

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ,
ПСИХОЛОГІЇ, ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ВИЩОЇ
КВАЛІФІКАЦІЇ

Кафедра педагогіки і професійної освіти

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОШУК

Випуск 10

Збірник наукових праць студентів і молодих вчених

Вінниця – 2019

УДК 37.013(06)
ББК 74.00я43
П 24

Рекомендовано до друку Вченою радою Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 12 від 26 червня 2019 р.)

Рецензенти:

Дровозюк Лідія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу.

Волошина Оксана Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

П 24 Педагогічний пошук: Збірник наукових праць студентів і молодих вчених. Випуск 10. – Вінниця: Твори, 2019. – 256 с.

У збірнику представлено наукові статті студентів і молодих вчених Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського з актуальних проблем сучасної педагогіки.

Для науковців, викладачів, студентів.

Редакційна колегія: Акімова О.В., Бабій В.М., Галузяк В.М., Герасимова І.Г., Губіна С.І., Давидюк М.О., Каплінський В.В., Пінаєва О.Ю., Сапогов В.А., Столяренко О.В., Хамська Н.Б., Холковська І.Л. (головний редактор). Верстка збірника здійснена з готових оригінал-макетів, наданих авторами в електронному вигляді. Відповідальність за зміст несуть автори статей.

ЗМІСТ

<i>Багрійчук Н.</i> Естетичне виховання дітей дошкільного віку	6
<i>Балакірева Г., Чечельницька О.</i> Вплив стилю педагогічного спілкування на особистісний розвиток учнів.....	8
<i>Безнощенко Т.</i> Використання проектної технології на уроках української літератури (на прикладі вивчення «Думи про Марусю Богуславку» у 8 класі).....	13
<i>Бернацька Л., Ручковська М.</i> Функції педагогічної діагностики в школі	18
<i>Білошицька І.</i> Використання здобутків досвіду країн європейського союзу в управлінні освітою.....	20
<i>Блідченко С., Пасічник М.</i> Критерії сформованості моральної свідомості дітей молодшого підліткового віку.....	22
<i>Богоносюк З. В.</i> Системний опис конфліктної особистості відповідно до концепції функціонально-динамічної структури особистості К. Платонова	27
<i>Бондарук Ю.</i> Педагогічні погляди Тараса Шевченка.....	33
<i>Бритасова О.</i> Професійна підготовка вчителя іноземної мови до взаємодії з учнями: історико-педагогічний аспект.....	36
<i>Величко М.</i> Особливості прояву страхів у дітей молодшого шкільного віку.....	41
<i>Вістяк Н. М., Чегорська М. С., Андрійчук М. А.</i> Діяльність керівника освітнього закладу з виховання громадянської свідомості учнів	45
<i>Власюк А., Ошовська В.</i> Технологічні особливості процедури тестування	48
<i>Гайдібаді О. В.</i> Педагогічні умови взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів і сім'ї у моральному вихованні молодших школярів	52
<i>Гимбель В. О.</i> Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до діалогічної взаємодії з учнями закладу середньої освіти	57
<i>Головатюк О. М.</i> Моральне виховання молодших школярів як психолого-педагогічна проблема.....	61
<i>Горбань А., Халімон І.</i> Методика розвитку емпатії в учнів підліткового віку.....	64
<i>Гура Г. О.</i> Стратегічне управління інноваційною діяльністю керівника закладу загальної середньої освіти.....	69
<i>Демидас А. В.</i> Принципи управління освітнім закладом	72

<i>Джуринська Ю. В.</i> Сучасні моделі педагогічного тестування для оцінювання рівня навчальних досягнень учнів	76
<i>Добролюбова Н., Ящук А.</i> Моделі оцінювання в сучасній школі	80
<i>Дорожук М. Г.</i> Проблема морально-етичних якостей судді	84
<i>Дячинський Р. В.</i> Особливості діалогічного педагогічного спілкування	87
<i>Завірюха О. А.</i> Особливості демократичного управління школою	93
<i>Іпатов В. М.</i> Особливості розвитку моральної свідомості в юнацькому віці	97
<i>Камінська В. В., Лобок І. М.</i> Реалізація особистісно зорієнтованого підходу до управління закладом освіти	102
<i>Кирилюк Д. В.</i> Інформаційне забезпечення управління закладом освіти	105
<i>Кірсанова Т. І.</i> Проектна діяльність у сучасному закладі дошкільної освіти як педагогічна інновація	109
<i>Кравчук Ю. М.</i> Нормативно-законодавче забезпечення дуальної системи освіти в країнах Західної Європи	112
<i>Лавриченко Л. М.</i> Модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів на основі творчої рефлексії	116
<i>Липовенко Т. В.</i> Функціональна роль заступника директора школи в організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу	122
<i>Ліпач І. М., Надворний Д. В., Печенюк О. Г.</i> Моніторинг якості знань учнів як форма аналітичної компетентності керівника освітнього закладу	126
<i>Мельник Л., Лукавська А.</i> Поради батькам щодо психологічної підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання	130
<i>Майданюк А., Паламар М.</i> Переваги пробного зовнішнього незалежного оцінювання	133
<i>Максимишин М. М.</i> Компоненти, критерії оцінювання та рівні сформованості етичної культури майбутнього вчителя	135
<i>Максимчук Н. О.</i> Історична ретроспектива проблеми морального виховання у західноєвропейській педагогічній думці	139
<i>Микичур І. М.</i> Особливості управлінської діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах	145
<i>Микичур Т. В.</i> Навчання публічних управлінців іноземної мови в контексті західноєвропейських мовних рекомендацій	153
<i>Нестерчук Р. М.</i> Інноваційні процеси в навчальному закладі	160
<i>Оніщук А. П.</i> Фактори інноваційної діяльності педагогів	164
<i>Паньковецький О. О.</i> Педагогічні умови формування емоційної культури майбутнього вчителя	170

Пасічник Л. А. Система роботи з обдарованими дітьми в умовах загальноосвітнього навчального закладу	174
Пасічник В. В. Педагогічна ситуація як засіб формування професійної майстерності майбутніх педагогів.....	179
Поліковський А. І. Сутність, структура і функції організаційної культури.....	183
Поліщук О. Ідея національної школи С. Русової.....	187
Прудивус О. А. Структура професійної самосвідомості керівника освітнього закладу	190
Рудюк Д. Адаптація студента-практиканта в шкільному колективі....	195
Сільвейстр Б. А. Шляхи вирішення сучасних проблем оцінювання, пов'язаних з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.....	198
Слободянюк І., Баяк Б. Запровадження в Україні системи моніторингу	202
Сполуденна Я. А., Макеєва Н. В. Психологічні засади гуманістичної діяльності в управлінні закладами загальної середньої освіти	206
Стащенко І. В. Створення умов для самореалізації педагогів у професійній діяльності як управлінська проблема.....	209
Стецюра А. О. Імплементация ідей Януша Корчака в контексті становлення нової української школи	213
Стус В. Р. Роль та значення комп'ютерних технологій в освіті	216
Танасієнко А. В. Управління навчальним закладом як соціально-економічною системою	219
Третяк І. Є. Управлінська культура керівника закладу середньої освіти.....	223
Чеперната М. Моральне виховання дітей у контексті педагогічних ідей Марії Монтессорі.....	226
Шевчук Ю. Управлінська компетентність керівника закладу середньої освіти	230
Шевчук В. Р. Теоретичні засади використання ігрових технологій навчання в освітньому процесі.....	235
Шелегон О. В. Особистісні фактори ефективності управлінської діяльності заступника директора школи з виховної роботи.....	238
Шиманська А. С. Теоретична модель суб'єктно-професійної позиції майбутнього вчителя.....	244
Шуляк Н. О. Теорії лідерства: ефективне лідерство	244
Яременко М. Сучасні методи і форми позакласної освітньої діяльності.....	253

