга – освітній товар, що становить визначену діяльність, що її здійснює виробник, і в процесі якої відбувається задоволення потреби споживача в освіті.
7.	С. Кадачников	Освітня послуга – це економічне благо, яке має корисність на думку його споживачів і потребує витрат на своє виробництво.
8.	Д. Плинокос	Освітня послуга – комплекс заходів освітнього характеру, у процесі здійснення якого відбувається передача певного масиву знань, інформації, умінь, навичок, від власника (виробника знань) до отримувача (споживача знань), що здійснюється на компенсаційній основі за рахунок зацікавленої сторони в отриманні знань.
9.	О. Босак	Послуга професійної освіти – це кінцевий результат дій, спрямованих на задоволення очікуваних і неочікуваних потреб споживачів у сфері підготовки до професійної діяльності, охоплюючи весь комплекс заходів щодо створення сприятливих умов для споживання послуги з урахуванням вимог освітніх стандартів. Вона містить кілька компонент: професійну, зорієнтовану на потреби ринку праці та пов'язану з відтворенням робочої сили; соціальну, завданням якої є задоволення потреб суспільного розвитку; соціально-культурну – спрямовану на задоволення потреб окремого індивіда.

10.	А. Дмитрів	Освітня послуга – це сукупність корисних властивостей, які повинні задовольнити пов'язані з одержанням кваліфікації потреби споживачів. Освітні послуги задовольняють особистісні (кінцевий споживач), колективні (підприємства-роботодавці) та суспільні (держава, суспільство) потреби.
-----	------------	---

Аналіз структури визначень поняття «освітня послуга» надано в таблиці. Узагальнені елементи різних визначень поняття «освітня послуга», дають уявлення про освітню послугу як особливий, специфічний товар, нематеріальне, соціальне благо, яке є результатом процесу, дії або діяльності в освітній сфері, має корисність для споживачів, задовольняючи освітні потреби і індивідуума, і суспільства загалом.

Отже, на основі аналізу зазначених вище тлумачень поняття «освітня послуга» пропонуємо таке його визначення. Освітня послуга – це нематеріальний результат взаємодії постачальника – освітньої установи та споживача, який досягається завдяки виконанню сукупності взаємопов'язаних процесів, що створюють додаткові цінності, які здатні задовольняти освітні потреби не тільки безпосередніх споживачів, а й інших зацікавлених сторін (підприємств, установ, організацій), держави та суспільства загалом.

На нашу думку, у цьому визначенні під додатковими цінностями слід розуміти підвищення рівня знань, умінь та навичок учнів, рівня їх вихованості, формування певних суспільних цінностей та життєвих компетенцій, формування нових якостей особистості, а також надання належних умов для навчання.

Згідно з класичною теорією маркетингу послуги відрізняються від товарів такими найбільш частіше згадуваними ознаками, як: невідчутність; невіддільність від джерела; непостійність якості; незбереження [6].

З метою подальшого аналізу категорії «освітня послуга» розглянемо, яким чином ці особливості послуг проявляються в загальній середній освіті.

Невідчутність освітньої послуги зумовлена неможливістю її демонстрації, тобто ні в процесі, ні на момент остаточного отримання послуги її неможливо побачити, спробувати на смак, на дотик, почути тощо в повному обсязі.

Невіддільність освітньої послуги полягає в неможливості відділити послугу від джерела знань – учителя.

Непостійність (або мінливість) якості освітньої послуги зумовлена її здатністю до істотних змін залежно від того, хто, коли, як і де її надає.

Незбереженість (або недовговічність) освітньої послуги означає, що її не можна зберігати задля подальшої реалізації або використання. З іншого боку, незбереженість освітньої послуги зумовлена здатністю людини забувати

отримані знання, а також моральним застаріванням знань з деяких навчальних дисциплін на фоні постійного науково-технічного розвитку, а отже, знання потребують постійного оновлення. Такі виклики сприяють популяризації у світі такого явища, як освіта через усе життя, тобто безперервність освітнього процесу [1].

Усі ці особливості освітньої послуги не змінюють головного – основним видом діяльності будь-якої освітньої установи є процес надання освітніх послуг.

**Висновки.** Отже, проведений аналіз дозволяє запропонувати таке визначення поняттю «освітня послуга» – діяльність підприємств, установ, організацій, громадян (суб'єктів господарювання) та окремих осіб (викладачів, майстрів, тренерів, вихователів, репетиторів тощо), виконувана для задоволення потреб людей (учнів, вихованців, студентів, аспірантів, докторантів та ін.), роботодавців та держави, з передачі протягом певного часу або постійно сукупності знань, умінь та навичок, що визначають певний їх рівень або ступінь, не має матеріальної форми, не залежить від характеру результату, на платній чи безоплатній основі, що має цінову визначеність. Розглянуті нами освітні послуги, які надає заклад освіти, можна справедливо вважати специфічними послугами із неоднозначними характеристиками. Розуміння їх сутності та особливостей є важливою передумовою розробки ефективної системи управління якістю освітніх послуг у закладі освіти, мета якої – задоволення потреб і очікувань споживачів освітніх послуг та постійне покращення діяльності навчального закладу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дмитрів А. Я. Характеристика особливостей освітньої послуги з погляду маркетингу / А. Я. Дмитрів // Вісн. Нац. ун-ту „Львівська політехніка” / відп. ред. Є. В. Крикавський. – Л., 2010. – № 690 : Логістика. – С. 40–43.
2. Елифёров В. Г. Процессный подход к управлению организацией [Електронний ресурс] / В. Г. Елифёров. – Режим доступу :<http://www.management.com.ua/cm/cm021.html>. – Заголовок з екрана. – Дата звернення: 17.04.18.
3. Жигоцька Н. В. Моделювання, оцінка та менеджмент якості освітніх послуг : дис. ... канд. екон. наук : 08.03.02 / Жигоцька Наталія Володимирівна. – К., 2002. – 219 с.
4. Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 18–26.
5. Олдак П. Г. Экономические проблемы повышения уровня жизни / П. Г. Олдак. – М. : Экономиздат, 1963. – 112 с.
6. Системы, методы и инструменты менеджмента качества / Кане М. М., Иванов Б. В., Корешков В. Н., Схиртладзе А. Г. – СПб.: Питер, 2008. – 560 с
7. Слюсаревський М. Соціально-психологічний контекст питання якості освіти / М. Слюсаревський // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 40–52.
8. Резнікова В. В. Сутність категорії «послуга»: аналіз існуючих концепцій / В. В. Резнікова // Вісник господарського судочинства. – 2009. – № 1. – С. 58–68.

**Анастасія КИФОРЧУК****УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИМ  
КЛІМАТОМ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ***(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Т. В. Окольніча*

**Постановка проблеми.** Однією з важливих проблем сучасної системи освіти в Україні є підвищення ефективності роботи освітніх закладів, головним завданням яких є, як сказано в «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті», є збереження та зміцнення фізичного й психічного здоров'я, реалізація потенційних можливостей особистості. Чільне місце при цьому належить активізації людського фактора, зокрема, мобілізації зусиль усіх педагогічних працівників закладу освіти, спрямованість його керівників на створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми.** Протягом останнього століття накопичений чималий феноменологічний матеріал про різні сторони, процеси, явища соціальної групової взаємодії. Увага як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників була звернена і до такого соціально-психологічного феномену як клімат (моральний, психологічний чи соціально-психологічний) групи. При всій значимості соціально-психологічного клімату для ефективного функціонування педагогічного колективу, в абсолютній більшості робіт увага вчених прикута до дослідження даного психологічного феномену в трудових виробничих і наукових колективах. Увага дослідників була прикута до проблем психологічного клімату в колективі гуртожитку (А.М. Морданов), сім'ї (О.А. Добринін). Значно менше досліджень, які стосуються проблем психологічного клімату в педагогічному колективі: морально-психологічний клімат у педагогічному колективі як фактор становлення майстерності вчителя (Г.А. Виноградова, 1992); вплив стилю керівництва директора на соціально-психологічну атмосферу в педагогічному колективі (Є. Л. Єрмолаєв, 1972); підготовка майбутніх психологів до створення психологічного клімату в педагогічному колективі (О.І. Мешко, 1995), а також аналіз проблем формування соціально-психологічного клімату студентської групи як засобу становлення професійно педагогічних якостей майбутнього вчителя (С.Є. Висоцький, 1993).

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні шляхів підвищення рівня ефективності управління соціально-психологічним кліматом у педагогічному колективі.

**Виклад основного матеріалу.** Управління соціально-психологічним кліматом у колективі передбачає встановлення і врахування механізмів його детермінації (чинників і умов створення, методів і засобів цілеспрямованого впливу). Під чинниками (факторами) соціально-психологічного клімату здебільшого розуміють «всі зовнішні і внутрішні умови, які впливають на формування групових відносин і їх відображення в загальному груповому настрої» [6, с. 7].

Традиційно фактори, які визначають зміст та становлення соціально-психологічного клімату в колективі, об'єднуються в дві групи: а) фактори макросередовища; б) фактори мікросередовища [1; с.10]. Фактори макросередовища – це фактори, які зв'язані з особливостями розвитку того соціуму, в якому функціонує конкретний колектив. Фактори ж мікросередовища мають відношення до матеріальних і духовних процесів, що відбуваються в самому колективі. Так, Л.М. Карамушка, серед факторів, які впливають на формування психологічного клімату в установах вищої освіти, виокремлює:

1) фактори макросередовища: особливості розвитку суспільства в конкретний історичний період; статус вищої освіти в суспільстві; особливості діяльності та стилю керівництва керівних органів управління (обласних, міських, районних управлінь (відділів) освіти); соціально-психологічні особливості територіального району, в якому функціонує освітня установа; характер впливу вторинних колективів закладів освіти на первинні колективи;

2) фактори мікросередовища: особливості матеріально-економічних, технологічних та організаційно-управлінських умов праці в освітньому колективі; особливості формальної структури в колективі та співвідношення з неформальною структурою; стиль керівництва керівника закладу освіти; психологічна сумісність членів колективу; психологічна культура керівників та працівників освітньої установи [5, с. 11].

Як відомо, сучасна психологія одним із найважливіших психологічних утворень особистості, її ядром розглядає «Я-концепцію» особистості, яка визначається як складна динамічна система уявлень людини про саму себе. Цей психологічний феномен розглядається у результативному і процесуальному аспектах, тобто як наслідок і умову перебігу взаємин індивіда з оточуючими людьми. Отже, особливості «Я-концепції» членів колективу впливають на взаємини їх із колегами, взаємини працівників з безпосереднім керівництвом, систему внутрішньогрупових стосунків взагалі, а тому можуть розглядатися, на наш погляд, одним з особистісних чинників становлення соціально-психологічного клімату. Практика засвідчує, що недооцінка керівником закладу освіти ролі та особливостей «Я-концепції» педагога призводить до суттєвих збивань у функціонуванні педагогічної системи, оскільки не забезпечується



соціально-психологічна умова актуалізації творчого потенціалу наставника, стимулювання його професійно-особистісного зростання.

«Я-концепція – передумова і наслідок соціальної взаємодії, визначається соціальним досвідом» [2, с. 77]. Отож можна гадати, що вона може бути і одним із чинників і результатом взаємодії члена колективу з колегами і безпосереднім керівництвом, а отже і чинником соціально-психологічного клімату в колективі. Від стану «внутрішнього», «духовно-психологічного клімату», міри задоволеності собою, своїм «Я» залежить відображення індивідом зовнішніх умов середовища, економічних і ергономічних умов своєї праці, своїм членством в даній соціальній спільноті.

В умовах відсутності належних матеріально-економічних стимулів, зниження соціальної престижності педагогічної праці; її «безоплатний» характер морально-духовний стан окремих працівників, як і соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі в цілому далеко не завжди є мажорним, що негативно впливає на ставленні до роботи, виконання своїх професійних обов'язків і, зрештою, суттєво впливає на якість і ефективність навчально-виховного процесу.

Саме сприятливий соціально-психологічний клімат може бути дієвим мотиваційним чинником, адже він становить необхідну соціально-психологічну передумову для задоволення таких фундаментальних потреб індивіда (А. Маслоу) як соціальної потреби (потреби в причетності, любові), потреби у повазі (вони забезпечують визнання, самоповагу і повагу інших, належну самооцінку досягнень, компетентності, статусу, престижу); потреби у самовираженні, тобто у реалізації своїх потенційних можливостей (потреби у творчості, створення нового, оригінального; у реалізації себе як професіонала, як особистості).

Як відомо, складові соціально-психологічного клімату вимірюють загалом через показники задоволеності роботою в цілому, окремими факторами соціально-виробничої обстановки, стосунками з безпосереднім керівництвом і колегами. «Відмова від використання показників задоволеності (незадоволеності) при вивченні соціально-психологічного клімату була б серйозною методологічною помилкою» [6, с. 40]. Ефективна організація будь-якої професійної діяльності передбачає «...знаходження оптимального співвідношення між продуктивністю діяльності групи і задоволеністю її членів від приналежності до даної групи і від діяльності в ній» [3, с. 19].

Ставлення членів колективу до загальної справи позитивно впливає на соціально-психологічний клімат у ньому, зміст і спрямованість якого «значною мірою визначають ступінь залучення кожного члена колективу до спільної діяльності, міру його професійної та соціальної активності, працездатності» [2, с. 17]. За умови колективної професійної співтворчості підвищується

ефективність діяльності, зростає почуття задоволеності в членів колективу як самим процесом праці, так і її результатів.

Соціально-психологічний клімат не просто формується і коригується в діяльності. «Кожен вид діяльності виховного колективу (навчання, праця, гра, спілкування) має свої, властиві йому особливості впливу на психологічну атмосферу» [3, с. 103]. Можна гадати, що і кожен різновид діяльності членів колективу дошкільного закладу (методична, організаційно-педагогічна, господарсько-побутова, управлінська та ін.) своєрідно впливає на зміст і структуру внутрішньогрупових відношень і визначає особливості соціально-психологічного клімату в колективі. Через вдосконалення діяльності членів колективу дошкільного закладу, підвищення її ефективності можна управляти його соціально-психологічним кліматом. «Активна, різноманітна і ефективна діяльність колективу є обов'язковою соціально-психологічною умовою його життя, оптимального стану його соціально-психологічного клімату» [7, с. 12]. Однак при цьому важлива ще і свідома активність членів колективу, «спрямована на формування, підтримку і регулювання здорової соціально-психологічної атмосфери колективу» [8, 10].

**Висновки.** Отже, соціально-психологічний клімат в педагогічному колективі розглядаємо є складний багатофакторний феномен, який детермінований соціальними, соціально-психологічними і педагогічними чинниками, вплив яких відбувається за загальносистемними механізмами з врахуванням специфіки даної професійної спільноти.

Соціально-психологічний клімат педагогічного колективу як складна інтегрована характеристика колективу емпірично виявляється в домінуючому відносно стійкому груповому настрої, що є результатом відображення педагогічними працівниками міжособистісних і ділових взаємин у колективі, які опосередковані цілями та змістом спільної професійно-педагогічної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анিকেєва Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Анিকেєва. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: Пер.с англ / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
3. Бондаренко А. Ф. Социально-психологическая напряженность на предприятии: к проблеме измерения / А. Ф. Бондаренко // Псих. жур.-л. – 1993. – № 3, Т.14. – С.103–111.
4. Остряков В. В. Управление психологическим климатом в коллективе / В. В. Остряков // Управление социальными процессами в социалистическом обществе. – М.: Мысль, 1979. – С. 67–69.
5. Конфлікти в педагогічних системах. Збірник доповідей науково-практичної конференції. 20-21 травня 1997 р. – Вінниця: ВДТУ, 1997. – 350 с.
6. Вересова Н. Г., Русалинова А. А. Производственная практика по изучению образа жизни и социально-психологического климата в трудовом коллективе / Н. Г. Вересова. – Л.: ЛГУ, 1990. – 40 с.

7. Балашова М. Управляти – справа відповідальна / М. Балашова // Дошкільне виховання – 1998. – № 7. – С. 12–13.

8. Антонюк В. И., Зотова О. И., Моченов Г. А., Шорохова Е. В. Проблема социально-психологического климата в советской социальной психологии / В. И. Антонюк // Социально-психологический климат коллектива / Под ред. Г. А. Моченова и Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1979. – С. 5–25.

**Інна КОВАЛЕНКО**

**МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В МАЛОВИСКІВСЬКІЙ ОБ'ЄДНАНІЙ ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, ст. викладач О. В. Перцов*

**Актуальність теми.** Однією зі складових соціальної політики держави є соціальний захист населення. На даний час, в умовах нестабільної політичної ситуації, істотного зниження рівня життя населення, погіршення демографічної ситуації особливої актуальності набуває проблема соціального захисту найбільш незахищених верств населення, які з об'єктивних причин нездатні без сторонньої допомоги ефективно функціонувати. Перш за все, це стосується дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування [7]. Ефективна система соціального захисту представників цієї соціальної групи є важливою умовою для їхнього розвитку та соціалізації. Стан соціального захисту дітей та підлітків в Україні виступає однією з головних причин виникнення соціальних катаклізмів та певною мірою може становити загрозу національній безпеці держави. Захист дітей та підлітків, особливо категорії діти-сироти, діти позбавлені батьківського піклування – одна з найважливіших складових соціальної політики держави. Утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу і це прописано в статті 52 Конституції України [5]. Механізми здійснення цього захисту в значній мірі успадкованими від попереднього етапу розвитку державно-суспільних відносин і не в повній мірі забезпечують ефективне виконання зобов'язань держави перед своїми громадянами.

**Постановка проблеми** визначається необхідністю дослідження механізмів державного управління процесами соціального захисту дітей та підлітків на основі новітніх, інноваційних технологій, пошуку перспективних механізмів

соціального захисту дітей в умовах децентралізації на прикладі Маловисківської об'єднаної громади, яка згідно наказу міністерства соціальної політики від 21.06.2017 року № 1030 «Про деякі питання діяльності об'єднаної територіальної громади щодо надання послуг із соціальної підтримки населенню» визначена однією громадою з Кіровоградської області, яка впроваджує модель адміністрування надання послуг із соціальної підтримки населення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасній юриспруденції відомо ряд наукових робіт, присвячених правам дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, серед яких праці Н. Опольської, В. Закриницької, С. Волкової, Н. Шелюги, Н. Погорецької. Зокрема значну увагу питанням гарантій прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування приділяли вчені А. Мудрик, Л. Волинець, С. Данилюк, Н. Рябцева, Г. Толкачова, І. Ченбай, Е. Тучкова та інші. Однак, незважаючи на значний інтерес науковців, питання гарантій прав дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування залишається недостатньо дослідженим як в теоретичному, так і практичному аспектах, особливо це стосується організації роботи щодо цього питання в об'єднаних територіальних громадах.

**Метою** роботи є аналіз та дослідження теоретико-правових аспектів гарантій прав дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування в Маловисківській об'єднаній територіальній громаді.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Закон України про добровільне об'єднання територіальних громад від 5 лютого 2015 року № 157-VIII дав можливість реорганізувати органи місцевого самоврядування [3]. Станом на початок 2018 року в Україні діяло 665 об'єднаних територіальних громад, на території яких проживало 7 млн. осіб, із яких понад 1 млн. – діти, 13 тис з яких мають статус дітей – сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування. У даний час в українському суспільстві триває дискусія з приводу того, хто і як має займатися дітьми в об'єднаних територіальних громадах, зокрема категоріями дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування. В законодавстві норми соціального захисту дітей та їхніх прав в ОТГ розсіяні по різних законах, тобто відсутня системна законотворча робота з питань формування обов'язків ОТГ з дотримання, забезпечення та захисту прав дітей.

Вирішення даної проблеми лежить у площині впровадження ефективних механізмів державного управління соціальним захистом дітей і підлітків, шляхом вдосконалення системи законодавчого, ресурсного та інституційного забезпечення соціальної сфери. Тому гіпотеза дослідження базується на припущенні, що впровадження інноваційних перетворень у державному управлінні щодо питань дотримання, забезпечення та захисту прав дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування в діяльності об'єднаної територіальної громади сприятиме ефективній трансформації соціального

захисту даних категорій на місцях. Метод аналізу та синтезу, аналогії, застосовані окремо або комплексно під час визначення предмета дослідження, узагальнення досягнень і невирішених питань щодо питань дотримання, забезпечення та захисту прав дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування. Системний метод використовувався під час вивчення понять та сутності процесів формування та здійснення державного управління щодо захисту прав дітей. Застосування сукупності цих та інших методів, опрацювання широкої джерельної бази дали змогу забезпечити всебічність вивчення проблеми та достовірності отриманих результатів.

Співпраця органів державної влади зі створеними територіальними громадами щодо захисту законних прав та інтересів дітей є одним з пріоритетних напрямків на шляху реформування. Чужих дітей не буває, і вже сьогодні громади працюють над створенням власних структурних підрозділів з питань медицини, культури та освіти. Не варто ігнорувати питання поліпшення системи забезпечення захисту прав дитини та розвитку соціальних послуг для вразливих сімей в умовах децентралізації влади. Численні обов'язки із захисту інтересів членів своєї громади покладено законодавством на голову, старост та виконавчі органи об'єднаних територіальних громад. Крім того, важливо звернути увагу на те, що відповідно вимог статті 8 Закону України «Про добровільне об'єднання громад» об'єднана територіальна громада є правонаступником всього майна, прав та обов'язків територіальних громад, що об'єдналися [3]. Тобто голова об'єднаної територіальної громади, старости представляють інтереси дітей як членів громади та виконують обов'язки по створенню соціально-економічних умов реалізації особистості на своїй території. Орган опіки та піклування це друга назва виконавчих комітетів об'єднаної територіальної громади, це специфічний правовий інститут, покликаний вирішувати проблеми людей, які для представлення або захисту своїх прав вимагають втручання держави. Така потреба виникає у разі відсутності у фізичної особи (як правило, це діти і повнолітні громадяни з обмеженою дієздатністю) належним чином уповноважених осіб для представлення і захисту їх прав, або в разі виникнення спору між такими законними представниками дітей, або людей з обмеженою дієздатністю, держава правозахисну і представницьку функції стосовно таких громадян покладає на місцеві органи виконавчої влади, визнаючи їх органами опіки та піклування і законодавчо наділяючи численними повноваженнями представляти і захищати інтереси тих людей, які не можуть або не здатні представляти свої інтереси самостійно [4; 7]. Чинне законодавство, саме Постанова Кабінету Міністрів України «Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини» визначає, органами опіки та піклування є виконавчі органи сільських, селищних рад, у тому числі і об'єднаних територіальних громад. Відповідно до законодавства вони, окрім



покладених на них повноважень щодо дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, забезпечують захист особистих, майнових та житлових прав усіх дітей – членів громади [6].

Маловисківська об'єднана територіальна громада була утворена 14 серпня 2015 року, однією із перших на Кіровоградщині шляхом об'єднання Маловисківської міської ради та Олександрівської, Паліївської, Первомайської сільських рад Маловисківського району. У складі громади налічується 10 населених пунктів і проживає тут більше 13 тисяч мешканців, з них діти (0–17 років) 2046 осіб, молодь (18–35 років) 3010 осіб, особи працюючого віку – 6134 та особи пенсійного віку – 3910. Кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в громаді налічує 29 осіб і з них проживають у сім'ях опікунів/піклувальників – 23 особи, у прийомних сім'ях, ДБСТ – 6 осіб. 15 осіб навчаються в школах міста.

Починаючи з 2016 року в громаді діяла нова редакція Положення про опікунську раду, яка була затверджена згідно рішення виконавчого комітету Маловисківської міської ради № 91 від 14 квітня 2016 року [8]. За цим Положенням Рада створюється у складі 9–20 осіб. До складу Ради входять депутати, представники міськвиконкому, представники відділів освіти, управління праці та соціального захисту населення, охорони здоров'я, юрист міськвиконкому, практикуючий психолог. Рада працює під керівництвом і контролем міського голови в тісному контакті з інспектором у справах дітей міськради, службою у справах дітей райдержадміністрації, відділом освіти, молоді та спорту міськради, управлінням праці та соціального захисту населення райдержадміністрації, інспекторами Маловисківського відділу поліції ГУ НП в Кіровоградській області, відділами та секторами міськради, центральною районною лікарнею, практикуючим психологом ДЮЦ «Вись». Рішення виконавчого комітету № 92 від 14 квітня 2016 року затвердило Положення про інспектора у справах дітей. Інспектор у справах дітей міської ради – це спеціаліст із соціальної та профілактичної діяльності, який здійснює в міській раді обов'язки з захисту прав та законних інтересів неповнолітніх дітей, а саме виявляв дітей та сімей у яких батьки ухиляються від виконання батьківських обов'язків, виявляв дітей, які залишилися без піклування батьків, для подальшого їх влаштування і надання необхідної соціальної, правової та іншої допомоги. Також повідомляв службу у справах дітей Маловисківської районної державної адміністрації, Маловисківський відділ поліції ГУ НП в Кіровоградській області щодо дітей, які залишилися без піклування батьків та сім'ї в яких батьки ухиляються від виконання батьківських обов'язків [8]. Але вже в кінці 2016 року згідно до ст. 26 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні», керуючись Законами України: «Про охорону дитинства», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», на

виконання Постанови Кабінету Міністрів України від 24 вересня 2008 року № 866 «Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини» та з метою реалізації на території Маловисківської міської об'єднаної територіальної громади державної політики щодо захисту прав дітей, сім'ї та молоді, міська рада затвердила Положення про сектор у справах дітей та соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю виконавчого комітету Маловисківської міської ради Кіровоградської області рішенням № 358 від 28 жовтня 2016 року, що став структурним підрозділом виконавчого комітету Маловисківської міської ради Кіровоградської області і не був юридичною особою [8]. До Сектору входили завідувач, головний спеціаліст, фахівець із соціальної роботи, які займалися реалізацією на території Маловисківської міської об'єднаної територіальної громади державної політики з питань соціального захисту дітей, запобігання дитячій бездоглядності та безпритульності, вчиненню дітьми правопорушень, забезпеченням додержання вимог законодавства щодо встановлення опіки та піклування над дітьми, їх усиновлення, влаштування в дитячі будинки сімейного типу, прийомні сім'ї. Тобто тільки первинний облік дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, ведення всеукраїнської бази ЄІАС «діти» залишилися за компетенцією служби у справах дітей Маловисківської районної державної адміністрації. Також практична робота з підтримки сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, яку здійснює Маловисківський районний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Рішенням Маловисківської міської ради № 813 від 21 грудня 2017 року було утворено Службу у справах сім'ї та дітей виконавчого комітету Маловисківської міської ради [9]. Служба утворюється з метою забезпечення в межах визначених законодавством прав членів територіальної громади в сфері захисту прав дитини, запобігання дитячій бездоглядності та безпритульності, проведення соціальної роботи з сім'ями, дітьми, молоддю, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, для задоволення потреб та інтересів Маловисківської міської об'єднаної територіальної громади. Служба згідно виписки з Єдиного державного реєстру є юридичною особою зі своєю печаткою та бланками. Одним з напрямків роботи служби є виявлення дітей, залишених без батьківського піклування, сприяння в реєстрації народження підкинутої, знайденої дитини, дитини покинутої в пологовому відділенні, іншому закладі охорони здоров'я, а також дитини мати якої померла чи місце проживання матері встановити неможливо, забезпечення тимчасового влаштування дітей, залишених без батьківського піклування, вживання заходів у наданні дитині статусу дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування і влаштуванні дітей із зазначеним статусом до сімейних форм виховання, до медичних, навчальних, виховних та інших закладів або установ, в яких проживають діти-сироти та діти, позбавлені

батьківського піклування [1; 2; 4; 10]. Також служба у справах сім'ї та дітей виконавчого комітету Маловисківської міської ради забезпечує захист житлових і майнових прав дітей, зокрема, розгляд питань щодо вчинення правочинів з майном дітей, збереження наявного майна, а також сприяння в отриманні житла дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, які його не мають [7; 10]. Згідно акту приймання-передавання матеріалів та особових справ дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування та необхідністю розмежувати повноваження між службами, представники служби у справах дітей Маловисківської районної державної адміністрації передали, а представники служби у справах сім'ї та дітей виконавчого комітету Маловисківської міської ради, прийняли документи, матеріали та особові справи дітей, які перебувають на обліках у службі у справах дітей Маловисківської районної державної адміністрації, до служби у справах сім'ї та дітей виконавчого комітету Маловисківської міської ради від 31 серпня 2018 року. Ще раніше від 25 квітня 2018 року були передані документи, матеріали та особові справи сімей, дітей, молоді, які є отримувачами соціальних послуг районного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді Маловисківській міській громаді.