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Багрійчук Н.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – проф. Тюхтій М. П.**

Естетичне виховання в педагогіці розглядається як виховання засобами прекрасного в мистецтві, природі, навколишньому середовищі і є складовою гармонійного розвитку особистості. Естетичне виховання розпочинається з розвитку вміння сприймати і відчувати прекрасне і завершується вмінням творити життя за законами краси.

Специфіку естетичного виховання дітей дошкільного віку висвітлено у працях Н. Зубарєвої, Н. Карпінської, Т. Піроженко, Ю. Приходько, Г. Тарасенко, Л. Шульги та ін. Науковці визначають основні завдання естетичного виховання: розвиток естетичного сприйняття, здатності сприймати прекрасне в природі, мистецтві, навколишньому середовищі; виховання естетичних смаків; здатності оцінювати прекрасне, розрізняти істинно прекрасне від потворного; формування естетичного ставлення до навколишньої дійсності, що охоплює активні дії людини з охорони і захисту всього прекрасного і її власну діяльність, спрямовану на створення нових духовних цінностей, організацію життя за законами краси.

Аналіз праць Е. Гуцало, Т. Поніманської свідчить, що динаміка становлення естетичного сприймання дошкільнят залежить від їх здатності до емоційно-естетичного переживання, яка має специфічні особливості у ранньому, молодшому, старшому дошкільному віці [2; 4].

У ранньому і молодшому дошкільному віці важливо забезпечити своєчасний розвиток чутливості сенсорного апарату дитини, сформувати емоційний відгук на сприймання найяскравіших якостей і властивостей предметів та явищ. Дитину приваблюють ритмічні рухи, музичні звуки, яскраві кольори, виразна міміка, лагідний голос дорослого. Наприкінці другого року життя малюк починає розрізняти веселу і сумну мелодію, швидкий і повільний темп, голосне і тихе звучання музики. Ці явища пов'язані з розвитком мовленнєвого спілкування, засвоєнням етичних еталонів, формуванням ігрової та елементарної художньої діяльності (музичної, образотворчої, читання віршів тощо) [2].

У молодшому дошкільному віці елементарна художня діяльність дитини має ознаки естетичного характеру, а її естетичний розвиток пов'язаний з індивідуальним досвідом та її інтересами. У своїх творах дитина намагається досягти образності, виявляє елементи самостійності, творчої активності.

У середньому дошкільному віці діти зацікавлюються настроєм творів мистецтва, помічають зв'язок між змістом твору і його виражальними засобами, починають вибірково ставитися до жанрів мистецтва і

конкретних творів, порівнювати їх. Багато з них виявляють художні інтереси, прагнення до творчості, відчують радість від створення найпростіших віршків, пісеньок, малюнків. Дорослі повинні максимально підтримувати ранні творчі прагнення дітей, стимулювати розвиток художньо-творчої практики, дбати про збагачення дітей життєвими враженнями, досвідом у різноманітних видах художньої практики [3].

У старшому дошкільному віці дитина глибше сприймає твори мистецтва, у неї може розвинутися музичний слух або поетичний хист, вона виявляє здатність помічати й емоційно відгукуватися на виразально-зображувальні засоби творів мистецтва, пояснювати особливості, оцінювати ставитися до музичних, літературних, малярських творів [4].

Важливе значення в естетичному розвитку старших дошкільників має розвиток уяви, яка забезпечує формування естетичних переживань і творчої діяльності дитини. На перших порах уява поширюється на зовнішні дії з предметами, дитина створює образ не до його втілення, а в процесі діяльності. Згодом формуються мислительні форми творчої активності: діти створюють образ у своїй уяві перед втіленням його у малюнку чи грі. Формування естетичного переживання охоплює розвинені емоції, роботу мислення та уяви, потребу в естетичній діяльності [2].

Як зазначає С. Костюк, в естетичному вихованні дітей дошкільного віку використовують різні засоби [6]:

1. Твори образотворчого мистецтва: під час огляду картин, скульптур, які відображають життя людей, тварин чи природні явища, в дитини розвивається не лише сприйняття, а й фантазія. Вона мислить, фантазує, уявляє, бачить за картиною образи, долі, характери; музика, що впливає на емоційно-почуттєву сферу дитини, на її поведінку. Головним виразником естетики в літературі є слово. На думку К. Ушинського, слово як засіб вираження в літературному творі набуває подвійної художньої сили. Словесний образ має ще й понятійну основу і сприймається насамперед розумом. Тому література – важливий засіб розвитку інтелекту дітей [7, с. 124].

2. Театр, кіно, телебачення, естрада, цирк: цінність їх у тому, що крім змістовної частини, вони об'єднують у собі елементи багатьох видів мистецтв (літератури, музики, образотворчого мистецтва, танцю тощо).

3. Поведінка і діяльність дітей: гідні вчинки дітей, успіхи в різних видах діяльності повинні стати предметом обговорення з естетичних позицій.

4. Природа: її краса в розмаїтті та гармонії барв, звуків, форм, закономірній зміні явищ, які мають місце в живій і неживій природі.

5. Факти і події суспільного життя: героїчні вчинки людей, краса їх взаємин, духовне багатство, моральна чистота духовна досконалість повинні бути предметом обговорення з дошкільниками під час спілкування.

6. Оформлення побуту: залучення дітей до посильної допомоги у створенні естетичної обстановки у груповій кімнаті, дошкільному закладі, вдома [5, с. 15].

Отже, естетичне виховання передбачає діяльність вихователя, спрямовану на формування в дошкільників сприйняття прекрасного в мистецтві, природі, навколишній дійсності; розвиток умінь оцінювати прекрасне; формування готовності активно захищати прекрасне, прагнення збагачувати красу навколишнього світу.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / АПН України / О.Л. Кононко (наук.ред.та упоряд.). – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2008. – 430с.
2. Гуцало Е.У. Вікова психологія [Електронний ресурс] : електронний навчальний курс / Е.У. Гуцало ; система управління електронними курсами КДПУ ім. В. Винниченка. – Режим доступу: moodle.kspu.kr.ua/course/view.php?id=212, відкритий гостьовий доступ.
3. Огурцова С. Формування естетичної культури у дошкільному дитинстві / С. Огурцова // Дитячий садок. – 2004. – №8. – С.23-26.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник / Т.І. Поніманська. 2-ге вид., доповн. – К.: Академвидав, 2013. – 464 с. – (серія «Альма-матер») // <https://studfiles.net/preview/5512848/page:21/>
5. Тарасенко Г. Щоб серце відгукнулось на красу: середовищний підхід до організації освітнього процесу / Г. Тарасенко // Дошкільне виховання. – 2015. – № 6. – С. 10-15.
6. Костюк С. Естетичне виховання дошкільника – складова гармонійного розвитку дитини //Електронний ресурс/ <http://ird.npu.edu.ua/files/kostyk.pdf> 9с.
7. Ушинський К.Д. Рідне слово. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. / К.Д. Ушинський. – т.1. – С. 123-124.

ВПЛИВ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ

**Балакірева Г., Чечельницька О.,
студентки 4 курсу факультету іноземних мов.
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

Одним із визначальних чинників виховного впливу на школярів є особистість педагога. У працях вітчизняних науковців розроблено модель особистості вчителя, визначено його професійно значущі особистісні якості (І. Бех, О. Бондаревська, С. Гончаренко). Акцентовано увагу на тому, що педагог у своїй діяльності повинен враховувати власні індивідуально-психологічні особливості, адекватно оцінювати свій психічний стан. Зазначимо, що чим краще педагог знає власну особистість, свої слабкі і сильні сторони, тим глибше він може пізнати особистість учня. І це обов'язково позитивно позначиться на розумовому розвитку і

навчальних результатах учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що емоційні характеристики розглядаються в комплексі з усіма проявами особистості вчителя (В. Інющенко, Н. Кузьміна В. Лазаренко). Емоційний стан педагога, як свідчать дослідження, суттєво впливає на учнів. Так, Г. Вергелес наводить у своїй книзі результати опитування близько тисячі школярів, проведеного вчителькою Ю. Львовою [3]. 90,7% учнів відповіли, що вони вгадують настрій учителя і 84,7% відповіли, що настрої учителя явно впливає на них. Якщо у вчителя гарний настрій, то у дітей він теж покращується, і навпаки. Інший дослідник, Є. Гуртовий, який обстежував вчителів і учнів середніх класів, дійшов висновку, що емоційний позитивний стан учителя позитивно впливає на продуктивність уроку і на психічний стан учнів на уроці [10]. Отже, в середніх і старших класах емоційний стан учителя суттєво впливає на емоційний стан учнів і, як наслідок, на продуктивність уроку. Тобто емоційна складова особистості вчителя може опосередковано впливати на темпи розумового розвитку і навчальні результати школярів.

Питання про когнітивні характеристики особистості вчителя і їх вплив на темп розумового розвитку і навчальні результати учнів розглядалося різними дослідниками. Так, О. Щербаков зазначає, що формувати розумові якості, прийоми розумової діяльності учнів може тільки педагог, який сам володіє відповідними якостями і прийомами [12]. На думку автора, учитель також є носієм способів опрацювання наукового матеріалу. Обмінюючись з учнями своїми способами як більш професійно продуктивними він може сам стати джерелом становлення способів, ілюструвати їх учням, створюючи тим самим сприятливі умови для оволодіння ними, перетворюючи їх на раціональні прийоми розумової діяльності. Робота зі способами стає важливою умовою перетворення їх на закріплені, спеціально відібрані прийоми, що усвідомлено використовуються в інтелектуальній діяльності. Проте, як саме впливає стиль мислення вчителя на мислення учнів в роботах О. Щербакова не говориться.

Досліджень, присвячених вивченню стилів мислення учителів у нашій країні практично немає. У роботі Ю. Аліфіренко [1], описуються стилі мислення педагогів в американських школах. За теорією психічного самоврядування, стилі мислення проявляються як за умов вирішення чисто розумових завдань, так і в контексті будь-якої іншої діяльності, що дозволяє застосовувати цю теорію при дослідженні будь-якої специфічної діяльності, зокрема викладання і навчання. Автор посібника визначає 7 стилів мислення: законодавчий, виконавський, оцінювальний, локальний, глобальний, ліберальний, консервативний. За результатами досліджень, у вчителів початкової школи переважає стиль законодавчий, а у вчителів середньої школи – виконавський стиль. Ю. Аліфіренко робить висновок,

що формування стилю мислення учня не залежить від стилю мислення вчителя, але при цьому успішність дітей пов'язана з тим, чи є присутньою подібна відповідність між стилями мислення учнів і вчителів: учителям властиво високо оцінювати учнів, чий стиль відповідає їх власному і навпаки. Тому пропонується варіювати стилі викладання для того, щоб в учнів був вибір.

Аналіз досліджень, присвячених впливу стилю педагогічного спілкування вчителя на навчальний процес, дозволяє виокремити декілька аспектів. На думку Є. Белозерцева різні стилі педагогічної діяльності вчителів формують якісно різну мотивацію навчання у школярів:

- авторитарний стиль педагогічної діяльності розвиває зовнішню мотивацію навчання учнів, мотивацію «уникнення невдачі» і затримує формування внутрішньої мотивації навчання;

- демократичний стиль педагогічної діяльності розвиває внутрішню мотивацію навчання учнів, перешкоджає розвитку зовнішньої мотивації навчання і мотивації «уникнення невдачі»;

- стиль педагогічної діяльності «потурання» має два варіанти впливу: 1) що знижує мотивацію навчання учнів, 2) що розвиває мотивацію «надія на успіх»; найбільш сприятливу мотивацію навчання підлітків розвиває демократичний стиль педагогічної діяльності, а найбільш неблагополучним стилем педагогічної діяльності за своїм впливом на мотивацію навчання є стиль «потурання», не заснований на мотивації досягнення [2, с.34].

Вплив стилю педагогічної діяльності вчителя на мотивацію навчання учнів опосередковується віком учнів: авторитарний і демократичний стилі педагогічної діяльності легше формують мотивацію навчання у молодших підлітків, а стиль потурання другого виду – у старших підлітків.

Г. Вергелес посилається на результати досліджень, проведених К. Левінім і Р. Ліппітом у двох групах школярів 10-11 років з метою встановлення впливу авторитарного і демократичного стилів керівництва на поведінку дітей [3]. Виявилось, що стиль керівництва впливає переважно не на матеріальні, а на морально-психологічні результати спільної діяльності, передусім на атмосферу взаємовідносин у групі. В демократичній групі було менше проявів ворожості, виникла стійка внутрішня структура і установка до самостійної діяльності. Проте, аналіз результатів досліджень, проведених у різних школах США, виконаний Р. Андерсоном, дозволив йому зробити такий висновок: «Досі не вдалося довести, який стиль керівництва формує більш високу продуктивність і моральність» [1].