**Висновок.** Фактично на даний час Служба у справах сім'ї та дітей виконавчого комітету Маловисківської міської ради має всі повноваження як і служба у справах дітей Маловисківської райдержадміністрації, крім занесення даних (відсутність технічних умов) у всеукраїнську базу ЄІАС «діти», яка має районний рівень. Також практичну роботу з підтримки сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, яку здійснював Маловисківський районний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді теж проводить один з спеціалістів служби у справах сім'ї та дітей виконавчого комітету Маловисківської міської ради. Слід зауважити, що на даний час служба у справах сім'ї та дітей виконавчого комітету Маловисківської міської ради має повноваження та обов'язки двох структурних підрозділів Маловисківської райдержадміністрації, які опікувалися сім'ями з дітьми, дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування та їхнім соціальним захистом. Процес децентралізації триває, а саме функцій, у тому числі функцій органу опіки та піклування щодо дітей вже реалізовано в Кіровоградській області Маловисківською міською об'єднаною територіальною громадою

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Декларація про права дитини, прийнята резолюцією 1386 (XIV) Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1959 р. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_384](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_384)
2. Європейська конвенція про правовий статус дітей, народжених поза шлюбом (ратифіковано Законом України N 862-VI від 14.01.2009) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994\\_568](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_568)

3. Закон України про добровільне об'єднання територіальних громад від 5 лютого 2015 року № 157-VIII // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/157-19>
4. Конвенція ООН про права дитини, прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1989 р. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021)
5. Конституція України // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини» від 24 вересня 2008 року № 866 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/866-2008-%D0%BF>
7. Про охорону дитинства: Закон України від 26 квітня 2001 р. – № 2402-ІІ // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>
8. Рішення виконавчого комітету Маловишківської міської ради // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.mviskarada.gov.ua/city-council/decision-of-the-executive-committee>
9. Рішення Маловишківської міської ради // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.mviskarada.gov.ua/rada/decisions>
10. Сімейний кодекс України від 10.01.2002 року № 2947-ІІІ // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>

**Анна ЛОЗОВА**

**ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ  
ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ  
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т. О. Кравцова*

**Постановка досліджуваної проблеми.** Сучасні вимоги до розвитку освіти у Концепції нової української школи диктують необхідність безперервного розвитку людини протягом всього його життя. Ці зміни пов'язані із зміною вимог до педагога, який має бути успішним, умотивованим, компетентним, може стати агентом сучасних змін. У зв'язку з цим актуалізуються нові вимоги до професійного рівня педагога і педагогічного колективу суб'єкта освітньої діяльності. Відтак, виникає потреба у розробці нових стратегій управління професійним розвитком педагогів, професійною активністю вчителів у процесі педагогічної діяльності, що забезпечить педагогу реалізацію його потреб в безперервному професійно-особистісному зростанні, у творчій самореалізації. Разом з тим, професійний розвиток забезпечить

підвищення соціальної значущості педагогічної діяльності в умовах сучасної соціально-економічної ситуації, дозволить підвищити рівень професійно-педагогічної компетентності та професіоналізму педагогічного персоналу в цілому.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми сутності професійного розвитку розкриті у сучасних наукових розвідках Є. Зеєра, Е. Клімова, Т. Кудрявцева, А. Маркової, Л. Мітіна та ін. Теоретичні аспекти професійного розвитку та професійного становлення педагога досліджували Г. Балл, Г. Белокрилова, В. Галузяк, М. Заброцький, Т. Коровіна, В. Кравцов Н. Муқан, С. Мірошник, Л. Пуховська, В. Радул, В. Семиченко та ін. Умови професійного розвитку педагогів вивчалися дослідниками: Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятовим, Л. Пуховською. Л. Глушок, Л. Голуб, С. Кириченко, Т. Семенченко та ін.

**Формулювання мети статті.** Зважаючи на значну кількість наукових доробок з питань професійного розвитку, **метою статті** є аналіз теоретичних підходів до організації професійного розвитку педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.

Розвиток особистості та розкриття її творчого потенціалу найбільш активно відбуваються в професійній діяльності. Тому одним з істотних завдань сучасної педагогіки є дослідження проблем становлення й розвитку людини як професіонала в різних сферах діяльності. Зупинимось на розумінні поняття «професійний розвиток» у сучасній науковій літературі. У педагогіці «професійний розвиток» розглядається як процес вирішення професійно значущих завдань - пізнавальних, комунікативних, моральних. В.Слободчиков та И. Исаєв трактують професійний розвиток як зростання, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, яке призводить до принципово новому його устрою та способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії [8, с. 316].

В. Васильков. вказує, що професійний розвиток вчителя охоплює формування, вдосконалення, інтеграції й реалізацію у навчальному процесі, а потім під час педагогічної праці, його знань, умінь, здібностей, професійних й особистісних рис, але головно – активне якісне перетворення й збагачення свого внутрішнього світу [1, с. 5]. У своєму дослідження Г. Яремко професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл розглядається як неперервний процес поглиблення знань, удосконалення умінь і навичок, формування цінностей та ставлення, що розпочинається на етапі початкової підготовки вчителя й триває впродовж усієї фахової діяльності педагога, метою якого є удосконалення процесу навчання та викладання, покращення діяльності школи і професійної спільноти загалом [13, с. 555].

У преамбулі Закону України «Про професійний розвиток працівників» відзначено, професійний розвиток працівників, розглядається як процес



цілеспрямованого формування у працівників спеціальних знань, розвиток необхідних навичок та вмінь, що дають змогу підвищувати продуктивність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, освоювати нові види професійної діяльності. [3]

Є. Зеєр дає визначення професійного розвитку особистості як „тривалий процес взаємодії особистості і професії, в якому розвиток особистості пов'язаний з розвитком індивідуально-психологічних особливостей спеціаліста і відбувається у відповідності з оптимальними заходами якісного виконання професійної діяльності [4]. Є Климов зазначає, що розвиток професіонала відбувається в результаті систематичного удосконалення, розширення та підкріплення спектра знань; розвитку особистісних якостей, необхідних для освоєння нових професійних знань, навичок і умінь. Л. Мітіна вважає, що професійний розвиток учителя як активне якісне перетворення свого внутрішнього «Я». Об'єктом професійного розвитку майбутнього вчителя визнано інтегральні характеристики його особистості: професійна спрямованість, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість [6, с. 28-38]. Як зазначила дослідниця, професійний розвиток педагога – це активна, якісна трансформація внутрішнього світу педагога, внутрішня детермінація діяльності педагога, яка веде до принципово нового способу професійному житті [6].

З вище зазначеного розуміння сутності професійного розвитку можемо зробити висновок, що підходи до розуміння професійного розвитку Л. Мітіної, Є Зеєра, Г. Яремко відображає особистісно орієнтований підхід, який характеризується цілеспрямованим, планомірним, безперервним професійним становлення особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей, розвитком здатності ефективно будувати свою професійну діяльність, прагнути до самореалізації, саморозвитку, самовиховання.

Вітчизняна дослідниця Т. Сорочан обґрунтовує професійний розвиток педагогів як цілеспрямований процес сутнісного оновлення професіоналізму, як інтегрованого особистісного утворення, що безпосередньо зумовлює виконання професійної педагогічної діяльності на якісно новому рівні [9, с. 34]. Таке розуміння професійного розвитку відображає акмеологічний підхід, який забезпечує підвищення якості професійної підготовки вчителя та виражається в спрямованості педагогічних впливів на актуалізацію творчого потенціалу вчителя, та колективу в цілому, підвищенні членів педагогічного колективу професійної мотивації та мотивації до досягнення успіху в діяльності, формування прагнення до самовдосконалення й успішної самореалізації в професії, здатності та потреби в постійному оновленні професійних знань і умінь, в творчому саморозвитку, орієнтації на досягнення вершин професіоналізму.

На думку А. Деркача, акмеологічний підхід, полягає в здійсненні комплексного дослідження й відновлення цілісності суб'єкта, що проходить шабель зрілості, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, у всіх взаємозв'язках і опосередкуваннях, для того щоб сприяти досягненню вищих рівнів, на які може піднятися кожний [2, с. 51]. Також вчений вважає, що акмеологічний підхід передбачає виявлення умов мобілізації у людини установки на найвищі досягнення, на найбільш повну самореалізацію особистості. При цьому рушійною силою професійного розвитку називаються внутрішньоособистісні суперечності. Професійне вдосконалення скеровується принципом саморозвитку, але педагогу необхідна психологічна допомога у підвищенні рівня самосвідомості, в переході від зовнішньої детермінації життєдіяльності до внутрішньої. Так, А Деркачем висвітлено думку, що професіоналізм педагога несе у собі три сторони: ефективне виконання з високою результативністю видів педагогічної діяльності (навчальної, розвиваючої, виховної, діагностичної, корекційної, самоосвітньої та ін.); повноцінне гуманістично спрямоване педагогічне спілкування, яке спрямоване на забезпечення співробітництва з іншими учасниками педагогічного процесу (з учасниками, з колегами – педагогами, з адміністрацією); зрілість особистості педагога, яка характеризується сполученням професійно важливих якостей, необхідних для високо результативної педагогічної діяльності та гуманістично спрямованого педагогічного спілкування [2, с. 445].

На подібних позиціях стоїть дослідниця Л. Литвинюк визначає професійне зростання педагога як «процес, спрямований на досягнення професіоналізму, що являє собою якісні зміни особистісно-професійної сфери та професійної діяльності вчителя, детерміновані сприйняттям суспільних, професійних і визначених на основі їх інтеріоризації і власної акмеологічної позиції вимог до суб'єкта, при здійсненні ним самоконтролюючої функції» [5, с. 15]. На думку дослідниці, професійне зростання педагога можна діагностувати за допомогою динаміки позитивних якісних змін його складових, що визначають рівень професіоналізму. Розвиток професіоналізму педагогічного персоналу навчального закладу, безперечно, відбувається за рахунок формування й розвитку базових знань та вмінь, що дозволяють набагато швидше сформувати систему гнучких навичок та вмінь, а також спеціальних професійно важливих якостей, що роблять професійну діяльність високоєфективною і стабільною.

Отже, професійний розвиток персоналу, це неперервний комплексний процес набуття працівниками нових компетенцій, знань, умінь і навичок через професійне навчання, підвищення кваліфікації та розвиток кар'єри, що сприяє загальному, інтелектуальному та професійному зростанню, розширює їх ерудицію і підвищує конкурентоспроможність на ринку праці [7 с. 211]. Слід

відзначити, що компетентнісний підхід спрямовує розглядати професійний розвиток педагогічного персоналу закладів освіти з позицій формування у особистості переліку задалегідь визначених компетентностей як складових функціональної готовності виконувати певний вид діяльності на належному рівні.

У працях О. Дубасенюк, В. Лозової, М. Михайліченка, О. Савченко, Л. Хоружої та ін.) науковців досліджено теоретичні і практичні аспекти становлення професійної, фахової та педагогічної компетентності. У працях згаданих науковців поняття компетентність трактується і як синонім професіоналізму, і як одна з його складових. При цьому значна увага приділяється дослідженню змісту і умов формування складових професійної компетентності майбутнього педагога: педагогічної, громадянської, естетичної компетентності тощо. О. Нестеренко визначає професійний розвиток як процес набуття працівником нових компетенцій, знань, умінь і навичок, які він використовує чи буде використовувати у своїй професійній діяльності. Підхід до розвитку персоналу на основі компетентнісного підходу дозволяє підвищити ефективність управління цим процесом, а також підвищити якість підбору, розстановки, оцінки та навчання кадрів. Додатковими привабливими можливостями можуть стати: впровадження системи безперервного навчання персоналу, ефективне управління талантами, нематеріальне мотивування співробітників, підвищення їх залучення. Моделювання та розвиток компетенцій є основою для успішного впровадження системи стратегічного управління персоналом, а також ефективного управління культурою організації. Таким чином, впроваджуючи компетентнісний підхід в області управління розвитком персоналу, можна не тільки поліпшити психологічний клімат і утримати талановитих співробітників, але і знизити фінансові витрати організації, значно підвищивши прибуток [11, с. 47].

Ми враховуємо думку А. Черній, що професійний розвиток учителів із позицій сьогодення розглядається як безперервний процес, який має здійснюватися на основі відомих, модифікованих чи новостворених, розроблених форм і способів організації підвищення кваліфікації. Це постійний процес вибору й поєднання різних форм, методів, технологій, які є найбільш оптимальними в конкретній ситуації, у конкретному місці тощо. [12, с. 42]. **Так, професійний розвиток учителя – це неперервний процес, що охоплює три складові: початкову підготовку, введення в професію та постійне удосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагогів відповідає кар'єрному розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл [10].**

Узагальнюючи розуміння професійного розвитку, слів вказати, що особливістю професійного розвитку педагогічного персоналу закладів освіти є те, що даний процес є неперервним, передбачає формування професійної

зрілості, ґрунтується на прагненні педагога досягти високого рівня професіоналізму та професійної компетентності. Професійний розвиток зумовлює розкриття професійного потенціалу педагогічної діяльності, дозволяє розширити сферу пізнавальних інтересів, зумовлює потребу педагога у самореалізації. Узагальнення проведених досліджень дозволяє стверджувати, що в процесі професійного розвитку відбуваються прогресивні структурні зміни особистості. Зокрема, питання трактування професійного розвитку педагогічного персоналу розглядається в контексті особистісного, акмеологічного та компетентнісного підходів. Як результат управління професійним розвитком педагогічного персоналу має бути спрямованим на зростання потреби педагогів в самореалізації і саморозвитку, рівня професійно-педагогічної компетентності, поглиблення професійних умінь й навичок, розвитку професійно важливих якостей, що обумовлені специфікою діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Васильков В. М. Психологічні принципи розвитку особистості вчителя у контексті проблеми сучасних парадигм освіти [Електронний ресурс] / В. М. Васильков. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_-Gum/Nsod/2008\\_1/Vasilkov.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_-Gum/Nsod/2008_1/Vasilkov.pdf).
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
3. Закон України «Про професійний розвиток працівників» № 4312-17 від 12.01.2012р. // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>
4. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловськ : Изд-во Урал. Ун-та, 1988. – 120 с.
5. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Литвинюк. – Кіровоград, 2007. – 21 с.
6. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
7. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: [монографія] / за ред. О. В. Аніщенко. – К. : ІНПООД НАПН України, 2016. – 354 с.
8. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков; Под общ. Ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448с.
9. Сорочан Т. М., Данильєв А. О., Дьяченко Б. А., Рудіна О. М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) / Т. М. Сорочан, А. О. Данильєв, Б. А. Дьяченко, О. М. Рудіна — Луганськ : СПД Резніков В.С., 2013. – 524 с.
10. Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки: монографія / [Л. М. Дяченко, М. М. Марусинець, Н. В. Пазюра, Н. О. Постригач, Я. М.]. Пилинський– Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. – 282 с.

11. Управління розвитком персоналу: Навчальний посібник/ Т. П. Збрицька, Г. О. Савченко, М. С. Татаревська. За заг. ред. М. С. Татаревської. – Одеса : Атлант, 2013. – 427 с.

12. Черній А. Л. Професійний розвиток педагога: досвід, співпраця, пріоритети на шляху до Нової української школи / А. Л. Черній // Післядипломна освіта в Україні. – 2018. – № 2. – С. 40–43 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/pislya\\_dypлом\\_osvina/2\\_2018/%D0%9F%D0%9E\\_2\\_2018\\_%D0%A7%D0%95%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%99.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dypлом_osvina/2_2018/%D0%9F%D0%9E_2_2018_%D0%A7%D0%95%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%99.pdf).

13. Яременко Г. В. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів / Г. В. Яремко // Молодий вчений. – 2016. – № 12. – С. 554–558.

**Тетяна ЛУЧКО**

## **СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Я. В. Галета*

За цивілізаційним підходом сукупність усіх форм життєдіяльності людини тієї чи іншої цивілізації загалом і менеджменту зокрема розглядається в конкретний історичний час розвитку суспільства. В Україні відбувається зміна суспільного устрою, об'єктивно зумовлена стійкою тенденцією переходу людства (друга половина ХХ ст.) від індустріальної до інформаційної цивілізації, розвиток якої забезпечується інтеграцією наукових знань різних галузей наук і культурою. Вище зазначене детермінувало виникнення нової галузі – інформаційного менеджменту й нового виду – інформаційного управління та зумовлює необхідність формування нового покоління керівних кадрів із високим рівнем інформаційної культури.

Результати фундаментальних досліджень у філософії освіти, філософії інформаційної цивілізації, кібернетиці, інформатиці, загальному менеджменті, соціології освіти представлено у наукових працях Р.Х. Абдеева, В.П. Андрущенко, Д. Белла, В.Ю. Викова, В.В. Вірюкова, Н. Вінера, В.М. Глушкова, Б.С. Гершунського, Ю.О. Дорошенка, У. Ешбі, М.І. Жалдака, О.М. Князевої, В.З. Когана, К.К. Коліна, В.Г. Кременя, С.П. Курдюмова, І. Лапіна, Н.В. Морзе, Т.С. Назарової, К. Поппера, А.Пригожина, В.І. Сифорова, А.П. Суханова, А.Д. Урсула, Г. Хакена, Р. Хартлі, А.Д. Хомоненка, К. Шеннона та ін. У них розкрито філософські концепції та моделі феномена інформації, теоретико-методологічні положення соціальної інформатики, кібернетики,



феномен управління в соціально-економічній сфері, генезис механізму управління та його філософський статус, механізм самоорганізації матерії та соціуму, не лінійність та діалектику мислення, характерні ознаки інформаційної цивілізації. Однак, ученими акцентується увага на відкритості цієї проблеми та інтерпретації концепцій інформації, необхідності інтеграції здобутків інформатики, кібернетики і синергетики з теорією розвитку під час проведення міждисциплінарних досліджень та реалізації їх на практиці управління.

**Мета статті** – висвітлити сутність і специфіку феномену інформаційного управління ЗНЗ за сучасних умов розвитку інформаційної цивілізації в країні.

У сучасних умовах в науці і практиці керівництва існують багато видів управління соціальними та соціально-педагогічними системами і тому виникає необхідність з'ясувати, чим відрізняється інформаційне управління ЗНЗ від внутрішньошкільного управління? Ми свідомі того, що сучасний контекст інформаційного управління є одним ІЗ ВИДІВ соціального управління, має суттєві відмінності порівняно з його класичним трактуванням, які зумовлені формуванням інформаційної цивілізації та обґрунтованими науковими основами побудови інформаційної картини світу, виникненням і обґрунтуванням наукових підходів та інформаційної діяльності, розвитком нових галузей наук – соціальної та правової інформатики, інформаціології, розгляд яких має принципове значення для нашого дослідження.

Поняття *«Інформаційне управління ЗНЗ»* розуміємо як складний, багатогранний і нелінійний процес суб'єкт-суб'єктної, суб'єкт-об'єктної, об'єкт-об'єктної інформаційно-комунікаційної взаємодії та взаємозв'язку в просторі й часі на основі ІР, який є цілеспрямованим на організацію, проектування і координацію програм, проектів, заходів задля досягнення встановленої мети функціонування й розвитку, створення і використання інформаційних ресурсів й інформаційних продуктів, НІТ, засобів ІКТ, здійснення інформаційних процесів, внесення нових інформаційно-мережевих компонентів (елементів) у організаційну структуру системи управління ЗНЗ. У цьому контексті інформаційне управління ЗНЗ детермінує застосування керівниками в процесі діяльності управлінських інформаційних систем (УІС), автоматизованих інформаційно-довідкових систем (АІДС), автоматизованих інформаційно-пошукових систем (АІПС), НІТ, Інтернет-технологій, телевізійно-супутникових мережевих технологій, кейс-технологій у поєднанні з телекомунікаційною підтримкою процесу управління, інформаційних ресурсів глобальної комп'ютерної мережі Інтернет; формування банків і БД, створення власних банків нормативно-директивної інформації, тематично-орієнтованих баз даних тощо.

*Інформаційне управління ЗНЗ* включає не тільки процес функціонування, його стабільність і збереження, а й розвиток, які детерміновані місією, цілями управління залежно від вимог систем управління вищих ієрархічних рівнів,

замовлення суспільства і замовників освіти. *Інформаційне управління ЗНЗ* характеризується місією і новими цілями управління, інформаційним субстратом, системою інформаційно-комунікаційних відносин у архітектурі системи інформаційного забезпечення управління ЗНЗ, а також інформаційними процесами і механізмами їх реалізації, циклом управління за інформаційно-цільовою основою структурування. Інформаційне ЗНЗ базується на інформаційному менеджменті, основними цілями якого нами визначено таку сукупність, яка може бути доповнена, змінена або іншим способом структурована залежно від завдань, які поставлені керівниками або дослідниками та з урахуванням власної специфіки дослідження. Головною метою інформаційного управління ЗНЗ з позицій системно-кібернетичного підходу й інформаційного його аспекту є постійне удосконалення діяльності суб'єктів управління, НВП та управління діяльністю підсистем ЗНЗ на основі використання інформації, запровадження нових ідей, інновацій, засобів ІКТ задля уникнення системного занепаду – ентропії.

*Організаційно-управлінські цілі*, створення якісно нової інфраструктури в ЗНЗ у єдності з інфраструктурою зовнішнього інформаційного середовища; розроблення та обґрунтування системи інформаційного забезпечення управління ЗНЗ на основі раціонального розподілу функцій між суб'єктами адміністративно-управлінської ланки і НВП за її змістове наповнення та реалізацію її технологічної складової; цілеспрямоване формування інформаційних потоків у архітектурі інформаційного забезпечення управління ЗНЗ і впровадження нових інформаційних технологій; формування єдиного освітньо-інформаційного середовища для учасників навчально-виховного процесу і суб'єктів управління ЗНЗ; вироблення системи оцінювання ефективності інформаційної діяльності та якості системи інформаційного забезпечення управління ЗНЗ; розробка системного контролю на основі отримання достовірної, конкретної інформації про результативність виконання функціонально-посадових обов'язків суб'єктами управління і НВП та якість освіти учнівської молоді як зворотного зв'язку та механізмів управлінсько-інформаційної взаємодії суб'єктів управління і НВП у ЗНЗ; виявлення факторів позитивного впливу й усунення факторів негативного впливу на процес реалізації формування освітньо-інформаційного середовища.

*Соціально-економічні цілі*, забезпечення конкурентоспроможності ЗНЗ у сфері надання інформаційних послуг і сервісу замовникам освіти завдяки модернізації матеріально-технічної бази, використання та розробки інформаційних ресурсів; зменшення витрат часу на здійснення інформаційних процесів. *Соціально-культурні*, побудова ЗНЗ як «відкритої інформаційної системи»; формування демократичних управлінсько-інформаційних відносин між учасниками навчально-виховного процесу, суб'єктами управління та громадсько-державного самоврядування в ЗНЗ; закріплення демократичних

засад у всіх сферах інформаційної діяльності; інтеграція у міжнародний освітній інформаційний простір; підвищення рівнів інформаційної культури керівників і суб'єктів навчально-виховного процесу ЗНЗ.

*Фінансово-економічні цілі*, забезпечення економічного характеру управлінсько-інформаційної взаємодії задля задоволення інформаційних потреб суб'єктів управління та самоуправління в межах наявних інформаційних ресурсів і з дотриманням чинного законодавства України, сприятливих умов для формування освітньо-інформаційного середовища ЗНЗ, зокрема використання інформаційних ресурсів і продуктів, реалізація інформаційних проектів із залученням відповідних інвестицій. *Техніко-технологічні цілі*: раціональне використання нових інформаційних, мережевих, інформаційно-комунікаційних і комп'ютерних технологій та інших різних технологій за видами опрацювання даних, графіки, знань; засобів ІКТ - СУБД, мультимедіа та гіпермедіа, комунікаційної, комп'ютерної, організаційної техніки; програмних засобів міжкомп'ютерного зв'язку, управлінського та дидактичного призначення в діяльності суб'єктів управління та самоуправління ЗНЗ.

у результаті дослідження встановлено, що інформаційне управління, як і будь-який вид управління, здійснюється на *основі інформації*у ЗНЗ як цілісних і самокерованих системах, нероздільно пов'язане з ними і є властивістю, іманентно їм притаманною; завжди цілеспрямоване на досягнення мети і має антиентропійний характер; характеризується як здатність цілеспрямовано перетворювати свої компоненти відповідно до змін зовнішніх і внутрішніх умов їх функціонування завдяки опрацюванню інформації, що циркулює за принципом прямого й зворотного зв'язку між керованою й керуючою системами та зовнішнім середовищем.