Інший дослідник, Г. Штерн, узагальнив дані 36 досліджень, половина з яких не була проаналізована Р. Андерсоном, і зробив висновок, що недирективний демократичний метод інструктажу в процесі навчання хоча

і не має переваг у пізнавальному плані, проте більше сприяє позитивним зрушенням у формуванні внутрішнього ставлення дітей до соціального оточення, до членів групи і до самого себе.

Р. Бернс узагальнюючи результати зарубіжних психолого-педагогічних досліджень, зазначає, що відмінності між авторитарним і демократичним стилями керівництва класом формально не позначаються на результатах навчальної діяльності як такої, проте дуже виразно впливають на характер емоційних процесів, що відбуваються на уроці. В класах, де викладають демократичні вчителі, спостерігається активніша взаємодія і кооперація під час виконання навчальних завдань, менше значення має дух суперництва, і процес навчання в цілому сприймається школярами позитивніше [3].

В. Галузяк виокремив вісім якісно своєрідних стилів педагогічного спілкування: «авторитетний» (відкритий, доміантний, дружлюбний); «діловий» (закритий, доміантний, дружлюбний); «зверхній» (закритий, доміантний, недружлюбний); «конформний» (відкритий, пасивний, дружлюбний); «байдужий» (відкритий, пасивний, недружлюбний); «відчужений» (закритий, пасивний, недружлюбний); «формально-толерантний» (закритий, пасивний, дружлюбний); «агресивний» (відкритий, доміантний, недружлюбний) [5-9]. На думку дослідника, оптимальним у дидактичному та виховному відношенні є стиль педагогічного спілкування, в якому вимогливість вихователя, яка забезпечує визначеність, структурованість педагогічного середовища, поєднується з доброзичливістю, прийняттям учнів та особистісною спрямованістю, персоналізованістю міжособистісних контактів [8, с. 34].

А. Маркова виокремлює три різновиди стилю педагогічного керівництва (авторитарний, демократичний і вільний (потурання)) і зазначає, що стиль керівництва, як показують дослідження психологів, іноді прямо, іноді побічно, за допомогою формування певних рис особистості школяра, має великий вплив на характер міжособистісних стосунків у класі [11].

Ю. Аліфіренко [1], посилаючись на результати досліджень, проведених Р. Ліппітом і К. Уайтом, робить висновок, що демократичний стиль найбільш ефективний у створенні сприятливої морально-психологічної атмосфери в групі і стимулюванні ініціативи й самостійності дітей, але за діловою продуктивністю дещо поступається авторитарному стилю або ж дорівнює йому. За умов потураючого стилю керівництва діти були теж досить активні, але не продуктивні. Специфіка цього стилю полягає в пасивності керівника. Він нічого не вимагає від дітей, не висловлює оцінних суджень, а обмежується, головним чином, повідомленням інформації про можливі напрями діяльності дітей і з'ясуванням їх думок відносно індивідуальних і групових планів діяльності. Діти переживали

яскраво виражене почуття незадоволення, не включалися в колективну роботу, таким чином, потураючий стиль виявився неефективним.

А. Мороз досліджувала вплив трьох стилів керівництва на нормативну поведінку молодших школярів і дійшла таких висновків: 1) стиль керівництва вчителя впливає на динаміку нормативної поведінки школярів на уроці; 2) авторитарний стиль керівництва найчастіше супроводжується під час роботи дітей неприємним шумом; нормативна поведінка нестабільна; 3) демократичний стиль супроводжується в роботі тихим приємним шумом; нормативна поведінка стабільна; 4) для стилю потурання характерний під час роботи інтенсивний аномальний шум; недисциплінована поведінка [12, с.72].

Стиль керівництва вчителя впливає на розвиток ціннісних орієнтацій, на норми поведінки. Авторитарний стиль, викликаючи у дитини переживання емоцій тривоги, страху, неадекватну самооцінку, утруднює реалізацію потреби у визнанні, сприяє розвитку орієнтації на підпорядкування. Демократичний стиль керівництва, сприяючи реалізації потреби в позитивних емоціях і визнанні, виникненню адекватно високої самооцінки, успішно розвиває мотивацію дисципліни і навички саморегуляції поведінки. Стиль потурання, не впливаючи цілеспрямовано на емоційну сферу дитини, викликаючи неадекватну самооцінку, гальмує розвиток як ціннісних орієнтацій щодо норм поведінки, так і на орієнтації щодо підпорядкування вчителів. Ефективне формування нормативної поведінки молодших школярів відбувається в умовах демократичного стилю керівництва.

Отже, дослідження, проведені різними авторами, доводять, що стиль педагогічного спілкування суттєво впливає на особистісний розвиток і поведінку молодших школярів.

Література

1. Аліфіренко Ю.С. Оцінка та атестація кадрів освіти за кордоном / Під ред. Ю.С. Аліфіренко і В.С. Лазарєва. – К., Вища школа, 2007. – 167 с.
2. Белозерцев Є.П. Підготовка вчителя в умовах перебудови / Є.П. Белозерцев. – К.: Вища школа, 2009. – 207 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
4. Вергелес Г.І. Методика аналізу та оцінки якості підготовки фахівця: Навчально-методичний посібник / Г.І. Вергелес, О.І. Раєв. – Суми, Педагог, 2005. – С.48-59.
5. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – вип. 26. – С. 23-33.
6. Галузяк В. М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 8. – Вінниця, 2003. – С. 158 – 163.

7. Галузьяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». – Вінниця, 1999. – №1. – С. 96-106.
8. Галузьяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – С.30-34.
9. Галузьяк В. М. Проблема індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк // Методичні засади конструювання змісту професійної освіти : Науково-методичний збірник / Ред. кол. : І.А. Зязюн (голова), Н.М. Шунда (заст. голови), Н.Г. Ничкало, Р.С. Гуревич та ін. – Вінниця: ВДПУ імені М.Коцюбинського, 1998. – Ч.2. – С. 51-59.
10. Гуртовий Є.С. Концепція інтегрованого підходу до підготовки сучасного вчителя / Є.С. Гуртовий // Педагогіка і психологія. – 2005. – С. 5-14.
11. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 2000. – №8. – С. 82-88.
12. Мороз А.Г. Формування готовності до педагогічної діяльності у молодих учителів / А.Г. Мороз // Психолого-педагогічні основи вдосконалення підготовки фахівців в університеті. – Дніпропетровськ: ДГУ, 2014. – С.71-75.
13. Щербаков О.І. Вдосконалення системи психолого-педагогічної освіти майбутнього вчителя // Проблеми психології. – 2001. – №5. – С.13-21.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ «ДУМИ ПРО МАРУСІЮ БОГУСЛАВКУ» У 8 КЛАСІ)

**Безнощенко Т.,
студентка 4 курсу ФФЖ імені Михайла Стельмаха.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

У системі освіти використовується величезна кількість форм, методів і прийомів навчання, що варіюються від переважно інформаційних до проблемних та інтерактивних. Методами навчання, які сьогодні переважають в освітньому процесі, все ще залишаються старі вербальні (основа – слово вчителя). Це спричиняє низку проблем у процесі навчання дітей: їм складно та нецікаво засвоювати непростий матеріал без наочності та різних інтерактивних методів навчання. Тому актуальність нашого дослідження пов'язана з потребою визначення ступеня ефективності застосування методу проектів під час викладання української літератури в загальноосвітньому навчальному закладі.

Мета статті – виявити ефективність використання методу проектів у процесі викладання української літератури в школі. В наш час загальної комп'ютеризації спостерігається значний вплив гаджетів на психіку людей, зокрема дітей. Результати досліджень свідчать, що школярі на уроках

стали більш неуважними, неспокійними, рідше відвідують бібліотеки. На жаль, сучасні діти читають менше художньої літератури, що є проблемою для вчителів-словесників. Перед ними постає питання: «Як заохотити дітей до навчання, а саме вивчення української літератури?». Електронні книжки, ноутбуки, планшети, комп'ютери – основні помічники їм у цьому. Головне, про що потрібно пам'ятати, – новітні технології варто робити корисним інтерактивним підґрунтям для успішного навчання школярів.

На нашу думку, метод проектів має бути в пріоритеті сучасного вчителя-філолога, адже за умови його застосування на уроках можна заохотити школяра до читання української літератури та вивчення рідної мови. Метод проектів виник ще у 20-ті роки ХХ століття в США. Його розробкою займалися американський філософ і педагог Дж. Дьюї та його учень В. Кілпатрік [2, с. 163]. Особливість педагогічної технології полягає в індивідуальній організації роботи кожного учня [2, с. 163]. Слушним є зауваження Т. Медведєвої про те, що «робота над проектом – це практика особистісно зорієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів» [4, с. 26]. У Великій Британії, США, Бельгії, Фінляндії, Німеччині та багатьох інших країнах ідеї Дж. Дьюї знайшли широкий відгук і втілення. Під керівництвом російського педагога С. Шацького в 1905 році було організовано невелику групу співробітників, які займалися розробкою методу проектів. На початку ХХІ століття вже стала очевидною стійка тенденція до використання нової технології в практиці викладання різних навчальних дисциплін [2, с. 164–167]. Ми вважаємо, що проектний метод дає можливість виховати діяльних, енергійних, інтелектуально розвинених особистостей, які вміють самостійно здобувати й використовувати набуті знання без суттєвої допомоги вчителя. За допомогою застосування методу проектів під час викладання української літератури в школі ми формуємо в учнів навички мислення високого рівня згідно з таксономією освітніх цілей за Блумом (аналіз, синтез, оцінювання). «Я знаю, для чого мені потрібні знання й уміння, де і як я можу їх застосувати», – ось у чому полягає практичне застосування методу проектів [2, с. 168–169]. Як і кожен проект, навчальний проект з української літератури повинен мати чітку схему заради його успішної реалізації на уроці. Зауважимо, що автором проекту може бути як учитель, так і група школярів. Головним завданням для словесника на першому етапі впровадження проектної технології – формулювання влучної назви (наприклад, «*Вслухаємось у звуки прадавньої кобзи (за матеріалами «Думи про Марусю Богуславку»)*) та низки проблемних запитань. Наприклад:

- *Як не забути свого коріння?* (реалізація міжпредметних зв'язків: українська література та історія України).
- *Маруся Богуславка: образ зрадниці чи страдниці?*

- Як ви оцінюєте вчинок Марусі Богуславки?
- Чи можете Ви назвати героїню патріоткою?
- Хто такий патріот? Чи можете Ви себе вважати патріотом? та ін.

Організаційно метод проектів передбачає поєднання індивідуальної самостійної роботи з роботою в малих групах і в колективі. Під час вивчення літератури обов'язковою є робота з різноманітними джерелами інформації, що передбачає використання проблемних, пошукових і дослідницьких методів, які дозволяють виявити варіативні погляди на проблему. Форма подачі учнями виконаного на уроці може бути різною, залежно від задуму вчителя: *web-сайт* (публікація, буклет, *мультимедіа*), аналіз даних соціологічного опитування (відповіді школярів на запитання: «Як Ви оцінюєте вчинок тих, хто був змушений виїхати з України в іншу країну та не повернувся на батьківщину?») (варіанти: нейтрально; негативно; позитивно; не бачу нічого поганого); *таблиця, відеофільм, виставка* та ін. Учитель може власноруч створювати тести у середовищі комп'ютерної програми «*My test editor*», спеціальні таблиці у *Microsoft Excel, Microsoft Word* (наприклад, порівняльні таблиці героїв твору (рис. 1)), презентації у *Microsoft Power Point* і давати завдання створювати учнівські презентації.

Застосування інтерактивних моделей у процесі викладання української літератури в школі – ще одна запорука успіху будь-якого вчителя. За допомогою сайтів <https://learningapps.org>, <http://rebus1.com/ua/> та багатьох інших учитель зможе не тільки полегшити свою роботу при створенні цікавих кросвордів і ребусів для уроку з української літератури, але й створити найоригінальніші зразки кросвордів, ребусів, інтерактивних ігор («наздоганялки», *вікторини та інше*), не обмежуючись старими методами середовища *Microsoft Word* (рис. 2).

Порівняльна характеристика Марусі Чурай та Насті Лісовської



1	Маруся	1	Анастасія
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	
6		6	
7		7	
8		8	

Рис. 1. Приклад порівняльної таблиці у *Microsoft Word*

Як відомо, для заохочення школярів до участі в проєкті необхідно прорекламувати його. Для цього вчитель-словесник може створити буклет-презентацію у комп'ютерному середовищі *Microsoft Publisher*. На рис. 3-4 подаємо зразок такого буклета.

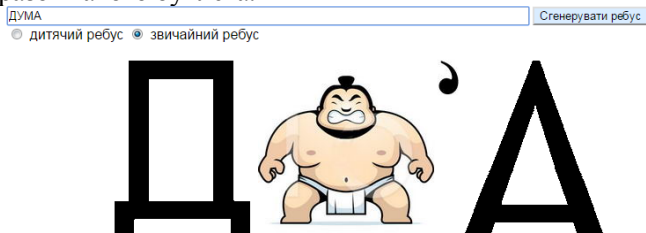



Рис. 2. Варіант ребуса на <http://rebus1.com/ua/>

Зауважимо, що діти теж можуть створювати подібні буклети. Вчитель може навіть запропонувати провести конкурс на кращого створювача буклетів до «Думи про Марусю Богуславку» з попереднім встановленням вимог до учасників і подальшим нагородження найкращих і найкреативніших грамотами або сертифікатами. Метод проєктів може бути зреалізований за допомогою програми «Intel® Навчання для майбутнього», методики якої є визнаними у 60 країнах світу (серед них – 12 країн Євросоюзу), зміст яких було локалізовано та адаптовано до Державних стандартів освіти України. Принципова відмінність програми «Intel® Навчання для майбутнього» полягає в тому, що в процесі навчання за цією програмою майбутні вчителі не лише оволодівають деякими вміннями в галузі ІКТ, але й навчаються, як використовувати засоби ІКТ у поєднанні з інноваційними педагогічними технологіями, що цілком відповідає вимогам інформаційного суспільства [1; 3, с. 76–77].