У зв'язку з означеним вище за необхідне вважаємо стисло представити результати дослідження *феномену інформації*' та розкрити його специфіку в освітньо-інформаційному середовищі ЗНЗ. Пізнання та вивчення наукового феномену «інформація» на підставі атрибутивної, функціональної, тезаурусної та знакової концепцій інформації, теоретичних моделей інформації (Р.В. Хартли, А.М. Колмогорова, К. Шеннона, Л.Больцмана) дозволило з'ясувати, що: поняття «інформація» визначається як загальнонаукове, багатоаспектне, яке характеризує матеріальні об'єкти і їх взаємодії на всіх рівнях організації матерії, лежить в основі процесів управління й саморегулювання в живій природі і суспільстві; будь-який вид інформації має три основні параметри: зміст, кількість, якість; для інформації важливим є фактор часу, оскільки вона визначається у певний його момент, має сенс у минулому, теперішньому і майбутньому часі, а для суб'єкта важливим є момент її отримання, передавання, використання, оскільки час є критерієм ефективності функціонування процесів загалом і управління ЗНЗ зокрема. Здійснений на таких основах теоретичний аналіз генезису та взаємозв'язку

видів інформації у хронологічному порядку (фізична, біологічна, соціальна) дозволив нам узагальнити та конкретизувати найбільш значущі ознаки інформації, які визначають її специфіку: нематеріальний характер тобто самостійність інформації відносно її носія; кількісна визначеність; суб'єктивний характер інформації як результат інтелектуальної діяльності суб'єкта; можливість багаторазового її використання суб'єктами; створення, збереження, копіювання, відтворення і накопичення інформації; збереження інформації у суб'єкта – передавача та суб'єкта – користувача (одержувача) інформації. Властивості інформації пов'язані з її змістом, оскільки вона відображає його (дійсність, об'єктивність, правдивість, вірогідність). Проведення контент-аналізу 126 трактувань поняття «інформація» у різних наукових галузях, їх співставлення, наведено нами у монографії [2, с. 121–125], дозволило з'ясувати, що воно ще й досі розглядається як одне з невизначених понять у різних галузях наукового знання та потребує термінологічної узгодженості й подальшої розробки її моделей; виявити 22 категоріальні модифікації. Семантичний аналіз терміна «інформація» у різних галузях наукових знань дозволяє зрозуміти, що воно є базовим, як і «інформаційне управління» в новій галузі знань – інформаційному менеджменті.

Для розкриття циклу інформаційного управління та його характеристики необхідно детально зупинитися на процесі його декомпозиції. Управління ЗНЗ має замкнутий, циклічний характер і представлено множиною різних за часом, об'єктами, цілями управлінських циклів, які, у свою чергу, представлено функціями управління. Декомпозиція циклу управління, як свідчать результати проведеного нами дослідження феномена управління з філософських, соціокультурних, кібернетичних, педагогічних позицій, системно-діяльнісного підходу до управлінської діяльності директора закладу, функціонального підходу до управління закладами освіти [1; 3; 4; 7; 11, с. 12–48, с. 122–140] здійснюється за різними класифікаційними основами.

Зворотні зв'язки представляють складну систему причинно-наслідкових залежностей, що характеризують вплив результатів попередньої дії на подальший перебіг процесу. «Відповідно до принципу зворотного зв'язку управління може здійснюватися тільки тоді, коли керівна система буде отримувати інформацію про ефект, який досягається тією чи іншою дією керованої системи про досягнення чи недосягнення запланованого результату» [8, с. 210]. Зворотний зв'язок дає змогу суб'єктові управління зіставити дійсний стан процесу управління ЗНЗ з тим, що має бути в майбутньому відповідно до поставленої мети, розроблених і прийнятих програм, проектів, наказів, положень, рішень тощо. У рамках такого підходу зворотний зв'язок реалізується в ЗНЗ за рахунок отримання, аналізу, опрацювання інформації про результати його функціонування під час здійснення суб'єктами управління

функцій аналізу та контролю. Принципово важливим, на наш погляд, є процес прийняття управлінського рішення, основними етапами якого є:

1. Розробка і прийняття управлінського рішення: 1) осмислення, сприйняття та формулювання цілей, задач і дій; 2) збір інформації; 3) аналіз зібраної інформації; 4) розробка варіантів рішення; 5) вибір оптимальних або альтернативних рішень та його фіксація.
2. Організація і регулювання процесу виконання управлінського рішення: 1) забезпечення умов виконання; 2) підбір виконавців; 3) інструктаж виконавців; 4) організація поточної діяльності на виконання рішень; 5) усунення непередбачуваних перешкод і регулювання виконання організації рішення; 6) оцінка якості виконання рішення.
3. Оцінка результатів і корекція: 1) організація збору підсумкової інформації; 2) аналіз підсумкової інформації; 3) розробка нового рішення за результатами корекції.

Процедури й методи системного аналізу використовуються нами як сукупність методологічних засобів, оскільки вони спрямовані саме на висування альтернативних варіантів розв'язання проблеми, виявлення масштабів невизначеності кожного з варіантів і зіставлення варіантів з тим чи іншим критерієм ефективності прийняття управлінських рішень. Найважливіші принципи системного аналізу зводяться до такого: процес прийняття рішень повинен починатися з виявлення й чіткого формулювання кінцевих цілей; необхідно розглядати всю проблему як ціле, як єдину систему й фіксувати всі наслідки та взаємозв'язки кожного окремого рішення; слід виявити й проаналізувати можливі альтернативні шляхи досягнення мети. Отже, базуючись на наукових методах кібернетики, постулатах соціальної інформатики, теорії варіативності, з урахуванням особливостей практики управління ЗНЗ і потреб керівників ЗНЗ за умов розвитку інформаційного суспільства, ми можемо зробити такі теоретичні та практичні узагальнення: управлінське рішення представляє своєрідну субстанцію зв'язку у формі інформації, яке забезпечує реалізацію процесів у системі управління ЗНЗ; управлінське рішення є елементом зворотного зв'язку в системі управління ЗНЗ, що тісно пов'язане з функцією контролю, з одного боку, і управлінським впливом, координацією – з іншого; управлінське рішення ухвалюється з урахуванням фактора часу і ризику, що перебувають у діалектичній суперечності (ухвалення рішення з меншим ступенем ризику призводить до збільшення витрат часу на його підготовку). Функцію цілепокладання детально розглянуто нами в працях [6; 10, с. 86–90; 11], а функцію аналізу, способи декомпозиції досліджуваних явищ і об'єктів ЗНЗ та їх наступний синтез – у науковому доробку [5; 6]. Таким чином, теоретичне підґрунтя осмислення феномена інформаційне управління ЗНЗ виступає науковим і практичним орієнтиром подальшого вивчення змістовно-функціонального наповнення



прямих і зворотних інформаційних зв'язків у архітектурі системи інформаційного забезпечення управління ЗНЗ, суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії в ЗНЗ під час аналізу, отримання, обміну, трансформації інформації; впливу інформаційно-комунікаційних зв'язків на характер функціонування та реалізацію функціональної стратегії, стратегій розвитку та якості освіти, конкурентних переваг ЗНЗ та ін. Функції регулювання та координування здійснюються здебільшого за рахунок зворотного зв'язку, який є їхньою складовою, та цілепокладання і відрізняються від інших функцій управлінського циклу обсягом інформації, що передається каналом зворотного зв'язку, характером прийняття управлінських рішень (від оперативних до стратегічних) [12, с. 73–75] та оперативністю їх здійснення.

Отже, інформаційне управління ЗНЗ ми розглядаємо з позицій системно-кібернетичного, функціонального та діяльнісного наукових підходів як цілісний і безперервний процес реалізації суб'єктами всієї сукупності взаємопов'язаних управлінських функцій та ідеї нероздільної єдності процесів управління, інформації та ентропії, що забезпечують досягнення поставленої мети і програми, оптимальне функціонування і цілеспрямовану динаміку його розвитку, антиентропійну спрямованість процесу управління будь-якою системою, синергію й оптимізацію процесів, які цілеспрямовують ЗНЗ як систему на досягнення якісно нового стану та розвитку, а не на системний занепад – ентропію.

Теоретичний та історико-логічний аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел із проблеми дослідження показав, що інформатизація управління ЗСО, зокрема й інформаційне управління ЗНЗ є однією з важливих проблем становлення демократичного та побудови відкритого для всіх і орієнтованого на інтереси людей інформаційного суспільства в Україні на засадах широкого використання інформаційних ресурсів, сучасних ІКТ та реформування управління освітньою галуззю.

Актуалізована вище проблема висвітлена в незначній кількості наукових праць, окремих педагогічних дослідженнях.

Аналіз концептуальних поглядів, провідних ідей, покладених в основу теорій менеджменту, дозволив *з'ясувати*, що інформація як невід'ємна, постійна, суттєва властивість є притаманною різним видам менеджменту і є одним із його системотвірних компонентів; *довести*, що інформаційно-структурна основа управління соціальними системами певною мірою обґрунтована й охарактеризована представниками системно-кібернетичного, стратегічного та інформаційного наукових підходів з урахуванням теорій менеджменту; *виокремити інформаційну основу управління ЗНЗ* \ інформація та її види, інформаційно-комунікаційні зв'язки між суб'єктами управління та НВП і підсистемами ЗНЗ, інформаційні потоки, процеси та технології їх реалізації та цикл управління за інформаційно-цільовою основою.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Калініна Л. М. Інформаційна діяльність керівника закладу освіти / Л. М. Калініна // Зміст і технології шкільної освіти: Матеріали звіт. наук. конф. Ін-ту педагогіки АПН України, 26–28 берез. 2002 р. – Ч. 1. – С. 36–37.
2. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології / Л. М. Калініна. – К.: Інформатодор, 2008. – 475 с.
3. Калініна Л. М. Моделі управлінської діяльності керівника школи / Л. М. Калініна // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. пр. – К.: Логос, 2000. – С. 35–42.
4. Калініна Л. М. Наукові підходи і методи вивчення особистості учня: аспекти розкриття теми у підручнику менеджера / Л. М. Калініна // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – С. 250–258.
5. Калініна Л. М. Ідеї екзистенціалізму в управлінні закладом освіти / Л. М. Калініна // Освіта і упр. – 2002. – Т. 5. – №2. – С. 77–86.
6. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: моногр. / Л. М. Калініна. – К.: Айлант, 2005. – 275 с.
7. Калініна Л. М. Управлінська діяльність сучасного керівника школи / Л. М. Калініна // Зб. наук. пр. Серія: Пед. науки. – Херсон: Вид-во «ХДУ», 2000. – Вип. 16. – С. 24–32.
8. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – С. 210.
9. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007. – 150 с.
10. Освітній менеджмент: Навч. посіб. / За ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К.: Шкіл. світ, 2003. – 392 с.
11. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти: Наук.-метод. посіб. / Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, А. Ф. Остапенко [та ін.]; за ред. Л. М. Калініної. – К.: ПП Компанія «Актуальна освіта», 2002. – 310 с.
12. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – М.: Новая шк., 1997. – 228 с.

**Катерина ОБОРІНА**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ  
РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник - кандидат психологічних наук,  
старший викладач С. К. Мельничук*

**Актуальність дослідження** обумовлена сучасними соціально-економічними й освітніми орієнтирами суспільства, потребою в гуманізації і демократизації вищої освіти, зростанням вимог до компетентності, професіоналізму, рівня культури і мислення викладача вищої школи . На

сучасному етапі успіх професійного становлення особистості педагога залежить від його здатності адекватно оцінювати себе, власну професійну діяльність (способи діяльності, проблеми, що виникають і шляхи їх вирішення, емоційні зміни, форми комунікації, методи самоаналізу та ін.), отже, від здатності до рефлексії всіх значущих аспектів професіоналізації, що супроводжує індивідуальну освітню траєкторію майбутнього фахівця. Реформи та соціально-економічні зміни, які відбуваються у різних галузях життя, вимагають особистості, яка здатна творчо вирішувати суспільні, особисті та професійні проблеми. Вчитель як суб'єкт педагогічного процесу є головним виконавцем будь-яких перетворень у системі освіти. Однією з проблем вищої школи є те, що процес становлення майбутнього вчителя направлений більше на предметну компетентність чим на структуру рефлексивної підготовки до педагогічної діяльності. Студенти сприймають майбутню професію як сукупність розрізнених між собою педагогічних ситуацій та процесів. Зважаючи на це, гостро виникає проблема пошуку нових підходів до організації навчального процесу у ВНЗ, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів, підготовку майбутніх вчителів, фаховий рівень яких відповідав би потребам сучасної школи та запитам суспільства

**Метою** статті є визначення сутності поняття «рефлексія» та обґрунтування педагогічних умов формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

**Сутність та особливості педагогічної рефлексії.** Педагогічна діяльність за своєю суттю має рефлексивний характер. Він виявляється в тому, що педагог, організовуючи діяльність учнів, прагне «дивитися» на себе і свої дії ніби очима учнів, ураховуючи їх погляди, мотивацію, емоційний стан. Рефлексія педагогічної діяльності протікає не тільки на стадії діагностики, але і на стадії прогнозування та організації педагогічної взаємодії, коли вчитель моделює та реалізовує свої дії як учасника міжсуб'єктних стосунків. У процесі педагогічної рефлексії він ідентифікує себе з педагогічною ситуацією, змістом педагогічної взаємодії, учнями, різними моделями і технологіями педагогічної діяльності. Характеризуючи структуру педагогічної рефлексії, необхідно враховувати структуру педагогічного процесу та педагогічної взаємодії. Оскільки педагогічний процес передбачає синтез діяльностей вчителя й учнів, то в структурі рефлексії доцільно виділити такі компоненти: рефлексія педагогом діяльності учнів, власної діяльності, педагогічної взаємодії, рефлексія учнями своєї діяльності, роботи вчителя, педагогічних взаємодій. Всі компоненти рефлексії в педагогічному процесі обумовлені рефлексією учнів власної діяльності. Ця обставина формує необхідність рефлексії діяльності педагога та педагогічної взаємодії.

Кашлев С. [3] виділяє такі функції рефлексії в педагогічному процесі: діагностична – виявлення рівня взаємодії між учасниками педагогічного

процесу, рівня її ефективності; прогностична – моделювання, проектування майбутньої діяльності і педагогічних взаємодій; організаційна – виявлення способів і засобів організації продуктивної діяльності і педагогічних взаємодій; комунікативна – забезпечення продуктивного спілкування вчителя й учнів; смислотворча – формування у свідомості учасників педагогічного процесу смислу їх власної діяльності; мотиваційна – визначення спрямованості і цільових установок діяльності; корекційна – спонукання суб'єктів педагогічного процесу до корегування власної діяльності і взаємодії. Реалізація функцій сприяє підвищенню розвивального потенціалу рефлексії в педагогічному процесі, дає змогу вибудувати логіку рефлексивної діяльності вчителя й учнів. Рефлексія – важливий фактор розвитку особистості, формування її культури і професіоналізму.

До основних критеріїв розвитку рефлексивних здібностей студентів, на нашу думку, належать такі: усвідомлення змісту навчального матеріалу, його основних ідей і положень; оволодіння раціональними прийомами засвоєння навчального матеріалу; оволодіння прийомами обробки змісту (розуміння логіки викладу, виділення ключових понять, уміння переказувати своїми словами); оволодіння прийомами систематизації (написання анотацій, есе, резюме, створення схем, таблиць); уміння здійснювати логічну кваліфікацію тексту (виділення фактів, теоретичних постулатів, принципів, гіпотез); знання вимог, що висуваються до якості засвоєного матеріалу; уміння розробити систему контрольних завдань для визначення рівня засвоєння. Таким чином, рефлексія в педагогічному процесі – це:

- 1) процес і результат фіксації суб'єктами педагогічної взаємодії стану власного розвитку і причин, які його забезпечують;
- 2) процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії з урахуванням особливостей конкретної ситуації;
- 3) взаємовідображення, взаємоцінка взаємодії учасників педагогічного процесу;
- 4) відображення вчителем внутрішнього світу і рівня розвитку учня та навпаки.

Вчені С. Степанов [7] та І. Семенов [5; 6] вважають, що рефлексію досліджують у чотирьох основних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному та інтелектуальному. З огляду на проблематику нашого дослідження, акцент зроблено на особистісному аспекті рефлексії, який є індивідуальною формою виявлення свідомості.

Особистісний аспект рефлексії полягає в аналізі різних структур та систем в унікальному людському «Я» і його синтезі у нову неповторну цілісність. Тобто, предметом рефлексії є поведінка людини, образи власного «Я» як особистості (Н. Гуткіна [2], В. Зарецький [4], І. Семенов [5], С. Степанов [7] та ін.). Рефлексія допомагає вчителю уявити учня не тільки

об'єктом, але й суб'єктом педагогічного процесу. Навички педагогічної рефлексії, здатність аналізувати власну діяльність і прогнозувати результати її впливу на учнів значно підвищують професійну компетентність та ефективність діяльності. Рефлексія допомагає побачити те, що відбувається, очима співрозмовника. В цьому випадку можна говорити про здатність до децентрації, тобто про уміння чи здатність поставити себе на місце іншої людини, врахувати її позицію. Такий зворотній зв'язок може бути ефективним, якщо здійснюється з бажанням допомогти учневі, стимулює його до формування самооцінки та саморозвитку. Досліджуючи проблему формування педагогічної рефлексії у майбутніх учителів, ми взяли до уваги теорію розвитку (О. Ананьєв, К. Альбуханова-Славська, І. Кон, С. Максименко, В. Моргун, А. Реан, В. Ядов та ін.). Науковці зазначають, що педагогічна рефлексія не є незмінним особистісним утворенням. Її розвиток є об'єктивним процесом, складовою загального процесу професійного та особистісного зростання педагогів. Цей динамічний та постійний процес володіє потенціалом удосконалення та має на меті перетворення студента із об'єкта в суб'єкт професійної освіти.

#### **Педагогічні умови формування рефлексії майбутнього вчителя.**

Аналіз науково-педагогічної літератури (Ю. Бабанський, І. Бех, І. Зязюн, О. Пехота Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Савченко та ін.) та особливості організації і можливості навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах стали основою для визначення комплексу педагогічних умов, які б сприяли формуванню у студентів педагогічної рефлексії та самоаналізу. З огляду на близькість та взаємозалежність понять «рефлексія» (спроможність людини зробити своє власне «я», свою особистість, свідомість предметом самодослідження, здатність відображати себе та свої вчинки) та «самоаналіз» (рефлексивна діяльність, яка спрямована на детальне вивчення та аналіз різних аспектів окресленого предмета), можемо стверджувати, що визначені для формування самоаналізу педагогічні умови будуть актуальними і для формування педагогічної рефлексії. До них ми віднесли: розвиток позитивного ставлення до аналітичної діяльності та усвідомлення сутності педагогічної рефлексії; формування комплексу дидактико-технологічних і рефлексивних знань і вмій у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу; забезпечення педагогічного супроводу рефлексивної діяльності на рівні всіх компонентів навчально-виховного процесу; моніторинг результатів навчального процесу в контексті особистісних досягнень [1, с. 45]. При визначенні умов враховано загальноосвітні стандарти, на основі яких створюються освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми, навчальні плани та методи, засоби і форми професійної підготовки.

Загально-дидактичні принципи, особливості педагогічної та аналітичної діяльності, психологічний аспект організації навчання лягли в основу



визначення комплексу достатніх та необхідних умов, які сприятимуть формуванню педагогічної рефлексії. При реалізації першої педагогічної умови (формування у студентів позитивного ставлення до рефлексивної діяльності) навчально-виховний процес у ВНЗ спрямований на формування позитивного ставлення студентів до предмета і процесу діяльності, насамперед пізнавальної, на створення таких ситуацій, які дають змогу цілеспрямовано мотивувати всіх суб'єктів педагогічного процесу на рефлексивну діяльність через знаходження кожним з них свого особистісного смислу, особистісної користі в здійсненні цієї діяльності [1, с. 46]. В результаті забезпечується розвиток у студентів такої здібності, яка на думку В. Франкла, «дає людині можливість знаходити унікальні смисли ..., приймати незалежні аутентичні рішення» [8, с. 295]. Особливість протікання та ефективність рефлексивної діяльності буде залежати від мотиву, який спонукає активність суб'єкта, тобто які особистісні смисли її стимулюють. Ця умова має на меті розвинути внутрішні механізми активності, спонукати потребу покращити стан власної самоорганізації, сформувати готовність до рефлексивної діяльності. Формами вияву позитивного ставлення до рефлексивної діяльності виступають цілеспрямовані пізнавальні дії, мобільність використання здобутих знань та умінь, бажання постійно здійснювати самоосвітню і рефлексивну діяльність. Успішне здійснення рефлексивної діяльності можливе лише при наявності у студентів глибоких та усвідомлених знань про предмет і способи здійснення рефлексії (друга умова). Часто студенти мають певну систему знань та вмінь, але у них немає навичок щодо формування способів діяльності. Їх можна сформувати, засвоївши основні групи знань: теоретико-методологічні, психолого-педагогічні, дидактико-технологічні знання (системність та осмисленість знань; основні об'єкти педагогічної рефлексії; оволодіння розумовими операціями: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація та ін.; досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми, причинно-наслідкові зв'язки, формулювати гіпотези та ін.); самостійність оцінних суджень) [1, с. 46]. Для успішної організації рефлексивної діяльності (третьа умова) необхідно враховувати особливості розумової, мотиваційної, емоційно-вольової сфери особистості, її фізичного і психічного стану. Важливу роль при цьому відіграють диференціація та індивідуалізація навчання. Водночас для формування рефлексивної діяльності необхідна її алгоритмізація, тобто однозначний покроковий опис певних дій з діагностики особистісних станів та компонентів навчально-виховного процесу. Володіння алгоритмами дасть можливість розв'язувати завдання найбільш оптимальним способом. Зважаючи на складність та динамічність навчально-виховного процесу, необхідна розробка алгоритмів здійснення рефлексивної діяльності на рівні кожного його компонента: аналізу ситуації; цілепокладання; планування; реалізації плану; аналізу процесу реалізації плану і одержаного результату щодо його відповідності поставленій меті. Цілепокладання на рівні всіх елементів забезпечує цілеспрямованість рефлексивної діяльності. Педагогічний супровід

формування рефлексії спрямований на дотримання балансу між змістом знань та інтелектуальним рівнем студента, розумовим напруженням та психологічними особливостями студента, що унеможливить розумове перевантаження та втомлюваність. Такий підхід вимагає комплексного використання ефективних методів, форм і засобів навчання, зміни видів діяльності. Моніторинг результатів навчального процесу в контексті особистісних досягнень (четверта умова) пов'язаний з дослідженням внутрішньо властивих відношень, опис і інтерпретація яких повністю залежать від конкретних методологічних основ у контексті яких здійснюється рефлексія. Необхідною умовою реалізації системної сутності моніторингу є підпорядкованість всіх компонентів моніторингу його меті, відповідність критеріїв оцінки педагогічного об'єкта його сутності, адекватність методів збору інформації критеріям оцінки, поєднання методів кількісної і якісної оцінки, узгодженість дій суб'єктів моніторингу, їх залежність від мети.

**Висновки.** Отже, педагогічна рефлексія студентів є значущою складовою комплексного процесу професійно-педагогічної підготовки і сприяє самопізнанню та професійному самовдосконаленню. За допомогою педагогічної рефлексії вчитель може успішно планувати власну діяльність та керувати нею, знаходити оптимальні шляхи розв'язання конфліктних ситуацій, творчо осмислювати педагогічні процеси, виходити з внутрішніх конфліктних станів. Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні організаційно-методичних засад формування педагогічної рефлексії у навчально-виховному процесі ВНЗ

#### БІБЛЮГРАФІЯ

1. Городиська О. М. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу / О. М. Городиська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2010. – № 3. – С. 43–48.
2. Гуткина И. М. Культурное пространство личности / И. М. Гуткина // Личность в социальном пространстве России : сб. статей. – Саратов, 2000. – С. 162.
3. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике / С. С. Кашлев. – Минск : Высшая школа, 2004. – 176 с.
4. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решений / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. С. Ладенко, И. Н. Семенов. – Новосибирск : НГУ, 1991. – 74 с.
5. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42
6. Семенов И. Н. Современные проблемы психологии творчества, рефлексии и проектирования / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 169–170.
7. Степанов С. Ю. Проблема концептуально-методического отображения процесса мышления / С. Ю. Степанов. – 1988. – № 5. – С. 38–46.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. / В. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. – М. : Прогрес, 1990. – 368 с.

**Аліна ПЕТРОВА****ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УПРАВЛІНЦІВ НА ЗАСАДАХ  
РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ***(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент О. В. Філоненко*

Ефективному вирішенню проблем гуманізації і демократизації українського суспільства, безумовно, сприятиме модернізація системи освіти в контексті європейських вимог, її структурне та змістове оновлення. Важливе місце у цьому процесі займає професійна підготовка магістрів – майбутніх управлінців навчальних закладів, що вирішальним чином впливає на результативність модернізації українського освітнього простору, оскільки вивести навчальний заклад на новий якісний рівень зможуть лише компетентні керівники з високорозвиненою управлінською рефлексією, здатні сприймати нові знання, схильні до педагогічних пошуків, до прояву власної активності в теоретичному і методичному забезпеченні впроваджених в освітянську практику інновацій.

Теоретичні засади рефлексивного управління розкриті у наукових роботах: А.В. Авілова, зокрема, теоретичні основи рефлексивного управління школою розглядає Т.М. Давиденко; варіативно-рефлексивний підхід до навчального процесу в педагогічному університеті Т.В. Бурлакова; рефлексивно-інноваційний підхід до підготовки управлінських кадрів Є.П. Варламова, С.Ю. Степанов; навчання студентів застосування засобів рефлексії в процесі професійної підготовки І.Г. Бессонова, А.А. Бехоева, І.А. Стеценко; розвиток рефлексивного мислення у студентів В.В. Агеев, О.І. Лаптева; у роботах Н.А. Алюшина висвітлені рефлексивно-професійні особливості управлінців з мотивацією на успішну самореалізацію.

Водночас у вітчизняній педагогіці недостатньо наукових праць, присвячених теорії і практиці професійної підготовки магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо визначення особливостей професійної підготовки управлінців на засадах рефлексивного підходу.

Аналіз наукової та методичної літератури з проблем управління школою дає можливість визначити тенденції щодо переходу до нового управління школою – рефлексивного. Дослідник А.В. Авілов зазначає, що під рефлексивним управлінням (практикою рефлексивного управління) розуміє: 1) актуалізацію соціальної необхідності; 2) побудову безлічі унікальних

управлінських понять (абстракцій) і відносин на цій множині – так званого, концептуального підприємства; 3) здійснення діяльності концептуального підприємства – управлінської діяльності, зокрема, за рахунок залучення до інтерпретації понять концептуального підприємства професійних фахівців [1, с. 60]. Термін «рефлексивне управління» розглядається як невід'ємна характеристика міжособистісного спілкування. Системна рефлексія – переосмислення і перебудова школою свого старого індивідуального досвіду самокерованого розвитку, можливостей свого внутрішнього та зовнішнього середовища. В.В. Крижко у своїй праці наводить рівні рефлексивного управління школою: рівень «зовнішнє середовище – школа»; рівень «школа – компонент школи»; рівень «компонент школи – компонент школи»; рівень «школа – особистість» [6, с. 104].