Рис. 3. Буклет учителя під час роботи в проєкті




Ласково просимо до нашого проекту!

Шановні учні!

Запрошуємо вас долучитися до проекту з української літератури «Волух віявсь у лавки продавачки коби». Якщо ви цікавитеся історією власної держави та хочете дізнатися, чи можливо виховати у собі патріотизм, запрошуємо вас долучитися до проекту. На вас чекають цікаві завдання, квізні питання, нові відкриття.

З Україною в серці!




На мою думку, бути патріотом – це...

Прочитуючи роботу таких проблемних груп:


«Література-чому-чи»

Дізнаємося, вітєвським котозрадницьким страсьальницьким Маруся Богутаславу чому полгає рошчєвєньє душі Марусі Богутаслави та чи можна вважати її ричиню осмислення. Зібраний матеріал підсумовуємо у вигляді кублашєвї.




«Історична-сеє найкє»

Дізнаємося, якє є історична основа душі «Маруся Богутаслава», чи потрібне знаєнкє історії для формування патріотичної особистості, розширюємо знаєнкє про відомі українським поколєнкєм того часу. Матеріал підсумовуємо у вигляді презентації.



«Народознавчє»

Дізнаємося про найвідоміших кобзарів та пірнізна-євєнєвєчєвєчє народних дум, значєнкє побут та значєнкє українцєв 14-17 ст. Матеріал підсумовуємо у вигляді веб-сайту.



Проект триватимє 4 тижні

Лютий 2017							Вересень 2017						
п	н	с	ч	п	сб	нд	п	н	с	ч	п	сб	нд
	1	2	3	4	5			1	2	3	4	5	
6	7	8	9	10	11	12	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	13	14	15				
20	21	22	23	24	25	26	20	21	22	23	24	25	26
27	28						27	28					

Після участі в проєкті Ви дізнаєтесь:

1. Що таке дума та її особливості.
2. Чи актуально у наш час вивчати минуле свого народу?
3. У чому полгає рошчєвєньє душі Богутаслави?
4. Чи можна виховати патріотизм?
5. Чи потрібне знаєнкє історії для формування патріотичної особистості?

+ багато-багато іншої цікавлячєвєчєвєчє інформації!

Рис 4. Буклет учителя під час роботи в проєкті

Запропонований ще в ХХ столітті метод проєктів на сьогодні має широкий спектр застосування, що прирівняний до найвищого щабля розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. За допомогою методу проєктів ми можемо залучити учня до роботи за комп'ютером в освітніх цілях (розв'язування створеного вчителем тесту, створення учнівської презентації тощо) та зацікавити школярів читанням української літератури.

Література

1. Intel® Навчання для майбутнього. Методичні рекомендації для тренерів-методистів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://iteach.com.ua/online-resources/methodological_recommendations/
2. Галузяк В. Педагогіка: навчальний посібник / В. Галузяк, М. Сметанський, В. Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.
3. Дементєвська Н. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів. Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. пр./ за ред. В. Бикова, Ю. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – Київ: Атіка, 2005. – С. 76–95.
4. Медведєва Т. Організація проєктивного вивчення літературного матеріалу в старших класах / Т. Медведєва // Дивослово. – 2007. – №6. – С.25–28.
5. Пехота О. Особистісно орієнтована освіта і технології / О. Пехота // Наукові праці: зб. наук. пр. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – Т.7: Педагогіка. – 113 с.
6. Епштейн М. Метод проєктів в школе двадцятого века [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.ort.spb.ru/nesh/njs11/epst11.htm>.

ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В ШКОЛІ

Бернацька Л.,
студентка природничо-географічного факультету.
Ручковська М.,
студентка факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв.
Науковий керівник – канд. пед. наук Губіна С. І.

Педагогічна діагностика – діяльність, спрямована на вивчення і розпізнання стану об'єктів навчання і виховання з метою управління ними. У процесі педагогічної діагностики аналізується навчальний процес, вивчаються результати навчання і виховання, характерні для окремих учнів. Водночас педагогічна діагностика є частиною дослідницької діяльності вчителя, спрямованою на розпізнавання стану компонентів педагогічного процесу [1]. Останнім часом поле діяльності педагогічної діагностики суттєво розширилося, ця галузь діяльності педагогічного колективу стає все більш функціональною, містить такі функції, як: аналітична, оцінна, контролююча, корекційна, орієнтаційна, інформаційна, мотиваційна, стимулююча.

Аналітична функція – це психолого-педагогічний аналіз освітнього процесу на всіх рівнях, його структурної організації як педагогічної системи. На відміну від контролюючої функції, спрямованої лише на виявлення недоліків, аналітична функція з'ясовує причинно-наслідкові зв'язки в навчально-виховному процесі між умовами і результатами навчання.

Власне діагностична функція – це психолого-педагогічне вивчення рівня засвоєних знань, вихованості і розвитку учня, а також професійної компетентності вчителя. Функція контролю: педагогічна діагностика дозволяє проводити оперативний контроль за процесом навчання та виховання учнів, оскільки містить інформацію про його стан. Оцінна функція – це якісна і кількісна оцінка якості діяльності адміністрації школи, кожного вчителя і кожного учня.

Корекційна функція може передбачати як дидактичну корекцію навчально-виховного процесу, так і психолого-педагогічну корекцію власної активності вчителя щодо його саморозвитку. Варто пам'ятати і враховувати, що вся система позитивних тенденцій, цінностей міститься не в зовнішньому середовищі, а в самій людині, зокрема, в учителі.

Орієнтувальна функція – це орієнтація педагогічного колективу на вирішення цілей і завдань школи на усунення недоліків, які мають місце в житті педагогічного колективу та окремих учителів. Інформаційна функція – це постійне інформування всіх учасників педагогічного процесу про результати педагогічної діагностики. Функція мотивації і стимулювання: педагогічна діагностика дозволяє проводити диференційовану оплату

праці, більш адекватно використовувати зовнішні стимули, підвищує рівень особистої мотивації [2].

Серед різноманітних функцій педагогічної діагностики в школі також виокремлюють: стратегічно-інформаційну, тактично-корекційну й прогностичну. Стратегічно-інформаційна функція полягає у діагностичному забезпеченні педагогічного керівництва навчально-виховним процесом загальними знаннями про дітей, про перебіг педагогічного процесу. Якщо загальна педагогіка та психологія озброюють учителя і вихователя знаннями закономірностей організації життя, розвитку дітей, їх ставлення до світу, то вихідна стратегічна діагностика дає інформацію про реальний стан відносин, про норму або відхилення у становленні та психічному розвитку особистості кожної конкретної дитини.

Корекційна діагностика покликана забезпечити інформацією про учня щодо ефективності його виховання і навчання. Учитель не може ефективно діяти, не маючи повсякденних відомостей про успіхи та невдачі школярів у засвоєнні знань, формуванні їх поглядів і переконань, морально-етичні відносини в учнівському колективі, розвиток особистісних якостей. Широка і глибока обізнаність дає педагогу реальну можливість доходити до кожного учня, вносити корективи в його ставлення до життя, людей, самого себе; змінювати хід педагогічного процесу, структуру та зміст окремих форм, методів виховання і навчання; вдосконалювати свою позицію і себе.

Прогностична функція діагностики полягає в тому, щоб виявляти тенденції розвитку педагогічного та учнівського колективів, груп, об'єднань, а також і окремої особистості дитини. Прогностична діагностика є необхідною складовою процесу формування кожної дитини. На основі глибокого вивчення індивідуальних особливостей педагог має чітко і ясно розуміти загальну спрямованість дитячої особистості, особливості емоційної основи, на якій відбувається її формування: переважають у дитини егоїстичні прагнення чи проявляється колективістичне налаштування; бачить особисту зацікавленість у збагаченні будь-якими засобами чи шукає свої інтереси серед інтересів інших; захоплюється громадськими цілями і шукає соціальну справедливість чи, як написала одна особа підліткового віку в газету, зачарована романтикою злочинного світу і хоче стати «злодієм у законі»; захоплюється ручною працею, любить майструвати і виготовляти моделі, художні вироби чи схильна до теоретичного осмислення життя природи і суспільства. Ось на що в першу чергу має звернути увагу педагог.

Використання педагогічної діагностики в процесі вдосконалення особистості і діяльності вчителя полягає в тому, що вона сприяє виявленню недоліків і дозволяє планувати шляхи їх усунення. Діагностика вносить конкретність у діяльність кожного педагога, націлює його на

вирішення практичних завдань, орієнтованих на оптимізацію навчально-виховного процесу. Таким чином, можна зробити висновок, що педагогічна діагностика покликана вирішити низку важливих завдань щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в школі [3].

Література

1. Битинас Б.П. Педагогическая диагностика : сущность, функции, перспективы / Б.П. Битинас, Л.И. Катаева // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 5-14 .
2. Лихачов Б.Т. Педагогика : Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог. уч. завед. и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт.– 2001. – 607 с.
3. <https://helpiks.org/1-15578.html>

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОБУТКІВ ДОСВІДУ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ

**Білошицька І.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – проф. Акімова О.В.**

Процеси глобалізації, інформатизації суспільства підвищують значущість інтеграції української освіти в європейській та світовий освітній простір. Саме тому вивчення та творче впровадження новітніх зразків системи освіти країн зарубіжжя у вітчизняну перебуває в центрі уваги як науковців, так і педагогів-практиків. Проблематику використання освітніх здобутків країн світу вивчають українські вчені Л. Гриневич, Н. Ничкало, С. Сисоева, Л. Сергеева, Т. Кристопчук, Л. Пуховська, Н. Козак та ін. Врахування європейського та світового досвіду орієнтує реформування вітчизняної освіти на децентралізацію управління системи освіти як одну з п'яти ключових проблем майбутнього.

Мета статті – визначити характерні ознаки децентралізації системи управління освіти європейських країн.

Децентралізація – це такий спосіб територіальної організації влади, за яким держава передає право на прийняття рішень з певних питань або у певній сфері структурам локального чи регіонального рівня, що перебувають поза системою виконавчої влади і є відносно незалежними від неї [2, с.77]. Аналізуючи процес децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі, Л. Гриневич визначає чотири рівні: центральний уряд (центральний); державні регіональні органи влади (регіональний); муніципальні або інші місцеві самоврядувальні органи влади (місцевий); школи [1, с.8].

Мотивами процесу децентралізації управління освітою, як зазначає автор, є: політичні мотиви (у більшості країн світу вони є підґрунтям ентузіазму для зростання участі громадськості в прийнятті державних

рішень); фінансові (центральному уряду не має можливості надати повне фінансування, що відповідає вимогам сучасної сфери освіти); мотиви ефективності (прийняття рішень на місцевому рівні допомагає зменшити витрати на досягнення кожного окремого результату) [1, с. 8].

Аналіз наукових праць Д. Медведовської, Н. Постригач, О. Савченко свідчить, що децентралізація управління освітою в багатьох країнах Європи здійснюється шляхом підвищення ролі органів місцевого самоврядування, залучення широкого кола громадськості до розв'язання проблем освіти, розширення автономії закладів освіти в управлінні ресурсами [3; 4].

Автономія загальноосвітнього навчального закладу – принцип сучасної освітньої політики, що передбачає певний ступінь самостійності будь-яких організацій у питаннях їх життєдіяльності (фінансово-економічних, організаційних, адміністративних). Принцип автономізації навчального закладу передбачає: право самостійно, без втручання ззовні вирішувати питання відбору і розстановки кадрів; здійснювати навчальну, наукову, фінансово-господарську та іншу діяльність відповідно до законодавства і статуту навчального закладу [5, с.426].

Особливістю децентралізації управління освіти у Великій Британії є передача контролюючої функції батькам [3].

Цей процес активно відбувається і в Іспанії. Український науковець Н. Постригач зазначає, що в цій країні реалізація реформ в освіті проходить за такими напрямками: деконцентрація урядової влади, що супроводжується переміщенням керівних освітянських органів та їх співробітників з центральних офісів до регіональних і локальних; делегування влади – передача не тільки управлінських, а й контрольних функцій іншим організаціям нижчого ієрархічного рівня або напівавтономним установам; передача повної відповідальності за всі сфери діяльності, включно з фінансовою, місцевим освітянським організаціям і установам; приватизація – передача навчальних закладів окремим особам або корпораціям тощо [4, с. 41].

Ідеї децентралізації управління освітою активно реалізуються в Польщі, зокрема в галузі фінансування. Зміна підходів до фінансування шкіл раціоналізувала використання ресурсів і позитивно вплинула на інші сфери освіти. Зокрема, оскільки кошти на підвищення кваліфікації вчителів надходять до бюджету школи, то саме директори і вчителі обирають конкурентоспроможну інституцію для підвищення кваліфікації. Це вплинуло на зростання якості і різноманітності послуг щодо підвищення кваліфікації вчителів у Польщі [1, с. 15].

Таким чином, децентралізацію в управлінні освітою необхідно здійснювати комплексно, між державою і громадянським суспільством, між органами влади і споживачами освітніх послуг, між державною

виконавчою владою і місцевим самоврядуванням, між керівником освітньої установи і освітянами [2]. Використання Європейського досвіду децентралізації управління освітою позитивно вплине на поглиблення демократизації вітчизняної освіти, підвищить її якість.