Важливим, на нашу думку, є аналіз «алгоритму рефлексивного управління школою»: 1) припинення: відбувається рефлексивне припинення самокерованого розвитку школи і рефлексивний напрямок її діяльності на себе; 2) фіксація: зміна концепції бачення індивідуального досвіду школи; 3) відсторонення: школа вивчає себе. Проводиться реконструкція умов та чинників, що вели до проблем; 4) об'єктивізація: здійснюється проекція напрямів майбутньої діяльності, переконструювання образу самокерованого розвитку школи; 5) обертання: початок діяльності в новому самокерованому напрямі [6, с. 104]. Ми погоджуємося з думкою В.В. Крижко, який зазначає, що «рефлексивне управління школою є найважливішою умовою переходу школи зі стану екстенсивного самокерованого розвитку у стан інтенсивного самокерованого розвитку та створює умови для рефлексії школою старого індивідуального досвіду з метою перебудови стереотипів своєї життєдіяльності і реалізації власної траєкторії самокерованого розвитку» [6, с. 104-105]. Т.М. Давиденко стверджує, що рефлексивне управління школою – це полісуб'єктна діалогічна взаємодія, в якій зворотні зв'язки відбуваються переважно у вигляді рефлексивних процесів і які забезпечують ціле направленість саморозвитку суб'єкта на основі власних тенденцій завдяки «передачі» її суб'єктам «основи», що дозволяє перевести з позиції «реагування» у позицію «інтенсивного самоуправління. Рефлексивне управління переважно здійснюється через аналіз інформації про процеси і результати діяльності. Найзагальніші характеристики діяльності керівника, що наслідують методику концепції рефлексивного управління (за А.В. Авіловим), – це: багате й адекватне змістове наповнення діяльності керівника; постійна готовність керівника до ухвалення рішення; підтримка постійної актуальності змістової установки керівника; безперервне згадування керівником досвіду зі своєї діяльності [1, с. 164]. За Інтернетним джерелом рефлексивне управління визначається як технологія, що дозволяє управлінцю одночасно і діяти влюбій ситуації, і знаходитись в аналізуючій, рефлексивній позиції, і коректувати свої дії [4].

З метою визначення теоретичних засад професійної підготовки управлінців навчальних закладів розкриємо сутність рефлексивного підходу, основними характеристиками якого є: комплектування методичних процедур (пояснення, осмислення, проектування, рефлексія тощо); індивідуалізація та інтелектуалізація прийомів і способів навчання; надання їм відповідного соціального виміру – співвіднесення з інтересами та ідеалами особистості і суспільства; творче сприйняття і репродукція навчального матеріалу; діалогічність, комунікативність та активність дидактичних засобів; формування високого рівня пізнавальних здібностей (оволодіння навичками пізнання).

Розглянемо різні точки зору на визначення поняття «рефлексивний підхід». Так, І.Г. Ліпатникова під рефлексивним підходом до процесу навчання розуміє системоутворюючий чинник і універсальний механізм управління навчальним процесом на основі суспільнорозподіленої діяльності; дослідження, осмислення і переосмислення інформації студентами, перетворення її шляхом самостійного вибору студентом мікроцілей з урахуванням його індивідуальних можливостей, здібностей, потреб і визначення траєкторії розвитку особистісних якостей [7, с. 62]. Науковець А. Шипякова розглядає особистісно-рефлексивний підхід, який поєднує принципи особистісно-діяльнісного підходу з практикою розвитку рефлексії. «Реалізація даного підходу направлена на розвиток здібностей суб'єктів до педагогічної взаємодії, входження в активну дослідницьку позицію до здійснюваної діяльності і до себе з метою критичного аналізу, осмислення, оцінки і, при необхідності, перепроєктування діяльності і себе, вдосконалення характеру міжособових відносин на гуманістичних принципах» [5, с. 47].

Узагальнення та аналіз наукової літератури дало змогу обґрунтувати визначення поняття «рефлексивний підхід до навчання» як комплекс спеціально підібраних форм і методів професійної підготовки, спрямованих на розвиток у студентів здатності компетентно діяти відповідно до факторів зовнішнього та внутрішнього впливу.

Аналізу потребують різні підходи до визначення терміну «магістр». У словнику іншомовних слів та у соціолого-педагогічному словнику знаходимо кілька визначень терміну «магістр» – (у перекладі з латинської – «майстер», «керівник») – 1) це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні вміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства; 2) відповідає середньовічному статусу майстра, досвідченого спеціаліста, знавця у свої галузі.

Науковці, які вивчали проблему професійної підготовки магістрів, розглядають цей термін як науковий академічний ступінь, який дається тим, хто захистив магістерську дисертацію. Магістр готовий до професійно-



управлінської, планово-економічної, проектно-аналітичної, дослідницької, викладацької діяльності у сфері управління [9, с. 98]. Магістр управління навчальним закладом – фахівець, здатний ефективно управляти закладом освіти [9, с. 98]. Проаналізувавши термін «магістр» у науковій літературі ми визначаємо, що «магістр управління навчальним закладом – це фахівець, який здобув освітньо-кваліфікаційний рівень магістр зі спеціальності «Управління навчальним закладом». Отримавши освітній ступінь магістра особа обов'язково повинна володіти професійно-рефлексивною компетентністю, оскільки може посідати керівні посади і вирішувати важливі управлінські завдання.

Вивчення стану професійної підготовки управлінців навчальних закладів зумовило необхідність з'ясувати сутність терміну «професійна підготовка». Він має кілька визначень, а саме: 1) спеціальна форма освіти, спрямована на здобуття певного освітньо-кваліфікаційного рівня, професії; 2) здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю. В українському тлумачному словнику термін підготовка визначається як дія, що означає підготувати, тобто, це запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі цей термін широко представлений ученими та практикаками. Так, В.Д. Федоров дає таке визначення поняття «підготовка менеджерів»: поетапний процес розвитку свідомості і професійної компетенції, корекції, компенсації психологічних ресурсів для успішного формування конкретних професійних функцій [9, с. 153].

За результатами дослідження цієї проблеми В.В. Крижко розглядає «професійний розвиток» як придбання педагогічними працівниками нового рівня компетенції, знань, умінь і навичок, які вони використовують у своїй професійній діяльності; процес формування у педагогічних працівників нових професійних навичок і знань. Основні етапи професійного та педагогічного розвитку: професійне навчання, спеціальна освіта, кар'єрний ріст [6, с. 244].

На професійну підготовку управлінців навчальних закладів впливають суперечності, що виникають між запитами суспільства та наявними засобами їх реалізації. На думку вчених, виникнення суперечностей в управлінні освітньою галуззю значною мірою спричинені недосконалістю системи підготовки і перепідготовки управлінських кадрів, механізму відбору майбутніх управлінців до школи резерву. У зв'язку з цим на фоні широкомасштабних і локальних змін, що відбуваються у системі освіти, практика управлінської діяльності керівників шкіл потребує вивчення і теоретичного обґрунтування.

Проаналізувавши визначення термінів, пов'язаних з професійною підготовкою магістрів управління навчальними закладами, ми дійшли такого висновку: професійна підготовка на засадах рефлексивного підходу – це спеціально організований навчально-виховний процес, що сприяє розвитку професійної рефлексії (продуктивного мислення й оптимальних дій в умовах

професійної діяльності). Рефлексивний підхід до професійної підготовки спрямований на розвиток у студентів управлінської рефлексії.

Проаналізуємо поняття «професійна компетентність управлінця навчального закладу». В словнику іншомовних слів «професійна компетентність» визначається як інтегративна характеристика професійних і ділових якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця.

Дослідники Л.В. Васильченко, І.В. Гришина формулюють істотні ознаки поняття «професійна компетентність» керівника школи: здатність до управлінської діяльності; готовність до виконання різноманітних управлінських функцій; професійно значущі вміння; професійно значущі якості особистості, що забезпечують управлінську діяльність [3, с. 33-34]. І дають визначення поняттю професійна компетентність директора школи – інтегральна професійно-особистісна якість, що має складну структуру і включає в себе функціонально пов'язані між собою компоненти: мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних цілям і задачам управління; когнітивний – сукупність знань, необхідних для управління; операційний – сукупність умінь і навичок практичного вирішення задач; особистісний – сукупність важливих для управління особистісних якостей; рефлексивний – сукупність здібностей передбачати, оцінювати власну діяльність, вибирати стратегію поведінки [3, с. 100]. Також визначають поняття «професійна компетентність керівника школи» як «...інтегральна професійно-особистісна якість, що характеризує здатність керівника вирішувати професійні проблеми і типові професійні задачі, які виникають у реальних ситуаціях професійної управлінської діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і здібностей» [3, с. 101]. У навчальному посібнику з освітнього менеджменту за редакцією Л.І. Даниленко та Л.М. Карамушки [8, с. 20] зазначено, що «професійна компетентність управлінця навчального закладу» визначається сукупністю таких компонентів, як: знання, необхідні для конкретної педагогічної спеціальності або посади; вміння і навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійні, ділові та особистісно значущі якості, що сприяють якнайповнішій реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов'язків; загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визначення духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивація до професійної діяльності. «Професійна компетентність – це інтегрована характеристика особистості фахівця, під якою ми розуміємо наявність необхідного для успішного виконання професійної діяльності комплексу ставлень, цінностей, знань умінь і навичок, що проявляються у здатності сприймати індивідуальні професійні та соціальні

потреби; у забезпеченні соціальної і професійної самореалізації в умовах ринкових відносин; у прагненні до професійного самовдосконалення протягом усього життя» [2, с. 56]. В.Є. Берека визначає, професійно-педагогічну компетентність магістра освіти як інтегральну професійно-особистісну характеристику із сукупністю компетенцій, рівень сформованості яких свідчить про здатність особи реалізовувати фахові функції, вирішувати фахові завдання відповідно до визначених державою освітніх стандартів, виявляючи індивідуальний стиль управління і демонструючи особистісні якості [2, с. 52].

Особливо важливою у професії керівника школи є його професійна компетентність, що забезпечує змістову і технологічну сторону професійно-особистісного росту керівника. Професійна компетентність передбачає сформованість «Я-концепції» керівника та її регулюючу роль у неперервній професійній освіті, готовність до неперервного професійно-особистісного саморозвитку, освітню продуктивність. Прогнозування розвитку професійно-рефлексивної компетентності керівника може спрямовуватися за допомогою освітнього самовизначення (прийняття себе як об'єкта неперервної професійної освіти) і професійно-особистісного саморозвитку засобами освітньої діяльності.

Поняття «комунікативна компетентність» є полісемантичним. Його розглядають як певний рівень знань та вмінь взаємодії між людьми в суспільстві, як особистісну якість і поведінку, що виявляються у взаємовідносинах між людьми; як сукупність сформованих знань з комунікативно-орієнтованих дисциплін; наявність здібностей до самоконтролю поведінки та емпатії, комунікативних і організаторських умінь, вміло забезпечують успішність процесу вербальної та невербальної взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу; рівень розвитку соціальної сенситивності, соціальної обсервації, пам'яті та мислення, які найбільше виявляються в рефлексивності та емпатії; здатність людини організувати діяльність як синтез теоретичних і практичних знань з реалізації управлінської, інформативної, емотивної, фактичної функцій у процесі спільної діяльності [2, с. 53-54].

Професійна компетентність директора школи (за Л.В. Васильченко, І.В. Гришиною) «... має структуру, що включає функціонально пов'язані між собою компоненти: потребнісно-мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних цілям і задачам управління; операційно-технічний – сукупність знань, умінь і навичок практичного вирішення управлінських задач; рефлексивно-оцінювальний – сукупність здібностей передбачати власну діяльність, вибирати стратегію поведіння, виходячи з адекватної оцінки себе і конкретної ситуації» [3, с. 102]. Дослідник В.Д. Федоров також зазначає, що «...самооцінювання, рефлексія – найнеобхідніший психологічний механізм керівника. Його необхідно не тільки постійно застосовувати, але й удосконалювати» [9, с. 106].

Проаналізувавши визначення поняття «професійна компетентність управлінця навчального закладу», робимо висновок: саме рефлексивність позицій управлінця та мотиваційні засади його самоосвіти головним чином впливають на формування професійної компетентності фахівця; компетентність передбачає наявність професійних умінь і здатності до творчого вирішення проблем. На рівні професіоналізму значною мірою виявляється індивідуальність керівника; високий рівень розвитку професійної компетентності характеризується проявом творчих здібностей особистості і її індивідуальності, що визначається інтелектуально-творчою ініціативою, схильністю до рефлексії, творчою потребою, почуттям новизни, прагненням до здобуття нових знань, самовираженням особистості в професії.

Аналіз базових понять професійної підготовки управлінців навчальних закладів на засадах рефлексивного підходу, дав можливість зробити висновок, що професійна підготовка магістрів управління навчальними закладами на засадах рефлексивного підходу повинна будуватися таким чином, щоб сприяти розвиткові у студентів професійних та особистісних якостей, відповідно до сучасної освітньої парадигми.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авилов А. В. Рефлексивное управление. Методологические основания : монография / А. В. Авилов. – М. : ГУУ, 2003. – 174 с.
2. Берека В. Є. Теоретичні і методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. ... д. пед. н. : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Берека – Київ, 2008. – 450 с.
3. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 208 с.
4. Електронна бібліотека [Електронний ресурс] / Режим доступу: [http://buklib.net/component/option,com\\_jbook/task,view/Itemid,36](http://buklib.net/component/option,com_jbook/task,view/Itemid,36) – Заголовок з екрану.
5. Ковшов Е. М. Рефлексия в управленческой деятельности / Е. М. Ковшов // Рефлексивные процессы и управление; сб. материалов VI Международного симпозиума [10-12 октября 2007г.]; под ред. В.Е. Лепского – М.: «Когито-Центр», 2007. – С. 45–46.
6. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті: навч. посібник / Крижко В. В. – [2-ге вид.] доп. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.
7. Липатникова И. Г. Технология рефлексивного подхода к процессу обучения студентов в педагогическом университете / Липатникова И. Г. // Рефлексивные процессы и управление ; сб. материал. VI междунар. симпозиума [10-12 октября 2007г.] / под ред. В.Е. Лепского – М.: «Когито-Центр», 2007. – С. 61–62.
8. Освітній менеджмент: навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
9. Федоров В. Д. Менеджмент закладів освіти, менеджер закладу освіти: психологічні засади / В. Д. Федоров – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2004. – 223 с.

**Юля ПЕТЬКО****СИСТЕМА ПЛАНУВАННЯ РОЗВИТКУ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ***(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник - доктор педагогічних наук, доцент Я.В. Галета*

Сучасний етап реформування української освіти вимагає створення на всіх рівнях принципово нових ефективних систем управління. Проблема розроблення ефективних програм розвитку навчальних закладів є однією з найбільш актуальних проблем теорії і практики управління. Помітна і певна неувага до планування майбутнього: дехто вважає його якимось "секонд-хендом" радянських часів. Але переважна більшість науковців і практиків схиляється до тієї думки, що планування і далі зберігає величезне значення для кожної держави, яка прагне конкурентоспроможності [2, с. 80].

**Постановка проблеми.** Нові виклики вимагають адекватної модернізації освітньої системи як провідного чинника соціально-культурного відтворення, успішної життєдіяльності людини, її подальшого вдосконалення. Такі радикальні зміни у розвитку суспільства й освіти вимагають від керівництва шкіл переходу на нову парадигму їх функціонування в напрямку посилення стратегічного управління й оптимального забезпечення його важливої функції – планування розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Дана проблема є багатовекторною й досить складною, адже в системі освітнього менеджменту вона недостатньо повно розкрита вченими-педагогами й послідовно не реалізована управлінцями-практиками з урахуванням стратегічних цілей і завдань сучасної школи [5, с. 104].

Стан вивчення проблеми розглянуто в роботах І. Ансоффа, Х. Віссеми, О. С. Віханського, Е. Гроува, В. І. Виноградової, П. Друкера, В. Кінга, Ф. Котлера, О. І. Панова та ін. Розробки вітчизняних вчених А. В. Войчака, О. М. А. П. Міщенко, С. В. Оборської, В. Д. Немцова, Л. Є. Довгань, Є. Г. Величко. У дослідженнях Г. А. Дмитренка, Г. В. Єльнікової, В. М. Колпакова, П. І. Третьякова, В. С. Лазарєва, Т. В. Орлової, О. І. Мармази знайшли своє відображення в галузі стратегічного менеджменту.

Мета статті: теоретично обґрунтувати особливості формування системи планування розвитку загальноосвітнього навчального закладу і підготувати методичні рекомендації керівникам загальноосвітніх навчальних закладів з цього приводу.

Основні завдання статті:

- дати теоретичне визначення поняття «планування розвитку загальноосвітнього навчального закладу»;



- визначити вимоги до процесу планування розвитку загальноосвітнього навчального закладу;
- визначити систему дій педагогічних колективів в процесі планування розвитку загальноосвітнього навчального закладу;
- використати на практиці технології планування розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: система планування розвитку загальноосвітньої школи, модель розвитку навчального закладу.

Перелік умовних скорочень:

ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад.

НВП – навчально-виховний процес.

Об'єкт дослідження статті: система планування розвитку загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження: зміст, форми і методи планування розвитку загальноосвітньої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із найважливіших завдань організації планування є визначення й обґрунтування мети, тривалої, середньої та найближчої перспективи роботи і розвитку школи. Втілення мети дає змогу передбачити, що бажано отримати в процесі реалізації управлінського процесу, заходів, які забезпечують його реалізацію, досягнення найкращих результатів, тобто скласти певний прогноз.

Сутність управління – в умінні планувати результат, цілеспрямовано регулювати сам процес навчання і виховання, в умінні вибирати такі операції, які забезпечували б при найменшій витраті сил, часу і засобів ефективне виконання поставлених завдань і цілей. Розробити план – це означає передбачити великий комплекс заходів щодо поліпшення всієї постановки справи навчання і виховання.

Сутність планування, як функції управління, складається в обґрунтуванні цілей і шляхів їх досягнення на основі виявлення комплексу завдань і робіт, а також визначення ефективних методів, способів і ресурсів всіх видів, необхідних для виконання цих завдань та встановлення їх взаємозв'язку. Безпосередньо планування визначає зміст і певний порядок дій для тривалої діяльності навчального закладу та забезпечення стабільності його розвитку. планування дозволяє виявити проблеми, що існують і визначити шляхи їх подолання [2, с.312].

М. Поташник зазначає, що планування має комплексний характер і включає всесторонній аналіз роботи навчального закладу за попередній період, визначення головних завдань на новий період, прогнозування організаційно-педагогічних проблем розвитку школи і основних напрямків вдосконалення навчально-виховної роботи, особливостей функціонування і розвитку педагогічного та учнівського колективів, матеріально-технічної бази школи [1, с. 24].

Функція планування полягає у визначенні мети і шляхів її досягнення. Планування є постійним, а не одноразовим процесом, хоч і повторюваною дією. Теорія і практика менеджменту розглядає планування як стратегічну функцію, що охоплює всі ділянки діяльності навчального закладу.

Цілі є зобов'язанням управлінського апарата домогтися визначених результатів у встановлений час.

Точне визначення цілей організації у вимірних показниках і персональній відповідальності за досягнення накреслених показників у встановлений час

– замінюють безцільні дії і плутанину щодо того, чого слід домагатися для реалізації стратегічних рішень;

– дають орієнтири, за якими можна судити про діяльність ЗНЗ.

Визначення цілей потрібно для кожного ключового результату, що керівники вважають важливим для досягнення успіху[3, с. 84].

Однією з перших спроб запропонувати модель розвитку закладів освіти в умовах оновлення суспільства, була колективна наукова діяльність російських вчених Ю. А. Конаржевського, К. О. Нефедової, Т. І. Шамової. У 90-ті роки в умовах демократизації суспільства й управління в сфері освіти планування роботи перестало жорстко регламентуватися. З'явилися методичні рекомендації з цієї проблеми. Однією з найбільш доцільних була робота В. І. Маслова і В. А. Білоголовського, яка не втратила свого теоретичного і практичного значення і сьогодні.

Певний інтерес викликає структура планування в ідеалі : мета; змістовна частина, модель об'єкта діяльності (структура, принципи внутрішньої організації та особливості функціонування об'єкта, теоретичне обґрунтування проблеми); параметри стану об'єкта діяльності; технологія (основні шляхи досягнення мети цільового проекту та їх обґрунтування); кадрове забезпечення цільового проекту; організаційне забезпечення цільового проекту; матеріально-технічна база; фінансове забезпечення.

Організація планування – це мистецтво завдяки якому досягають вищого рівня результативності роботи школи. Методичною основою планування роботи у навчальних закладах є принципові положення управління ЗНЗ. Українська дослідниця з проблем управління В.С. Пікельна розглядає планування як складну парадигму, що має свої принципи, зміст та форми прояву, методику здійснення [7, с. 34].

В основу планування освітнього процесу в загальноосвітньому навчальному закладі покладені такі основні принципи: цілепокладання, науковості, системного підходу, доцільності, наступності, колегіальності, інноваційності [8, с. 56]. Словник іншомовних слів дає кілька варіантів визначення терміна "принцип". Стосовно планування роботи загальноосвітнього навчального закладу його можна трактувати як основні правила планування діяльності школи.

Принцип цілепокладання передбачає постановку мети діяльності загальноосвітнього навчального закладу у відповідності до Законів України "Про освіту", "Про загальну середню освіту" та інших нормативно-правових актів щодо розвитку освіти в сучасних соціально-економічних умовах України.

Принцип науковості повинен забезпечувати планове запровадження досягнень психолого-педагогічних та суміжних наук, використання результатів наукових досліджень у навчально-виховному процесі та управлінні.

Принцип системності передбачає розгляд закладу як соціально-педагогічної системи, планування діяльності якої відбувається шляхом планування узгодженої діяльності її підсистем.

Принцип доцільності дозволяє планувати роботу закладу на основі діагностичних даних з метою підвищення реальної результативності роботи закладу.

Принцип наступності забезпечує відображення у плані роботи закладу результатів роботи за попередній період, що призводить до коригування його діяльності на новому етапі.

Принцип колегіальності полягає у залученні до складання плану не тільки педагогічного колективу, а й батьків, учнів, представників громадських організацій, тобто всіх учасників навчально-виховного процесу.

Принцип інноваційності передбачає істотну зміну завдань управлінської діяльності керівника, мети, змісту, форм та методів його роботи. Зокрема, метою управління загальноосвітнім навчальним закладом, який здійснює інноваційну діяльність, вважається постійне оновлення освітнього процесу, що дає позитивні результати; змістом – виконання керівником модернізованих управлінських функцій: прогнозування, політико-дипломатичної, консультативної, менеджерської, представницької; запровадження нових форм і методів управління, колективних і колегіальних форм управління; техніко-технологічних та економічних методів управління.

За терміном виконання сучасні дослідники поділяють плани на оперативні, розраховані на кілька місяців; річні – на навчальний рік, перспективні – на кілька років [9, с.76]. За всієї дискретності і деякої нелогічності, а іноді консервативні у внутрішній структурі, цей підхід відбиває вимоги сьогодення. Це пояснюється тим, що з'явилися навчальні заклади різної форми власності і типів, перед якими стоять різні навчально-виховні завдання; школи відрізняються складом і кваліфікацією педагогів, мотивацією праці; у навчальних закладів різні рівні матеріального забезпечення, стан навчально-виховної бази тощо.

Система планування передбачає:

- перспективне планування розвитку матеріально-технічної бази, кадрового забезпечення та навчально-виховного процесу закладу загальної середньої освіти;

- план роботи закладу на поточний навчальний рік;

- тижневі плани роботи директора, його заступників;
- плани навчально-виховної роботи педагогів (календарні, поурочні, плани роботи класних керівників, вихователів, педагогів-організаторів, шкільних психологів, соціальних педагогів);
- плани роботи методичних об'єднань;
- плани роботи учнівських гуртків, об'єднань, спортивних секцій;
- план роботи шкільної бібліотеки;
- план роботи шкільної навчально-дослідної земельної ділянки (якщо є);
- плани роботи ради ЗЗСО;
- плани роботи піклувальної ради, батьківського комітету (якщо такі створені);
- план-календар роботи школи на поточний місяць, навчальну чверть чи семестр;
- розклади уроків, факультативів, індивідуальних консультацій, позакласних заходів (затверджуються директором школи) [6].

Кожен навчальний заклад складає перспективні плани розвитку. Складати його найдоцільніше на 5 років (можна на 10, 5, 3 роки).

Програма розвитку – це робочий документ для організації перспективної та поточної діяльності закладу, який містить відомості про вихідний стан навчального закладу в цілому та її окремих підсистем; гіпотетичну модель закладу, бажану в майбутньому; описує зміст діяльності та послідовність дій, що призведуть до передбачуваного. Програма розвитку – це система діяльності з чітко визначеними цілями, завданнями, прогнозованими результатами, яка збалансована з кадровими та іншими умовами, наявними ресурсами і невикористаними резервами.

Програма розвитку навчального закладу відрізняється від традиційного стратегічного (перспективного) плану тим, що:

1) програми розвитку спрямовані на прогнозування змін, оновлення діяльності закладу освіти та вироблення стратегії розвитку. Плани спрямовані на забезпечення оптимального функціонування закладу освіти;

2) програми розвитку мають виразну інноваційну спрямованість, забезпечують системність

процесів впровадження нововведень. Плани реалізують стапність розв'язування актуальних проблем, виконання соціального замовлення на освіту;

3) програми розвитку працюють на місію навчального закладу, створюють імідж закладу. Плани забезпечують виконання та узгодження завдань вищих органів управління освітою та внутрішніх завдань [4, с. 25].

У процесі складання будь-яких планів роботи навчального закладу, виходячи з принципів положень планування слід дотримуватися таких вимог: враховувати конкретні умови і специфіку школи; забезпечити варіативність форм; відійти від догматичних повторень і штампів при

формуванні змісту; не боятися змінювання форми і структури планів; категорично відмовитися декларативності і гасел; включати в плани роботи тільки те, що можна реально виконати; не допускати зайвої деталізації та завантаження планів другорядними питаннями. Плани повинні бути максимально лаконічними, чіткими і наочними щодо відображення інформації, бажано модельного характеру з визначеною структурою, яка легко сприймається.

**Висновки.** Над складанням плану розвитку школи має працювати весь педколектив із залученням батьків та учнів-старшокласників.

Для координації процесу створення плану розвитку школи рекомендуємо створити команду, склад якої може бути обраний колективом, або призначений директором.

До складу команди мають ввійти: адміністратори, голова профкому, керівники методоб'єднань або інші вчителі, голова батьківського комітету, учень-старшокласник, бібліотекар.

Їхній звіт доводиться до відома педколективу, учнів, батьків.

Але слід пам'ятати, що для змін необхідний час і зростання не буде помітним одразу, тому потрібно набратись терпіння та віри у правильність обраного шляху.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гуменна О. В. Проектування управління розвитком навчального закладу / О. В. Гуменна [Електронний ресурс].
2. Василенко Н. Школа майбутнього / Василенко Н. // Директор школи. – 2011. – № 4. – С. 32–48.
3. Ковальчук В. І. Проблеми управлінського лідерства в професійно-технічній освіті // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Вип. 11 / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : Геопринт, 2009. – Ч. 1. – С. 101–111.
4. Ковальчук В. І. Управління розвитком професійного навчального закладу : конспект лекцій з курсу підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів освіти / В. І. Ковальчук. – К. : Абрис Принт, 2007. – 59 с.
5. Маслов В. І. Научные основы та функции процесса управления общеобразовательными научными учреждениями [Текст]: науч. пособие / В. І. Маслов. – Тернополь : Астон, 2007. – С. 7–8.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 23 червня 2000 року № 240 «Про затвердження Інструкції з ведення ділової документації у загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів». [Електронний ресурс].
7. Єльнікова Г. В. Теоретичні основи гнучкого управління / Єльнікова Г. В. // Управління школою. – 2002. – № 9.
8. Жосан О. Е. Планування інноваційної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі / Жосан О. Е. // Науково-методичний вісник КОШПО ім. В. Сухомлинського. – 2006. – № 1 (42). – С. 208–217.
9. Калініна Л. М. Соціально-педагогічна інформація в управлінні закладом освіти / Л. М. Калініна. // Вересень. – 2001. – № 4 (18). – С. 83–88.



**Вікторія РУМЯНЦЕВА**

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
У СФЕРІ ОСВІТИ В ЦІЛОМУ ТА У ПОЗАШКІЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ ЗОКРЕМА**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, ст. викладач О. В. Перцов*

**Постановка проблеми.** Завдання сучасної школи – це виховання компетентної особистості, яка не лише володіє знаннями, високими моральними якостями, а здатна самостійно, нестандартно, креативно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях, застосовуючи свої знання, досвід і беручи на себе відповідальність за власну діяльність.

Великі можливості у вирішенні цих завдань забезпечує застосування методу навчальних проектів. Зрештою, уміти створювати, реалізувати чи брати участь у проектах – вагома життєва компетентність особистості, основи якої можливо оптимально сформулювати й розвинути в умовах навчання особистості в загальноосвітньому навчальному закладі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження методу проектів у сфері освіти спостерігається у наукових доробках Т. Башинської, Л. Ботько, Т. Волковської та ін.

Широкоаспектне висвітлення методу проектів як педагогічної технології, що включає сукупність дослідницьких проблемних методів творчого спрямування, розкрито у наукових працях Є. Полат, С. Сисоевої та ін.

У сучасній педагогіці розкрито погляди на зміст, структуру, типологію методу проектів, етапи проведення та специфіку застосування у навчальному процесі (К. Баханов, В. Гузеєв, А. Касперський, В. Курицина, О. Пехота, Є. Полат, Л. Сергєєва, М. Скаткіна, Е. Михайлова та ін.)

Застосування проектного менеджменту в управлінні позашкільним навчальним закладаом описано в серії публікацій освітнього проекту «EdCamp»: «Освіта – ключ до майбутнього» .

**Мета статті** – розкрити сутність, визначальні ознаки, мету, принципи, завдання та функції навчальної проектної діяльності, вимоги до організації такого навчання як у сфері освіти загалом, так і у позашкільних закладах зокрема.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній науковій педагогічній періодиці, довідниковій літературі – наявні різні терміни – категорії і поняття – для позначення навчальної проектної діяльності: "метод навчальних проектів",

"учнівський проект", "метод проектів", "проектна технологія", "проектна діяльність", "проектна навчальна діяльність", "проектна освіта", "проектне навчання", "проектне виховання", "проектування", які формують науковий контекст теорії зазначеного навчання [8, с. 55].

Наприклад, в "Українському педагогічному словнику" використовується поняття "метод проектів", який визначено як "організацію навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів" [6, с. 205]. Нині є багато теоретичних розробок, які використовуються для впровадження проектних методів у сфері освіти, адже саме проектна діяльність нині є однією із найефективніших у формуванні лідерських якостей і конкурентоспроможності особистості.

Науковці О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська [7, с. 20] використовують поняття "навчальне проектування", "проектна технологія", "метод проектів". На думку дидактів, у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу має вияв технологія проектування, що "передбачає розв'язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості" [7, с. 150].

Автори наголошують, що результати виконання проектів повинні бути «відчутними»: якщо розв'язувалася теоретична проблема, то має бути знайдене її конкретне вирішення, якщо практична – певний результат, готовий до впровадження. Окрім цього, зазначають дослідники, «навчальне проектування орієнтоване, перш за все, на самостійну – індивідуальну, парну або групову – роботу, яку учні виконують упродовж визначеного часу» [7, с. 150].

Тому сутність проектної технології вчені вбачають у стимулюванні учнів до вирішення певних проблем, що передбачає володіння необхідними знаннями (здобуття їх за необхідності), та на основі проектної діяльності розв'язання однієї або низки проблем, а також демонстрації практичного застосування здобутих знань і набутих умінь, а мету навчального проектування – у створенні педагогом таких умов освітнього простору, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня.

Головною характерною складовою проектної діяльності – є вирішення певної проблеми у культурному, освітньому чи соціальному середовищі. Проблема виникає у разі невідповідності між реальним життям та уявленнями проектувальника про бажаний стан об'єкта. Проект використовується як засіб досягнення поставленої мети шляхом збереження, зміни або відновлення соціальних та культурних явищ. Конкретну проблему можна вирішити, використовуючи різні варіанти проектних рішень.

Сучасна проектна діяльність – це ефективна форма роботи, яка має чітку мету, перелік завдань, обмежені часові рамки і вчить вихованців бути логічними й послідовними у вирішенні поставлених задач. [2, с. 15]. Реалізація проекту передбачає роботу в команді, обговорення поставлених задач, дискусії і для того, щоб досягти якісних результатів потрібно вміти комунікувати й домовлятися між собою. Розвиток цих якостей є вкрай важливим для подальшого формування особистості і в майбутньому допомагає у професійній діяльності та веденні власних бізнес-справ.

Через проектне навчання для вчителів є можливість побачити учнів у новому світлі, допомагати їм розвивати вроджені здібності в новий спосіб, що не вдається часом у традиційній системі уроку. Крім того, часто проектне навчання реалізується через міждисциплінарні зв'язки, що виходять за межі програми одного конкретного предмету. Це значно розширює можливості вчителя і сприяє креативності, а учні часто мають завдання, у процесі вирішення яких отримують практичні навички, непередбачені в теоретичній частині навчального процесу.

Тобто навчання відбувається природним шляхом, ненав'язливо, адже ціль – не вивчити, а виконати завдання, отримати результат, що дійсно мотивує дітей.

Звичайно, на фоні очевидних переваг існує й певна небезпека застосування проектного навчання: виникає ризик не виконати навчальну мету і не досягти результатів. Але цього можна уникнути, якщо раціонально спланувати процес, розділити обов'язки і встановити чіткі дедлайни. Основна задача вчителя, як модератора процесу – проконтролювати якість і вчасність виконання поставлених задач.

Із впровадженням реформи децентралізації в Україні для освіти створюються нові можливості, зокрема і для розвитку проектної діяльності в освітньому середовищі. Все більше з'являється грантових програм, які готові фінансувати мистецькі та освітні ініціативи, майстер-класи, івенти, форуми, і т.ін. Представниками грантових програм організуються освітні майстер-класи, які мають на меті навчити якнайбільшу кількість людей проектній діяльності.

Наприклад, у 2015 фундація соціальних інновацій «3 країни в Україні» розробила освітній гейміфікований проект «Відкривай Україну», який є комплексним проектом із освітньою і конкурсною складовою. Географія проекту охоплює 270 малих міст всієї України із населення 10-250 тис. виключаючи обласні центри.

«Відкривай Україну» – найбільший за часів незалежності командний освітній гейміфікований проект для підлітків 7-11 класів. Він передбачає, що учні формують команду та обирають собі вчителя серед шкільного складу.

Разом вони спершу утворюють та реалізують суспільно важливий проект шкільного рівня, надалі – міський проект.

Увесь навчальний процес проходить через гейміфіковану онлайн-платформу. В проекті може взяти участь 1000-1200 команд, де 1 команда - представництво однієї школи, група з 15 учнів і 1 вчителя.

Освітня частина проекту складається з онлайн навчання учнів, вчителів через інтерактивну онлайн платформу, і оффлайн навчання для регіональної команди, підлітків малих міст, команд-фіналістів та вчителів.

Наразі проект є всеукраїнським і в 2017 році об'єднав 13 тисяч учасників (з яких 420 вчителів) з 240 міст України. Що за рік втілили близько 300 проектів по всій Україні.

Ще одним із яскравих прикладів всеукраїнських освітніх проектів є формат «EdCamp» – конференції, які проводять самі учасники. «Edcamp» призначені для отримання інтерактивного професійного досвіду викладачами шкіл (за західними стандартами – викладачами системи K-12). Edcamps є зразком барcamp'a, де безкоштовні конференції учасників з основним акцентом на технології і комп'ютери.

Освітні технології – найпоширеніша тема на edcamp'i, так само, як і педагогіка, практичні приклади використання в навчальному процесі сучасних технологій, вирішення проблем у класі.

EdCamp уперше був проведений у 2010 році натхненними освітянами із США. На сьогодні понад 2500 заходів у 44-х країнах світу об'єднали учителів та вчительок і різноманітних стейкхолдерів навчального процесу з усіх куточків земної кулі для відкритого обміну педагогічним досвідом, співпраці й вирішення спільних завдань.

В Україні перша національна конференція пройшла 23 і 24 червня 2015 року у Харкові. Проект підтримують Міністерство освіти і науки України та Громадська рада при профільному міністерстві, Інститут модернізації змісту освіти, Державна служба якості освіти та небайдужі педагоги з усієї країни.

У 2019 році формат EdCamp було визначено у топ-100 світових освітніх інновацій за версією рейтингу HundrED. Україна стала 9-ою країною у світі та 3-ою в Європі, яка долучилася до цієї міжнародної команди. Саме наша країна стала найбільшою спільнотою за межами США. Своєю місією організатори вважають розбудову і підтримку спільнот відповідального вчительства.

Якщо проаналізувати проектну діяльність у сфері позашкільної освіти, то можна з впевненістю сказати, що проектний підхід є одним із пріоритетних у діяльності позашкілля. Про це свідчить статистика залученості школярів до організації і втілення проектів у життя.

Одним із стимулів для розвитку є діяльність гуртків шкільного самоврядування, де основна робота побудована на практичному втіленні

проектного підходу в роботі. Якщо проаналізувати втілені проекти українськими школярами у 2018-2019 навчальному році, то можна виокремити кілька головних напрямків, які були цікавими для дітей:

- медійний (створення онлайн-видань, ютуб каналів, радіо);
- мистецький (організація і проведення фотовиставок, літературних вечорів);
- спортивний (проведення змагань, вело прогулянок, марафонів).

Дана статистика характеризує попит дітей у самовираженні в даних напрямках. Показовим є досвід позашкільних закладів Кіровоградської області, які демонструють широке залучення вихованців до проектного підходу, де діти виступають уже не тільки учасниками проектів, а й є повноправними авторами і координаторами проектів. Варто відзначити, що у гуртковій роботі частину навчальних годин виділено саме навчання методів проектного підходу. Такий формат навчання передбачає залучення учнів до систематизації та набуття знань, створення власних продуктів. Він розвиває навички критичного мислення, співпраці, міркування, синтезу та стійкості в умовах обмеженого часу та визначеної мети.

На реалізацію проектів залучаються кошти як з місцевих бюджетів, кошти міських міні-грантів так і додаткові інвестиції міжнародних донорських програм. Одією із таких є «Програма малих грантів громадської дипломатії – ОСВІТА» Посольства США в Україні. Заклади, які використовують можливість співпраці із міжнародними грантодавцями отримують досвід проектного менеджменту нового рівня, який відрізняється від вітчизняного методами й підходами до вирішення поставлених задач.

Наприклад у Маловисківській об'єднаній територіальній громаді функціонує один заклад позашкільної освіти – це дитячо-юнацький центр «Вись». Заклад забезпечує розвиток здібностей, умінь і навичок дітей у різних напрямках підготовки: спортивний, художньо-естетичний, гуманітарний, науково-технічний, еколого-натуралістичний.

Колектив тільки вивчає специфіку проектного підходу в гуртковій роботі, і поки що має не великий досвід реалізації проектів. Але не дивлячись на це вже є перші результати.

Успішною є діяльність вихованців гуртка «Лідер», які займаються розвитком шкільного самоврядування, і зокрема застосовують проектний підхід у своїй роботі. Показовим є те, що діти не тільки теоретично вивчають основні механізми проектної діяльності, а й успішно реалізують суспільно важливі проекти: освітні, медійні, екологічні.

Важливо, що у процесі роботи над проектами вихованці розвивають комунікативні та організаційні навички, вчать брати на себе відповідальність і працювати в команді.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів / Т. Башинська // Початкова школа. – 2003. – № 7. – С. 59–62.
2. Білик В. Проектна діяльність – основа розвитку творчих здібностей молодших школярів / В. Білик // Початкова школа. – 2013. – № 5. – С. 6–8.
3. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання / Л. Бодько // Початкова школа. – 2013. – № 10. – С. 1–4.
4. Бондар С. П. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті / С. П. Бондар, Л. Л. Момот, Л. А. Липова, М. І. Головка – Рівне : Тетіс, 2003. – 200 с.
5. Войний О. Зміст проектної діяльності учнів / О. Войний // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2007. – № 4. – С. 7–9.
6. Волковська Т. Проектування як метод особистісно-орієнтованого навчання / Т. Волковська // Початкова освіта. Методичний порадник. – 2006. – № 40(376). – С. 9–10.
7. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За ред. О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 255с.
8. Полат Е. Метод проектів: типологія и структура / Е. С. Полат // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – № 1. – С. 9–17.

**Наталія СКРИННІК**

**МОДЕЛЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ  
В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ:  
УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор економічних наук, доцент В. А. Панченко*

Освітній простір перебуває у стані реформування, що спричинено введенням нових Державних стандартів початкової загальної освіти **та базової і повної загальної середньої освіти**. Саме в них визначено зміст навчально-виховного процесу та передбачено якісний професійний супровід його впровадження. Зрозуміло, що якість освіти мають забезпечити педагогічні працівники на чолі з керівниками навчальних закладів, управлінська діяльність яких має бути спрямована на створення умов для адаптації учасників навчально-виховного процесу до реформування в цій галузі. Сучасний керівник розглядається як менеджер, здатний виявляти гнучкість до інновацій, професіоналізм та виконувати свої функціональні обов'язки якісно, оскільки від його діяльності залежить імідж закладу як установи в зовнішньому просторі та внутрішній психологічний мікроклімат у колективі, а отже, і творчість учнів та педагогів.

Поняття "освітній простір" розуміємо як педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з довколишніми елементами, носіями культури (освітнім

середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання. Взаємодіючи в освітньому просторі, керівник навчального закладу частково впливає на його формування, оскільки визначає стратегії розвитку навчального закладу, формує освітню політику в місті, представляючи заклад на різних рівнях зовнішніх контактів.

У науковій літературі знаходимо чимало досліджень, пов'язаних з осмисленням ролі керівника в управлінні навчальним закладом. Так, пріоритети діяльності директора школи визначила Г. Кравченко; модель функціональної компетентності керівника сучасного навчально-виховного закладу розробила О. Сорока; Л. Даниленко, Н. Островерхова, Л. Донська обґрунтували можливість модернізації функцій керівництва; В. Єрошин, Г. Карпо, М. Поташнік дослідили теоретичні основи управління розвитком школи; Т. Живаєва здійснила спробу аналізу особистості керівника навчального закладу; О. Гончаренко визначив роль керівника навчального закладу як члена освітньої команди. Особливості управлінської діяльності керівників різних типів закладів освіти розглянули О. Богомолова, В. Нідзельська; вплив керівника на якість освітнього процесу проаналізували В. Полторацька, Е. Подкопаєва, Л. Слабодух; загальні науково-теоретичні аспекти управління навчальним закладом дослідив Є. Хрипков тощо.

Водночас зазначаємо, що важливою складовою формування управлінської компетентності керівника навчального закладу є фахова підготовка, оскільки магістерські програми вищих навчальних закладів підготовки керівників навчальних закладів почали діяти останні 10 років; отже, усі навчальні заклади не забезпечені підготовленими кадрами. Традиційною була інша тенденція: на посаду директора школи призначався педагогічний працівник відповідно до ст. 24 Закону України "Про освіту", який мав бути "громадянином України, мати вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше трьох років, успішно пройти атестацію керівних кадрів освіти у порядку, установленому Міністерством освіти України" [3, с. 76]. Однак процедура атестації керівних кадрів освіти регламентована досить непрозоро.

Залишається також нагальною проблема підготовки вчителя чи заступника директора до управлінської діяльності в умовах сучасного реформування освіти, визначення рівня їхньої готовності до керування навчальним закладом, зокрема як актуальне це питання визначено в Постанові Кабінету Міністрів України "Про затвердження порядку призначення на посаду керівників навчальних закладів" від 13.10.2015 року № 827 [10], де передбачено порядок проходження конкурсного відбору з-поміж претендентів на посаду керівника навчального закладу.

**Мета статті** – схарактеризувати модель керівника навчального закладу в сучасному освітньому просторі.

**Модель керівника навчального закладу** визначаємо як узагальнений професійний образ, що містить такі складові (за Г. Кравченко [6]): завдання, які вирішує керівник у своїй діяльності; зміст основних функцій управління та посадові вимоги до керівника. Вважаємо, що перелік складових образу потрібно доповнити особистісним портретом керівника (темперамент, вольові якості, риси характеру, інтелектуальні здібності), рівнем професійної підготовки (яку освіту здобув, коли, який досвід педагогічної діяльності); здатністю взаємодіяти в соціумі тощо.

Оскільки керівники безпосередньо реалізують реформи, що здійснюються в освіті, вони мають забезпечити гнучкість у засвоєнні нової педагогічної ідеї та її впровадженні, презентувати власний досвід діяльності, апробувати його на всіх рівнях, мати відповідний зовнішній вигляд, рівень культури, демонструвати комунікативні вміння, лояльність до установи, володіння техніками ділового спілкування, відповідати демократичному стилю взаємодії з учнями та батьками, колегами, установами тощо.

Принцип діалогічної взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу є визначальним у сучасному освітньому просторі, оскільки передбачає осмислення керівником змісту власної діяльності в контексті змін на основі сприйняття та впровадження нового [8 та ін.].

Зазначений діалог здійснюється на таких рівнях:

"Керівник загальноосвітнього навчального закладу – нові Державні стандарти початкової освіти та базової і повної загальної середньої освіти". Управлінець знайомиться зі змістом нововведень на основі таких форм: вивчення нормативних документів, участь у нарадах-семінарах, педагогічних радах тощо. На відміну від учителя, директор має забезпечити матеріально-технічне забезпечення впровадження змісту освіти, що, урешті, потребує визначення чіткої стратегії розвитку закладу.

1. "Директор – методичний кабінет навчального закладу". Засобами постійного консультування забезпечується адаптація вчителя до впровадження нових державних стандартів. Завдання керівника – забезпечувати взаємодію всіх структурних одиниць у закладі, адже він має володіти інформацією про щоденну діяльність методичного кабінету.
2. "Директор – методичний кабінет/науково-методичний центр управління/відділу освіти і науки". Цей діалог забезпечується за допомогою навчальних семінарів, консультувань, занять, фахових конкурсів, майстер-класів, презентації кращих досвідів, круглих столів, конференцій, відкритих уроків тощо. Керівник виконує функцію вчасного інформування педагогічного колективу про зміст діяльності методичного кабінету управління, сприяє їх взаємодії.
3. "Керівник навчального закладу – заклад післядипломної педагогічної освіти". Курсова перепідготовка, експрес-навчання, вебінари, навчальні

семінари сприяють актуальній для змісту освіти підготовці вчителя до впровадження нових Державних стандартів. Позиція директора має бути спрямована на пошук оптимальних форм підвищення кваліфікації педагогів.

4. "Директор – директор іншого навчального закладу". Це професійний діалог, що сприяє обміну досвідом, накопиченню та впровадженню нових педагогічних ідей.
5. "Керівник навчального закладу – батьки". Директор є посередником між школою та батьками, проводить роз'яснювальну роботу, здійснює підготовку батьків до сприйняття освітніх реформ.
6. "Директор – соціум". Роль керівника навчального закладу досить актуальна у формуванні громадської думки щодо будь-яких змін, а тому важливо розставляти необхідні акценти в соціумі з метою позитивного сприйняття змін. Особливо важливою є така взаємодія з установами, підприємцями, які сприяють оновленню навчально-матеріальної бази закладів, здійсненню комп'ютеризації, презентуванню науково-методичних ідей, друку збірників, забезпеченню підтримки участі працівників у фахових конкурсах тощо.
7. "Екзистенційний діалог директора", який є індикатором самоосвіти, самоаналізу та самовдосконалення особистості керівника. Жоден, на нашу думку, із вищенаведених діалогів не буде реалізовано повною мірою, якщо фахівець не буде створювати навколо себе, учнів, колег, батьків і громади ситуацію успіху. Важливо здійснювати розподіл внутрішньої енергії та професійної активності, щоб уникнути педагогічного вигорання і сприяти накопиченню і впровадженню цікавих педагогічних ідей. Із цією метою потрібно планувати професійну діяльність та наповнювати портфоліо поступово, реалізуючи всі аспекти майстерності [7, с. 112].

Особливу роль у становленні іміджу керівника навчального закладу займає політика науково-методичного центру/методичного кабінету міста (надалі – методичного кабінету) як установи, що формує пріоритети діяльності та здійснює супровід фахового зростання працівників. Із упровадженням Державних стандартів початкової, базової та повної загальної освіти змінилися і форми взаємодії директора навчального закладу та методичного кабінету.

Передусім було визначено **етапи здійснення** науково-методичної підготовки керівника навчального закладу:

1. Відбірковий етап (відбувається виявлення, пошук педагогічних працівників, здатних бути конструктивними лідерами, психологічне діагностування, результатом якого є формування списків резерву керівників навчальних закладів);

2. Мотиваційний етап (одержання статусу слухача школи резерву керівних кадрів);
3. Етап науково-методичної підготовки (навчання у школі резерву керівних кадрів);
4. Адаптаційний етап (1–3 рік роботи після призначення на посаду, перевага консультативних форм співпраці);
5. Етап фахового становлення (накопичення досвіду роботи, участь у науково-методичних заходах методичного кабінету);
6. Етап фахової майстерності (керівник навчального закладу стає майстром, на базі навчального закладу проводить семінари, круглі столи, майстер-класи для колег, активно презентує власний досвід діяльності, бере участь у підготовці слухачів школи резерву керівних кадрів).

Осмислюючи поняття **функціональної компетентності керівника навчального закладу** (за О. Сорокою [11]), визначаємо основні ключові компетенції: *методологічні* (передбачають знання теорії управлінської діяльності, філософії освіти, сучасних практик діяльності навчальних закладів); *нормативні* (знання освітніх нормативно-правових документів); *змістові* (знання змісту освіти, діяльності кожного працівника школи; орієнтування у змісті освітніх реформ); *управлінські* (застосування педагогічного досвіду на практиці, виконання всіх функцій управлінської діяльності, уміння застосовувати особистісні якості для конструктивного впливу на діяльність колективу); *педагогічні* (знання теорії дидактики та виховання, педагогічний досвід); *психологічні* (знання з вікової, педагогічної, соціальної, гендерної психології, конфліктології, психології менеджменту); *соціально-правові* (розуміння законів суспільної взаємодії, норм правових стосунків); *фінансово-економічні* (здатність керівника здійснювати господарську діяльність закладу, прогнозувати перспективний план розвитку закладу, здійснювати контроль за фінансово-економічними обрахунками тощо).

Важливим аспектом у створенні моделі керівника навчального закладу є врахування **особистісних якостей керівника навчального закладу**. Розподілимо їх за групами: *психологічні* (прагнення до лідерства, здатність здійснювати управлінську діяльність, готовність до виправданого ризику, комбінаторно-прогностичний тип мислення, стресостійкість, інтуїтивність, гнучкість, адаптивність, мобільність тощо); *інтелектуальні* (прагнення до постійного самовдосконалення, схильність до прийняття нових ідей, масштабність мислення, інформативність, здатність до самоаналізу, уміння приймати рішення тощо); *професійні* (уміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу, заохочувати персонал за гарну роботу, конструктивно критикувати, приймати нестандартні управлінські рішення, ефективно розподіляти завдання та визначати оптимальний час на їх виконання, діловитість, ініціативність, підприємливість тощо); *соціальні*



(уміння врахувати політичні наслідки рішень, схильність керуватися принципами соціальної справедливості, толерантність, неконфліктність, посередництво, уміння заохочувати працівників до творчої результативної діяльності, відповідальність тощо).

Як основні **форми підготовки керівників навчальних закладів** розглядаємо лекції, лекції із групою шуму, наради-навчання, практичні заняття, екскурсії, вивчення передового педагогічного досвіду, самоосвіту, семінари, анкетування, діагностування, проектну діяльність, круглі столи, науково-практичні конференції, диспути, звіти, самоаналіз діяльності, консультування, участь у фахових конкурсах, навчання у школі резерву керівних кадрів, майстер-класи, проведення методичного дня у закладі тощо. Традиційним є висвітлення результатів діяльності керівників закладів освіти в засобах масової інформації (місцеве телебачення, газети, журнали).

Забезпечення фахової підтримки директорів міським методичним кабінетом сприяє здійсненню діалогу між колективами педагогічних працівників та управлінням освіти і науки, створенню іміджу керівників і начальних закладів, результативності діяльності всієї освітньої системи.

Отже, активна життєва та професійна позиція керівника навчального закладу, здатного вчасно реалізувати реформи в освіті в умовах соціальних змін, допомагає виявленню кращого педагогічного досвіду, що заслуговує на схвалення та поширення. Завдання методичного кабінету – організувати підготовку сучасного керівника навчального закладу, сприяти формуванню професійного іміджу директора на основі виявлення та презентації у різних формах кращих аторських і колективних педагогічних ідей, напрацювань, інформування громади про зміст інноваційної, експериментально-дослідної діяльності навчального закладу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко О. Що можна зробити командою : управлінський аспект / О. Гончаренко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 3. – С. 47–54.
2. Донська Л. Директор успішної школи : поміркований консерватор чи раціональний інноватор / Л. Донська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2011. – № 2. – С. 64–100.
3. Законодавство України про освіту. Станом на 14 грудня 2006 р. [Офіційне видання] / Верховна Рада України. – К. : Парламентське видавництво, 2007. – 200 с.
4. Зуєвська І. Критерії ефективності позитивного іміджу школи / І. Зуєвська // Директор школи. – 2006. – № 2 (386). – С. 10–13.
5. Канафоцька Г. Нова модель управління школою в контексті менеджменту творчості / Г. Канафоцька // Директор школи. – 2012. – № 14 (686). – С. 4–10.
6. Кравченко Г. Ю. Формування управлінської компетентності керівника навчального закладу в умовах післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Г. Ю. Кравченко. – Режим доступу : // <http://www.google.ru/>.
7. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи / В. Лаврук. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
8. Москальчук Н. Комунікації як засіб ефективного управління педагогічним процесом / Н. Москальчук // Методист. – 2012. – № 11. – С. 5–11.

9. Полторацька В. Управлінське забезпечення якості освітнього процесу / В. Полторацька // Директор школи. – 2012. – № 17 (689). – С. 20–38.
10. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження порядку призначення на посаду керівників навчальних закладів" від 13.10.2015 року № 827 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-porjadku-priznachennja-na-posadu-kerivnik-doc245572.html>.
11. Сорока О. Модель функціональної компетентності керівника сучасного навчально-виховного закладу [Електронний ресурс] / О. Сорока. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu/N147/N147p150-156.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N147/N147p150-156.pdf).

**Віталій ТАРАСЕНКО**

## **РИНОК ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У СУЧАСНИХ УМОВАХ**

*(студент другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Т. В. Бабенко*

**Постановка проблеми.** Ринкові перетворення в постсоціалістичних країнах призвели до формування й розвитку ринку освітніх послуг, передусім ринку освітніх послуг вищої школи. На сьогодні в більшості з цих країн, серед яких і Україна, функціонування ринку освітніх послуг вищої школи супроводжується численними проблемами: зниженням конкурентоспроможності системи вищої освіти; недостатньою увагою держави щодо розвитку цього ринку; погіршенням якості освіти; низьким рівнем оплати праці професорсько-викладацького складу; диспропорціями між запитами ринку праці та пропозицією вищих навчальних закладів тощо. Саме тому важливо виявити ефективні шляхи вдосконалення функціонування ринку освітніх послуг.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти сучасного розвитку ринкових відносин у сфері вищої освіти знайшли відображення в роботах зарубіжних та вітчизняних дослідників: Т. Боголіб, В. Вахштайна, Н. Верхоглядової, О. Грішної, Д. Джонстоуна, Є. Жильцова, І. Каленюк, М. Кольчугіної, О. Кукліна, В. Куценко, В. Огаренка, Є. Попова, В. Савчука, В. Сафонової, В. Студінського, В. Щетиніна та ін.

Вагомий внесок у процес дослідження теоретичних та практичних проблем функціонування ринку освітніх послуг у країнах з трансформаційною економікою зробили такі науковці, як Є. Бєлий, З. Бохняж, Ш. Валєєв, О. Геворкян, Т. Клячко, І. Кукурудза, М. Лукашенко, Т. Оболенська, А. Панкрухін, О. Сагінова, І. Фірова, В. Чекмарьов, Л. Шаховська та ін.

В економічній теорії розглядалися окремі положення, що визначають зміст ринку освіти, його особливості, сегментацію, маркетингові дослідження і ряд інших питань, проте цілісна картина, що характеризує ринок освітніх послуг, відсутня. Все це визначає необхідність систематизувати інформацію про ринок освітніх послуг і розробити його понятійний апарат.

**Метою статті** є розкриття сутності поняття ринку освітніх послуг та з'ясувати особливості його функціонування в сучасних умовах.

**Виклад основного матеріалу.** В економічній літературі використовується низка підходів до трактування понять послуги, освітньої послуги, ринку послуг. В Оксфордському тлумачному словнику послуга – це економічне благо, яке виступає у формі праці, консультації, мистецтва управління, на відміну від матеріального товару [1]. За Ф. Котлером, послуга – це або захід, або вигода, яку одна сторона може запропонувати іншій і яка в основному невідчутна і не приводить до володіння будь-чим [3]. У документах Світового Банку послуги визначають як невідчутні товари, які можуть вироблятися, передаватися і споживатися одночасно [4].

Автор дотримується підходу до визначення послуги, який подається в енциклопедичних виданнях. Послуги – це види діяльності, робіт, у процесі виконання яких не створюється новий матеріально-речовий продукт, який раніше не існував, проте змінюється якість існуючого створеного продукту. Це блага, які надаються не в формі речей, а в формі діяльності, тобто надання послуг створює бажаний результат [5, с. 307]. Споживання послуги збігається з процесом її створення, з діяльністю [2, с. 7]. При формулюванні поняття освітньої послуги виходимо з визначення освіти як процесу і результату вдосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання (ЮНЕСКО) [7]. Освітні послуги, освітня діяльність, які спрямовуються на збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу, освітнього рівня населення, забезпечення кваліфікованими фахівцями потреб національної та регіональної економіки, стають важливими механізмами реалізації наукомістких стратегій.

За всієї різноманітності виховних, культурних, моральних, ідеологічних, соціальних, політичних аспектів освіти освітня послуга є економічною категорією, в якій сконцентровано складні економічні відносини, що існують в освітній сфері, і до якої правомірно застосовувати такі економічні категорії, як виробництво, надання, споживання, витрати, ціна, корисність, якість тощо. Поширеним стало застосування до освітніх послуг таких понять, як адміністрування, маркетинг, менеджмент, технології, інститути, тарифи тощо. Розглянемо відмінності у трактуванні освітньої послуги та ринку освітніх послуг, які використовуються в підходах: класичному ринковому, маркетинговому, інституційному, системному. Теоретико-методологічною основою класичного ринкового підходу до дослідження ринку освітніх послуг є

теорія ринкової економіки, в якій ринок – це сфера обміну, механізм купівлі-продажу, механізм взаємодії покупців і продавців. Визначення ринку як механізму, який зводить разом представників попиту і постачальників окремих товарів і послуг (М. Макконелл і С. Брю), як діяльності, де процеси купівлі і продажу набувають сили ринкової економіки (Б. Гаврилишин) [6, с. 235], дозволяє розкривати ринок освітніх послуг за допомогою ринкових категорій [8, с. 242–246]: попит як форма вираження потреб індивідів і суспільства в освітніх послугах; пропозиція як обсяг освітніх послуг, що продукуються і надаються суб'єктами освітнього процесу; ціна у вигляді плати за надану послугу, освітню програму, набуті знання, уміння, навички тощо; товар – освітня послуга, освітня програма, освітній продукт, які мають не тільки вартість, але й споживчу вартість.

Освітній продукт має вартість, бо в процесі освітньої діяльності використовується людська праця (педагогів, науково-педагогічних працівників, учнів, студентів), витрачаються технічні засоби, матеріали, електроенергія тощо. Споживча вартість освітнього продукту передбачає наявність здатності задовольняти потреби не тільки особистості, але й інших людей, тобто він має не тільки індивідуальний, а й суспільний характер. У межах класичного ринкового підходу вчені говорять про існування в цій сфері економічного закону вартості, за яким виробництво і обмін товарами здійснюються на основі їх вартості, величина якої визначається суспільно необхідними затратами праці, рівнем попиту і пропозиції. Отже, за класичним ринковим підходом, освітня послуга – це певний вид товару, особлива споживча вартість процесу праці, діяльність для задоволення потреб учасників освітнього процесу. Навчальний заклад пропонує обом своїм ринкам один товар – знання та вміння і навички користуватися ними у своїй повсякденній життєдіяльності. Можна провести аналогію зі схемою класичного виробництва: сировина – індивід; засоби виробництва – освітні програми і послуги, забезпечені фінансово-матеріальними й інтелектуальними ресурсами; товар – знання та вміння і навички користування ними; сервісні послуги – культурно-побутове обслуговування (гуртожиток, їдальня, спортзал, клуб тощо) [2].

Головними суб'єктами ринкових відносин щодо надання освітніх послуг є: сторона, що надає освітні послуги (заклади освіти всіх рівнів, органи державного управління й місцевого самоврядування, громадські організації, міжнародні інституції, окремі фізичні та юридичні особи тощо), та їх покупці (діти дошкільного віку, учні, студенти, батьки, різні категорії дорослого населення, громадські організації тощо) [8, с. 242–246].

В економічній теорії при визначенні освітньої послуги як специфічного виду товару, діяльності для задоволення освітніх потреб населення використовують трактування освітньої послуги як блага. В цьому випадку особливість освітньої послуги полягає в тому, що її споживання для індивіда є

певним благом, яке виявляється в нагромадженні знань, засвоєнні нової інформації, формуванні нових компетенцій. Сьогодні Конституція України, міжнародні документи декларують отримання освіти як основоположного права людини поряд з правом на працю, відпочинок тощо. Це дозволяє визначати освіту як суспільне благо, що має бути доступне кожній людині, яка прагне і здатна навчатися і через навчання забезпечувати власний розвиток. Отже, освіта, освітня послуга є благом особистим (для окремої людини) і суспільним для суспільства в цілому. Корисність освіти як суспільного блага має довготривалий характер, на відміну від одноразового споживання освітньої послуги як товару. Цю особливість освітньої послуги (особисте і суспільне благо) проілюструємо на прикладі вищої освіти. В дослідженнях західних авторів розгляд вищої освіти як суспільного блага пов'язується із виконанням нею трьох функцій: викладання, дослідницької функції і функції надання послуг суспільству. При реалізації першої функції вищої освіти здійснюється підготовка висококваліфікованих фахівців, а надана освітня послуга стає особистим благом, оскільки більшість підготовлених фахівців на основі набутих професійних знань мають можливість отримувати вищу нагороду за кваліфіковану працю. Реалізація дослідницької функції вищої освіти пов'язується з виробництвом нових знань, які, завдяки їх розповсюдженню (публікації, конференції), стають суспільними і відкривають можливості для ознайомлення з ними широкому загалу фахівців і вчених. Разом з тим законодавчі норми щодо захисту прав інтелектуальної власності обмежують доступ широкого загалу до ознайомлення з результатами науково-дослідної діяльності у закладі вищої освіти, а вироблені знання у вигляді патентів стають особистим благом науковців, дослідників. Реалізацію третьої функції розглядають у двох аспектах. Надання конкретних послуг вищої освіти може бути як безоплатним (державний сегмент надання освітніх послуг, консультування фахівцями закладу вищої освіти урядових і неурядових організацій на безоплатній основі), так і платним (освітні послуги, які надаються державним, юридичним або фізичним особам).

Залежно від платності чи безоплатності освітніх послуг вища освіта є і особистим, і суспільним благом. Як благо, вища освіта має змішаний характер. Як змішане суспільне благо, вища освіта – це економічне благо, оскільки є корисною з точки зору її споживачів, вимагає затрат на своє виробництво, користується підвищеним попитом. Як економічне благо, вища освіта має високі зовнішні ефекти. Підготовка у закладі вищої освіти формує високий рівень людського капіталу, який позитивно корелює з високими темпами економічного зростання та загальним рівнем соціально-економічного розвитку суспільства. За теорією суспільного блага освітній послугі, як суспільному благому, притаманні дві важливі властивості: неконкурентоспроможність і невиключеність. Неконкурентоспроможність передбачає неподільність



освітньої послуги та її спільне споживання. Споживання освітньої послуги як блага однією людиною не скорочує його споживання іншою людиною.

Невиключеність суспільного блага (освітньої послуги) означає, що його споживання однією людиною не виключає з процесу надання й отримання освітніх послуг інших людей. При цьому освітня послуга як благо має здатність проявлятися в кумулятивному ефекті якісного творчого зростання самої людини, дає суспільству поштовх до формування нових соціальних взаємодій, появи нових інтересів і нових форм реалізації потреб [9, с. 336].

За маркетинговим підходом продуктом закладу вищої освіти на ринку освітніх послуг є сукупність освітніх програм (комплекс освітніх послуг), які визначають модель підготовки спеціаліста. Відповідність цієї моделі вимогам ринку праці дозволяє реалізувати цей продукт підприємцям-працедавцям. Заклад вищої освіти зацікавлений в тому, щоб його освітні програми найповніше відповідали не тільки теперішнім, але й майбутнім потенційним вимогам ринку праці. Власне стан ринку освітніх послуг спонукає заклад вищої освіти формувати стратегію власної поведінки у відповідності з принципами маркетингу.

У теорії маркетингу освітня послуга є продуктом навчального закладу. Останню визначають як комплекс освітніх послуг, які спрямовані на зміну освітнього рівня чи професійної підготовки споживачів і які забезпечені відповідними ресурсами навчального закладу. Освітні програми класифікуються за низкою ознак: за рівнем освіти (довузівські, бакалаврські, магістерські, аспірантські програми, програми професійної перепідготовки тощо); за орієнтацією на певну спеціальність (програми з фінансів, маркетингу, товарознавства, управління персоналом, інших професій); за формою навчання (програми денні, вечірні, заочні, дистанційні тощо); за методами навчання (традиційні, проблемного навчання тощо); за наявністю додаткових компонентів (програми так званого сандвіч-курсу, який включає обов'язковий період практики між двома періодами теоретичної підготовки, або теоретичне навчання здійснюється паралельно до практичної роботи за певним напрямом тощо). В межах маркетингового підходу дискутується питання про те, чи заклад вищої освіти виробляє такий специфічний товар, яким є випускник, молодий спеціаліст. У літературі доводиться, що на ринку праці заклад вищої освіти є виробником не випускників, а освітніх програм (у такому вигляді, як їх засвоїли випускники), які витребують роботодавці для задоволення практичних виробничих потреб (потрібний рівень знань, вмінь, навиків). Відтак продуктом закладу вищої освіти є освітні програми, які він опосередковано, через випускників пропонує на ринку освітніх послуг. Зацікавленість закладу вищої освіти у найповнішій відповідності освітніх програм вимогам ринку полягає в тому, що ринок праці через зміну попиту на тих чи інших спеціалістів визначає

основні стандарти якості освіти, уточнює знання і навички, якими мають володіти випускники.

**Висновки.** Наведені вище підходи до визначення поняття ринку освітніх послуг дозволяють запропонувати наступне його трактування. Ринок освітніх послуг – це складна соціально-економічна система, яка складається з виробників освітніх послуг (закладу освіти, педагогічного складу, інших юридичних осіб) та споживачів (держави, регіону, домогосподарств, фізичних та юридичних осіб). Це сфера ринкових відносин, які виникають між суб'єктами освітньої діяльності з приводу купівлі продажу специфічного товару – освітньої послуги. Освітні послуги як обсяги навчальної і наукової інформації, що трансформується в процесі навчання в певну суму знань для задоволення потреб фізичних та юридичних осіб у дошкільній, загальноосвітній, професійнокваліфікаційній підготовці, перепідготовці, навчанні впродовж всього життя, є товаром, мають вартість і споживчу вартість. Освітні послуги є особистим і суспільним благом, благом, яке сприяє нагромадженню людського і соціального капіталу суспільства, регіону, особистості, супроводжується позитивними інституціональними зовнішніми ефектами. Стан ринку освітніх послуг безпосередньо залежить від соціально-економічного стану країни, розвитку культурної та політичної сфери.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бизнес: Оксфордский толковый слов: Англ.-рус.: Свыше 4000 понятий / пер. : С. В. Щедрин, Н. Н. Кричигина, Е. П. Островская; общ. ред. И. М. Осадчая. – М. : Прогресс-Академия: Изд-во Рос. гос. гуманитар. ун-та, 1995. – 752 с.
2. Економічна енциклопедія: У трьох томах. – Т. 3 / відп. ред. С. В. Мочерний. – К. : Вид. центр «Академія», 2002. – 952 с.
3. Котлер Ф. Основы маркетинга/ Ф. Котлер / пер. с англ. – М. : Бизнес-книга, ИМА-Кросс. Плюс, 1995. – 670 с.
4. Краткий словарь терминов // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.worldbank.org.ru/wbimo/dep/mirross/glossary.html>.
5. Мельник Л. Г. Экономика и информация: экономика информации и информация в экономике: Энциклопедический словарь / Л. Г. Мельник. – Сумы : ИТД «Университетская книга», 2005. – 384 с.
6. Міщенко Г. Маркетинг і вища освіта / Г. Міщенко // Вісник Книжкової палати. – 2004. – № 8. – С. 38-41.
7. Образование // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://typo38.unesco.org/ru/unesco-home/unesco-themes/ed.html>.
8. Патора Р., Семів Л. Ринок освіти. – Економічна енциклопедія [у трьох томах] / Р. Патора, Л. Семів; редкол.: С. В. Мочерний (відп. ред.) та ін. – К. : Вид. центр «Академія», 2002.– Т. 3. – 952 с.
9. Семів Л. К. Регіональна політика: людський вимір / Л. К. Семів. – Львів : Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2004. – 392 с.

**Тетяна ТИЩЕНКО**

## **СФОРМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК ОСНОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент М. М. Дубінка*

**Постановка проблеми.** В умовах складних соціально-економічних перетворень у суспільстві, відбувається зміна акцентів управлінської діяльності, що потребує формування нового типу керівників усіх рівнів. Змінився і зміст трудової діяльності майже в усіх сферах. Сучасне інформаційне суспільство потребує від працівників високого професіоналізму, майстерності, здатності приймати самостійні рішення, навичок колективної взаємодії, відповідальності за якість роботи, творчості. Нові умови діяльності організацій обумовили підвищені вимоги до управлінців, істотно змінили також роль керівника. Тільки керівник високої професійної культури, освічений спеціаліст, що інтегрує індивідуально-психологічні та професійно важливі якості, може успішно розв'язувати в закладі середньої освіти актуальні проблеми сьогодення. Важливою умовою його професіоналізму, професійно-педагогічної майстерності є розширення сукупності психолого-педагогічних знань, посилення уваги до ключових механізмів навчання і виховання, усвідомлення ролі соціально-педагогічних факторів у процесі управління. І це є не тільки формальними атрибутами професійної компетентності, а й обов'язковою умовою успішної управлінської діяльності. Тому таким важливим чинником продуктивного становлення керівника освітнього закладу, основою розвитку та вдосконалення професійно-педагогічної майстерності є сформованість його професійно значущих якостей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Для характеристики управлінської діяльності на різних етапах вивчення цього феномену вживалися різні поняття, серед яких: педагогічна майстерність (Ю. Азаров, Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Семиченко), педагогічна самоідентичність, вмілість (О. Дубасенюк, Т. Живаєва, А. Линенко), педагогічна творчість (В. Кан-Калик, Н. Нікандров, С. Сисоєва, Р. Скульський), професійна, управлінська (функціональна) компетентність (І. Бойко, В. Маслов, О. Сорока, В. Шакурова, П. Щербань), педагогічна стійкість (З. Курлянд, К. Платонов), професійне

становлення, особистісний розвиток (М. Боришевський, О. Киричук, С. Максименко, Л. Москальова, Т. Титаренко, Н. Чепелева, Ю. Шевченко).

Цінним у контексті зазначеної проблеми є досвід великого педагога, директора школи В. Сухомлинського, який, серед важливих принципів управління школою, виокремлював: гуманізм, ставлення до дитини як до унікальної особистості, природовідповідність, культуровідповідність, опора на позитивне в дитині, створення ситуації успіху, одухотворення знання, формування радості пізнання, створення «інтелектуального фону школи» тощо. Головною метою його педагогічної творчості було формування всебічно розвиненої особистості. Василь Олександрович у своїх творах (та підтвердив це реальною практичною діяльністю) обґрунтував шляхи, засоби й методи формування людини відповідно до цілей суспільства з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей розвитку дитини. Як керівник школи, В. Сухомлинський особливу увагу надавав проблемам виховання дітей і молоді в дусі гуманізму. Він неодноразово підкреслював, що нема і не може бути виховання гуманіста без людської любові і поваги до вихованців, бо саме розумна любов і повага роблять дитину здатною піддаватись впливові педагога і колективу. А це і є однією зі складових професійно-педагогічної майстерності наставника.

У своїй книзі «Павлиська середня школа» педагог зазначає: «Керівник школи буде хорошим, авторитетним наставником вчителів і учнів лише до тих пір, поки він вдосконалює свою майстерність вчителя і вихователя. Хороший директор – це, перш за все, хороший організатор, вихователь і дидакт не тільки по відношенню до дітей, яких він навчає на своїх уроках, але і по відношенню до всіх вихованців школи і вчителів» [5, с. 31].

Ці позиції є актуальними і в сьогоденні, адже сучасному закладу середньої освіти потрібен керівник, що має бути не просто високопрофесійним фахівцем у сфері освітнього менеджменту, а й людиною ідеї, з власним баченням мети й завдань розвитку освітньої установи. Не випадково ключовими у професійному знанні, професійному умінні є професійні й особистісні якості керівника, які визначають його здатність оптимально використовувати свої знання і вміння. Власне питання формування професійно важливих особистісних якостей управлінців розглядалися у працях таких учених: О. Бондарчук, В. Казміренка, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Л. Орбан-Лембрик, М. Пірен, В. Третьяченко, Ю. Швалба та ін.,

Тому **метою статті** є розкрити сутність професійно значущих якостей менеджера освіти як основа його професійно-педагогічної майстерності.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективність роботи будь-якої організації, зокрема й освітньої, залежить від рівня виконавської майстерності

взагалі, важливою складовою якої є сформованість професійно значущих якостей керівника ЗНЗ. Отже, підвищуючи ефективність роботи установи, слід звернути увагу на майстерність керівника.

Аналізуючи позиції сучасних дослідників з теорії та практики менеджменту, ми не виявили одностайності щодо питання, які якості та риси повинен мати успішний керівник. Аналіз концепцій особистості керівника дав змогу встановити наявність різноманітних підходів до розробки моделі керівника. Так, колекційний підхід заснований на уявленнях про те, що керівник має володіти особливими особистісними якостями, які забезпечують успішність управлінської діяльності. При цьому є важливим, що є можливим визначення переліку необхідних якостей для керівника конкретної посади. Типові системи оцінки керівників, засновані на цьому підході, містять сукупність професійно значущих якостей. Найбільш повно проблема визначення якостей керівника розкрита в працях О. Горлова, А. Журавльова, А. Китова, Г. Нефьодова, А. Омарова.

Близьким за змістом до вказаного вище підходу є конкурентний. Він також припускає наявність у керівників особливих властивостей, які відрізняють їх від інших людей. Якісні характеристики керівника як особистості оцінюються залежно від того, яку управлінську позицію він займає в системі посадових статусів. Найбільш всього цей підхід розроблений в дослідженнях О. Чугунової.

Парціальний підхід припускає корекцію особистісних способів орієнтації людини в середовищі. Формування особистості керівника опосередковано пов'язано з відпрацюванням окремих операцій і дій, включених в управлінську діяльність, психокорекцією системи відносин. У цьому підході А. Омаров розробив концепцію завоювання авторитету, який, на думку автора, є похідною від професійних якостей керівника.

Близьким до розглянутого є рефлексійно-ціннісний підхід (Ю. Красовський), який вивчає особистість керівника через формування у нього рефлексійно-ціннісної концепції управління. Здібність керівника до інтеграції має вияв у формуванні, осмисленні й самокорекції його власної управлінської концепції (С. Белозьоров; В. Скворцов), яка складається з низки «концептуальних моделей» діяльності.

Численні дослідження особистості керівника здійснені в соціально-психологічному підході. Тут розроблені й емпірично доведені різні моделі особистості керівника організації (А. Журавльов, Д. Кайдалов, О. Ковальов, Б. Коссов, І. Мангутов, Б. Паригін, Е. Суїменко, Л. Уманський, А. Філіппов та ін.), вивчено вплив особистості керівника на ефективність управлінської діяльності (Л. Кудряшова, В. Лазарев та ін.), становлення і розвиток



особистості в процесі підготовки до професійної діяльності та безпосередньо в її процесі (Б. Ананьєв, О. Бодальов, О. Бондарчук, Н. Волянчук, О. Киричук, Г. Ложкін, С. Максименко, Л. Мітіна, В. Семиченко та ін.), прогнозування професійного розвитку (С. Некрасов, Л. Ясюкова та ін.), психологічні умови формування готовності менеджерів освіти до управлінської діяльності (Л. Карамушка, Н. Коломінський, Л. Орбан-Лембрик та ін.), визначено управлінську взаємодію і дію (Л. Аксеновська, О. Шестаков та ін.).

Розвиток соціально-психологічного підходу до моделювання особистості керівників сприяв виникненню ситуативно-комплексного (А. Філіппов, Р. Кричевський, А. Малиновський, А. Маржіне, М. Рижак, С. Фролов, Є. Утлік), функціонального (А. Журавльов, О. Ковальов, К. Платонов, Н. Шорохова) та іміджевого (А. Романов, І. Федоров, В. Шепель) підходів, які зробили внесок у побудову концепцій особистості керівника. Саме ситуативно-комплексний підхід розглядає рушійні сили розвитку особистості керівника в різних управлінських ситуаціях і життєвих подіях. Для вивчення механізмів розвитку А. Філіппов виділяє комплексне (оцінка діяльності у всьому обсязі її функцій) і локальне (оцінка однієї функції) прогнозування й експресивне оцінювання.

Для іміджевого підходу характерне вивчення індивідуально-особистісних якостей і створення технологій формування іміджу керівника, відповідного свідомим і несвідомим потребам тієї або іншої соціальної групи. Автори (А. Романов, І. Федоров, В. Шепель та ін.) виділяють основні індивідуально-особистісні якості, які має демонструвати керівник для забезпечення успіху управлінської діяльності.

Інтеграційний підхід передбачає виявлення глибинних психологічних механізмів, які інтегрують особу та діяльність керівників. При цьому особливості управлінської діяльності конкретного керівника визначаються інтегрально-функціональними якостями (Р. Шакуров), загальною інтегральною здібністю до керівництва (Л. Кудряшова), Я-концепцією (О. Єгорова, А. Чечулін), особливостями професійної самосвідомості (С. Кошельова).

Акмеологічний підхід націлений на розроблення професіограм різних типів керівників, структур професіонала-керівника, моделі формування професійної самосвідомості керівника. Найбільш вдалою є модель професіонала Є. Климова [2].

Здійснений аналіз підходів до визначення концепцій особистості керівника підтверджує: зазначені підходи базуються на авторському уявленні про структуру особистості, механізми її зміни і психологічні вимоги до керівника; у авторів немає єдності у визначенні компонентів багаторівневої структури особистості керівника; істотно вплинули на методологію розробки структури особистості керівника класичні моделі особистості, побудовані

Б. Ананьєвим, О. Ковальовим, В. Мерліним, В. М'ясищевим, К. Платоновим, Н. Рейнвальд, С. Рубінштейном, Л. Уманським; сучасний етап вивчення особистості керівника характеризується переходом від описових моделей до інтегральних, коли на зміну розрізненим дослідженням приходять узагальнювальні концепції особистості з більш послідовним описом управлінського розвитку керівника і пошуком інтегральної основи структури його особистості; намітилася тенденція до вивчення професійно важливих якостей керівника.

Як вважає В. Безрукова, якості особистості – особливості прояву особистості, що виражають специфіку психологічних процесів і станів, рис характеру і поведінки в соціальному або природному середовищі. Якості особистості одночасно і стійкі (на момент виміру), і динамічні, тобто знаходяться в постійному розвитку (за період життя людини) [3].

Професійно важливі якості є окремими динамічними рисами особистості, окремими психічними і психомоторними властивостями, а також фізичними якостями, що відповідають вимогам до людини якої-небудь певної професії і сприяють успішному оволодінню цією професією [1]. Проте слід зазначити, що в силу різних національних особливостей, різного економічного розвитку став вимальовуватися ідеальний керівник для кожної країни.

Отже, професійно важливі якості керівника – це особистісні характеристики, які забезпечують максимальну ефективність і успішність керівника у сфері управлінської діяльності.

Аналіз досліджень професійно-важливих якостей управлінця показав, що автори визначають різноманітні особистісні якості та риси управлінця, кількість яких іноді буває значною. Так, Р. Кричевський, посилаючись на Р. Стогділла, виокремлює найважливіші особистісні якості керівника: домінантність, впевненість у собі, емоційну рівноваженість, стресостійкість, креативність, прагнення до досягнень, підприємливість, відповідальність, надійність у виконанні завдань, незалежність, товариськість тощо, А. Шмельов – інтелект, компетентність, активність, енергію, самоконтроль, комунікабельність, А. Хараш – самостійність суджень і рішень, здатність приймати і засвоювати нове, ділову спрямованість, повагу до особистості іншої людини, вміння знайти індивідуальний підхід до кожного підлеглого, готовність до співдії та співпереживання, «діалогічність», тобто готовність вислухати і зрозуміти іншу людину, врахувати її погляд під час прийняття власного рішення [4].

На основі загального аналізу досліджень учені розділили професійно важливі якості керівників на п'ять груп (Рис. 1):

Особистісні якості	Сутність якостей
Психологічні	Прагнення до лідерства; сильні вольові якості; готовність до розумного ризику; прагнення успіху, честолюбство; здатність брати на себе відповідальність в екстремальних ситуаціях; самодостатність особистості; комбінаторно-прогностичний тип мислення; уміння протистояти стресу; адаптивність.
Інтелектуальні	Прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей і досягнень, здатність відрізнити їх від ілюзорних; панорамність мислення і професійна предметність; мистецтво швидко опрацьовувати, ранжувати інформацію; здатність до самоаналізу; уміння розуміти, приймати та використовувати з користю для справи думки, протилежні власним; психологічна освіта.
Професійні	Схильність і здатність віднаходити резерви людського чинника в підприємстві; уміння заохочувати персонал за роботу і справедливо критикувати (але не публічно); мистецтво приймати нестандартні управлінські рішення; уміння ефективно та раціонально розподіляти завдання і відводити на них оптимальний час; діловитість, постійний вияв ініціативи, підприємливість.
Соціальні	Уміння враховувати політичні наслідки рішень; схильність керуватися принципами соціальної справедливості; уміння встановлювати та підтримувати систему стосунків із рівними собі людьми; тактовність та ввічливість, переважання демократичності в стосунках із людьми; уміння залишатися цілим між «молотом» і «ковадлом» (тиском згори та опором знизу); уміння брати на себе відповідальність; уміння заохочувати персонал до відвертості і групових дискусій.

*Рис. 1. Професійно важливі якості керівників*

Якщо керівник матиме усі вищеназвані якості, його можна вважати професіоналом, майстром своєї справи.

З метою ефективного управління людьми необхідно визначити і вади, які негативно впливають на ефективність управління: «манія величі», ілюзорна віра у свою непогрішність, непривабливість у стосунках з оточенням, невміння стимулювати за добру працю, невміння або небажання бути відвертим і

привітним зі своїми підлеглими, невіра в здібності своїх підлеглих, у професійні якості підлеглих, тримання управління в одних руках, прийняття рішень за підлеглих і, таким чином, відсутність стимулювання їхньої ініціативи.

**Висновки.** Отже, професійно важливі якості керівника – це узагальнені, найбільш стійкі характеристики, які роблять вирішальний вплив на управлінську діяльність, а їх сформованість є запорукою удосконалення його професійно-педагогічної майстерності. Це дуже складні в психологічному плані утворення, що залежать від безлічі чинників: особливостей характеру, структури особистості, її спрямованості, досвіду, здатності, умов діяльності. Управлінська діяльність в системі освіти є складним видом професійної діяльності, яка ставить підвищені вимоги до особистості управлінців. Успішність професійної діяльності керівника залежить не лише від загальнопрофесійних знань і вмінь, а й від професійно важливих якостей особистості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бандурка А. М. Психологія управління: учеб. пособие / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Х. : Титул, 2007. – 532 с.
2. Барко В. І. Психологія управління: курс лекцій / В. І. Барко, В. М. Клачко, О. В. Волошина, Т. В. Остафійчук. – Київ : АУ МВС, 2009. – 123 с.
3. Безрукова В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога / В. С. Безрукова. – М., 2000. – 420 с.
4. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : моногр. / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
5. Сухомлинський В. О. Павлицька середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах. – Т. 4. – К. : Радянська школа, 1977. – 638 с.

**Оксана ЦЕНЦУРА**

### **РЕЙТИНГОВЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК КОМПЛЕКСНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент М. М. Дубінка*

**Постановка проблеми.** Зростання доступності вищої освіти зумовило втрату елітарності освіти, тому й виникла потреба в оцінці її якості. Зазначена проблема є предметом активного вивчення з 80-х рр. ХХ ст. За даними ЮНЕСКО, вимальовується досить незвичний рейтинг країн із найбільшою

кількістю університетів у сучасному світі. Так, перше місце в ньому посідає Індія (8407 університетів), друге – США (5758 університетів), третє – Аргентина (1705 університетів), четверте – Іспанія (1415 університетів), п'яте – Мексика (1341 університет), шосте – Бангладеш (1268 університетів), сьоме – Індонезія (1236 університетів), восьме – Японія (1223 університети), дев'яте – Франція (1062 університети) і, нарешті, десяте – Китай (1054 університети). Як бачимо, кількість університетів у тій чи іншій країні погано корелюється з рівнем життя чи загальною економічною ситуацією. До того ж, найбільша кількість студентів – 14261778 осіб – навчалася все ж таки у США. Як варіант на сьогодні інструментом оцінки якості освіти пропонується рейтинг – список закладів вищої освіти (далі – ЗВО) однієї чи декількох країн, які подаються за певними параметрами у спадному порядку [5, с. 311].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз, проблематика і перспективи національних і зарубіжних рейтингів закладів вищої освіти розглядалися в роботах Л. Валенкевича, С. Курбатова, С. Мороз, С. Ніколаєнко, Т. Олеандр, Я. Садлака, О. Фінкільштейна, І. Царенко, О. Черниш, К. Чернобая та інших вчених.

Наукову і практичну цінність мають праці з питань дослідження структури експертизи в освіті, зокрема: С. Бешелева, В. Бухвалова, Ф. Гурвича, Я. Плінера, В. Черепанова.

Окремі проблеми експертної оцінки педагогічних об'єктів досліджували зарубіжні вчені М. Браун, Л. Кронбах, С. Лівінгстон, К. Міскел, Д. Олдрод, К. Росс, Дж. Тейлор.

**Формування цілей статті.** Цільовою спрямованістю статті є проаналізувати «рейтинг», як освітній феномен; визначити індикатори та критерії, які є основою при розробці рейтингів; розглянути авторитетні і затребувані закордонні та вітчизняні рейтинги закладів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз зарубіжного досвіду висвітлив, що процеси становлення, розвитку та вдосконалення світових освітніх систем на міжнародному рівні розвивалися різними шляхами. Зокрема, європейські країни першими почали активізувати проблеми якості навчання, проводити пошук методів їх вирішення та формування системи якості освіти. У наукових джерелах наголошується, що європейські системи якості освіти базуються на стандартах і рекомендаціях, принципами яких є: зацікавленість студентів і роботодавців у якості освіти, автономії закладів, внутрішнє та зовнішнє забезпечення якості освітніх послуг. Це й стало передумовою визначення рейтингів закладів вищої освіти.

Для оптимального розуміння сутності окресленого феномену, спробуємо визначити його значення. Отже, рейтинг (англ. rating) – це числовий або порядковий показник успішності або популярності, який відображає важливість або вплив певного об'єкта або явища [3]. Згідно вільного



тлумачного словника слово «рейтинг» має декілька значень. Одна з них: рейтинг – це список предметів чи явищ упорядкований за певною оцінкою чи величиною [4]. Словник УА дає дещо ширше тлумачення поняття «рейтинг» – показник оцінки діяльності, популярності, авторитету якоїсь особи, організації, групи, програм у певний час, що визначається соціологічним опитуванням, голосуванням та ін. і визначається місцем, яке вони посідають серед собі подібних [7]. Отже, рейтинг діяльності закладів вищої освіти визначає місце кожного освітнього закладу відповідно до кожного показника та за всіма показниками в цілому.

На Заході під рейтингом розуміють віднесення об'єктів до певної категорії або типу на підставі сукупності характеристик, а список об'єктів, проранжованих за єдиним параметром, називають ренкінгом.

Рейтингова система оцінки організації та результативності діяльності ЗВО – це система кількісної оцінки якості управлінської, освітньої, методичної, адміністративно-господарчої, фінансової роботи, виконавської дисципліни освітніх закладів усіх типів та форм власності.

Переважно рейтинги використовують, коли не можливо виміряти явище за заданою шкалою. Рейтингу стрибунів у довжину не існує, тому що там результат є вимірюваним. А от рейтингів співаків, пісень, освітніх закладів досить багато, адже результат не має сталої вимірюваної величини.

Попит на рейтинги є досить широким і формують цей попит всі класи споживачів: інвестори, роботодавці, комерційні й некомерційні організації різного напрямку, громадяни. Рейтинги потрібні для систематизації надлишкової інформації або включення невідомих факторів при неповній інформації для раціонального вибору. В обох випадках людям важко зробити вибір: якщо даних забагато, то їх складно структурувати, якщо замало – висока можливість зробити помилку.

Основну роль у створенні рейтингів у розвинених країнах беруть на себе рейтингові агентства. Ряд стандартизованих рейтингових сервісів існує в Інтернеті, найпоширеніший з яких – частота відвідування.

Досить багато існує рейтингів і класифікувати їх можна за різними параметрами: 1) за періодичністю: періодичні, неперіодичні; 2) за кількісними характеристиками: однофакторні, багатфакторні [6].

Існує деяка стандартизована методика складання рейтингів. Вона включає декілька етапів: 1) постановка завдання; 2) визначення параметрів для досліджуваного об'єкта; 3) визначення відносної значимості кожного параметра; 4) збирання інформації; 5) обробка інформації; 6) оприлюднення результатів.

Дуже часто складання рейтингів автоматизовано і протоколюється. Відбираються респонденти, яким надсилаються листи із запрошенням взяти участь у рейтингуванні. У листі є посилання на «особистий кабінет», логін і

пароль для входу. Увійшовши в систему респондент заповнює анкету рейтингів. Потім комп'ютер, за спеціальною формулою, обробляє інформацію і складає рейтинг.

Університетські рейтинги, як інструмент оцінки якості освіти, з'явилися недавно. Перший рейтинг американських університетів було надруковано журналом «US NEWS & World Report» у 1983 році. Складання рейтингів університетів набуло глобального масштабу за останні роки. Вони стали досить потужним засобом у конкуренції за місця на ринках освітніх послуг. Не залишилися осторонь і українські університети.

Першим зі світових університетських рейтингів став складений у червні 2003 року Інститутом вищої освіти Шанхайського університету (Китай) «Рейтинг університетів світового класу» («Ranking of World Class Universities») або Шанхайський рейтинг. Для того, щоб скласти список із п'ятисот найкращих університетів, дослідники аналізують дані, отримані з понад тисячі світових університетів. Укладачі рейтингу зазначають, що до будь-якого університетського рейтингу можна висунути серйозні претензії. Серед переваг Шанхайського рейтингу виділяють зрозумілість і універсальність індикаторів, відповідно до яких відбувається оцінювання, та відкритість даних, що використовуються у процесі складання рейтингу. Ці дані беруться з авторитетних джерел, визнаних у всьому світі.

У світовому та європейському освітньому просторі рейтингові системи набули широкого поширення та застосування у різних сферах економічної, соціальної, політичної діяльності. Рейтингове оцінювання діяльності закладів вищої освіти усіх форм власності в Україні є невід'ємною складовою національного моніторингу вищої освіти. В Україні проводиться значна робота щодо розробки та вдосконалення різних методик ранжування ЗВО.

Розглянемо найвідоміші світові, а також і українські найпопулярніші рейтинги.

«Шанхайський рейтинг наукових університетів» розроблено фахівцями Інституту вищої освіти Шанхайського університету, публікується щорічно, починаючи з 2003 року. Початковою метою складання рейтингу було оцінити рівень відставання китайських університетів від провідних університетів на світовому рівні. Після оприлюднення цей рейтинг отримав безліч схвальних відгуків і наразі вважається одним із найбільш авторитетних світових рейтингів вищих навчальних закладів [1]. Складовими параметрами цього рейтингу є:

*Якість освіти:*

- випускники установи, що здобули Нобелівські премії та медалі Філдза: 10%.

*Якість викладацького складу:*

- співробітники установи, які виграли Нобелівські премії та медалі Філдза: 20%;
- високо цитовані дослідники: 20%.

*Результати досліджень:*

- роботи, опубліковані у «Природа та наука»: 20%;
- документи, індексовані в розширеному індексі наукового цитування та в індексі соціального цитування: 20%.

*Продуктивність на душу населення:*

- академічна ефективність установи по відношенню до кількості працівників: 10% [11].

Визнаний світовими університетами рейтинг «Times» або THES – QS World University Rankings уперше опублікований у 2004 році і складався з 200 університетів. А з 2009 року рейтинг «Times» розпочав співпрацю з дослідницькою компанією «Thomson Reuters». За мету було поставлено створити нову рейтингову систему, яка б відповідала сучасним запитам галузі вищої освіти. Оприлюднений перелік зазвичай включає 400 найкращих ЗВО світу [13].

Показники ефективності згруповані у п'ять напрямів:

*Академічна репутація: 30%.*

- опитування репутації: 15%
- відношення персоналу до студента: 4,5%
- співвідношення докторантури та бакалаврату: 2,25%
- відношення докторантів до академічного складу: 6%
- дослідницька діяльність: 2,25%

*Дослідницька діяльність (обсяг, кількість та репутація): 30%*

- опитування репутації: 18%
- дохід від досліджень: 6%
- продуктивність дослідження: 6%

*Цитованість праць викладачів: 30%.*

*Міжнародна взаємодія (персонал, студенти, дослідження): 7,5%.*

- коефіцієнт між міжнародними та вітчизняними студентами: 2,5%.
- коефіцієнт міжнародного та вітчизняного персоналу: 2,5%.
- міжнародна співпраця: 2,5%.

*Трансфер технологій: 2,5%. [11].*

Ще один рейтинг світових університетів – це рейтинг «Webometrics», який розраховується спеціальною лабораторією Іспанської національної дослідницької ради (Spanish National Research Council – SNRC) починаючи з 2004 року і публікується двічі на рік (у січні та червні). На відміну від попередніх, цей рейтинг має дещо специфічний характер, адже базується на мірі присутності того чи іншого закладу освіти в глобальній мережі Інтернет [8, с. 102]. Важливим є те, що цільовою спрямованістю є не оцінювання веб-

сайтів, їх дизайну, зручності використання, популярності їх вмісту відповідно до кількості відвідувань чи відвідувачів. Цінним є те, що веб-індикатори розглядаються як проксі для правильної, всебічної, глибокої оцінки глобальних показників університету з урахуванням його діяльності та результатів, їх актуальності та впливу.

В Україні застосовуються рейтинги на національному, регіональному, галузевому та інституційному рівнях. Кожний рейтинг передбачає конкретні цілі і має відповідні цільові групи користувачів. Розглянемо найвідоміші серед них.

Доволі популярним в Україні є рейтинг ЗВО «Компас», який у п'яте вийшов у 2012 році. Він реалізується в рамках програми «Сучасна освіта», що фінансується компанією «Систем Кепітал Менеджмент». Цей рейтинг відображає оцінку закладу вищої освіти випускниками та роботодавцями, тож формується на основі даних, отриманих у ході соціологічних опитувань трьох цільових груп: випускників ЗВО, представників великих і середніх компаній-роботодавців і представників провідних компаній (експертів). До його складу входять такі критерії:

- визначення найкращого ЗВО роботодавцями з усієї України – 31%;
- кадрові вподобання провідних українських компаній – 29%;
- масштаби співпраці між ЗВО та роботодавцями – 30%;
- задоволеність випускниками отриманою ними освітою та можливістю застосування її у трудовій діяльності – 10% [2, с. 6].

Найпершим рейтингом українських університетів є Рейтинг «ТОП-200 Україна», який бере свій початок у 2006 році. Авторами і виконавцями його виступають Європейський центр з вищої освіти ЮНЕСКО – СЕПЕС і кафедра ЮНЕСКО «Вища технічна освіта, прикладний системний аналіз та інформатика». Результати щорічно публікуються в газеті «Дзеркало тижня» [9]. Його критеріальними характеристиками є:

- якість викладацького складу – 50%;
- якість навчання – 30%;
- міжнародне визнання – 20% [2, с. 6].

У 2012 році відбулася апробація проекту «Національна система рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів», ініційованого МОНмолодьспортом України. Координатором та розробником проекту є Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНмолодьспорту України. У рейтинговому оцінюванні взяли участь 229 вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації усіх форм власності та підпорядкування [9]. При цьому критеріями було визначено:

- міжнародну активність – 20%;
- якість контингенту студентів – 21%;
- якість науково-педагогічного персоналу – 19%;

- *якість науково-дослідної та науково-технічної діяльності* – 20%;
- *ресурсне забезпечення* – 20% [2, с. 6].

Рейтинг «Бал ЗНО на контракт» опубліковано на сайті «Вступ.ОСВІТА.УА» вперше в 2017 році. У складанні рейтингу береться до уваги середній бал сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання розрахований серед усіх осіб, які зараховані на навчання за кошти фізичних та юридичних осіб (контракт) на перший курс, для здобуття ступеня бакалавра на основі повної загальної середньої освіти за денною та заочною формами навчання. Дані вступної кампанії беруться з Єдиної державної бази з питань освіти за договором з ДП «Інфоресурс». До рейтингу включено 200 закладів вищої освіти, що мають найбільший показник «Середній бал ЗНО на контракт».

Основним критерієм є бал за зовнішнє незалежне оцінювання, а також додається середній бал атестата та кількість абітурієнтів, яких зараховано на контракт. Всі три показники ранжують ЗВО окремо, але основа рейтингу це бал ЗНО по якому і укладають рейтинг.

На міжнародній арені, в наш час, існують широко відомі рейтинги закладів вищої освіти, на які орієнтуються заклади освіти не тільки за кордоном, а й в Україні. Найвідоміші це: The Academic Ranking of World Universities (Шанхайський рейтинг), Webometrics, QS World University Rankings, Times Higher Education. Але і в нашій країні існують рейтинги, до яких намагаються потрапити вітчизняні ЗВО. Це: «Компас», рейтинг МОНмолодь-спорту, Топ-200 України. Потрапляння ЗВО до відомих рейтингів дає можливість вишам більш ширше охопити абітурієнтську аудиторію і збільшує шанси на розширення наукової бази.

**Висновки.** Проаналізувавши сутність поняття «рейтинг» і визначивши критерії та індикатори, що беруться до уваги при розробці рейтингів, розглянули найвідоміші закордонні та вітчизняні рейтинги університетів. Характеризуючи загальноприйняті критерії та індикатори закордонних рейтингів, було відмічено певну їх відмінність у порівнянні з українськими рейтингами. Вважаємо, що аналіз кращих світових рейтингів дозволить розширити перелік індикаторів українських рейтингів з метою удосконалення власне системи рейтингу та для стимулювання вітчизняних вишів до розвитку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Академічний рейтинг університетів світу (Шанхайський рейтинг, ARWU) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nauka.lp.edu.ua/index.php?id=5683&print=1&type=98>
2. Валенкевич Л. П. Аналіз сучасних рейтингів вищих навчальних закладів як інструменту оцінки якості вищої освіти / Л. П. Валенкевич, О. В. Фінкільштейн. – Режим доступу : <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2013-3/doc/2/02.pdf>
3. Вікіпедія. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D0%B9%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B3>



4. Вільний тлумачний словник. Новітній онлайн-словник української мови (2013–2018). – Режим доступу : <http://sum.in.ua/f/rejtyng>
5. Курбатов С. В. Університетські рейтинги як індикатор стану освіти / С. В. Курбатов // Філософія освіти. – № 1–2 (7). – 2008. – С. 311.
6. Навчальні матеріали онлайн. Спеціальне документознавство. – Режим доступу : <https://pidruchniki.com/11860218/dokumentoznavstvo/rejtinguvannya>
7. Словник UA. Портал української мови та культури. – Режим доступу : <https://www.slovnuk.ua/index.php?sword=%D1%80%D0%B5%D0%B9%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B3>
8. Татарінов І. Є. Світова практика формування рейтингів університетів: визначення найбільш об'єктивних критеріїв та індикаторів оцінювання / І. Є. Татарінов, О. В. Герасимов // Український соціум. – 2013. – № 1 (44). – С. 100–116.
9. Шукаєв С. М. КПІ у дзеркалі національних і світових університетських рейтингів / С. М. Шукаєв. – Режим доступу : <https://kpi.ua/1236-2>
10. Ranking Web. – Режим доступу : <http://webometrics.info/en/Methodology>
11. Times Higher Education 2018. – Режим доступу : <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2018>
12. The Academic Ranking of World Universities 2019. – Режим доступу : <http://www.shanghai ranking.com/ARWU-Methodology-2019.html>
13. The essential elements in our world-leading formula. – Режим доступу : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/methodology>

**Катерина ЦИЛІБ**

**СОЦІАЛЬНА ПЕРЦЕПЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР  
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент О. В. Філоненко*

Принципи навчання і виховання потребують стійких та визначених стосунків між педагогом та вихованцем. А це досягається за умови існування взаєморозуміння та взаємопізнання. Аналіз труднощів у навчально-виховному процесі показує, що в більшості педагогічних працівників недостатньо сформованою є соціальна перцепція – процес з активним зворотнім зв'язком, який обов'язково включає в себе розуміння. Образ людини, що формується у процесі сприйняття, несе інформаційне навантаження і відіграє регулюючу роль у процесах взаємодії, допомагає побудувати лінію поведінки стосовно людини, яка є об'єктом сприйняття. Знання структури цих образів, їх об'єму,

компонентів, ступеня усвідомленості полегшує процес навчання та виховання [5].

Доречно зауважити, що роль соціальної перцепції в життєдіяльності людини знайшла відображення у багатьох працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, вивчалися соціально-перцептивні характеристики спільної діяльності (Г. Андреєва, А. Коссаковски, М. Обозов, Х. Теджфел, С. Фрейзер, А. Харащ, П. Шихирев, А. Юревич); механізми соціальної перцепції, що обумовлюють ефективність взаємодії людей (В. Агеєв, О. Бодальов, І. Кон, Б. Паригін, Т. Хайдер, В. Ядов); проблеми підвищення точності міжособистісного сприймання, розвитку соціальної перцепції (А. Бандура, М. Герберт, М. Даннет, К. Девіс, О. Донцов, Г. Келлі, Дж. Кемпбелл, Р. Кричевський, К. Левін, Л. Петровська, З. Фрейд); особливості міжособистісного сприймання в різних сферах життєдіяльності, спілкування людини (Л. Гозман, Я. Коломінський, Р. Кричевський, В. Максименко, М. Пірен, В. Семиченко, В. Циба, Н. Чепелева, Ю. Швалб, Ю. Шерко тощо), зокрема, в наукових і виробничих колективах (Т. Базаров, В. Соловйов, А. Свенцицький), у спорті (Р. Кричевський, А. Марженя, Т. Миронова, М. Новіков), у педагогічному процесі (Е. Дубовська, Л. Савенкова, Т. Яценко) [15]. Але на сьогоднішній день проблема взаєморозуміння та взаємопізнання двох об'єктів: педагога та вихованця потребує детальнішого вирішення.

**Мета статті** – охарактеризувати соціальну перцепцію як важливий чинник освітнього процесу.

Термін «соціальна перцепція» був запропонований Дж. Брунером. У загальному вигляді він означає формування у свідомості людини образу іншого. Дослідження соціальної перцепції зосереджені на вивченні двох блоків проблем: аналізі особливостей суб'єкта й об'єкта міжособистісного сприймання й аналізі його механізмів. Соціальна перцепція є передусім пізнавальним процесом. Невід'ємною частиною будь-якого соціально-перцептивного процесу є емоційно-мотиваційний та поведінковий аспекти життєдіяльності особистості [8, с. 95]. Зміст поняття «соціальна перцепція» включає сприймання не тільки фізичних властивостей об'єкта, а також його внутрішніх характеристик: намірів, думок, здібностей, емоцій, установок, цінностей тощо.

Специфічними рисами соціальної перцепції є те, що:

а) соціальний об'єкт не пасивний, не байдужий до того, хто його сприймає; тут виявляється так звана «подвійна суб'єктність» – взаємне сприймання і пізнання, коли для побудови стратегії взаємодії беруться до уваги не тільки потреби, мотиви та настанови власні, але й іншого;

б) впливаючи на об'єкт сприймання, перцептор прагне трансформувати уявлення про себе в сприятливий для своїх цілей бік;

в) увага суб'єкта зосереджена не на моментах породження образу як результату відображення реальності, що ним сприймається, а на змістових і оцінних інтерпретаціях об'єкта сприймання, в тому числі і причинних;

г) сприймання соціальних об'єктів характеризується більшою злитістю пізнавального та емоційного компонентів, більшою залежністю від мотиваційно-сислової структури суб'єкта, що сприймає [11].

Як зазначає П. Шихірев, у процесі соціальної перцепції, по-перше, значно більше уваги приділяється внутрішньому змісту (наміри, ставлення тощо), ніж зовнішній формі об'єкта; по-друге, процес соціальної перцепції має властивість реципрокності (взаємності); по-третє, перцептор у силу подібності з об'єктом перцепції (іншою людиною) може робити висновки за аналогією.

Суттєвим проявом специфіки власне соціальної перцепції є також її рефлексивний характер. Адже загальновідомо, що рефлексія – це специфічна властивість пізнання людини людиною, коли суб'єкт пізнання різними засобами реконструює у власній свідомості елементи внутрішнього світу інших людей – об'єктів сприймання [11]. Ці елементи включають, перш за все, настанови, ставлення, емоційні стани, цілі діяльності особистості – об'єкта пізнання.

Таким чином, соціальна перцепція є не стільки власне сприйманням, скільки всією сукупністю когнітивних процесів, які забезпечують сприймання і пізнання особистості чи групи. Невід'ємними складовими соціальної перцепції, окрім когнітивної (пізнання як сукупності уявлень про соціальний об'єкт, розуміння його як раціонально-логічне пояснення; прогнозування його станів і процесів), є: емоційна (емпатія, співчуття, співпереживання); діяльнісна (поведінкова, конативна); мотиваційна (відображає ступінь ідентифікації суб'єкта з об'єктом, визначає специфіку діяльнісного і емоційного компонентів та має регулятивний вплив на поведінку суб'єкта через знання про те, як зорієнтований у певних ситуаціях об'єкт сприймання) [1; 2].

З іншого боку, в структурі соціальної перцепції виокремлюють:

1. суб'єкт сприймання (група, особистість);
2. об'єкт сприймання (група, особистість);
3. власне процес сприймання;
4. внутрігрупове сприймання;
5. зовнішньогрупове сприймання;
6. безпосередній результат цього процесу – індивідуалізований (груповий) образ соціально значущого об'єкта [1; 11].
7. Залежно від особливостей суб'єктів і об'єктів соціальної перцепції розглядають такі її різновиди:
8. внутрішньо-групове міжособистісне сприймання, специфічними характеристиками якого є сприймання статусу особистості в групі,

- загальна оцінка особистості чи окремих її рис, сприймання внеску особистості в спільну діяльність;
9. сприймання особистістю власної групи, її статусно-позиційної і ціннісно-нормативної структури; цілей і завдань спільної діяльності, прогнозування її успішності, референтності тощо;
  10. сприймання особистістю іншої групи як певної цілісності, сприймання різниці між власною та іншою групами тощо;
  11. міжособистісно-міжгрупове сприймання, тобто сприймання певних осіб, що належать до іншої групи;
  12. сприймання групою одного з своїх членів, його прийнятність для групи, оцінка його ділових, комунікативних якостей тощо;
  13. групове сприймання представника іншої групи як особистості, що має неповторні індивідуально-психологічні риси;
  14. міжгрупове сприймання на основі соціальної категоризації (розподілу людей на групи), соціальної ідентифікації (зарахування себе до певної групи чи категорії) тощо;
  15. сприймання групою самої себе (групове самосприймання) як єдиної і унікальної цілісності [2]. Така класифікація відображає широке розуміння сприймання соціальної сфери та інших людей, а саме: сприймання і пізнання членами групи один одного та членів іншої групи; сприймання себе, своєї групи, іншої групи; сприймання групою свого члена та членів іншої групи. При цьому виокремлюються три класи соціальних об'єктів соціальної перцепції: інша людина, група, ширша соціальна спільнота. Відтак, залежно від співвідношення об'єкта і суб'єкта, говорять про міжособистісне сприймання, в якому, у свою чергу, виокремлюють самосприймання і сприймання інших осіб та міжгрупове сприймання [11].

У психолого-педагогічній літературі [3; 4; 7; 9] знайшли відображення різні аспекти вивчення соціально-перцептивних умінь, зокрема, їх сутність та структура. Так, процес сприймання педагогом особистості вихованця включає вміння правильно сприймати і визначати за виразом обличчя людини, за її рухами, діями і вчинками, а також мовленнєвими реакціями психічний стан і емоційні переживання цієї людини, вміння швидко прочитувати різного роду реакції вихованців на той чи інший педагогічний вплив і перебудовувати свої дії і поведінку на основі одержаної інформації; вміння спостерігати, "бачити" і швидко оцінювати педагогічну ситуацію, труднощі у своїй діяльності і діяльності учнів [7, с. 25].

Основними джерелами формування уявлень про особистість іншої людини є її зовнішність, поведінка і діяльність. Для позначення зовнішнього вигляду і поведінки людини, яку пізнають, у дослідженнях з соціальної перцепції [3; 4; 16; 10] складались досить стійкі та однозначні категорії, а саме:

- фізичний вигляд/обличчя, що вступає як складний багатомірний об'єкт, окремі елементи якого відрізняються різною мірою інформативності; жести, які дозволяють зробити висновок про бажання учня, його стан, про ставлення до подій, предметів, інших людей; постава і типові пози, які значною мірою передають ставлення до іншої людини; хода, в якій знаходиться вираження загальний стан учня, в першу чергу його екстра- чи інтровертність; голос та мовлення, які відіграють значну роль у створенні враження про учня; оформлення зовнішності (одяг, зачіска, прикраси); засоби виразної поведінки, що, відповідно до наукових тверджень, мають функції створення образу партнера по спілкуванню, функції впливу і управління міжособистісними стосунками у спілкуванні.

Важливо зазначити, що значну роль у спілкуванні відіграють відбиття і психологічна інтерпретація тих рухів, які людина виконує у зв'язку із завданнями, що впливають із її діяльності та сигналізують іншим про її емоційний стан, наміри, про володіння певними навичками, про ступінь розвитку тих чи інших звичок.

Аналіз досліджень показує, що формування вміння соціальної перцепції потребує розвинутої в педагога уважності як своєрідного педагогічного вміння [12]. Уважність проявляється в особливому ставленні до людей, у особливій спрямованості особистості на інших людей. І. В. Страхов указує, що це вміння виражається в здатності спостерігати психічний стан інших людей [12, с. 4].

Розуміння людиною інших людей розглядається як когнітивне явище, що пов'язане з певним ставленням і поведінкою, котрі спрямовані на цих людей. Кожен із партнерів по взаємодії враховує не тільки свої власні потреби, мотиви, а й відповідні запити іншого. Це відбувається за допомогою таких механізмів взаєморозуміння як: ідентифікація, апатія, рефлексія.

Більше ста років тому німецький філософ Дільтей стверджував, що спостереження за людськими істотами відрізняється від спостереження за іншими об'єктами, оскільки в першому випадку спостерігач може проникнути в життя об'єкта шляхом співчутливої інтроспекції. Дійсно, без деякого розуміння внутрішньої сутності людини важко сподіватись на взаєморозуміння. Щоб зробити висновок про внутрішні переживання людини, потрібно, залишаючись самим собою, стати на мить кимось іншим і, можливо, навіть солідаризуватись з ним. Ідентифікація в соціальній перцепції – це ототожнення індивідом своєї особистості з особистістю іншого індивіду. В основі цього феномену лежить механізм порівняння предметів, образів, явищ. Ідентифікація як цілеспрямований процес закінчується визначенням схожості – різниці між двома особистостями у свідомості кожної з них [5].

Існує тісний зв'язок між ідентифікацією та іншим близьким за змістом явищем – емпатією. Переживання людини не залишається непоміченим іншими



людьми, що характеризує важливу людську здібність: співчуття, співпереживання, співучасть. Відгук однієї людини на переживання іншої людини називають емпатією. Як феномен міжособистісного контакту емпатія безпосередньо регулює поведінку людей і визначає етичні якості людини. У процесі емпатичної взаємодії формується система цінностей, яка в подальшому визначає поведінку людини по відношенню до інших людей.

Вираженість емпатії і її форма залежать як від природних особливостей особистості, наприклад, від темпераменту, загальної чуттєвості (сенситивності), так і від умов виховання, життєдіяльності людини, її емоційного досвіду. Емпатія виникає і формується у взаємодії, у спілкуванні. В основі цього процесу лежить механізм усвідомленої чи неусвідомленої ідентифікації. Емоційна форма емпатії, як правило, виникає при безпосередньому сприйманні переживань іншої людини [5, с. 112].

Але і ідентифікація, і емпатія потребують розв'язання одного питання: як буде «той, інший», тобто, партнер по спілкуванню, розуміти мене. Процес розуміння ускладнюється явищем рефлексії. Зрозуміти іншого означає усвідомити його ставлення до себе як до суб'єкту сприймання. Рефлексія – це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, але і виявлення того, як інші сприймають і оцінюють, розуміють того, хто «рефлексує», його індивідуальні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення. У складному процесі рефлексії є, як мінімум, шість позицій, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, яким він є в дійсності; суб'єкт яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким його бачать інші; і ті ж самі позиції, але з боку іншого суб'єкту рефлексії. Сприйняття людини людиною можна порівняти з подвійним дзеркальним відображенням. У процесах спілкування ідентифікація і рефлексія завжди виступають в єдності [5].

Необхідно вказати, що у психолого-педагогічних дослідженнях виділяють типи і рівні ідентифікації. Так, у працях В. Собкіна [14] вивчаються «прийняття ролі» («холодне» входження в позицію іншого) і співпереживання («тепле» проникнення) як два типи ідентифікації.

У теоретичній концепції соціальної перцепції, що розроблена Р. Л. Кричевським, визначаються три рівні ідентифікації, а саме: перший – спостерігається бажання суб'єкта в чомусь слідувати значущому іншому, другий – проходить деяке уподібнення в поведінці, в змінах характерологічного плану, третій – значущий інший виступає для суб'єкта ідентифікації як своєрідний регулятор його поведінки. Слід зазначити, що другий, і особливо третій рівні ідентифікації означають прийняття суб'єктом позиції значущого іншого [8, с. 124].

Розуміння особистості учня як суб'єкта спілкування залежить від сукупності внутрішніх умов розвитку особистості педагога (вік, стать,

спеціальність, досвід пізнання інших людей, індивідуально-психологічні особливості). У зв'язку з цим потрібно зазначити наступне:

1. перцептивні вміння педагога вдосконалюються залежно від формування його особистості, зокрема, зростає глибина бачення різних емоційних станів й переживань людини, формується вміння співвідносити ці стани з об'єктивними змінами в педагогічній ситуації;
2. збільшення обсягу елементів – ознак, що оцінюються педагогом, забезпечується зростанням його професійного досвіду, водночас розширюється оцінка значущості цих елементів (простий перелік елементів-ознак поступається місцем виділенню серед них типового, неповторного і своєрідного для певної людини);
3. розуміння педагогом учнів залежить від його особистісного досвіду переживань, що нагромаджуються в процесі спілкування з дітьми; від ставлення до ситуації, яка викликала дані переживання і того смислу, який він вносить у цю ситуацію, від умов спілкування в процесі спільної діяльності;
4. педагоги як чоловічої, так і жіночої статі повніше характеризують осіб своєї статі, у той же час спостерігається підвищена увага до окремих проявів експресивної поведінки, зовнішнього вигляду і внутрішніх особливостей в оцінці учнів протилежної статі;
5. педагоги-жінки всі якості особистості вихованця фіксують частіше, ніж чоловіки (за винятком ставлення до праці);
6. педагоги гуманітарного циклу частіше, ніж педагоги політехнічного циклу, фіксують усі якості учня (за винятком ставлення до праці).

Отже, проаналізувавши процес соціальної перцепції, можна стверджувати, що сприймання, розуміння та пізнання педагогом особистості вихованця є важливим фактором навчально-виховного процесу. Формування цих умінь у педагога допомагає краще пізнати особистість за її зовнішністю, поведінкою та діяльністю, а також полегшити процес навчання та виховання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г. М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во Моск. унта, 1987. – 302 с.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания: учеб. пособие для студентов психол. и пед. спец. вузов. – [2-е изд., перераб. и доп.] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. Базилевская Л. С. Формирование социально-перцептивных умений у студентов педагогических вузов : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук / Л. С. Базилевская. – Минск, 1984. – 19 с.
4. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.

5. Бодалев А. А. Личность в общении. Избранные труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
6. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А. А. Бодалев. – Л. : ЛГУ, 1970. – 134 с.
7. Ершова Л. Д. Особенности восприятия учителем личности ученика : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук / Л. Д. Ершова. – Л., 1973. – 25 с.
8. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 180 с.
9. Кондатьяева С. В. Учитель – ученик / С. В. Кондатьяева. – М. : Педагогика, 1984. – 80 с.
10. Кукосян О. Г. Профессия и познание людей. – Ростов н/Д : Ростов гос. ун-т, 1981. – 157 с.
11. Психологический словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
12. Страхов И. В. Воспитания внимания у школьников / И. В. Страхов. – М.: Учпедгиз, 1958. – 127 с.
13. Страхов И. В. Психология внимания / И. В. Страхов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1968. – 51 с.
14. Собкин В. С. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации и в общении / В. С. Собкин // Теоритические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар: МВССО РОФСР; Кубан. гос. ун-т, 1975. – С. 55–57.
15. Худякова В. І. Соціальна перцепція як чинник оптимізації управлінської діяльності керівника середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05. / В. І. Худякова. – К., 2003. – 20 с.

## Єлизавета ЯНГОЛЕНКО

### ДО ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

*(студентка другого курсу рівня «магістр»  
факультету педагогіки та психології)*

*Науковий керівник – доктор економічних наук, доцент В. А. Панченко*

**Постановка проблеми.** Останнім часом в українській педагогіці здійснюється багато спроб знайти найоптимальніший шлях для реалізації нових освітніх завдань, що висуваються сьогоднішнім часом. Тому неможливо залишити без перегляду й діяльність вчителя як безпосереднього учасника освітнього процесу, а також організаційно-педагогічних умов управління освітнім середовищем, що впливає на розвиток професійного розвитку педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. У зв'язку з цим виникає необхідність подальшої розробки теорії й практики організаційно-педагогічних умов впровадження моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів закладу загальної середньої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема професійного розвитку вчителів висвітлена в працях дослідників України і зарубіжжя та представлена у різних аспектах: філософія освіти (В. Андрущенко, М. Бердяєв, К. Ясперс та ін.), професійно-педагогічні дослідження (С. Сисоєва, В. Фрицюк, В. Шпак та ін.), психолого-педагогічні дослідження (Б. Ананьєв, Д. Леонтєв, А. Маслоу, Л. Мітіна, М. Гайдеггер та ін.), компаративно-педагогічні дослідження (Н. Авшенюк, М. Кривоніс, та ін.). Науковий доробок зарубіжних учених свідчить про актуальність й багатоаспектність проблеми професійного розвитку вчителів (С. Дей, Л. Інгварсон, Д. Кохен, Ф. Ньюменн та ін.)

**Формування цілей статті.** Мета даної статті полягає у визначенні окремих актуальних особливостей управління професійним розвитком учителів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Державне управління професійним розвитком педагогічних працівників, як і будь-яка інша діяльність держави, потребує належного законодавчого регулювання, тому встановлення правових норм і забезпечення їх реалізації є невід'ємною складовою державної освітньої політики. До існуючого в Україні правового поля управління професійним розвитком педагогічних працівників відносяться Закони України «Про професійний розвиток працівників» (2012) [3], «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про позашкільну освіту» (2000), «Про інноваційну діяльність» (2002), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2003) «Про засади державної регіональної політики» (2015), Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993), Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Стратегію державної кадрової політики на 2012–2020 роки (2012), Галузеву Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) тощо. Найбільш важливим стратегічним документом розвитку освіти можна вважати Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020», схвалену Указом Президента України від 12 січня 2015 року № 5/2015, яка визначила пріоритети становлення та розвитку України. Метою Стратегії є впровадження в Україні європейських стандартів життя. У доповіді ЮНЕСКО «Переосмислюючи освіту. Освіта як загальне благо?» (2015) зазначається, що саме педагоги мають бути ключовими суб'єктами і генераторами модернізації освіти [1, с. 29]. Створення моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів вимагає з'ясування низки ключових понять – зокрема, сутності поняття «управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів», адже процес управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є складною ієрархічною системою, у межах якої реалізується певна множина динамічних процесів. Утім, головним інструментом менеджера, який обрав стратегічне управління, є

програма розвитку (цільова програми розвитку «Професійний розвиток педагогів»).

М. Поташник і В. Лазарев виділяють три типи стратегій розвитку освітніх закладів:

- стратегія локальних змін: передбачає роботу керівництва освітнім закладом з окремими педагогами; загальна програма буде складатися з окремих планів, які різняться між собою;
- стратегія модульних змін: керівник створює невеликі колективи, які працюють над упровадженням інновацій; програма буде складатися з окремих блоків;
- стратегія системних змін: в перетворення включений весь колектив освітньої установи.

Для того, щоб програма розвитку могла виконувати роль засобу орієнтації та інтеграції інноваційних процесів, вона повинна відповідати таким характеристикам:

- актуальність – орієнтація на вирішення найбільш значних і важливих проблем;
- прогностичність – відображення у своїх цілях не тільки вимог сьогодення, а й майбутніх вимог до освітньої установи;
- раціональність – визначення таких цілей і способів їх досягнення, які дозволяють отримати максимально високий результат;
- цілісність – забезпечення повноти складу дій, необхідних для досягнення поставлених цілей, а також погодженості зв'язків між ними;
- реалістичність – забезпечення відповідності між бажаним і можливим;
- контрольованість – визначення кінцевих та проміжних цілей і бажаних результатів;
- чутливість до збоїв – своєчасне бачення відхилень реального стану справ від передбаченого програмою [6, с. 196–205].

Поняття «методологічний підхід» – сукупність принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності з управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Одним із провідних методологічних підходів є системний підхід, сутність якого полягає в тому, що об'єкт вивчають як систему [7, с. 104].

*Системний підхід* забезпечує цілісний погляд на проблему управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів і дає змогу розглядати її, як неперервний процес професійного розвитку вчителя і забезпечити єдність і цілісність усіх складових моделі, а саме: концептуально-цільова, організаційно-управлінська, змістовно-технологічна, оцінювально-результативна. Системний підхід тісно пов'язаний з особистісно-орієнтованим підходом.

Основні положення *особистісно-орієнтованого підходу* щодо професійного розвитку вчителів висвітлено у працях В. Бондаря, І. Зимньої,



Г. Селевка та ін. Основними характеристиками є самостійність, умотивованість навчання дорослих, опертя на їхній життєвий і практичний досвід.

Дослідження А. Андреева, А. Гребньова, І. Зимньої та ін. дають підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку освіти особистісно-орієнтований підхід виявляється в межах *компетентнісного підходу*, основна ідея якого зводиться до того, що результатом освіти є не окремі знання, уміння та навички, а компетенції.

Загальноприйнятим в педагогіці і психології є *діяльнісний підхід* до навчання, сутність якого розкрито в дослідженнях Б. Ананьева, Ю. Татура та ін. Діяльнісний підхід можна визначити як організацію процесу управління освітнім середовищем, за якого педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, у якого цілеспрямовано формуються вміння стосовно професійного розвитку, аналізу й оцінки результатів своєї діяльності [9].

Ще одним новим підходом до підготовки педагогів є *середовищний підхід*. Для виникнення середовищного підходу необхідна спеціально організована управлінська діяльність, ефективність якої проявляється лише за умови її проектування, а тому виникає потреба цілеспрямованого, усвідомленого підходу до дослідження стратегії управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів на основі розробки цільової програми у закладі середньої освіти.

Реалізація згаданих підходів до управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя здійснюється у взаємодії з *культурологічним підходом* (В. Марєєв, Н. Карпова, Л. Коган та ін.). Культура при цьому розуміється як специфічний спосіб людської діяльності. В основі культурологічного підходу людська діяльність, яка розглядається з точки зору того, як і наскільки вона служить розвитку, вдосконаленню та самореалізації людини, а відтак і професійному розвитку. Ця концепція акцентує увагу на гуманістичній сутності культури.

З позицій *синергетичного підходу* (О. Князева, В. Кремень, Л. Ткаченко, Г. Хакен та ін.) професійний розвиток розглядається як внутрішня здатність щодо формування в собі нових якостей, необхідних для ефективного функціонування в кардинально нових або змінених умовах освітнього середовища [2, с. 15–19]. Необхідно підкреслити, що синергетичні знання взагалі і розуміння не лінійності зокрема відкривають нові напрями пошуку способів управління складними системами.

*Акмеологічний підхід* (акме від грец. – вершина, квітуча пора) передбачає вивчення людини як цілісної особистості у період розквіту найвищих її досягнень, коли людина проявляє свою зрілість у всіх сферах життєдіяльності та, передусім, у професійній [4, с. 25]. Пріоритетними ознаками підходу є: орієнтація на професійний розвиток, зрілість і майстерність.

*Андрагогічний підхід* – це спрямовуючий процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної діяльності, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно орієнтованого підходів. Його сутність полягає у таких положеннях:

1) провідна роль у власній освіті, оскільки дорослій людині важливе відчуття власної участі в будь-якому рішенні стосовно неї;

2) навчання має виходити із індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідати його індивідуальним освітнім потребам;

3) у процесі навчання слід використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку;

4) ситуативність змісту навчання і форм його організації, що означає його конкретність, прив'язаність до професійної діяльності;

5) висока ефективність навчання;

6) навчальний процес відбувається у спільній діяльності тих, хто навчає, з тими, хто навчається [8, с. 90–94].

Значення *аксіологічного* (грец. *аксія* – цінність, *logos* – слово, учіння) *підходу* до управління освітнім середовищем професійного розвитку педагога полягає в орієнтації професійної освіти на розвиток у вчителів системи загальнолюдських і професійних цінностей, з'ясування особистих перспектив; охоплює мотивацію до професійного розвитку, самореалізацію, організованість тощо.

*Технологічний підхід* в управлінні освітнім середовищем професійного розвитку вчителя пов'язаний, передусім, із розвитком особистості педагога, готового до оволодіння різними видами професійної майстерності. Формування такого фахівця відповідає викликам часу.

Сутність *діагностичного підходу* щодо управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителя полягає в дослідженні і виявленні як сильних сторін, так і труднощів у професійній діяльності керівника і вчителя та розробці рекомендацій для подальшої діяльності [5, с. 233–238]. Названі підходи не суперечать один одному, а навпаки, взаємодоповнюють один одного, що забезпечує вибір тактики наукового дослідження, пов'язану з розробкою моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

**Висновки.** Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів – цілеспрямований, планомірний і систематичний вплив суб'єкта управління закладом загальної середньої освіти на окремі компоненти його освітнього середовища, спрямований на створення умов для системного удосконалення професійних характеристик педагогів у процесі неперервної освіти та самоосвіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аллак Ж. Вклад в будущее : приоритет образования / Ж. Аллак. – Москва, 1993. – 156 с.

2. Белікова Ю. А. Наукова категорія «професійний саморозвиток»: аспекти аналізу в історичній ретроспективі / Ю. А. Белікова // Вісник Запорізького національного університету. – Педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 15–19.

3. Закон України про професійний розвиток № 5067-VІ від 05.07.2012, ВВР, 2013, № 24, ст. 243 № 2581-VІІ від 02.10.2018, ВВР, 2018, № 46, ст. 371 № 113-ІХ від 19.09.2019. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>.

4. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. М. Зубко. – Київ, 2002. – 25 с.

5. Пахомова М. В. Удосконалення державно-громадського механізму управління освітою як одного із чинників підвищення якості освітніх послуг / М. В. Пахомова // Регіональний розвиток – основа розбудови української держави : матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (Донецьк, 09–10 квітня 2013 р.). – Донецьк : ДДУУ, 2013. – С. 233–238.

6. Поташник М. М., Лазарев В. С. Управление развитием школы : Пособие для руководителей образовательных учреждений / М. М. Поташник, В. С. Лазарев. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с. – С. 196–205.

7. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков – Москва : Либроком, 2013. – 208 с.

8. Лабудько С. П. Компетентнісний підхід до вибору педагогічних технологій у системі професійної освіти / С. П. Лабудько // Професійна освіта: методологія, практика, інновації : матеріали регіон. наук.-практ. конференції. – Суми : РВВ СОППО, 2007. – С. 90–94.

9. Мартинець Л. А. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у сучасній загальноосвітній школі України / за заг. ред. проф. Р. О. Додонова // Філософія. Людина. Сучасність : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю, присвяченої 80-річчю заснування Донецького національного університету (м. Вінниця, 4–5 квітня 2017 р.) : тези доповідей. – Вінниця, 2017. – 228 с. – С. 117–120.

**ЗМІСТ****ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ (ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ)**

Олександра АБРОСКІНА

СПЕЦИФІКА ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ  
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)..... 3

Дарія БАСС-КОНСТАНТИНОВА

ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА  
РОЗВИТКУ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ  
ЗАКЛАДАМИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ -  
ПОЧАТОК ХХ СТ.) ..... 10

Ярослав ВАРНІЦЬКИЙ

ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТА ДО  
ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ..... 16

Вікторія ДЯЧЕНКО

КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ  
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ..... 23

Руслан ЖУК

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК УМОВА РОЗВИТКУ  
ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ..... 28

Марина ЗАВОЛОКА

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТА  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ЗВО ..... 34

Сніжана ЗЕЛІНСЬКА

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 40

Олександр КОВАЛЕНКО

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ  
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА..... 45

Оксана КРАВЧЕНКО

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ:  
СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА..... 53

Вікторія МАТВІЄНКО ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	59
Ярослав МОРОКОВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ.....	64
Віктор МРИГА ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	70
Валерія МУРАШКО ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ С. РУСОВОЇ.....	76
Дар'я НЕДІЛЬКО ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	80
Віктор РИБАК ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	85
Аліна ТРОЦЕНКО ВПЛИВ ІДЕЙ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ НА ФОРМУВАННЯ ЦІЛЬОВИХ ПРІОРИТЕТІВ ПІДГОТОВКИ УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ.....	92
Ірина УРАЗМАТОВА ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ .....	100
Вадим ЧЕРВОНОПИСЬКИЙ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	108
Олександр ШИНКАРЬОВ ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В ОРГАНАХ САМОВРЯДУВАННЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ .....	115



**УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

Інна БАЗЕКО

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ  
В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ  
ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ ..... 123

Ігор БІЛАН

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ  
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ..... 128

Вікторія БІЛІНСЬКА

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ..... 134

Вафа ВАХИДОВА

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В  
АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ..... 140

Шафа ГАДЖИЕВА

ПОКАЗАТЕЛИ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ  
РЕСПУБЛИКИ ..... 146

Наталія ГАЛАГАН

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ В СИСТЕМУ  
ОСВІТИ ..... 151

Олеся ГРУШОВА

РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО  
ЗАКЛАДУ ..... 156

Маргарита ІВАНОВА

СУТНІСТЬ ОСВІТНЬОЇ ПОСЛУГИ ..... 163

Анастасія КИФОРЧУК

УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИМ КЛІМАТОМ  
У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ..... 170

Інна КОВАЛЕНКО

МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА  
ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В  
МАЛОВІСКІВСЬКІЙ ОБ'ЄДНАНІЙ ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ  
ГРОМАДІ ..... 174

Анна ЛОЗОВА	
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	180
Тетяна ЛУЧКО	
СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА ІНФОРМАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ .....	186
Катерина ОБОРІНА	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	193
Аліна ПЕТРОВА	
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УПРАВЛІНЦІВ НА ЗАСАДАХ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ .....	199
Юля ПЕТЬКО	
СИСТЕМА ПЛАНУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	206
Вікторія РУМЯНЦЕВА	
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ В ЦІЛОМУ ТА У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗОКРЕМА.....	212
Наталія СКРИННІК	
МОДЕЛЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ.....	217
Віталій ТАРАСЕНКО	
РИНОК ОСВІТНІХ ПОСЛУГ у СУЧАСНИХ УМОВАХ .....	223
Тетяна ТИЩЕНКО	
СФОРМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК ОСНОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	229
Оксана ЦЕНЦУРА	
РЕЙТИНГОВЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК КОМПЛЕКСНИЙ АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	235
Катерина ЦИЛІБ	
СОЦІАЛЬНА ПЕРЦЕПЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ .....	242
Єлизавета ЯНГОЛЕНКО	
ДО ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ .....	249

**СТУДЕНТСЬКИЙ  
НАУКОВИЙ  
ВІСНИК**

**КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ ТА  
МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ**

**Випуск 21**

**Частина 2**

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 26.11.2019. Формат 60×90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсет. Друк різнограф.  
Ум. др. арк. 16,86. Тираж 300. Зам. № 9194.

---

---

*РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ*

*Центральноукраїнського державного педагогічного*

*університету імені Володимира Винниченка*

*25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1*

*Тел.: (0522) 24-59-84.*

*Fax.: (0522) 24-85-44.*

*E-Mail: mails@kspu.kr.ua*