Література

1. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.М. Гриневич. – К., 2005. – 20 с.
2. Кристопчук Т. Є. Імплементація досвіду розвитку педагогічної освіти та виховання країн ЄС у навчально-виховний процес вітчизняних закладів освіти: електронний ресурс // cirbis-nbu.gov.ua/ ... / cgitbis_64/exe С.73–81/ 2015/
3. Медведовська Д. О. Історичні та сучасні аспекти реформування системи управління освітою у Великій Британії / Д. О. Медведовська // Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи: зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конференції, 22-24 жовтня 2009 р. – Вип. 469 : Педагогіка і психологія – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – С. 267–273.
4. Постригач Н. О. Особливості професійної підготовки вчителя в Іспанії [Електронний ресурс] / Н. О. Постригач. – Режим доступу http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vkmu/2009_13/Postrigash.mht.
5. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект: навч.-наук. вид. / Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та ін. ; за заг. ред. Н. Г. Протасової. – К. ; Львів : НАДУ, 2012. – 456.
6. Сергеева Л. М. Інституції професійно-технічної освіти країн Європейського Союзу : Навчальний посібник / Л.М. Сергеева. – К. : Арт Економі, 2012. – 120 с.

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

**Блідченко С., Пасічнюк М.,
студентки 4 курсу факультету підліткової, початкової освіти та
мистецтв.
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

Проблеми морального виховання підростаючого покоління були і залишаються актуальними як для вітчизняних, так і зарубіжних науковців та педагогів-практиків. Психологічні механізми та закономірності морального виховання особистості розкриті в наукових працях Л. Божович, М. Болдирєва, М. Боришевського, Т. Гаврилової, О. Киричука, Л. Рувінського, Є. Субботського та ін. Характеристика процесу морального виховання підлітків і молодших школярів здійснена в працях І. Беха, А. Бойко, Т. Гуменникової, О. Матвієнко, А. Ліпкіної, О. Сідлецької, О. Сухомлинської, Г. Тарасенко та ін. Питанням з'ясування змісту моральної свідомості особистості, а також визначенню її

структурних компонентів значну увагу приділяли О. Богданова, В. Галуз'як, М. Іванчук, І. Каїров, Р. Павелків, В. Плахтій, Н. Савінова, М. Сметанський, І. Харламов та ін. Організаційні форми і методи морального виховання дітей на різних вікових етапах вивчали А. Богуш, І. Кухар, В. Петрова, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Смоська, Т. Поніманська, Л. Шульга, Т. Ященко та ін.

Психологічні та педагогічні дослідження таких вітчизняних науковців, як Н. Басюк, І. Бех, О. Богданова, С. Максименко, О. Матвієнко, О. Савченко та ін., переконливо доводять, що підлітковий вік є сенситивним для сприймання та засвоєння моральних цінностей. Ця особливість зумовлена характерними для цього вікового періоду ознаками: високою пізнавальною активністю, пластичністю психіки, готовністю сприймати, наслідувати, випробовувати себе, підвищеною емоційністю та чутливістю.

Формування моральної свідомості підлітків вимагає визначення чітких критеріїв і показників, на які можна було б спиратися, плануючи і здійснюючи виховну роботу, аналізуючи її ефективність. В етичній і психолого-педагогічній літературі поняття моральної вихованості трактується як рівень або міра моральної зрілості особистості, як вираження співвідношення між її поведінкою і моральними вимогами. Більшість авторів розуміє її як моральний розвиток особистості, відповідність її поведінки і переконань моральним нормам і цінностям суспільства [7, с. 96].

Так, розкриваючи поняття моральної вихованості, І. Мар'єнко трактує його як міру моральної зрілості, що виступає як сукупність кількісних і якісних показників, які характеризують моральне обличчя особистості і виражаються в її ставленні до моральних принципів суспільства. Виділяються три групи таких ставлень (позитивні, нейтрально-індиферентні та негативні) і відповідно – три рівні моральної вихованості: високий, середній і низький [6].

У психолого-педагогічній літературі пропонуються різні підходи до визначення провідних ознак, які характеризують рівень морального розвитку особистості. Найбільш розповсюджений функціонально-аналітичний підхід до моральної оцінки, який передбачає виділення досить великих переліків однопорядкових, не зведених у цілісну структуру моральних властивостей, таких, наприклад, як працьовитість, чесність, гуманність, колективізм, ощадливість, скромність, дисциплінованість і ін. (М. Боришевський, Н. Сфременко, М. Монахов, І. Харламов і ін.).

М. Боришевський, зокрема, виділяє критерії сформованості моральних переконань особистості:

- самостійність і глибина суджень про моральні вимоги, етичні норми, принципи; ступінь стійкості цих суджень;

- здатність установлювати зв'язок між усвідомлюваною метою морального вчинку, його мотивами і засобами досягнення;
- реалізація в реальних вчинках усвідомлюваної значущої норми в ситуації морального вибору;
- активна протидія порушенням моральних норм навколишніми, дієво-критичне ставлення до власних вчинків, які не відповідають суб'єктивно значущим нормам;
- прояв емоційно-моральної чутливості до моральних явищ;
- стійкість у конфліктних моральних ситуаціях, здатність опиратися зовнішнім впливам (наприклад, навіюванню, груповому тиску), що суперечать прийнятим особистістю моральним нормам і принципам [1].

На думку І. Харламова, основним критерієм моральної вихованості особистості є співвідношення між мотивами її поведінки і характером вчинків, з одного боку, і моральними нормами та правилами, з іншого [7]. Найважливішими критеріями моральної вихованості особистості, на його погляд, є:

- а) глибина осмислення та знання норм і правил моралі, які характеризують моральну свідомість особистості;
- б) ступінь сформованості моральних умінь, навичок і звичок поведінки;
- в) характер моральної орієнтації в складних моральних ситуаціях, ступінь принциповості і прояву вольових зусиль у боротьбі з відступами від принципів і вимог моралі;
- г) міра моральної вимогливості до себе й інших людей, характер поведінки в колективі, а також наодинці з собою;
- д) наявність гуманістичних рис у характері та поведінці, доброзичливість у ставленні до інших людей, рівень розвиненості почуття власної гідності, честі, сорому, совісті й ін.

А.Зосимовський також пропонує розглядати моральну вихованість як відображення певного рівня моральної свідомості особистості, з одного боку, і практичної (поведінкової) моральної готовності – з іншого, тобто як своєрідний сплав знань, переконань і реальних дій [5]. На його погляд, рівень моральної свідомості визначається в першу чергу повнотою етичних уявлень (знань) особистості, тобто повнотою відображення прийнятих у суспільстві основних етичних положень і принципів. Цей критерій дозволяє враховувати, що одним вихованцям відомі лише деякі моральні принципи (слабка моральна поінформованість), іншим – більша частина (задовільна поінформованість), а третім – усі найбільш важливі (добра моральна поінформованість).

Іншим показником «теоретичної» моральної готовності особистості А. Зосимовський вважає глибину усвідомлення нею соціально-особистісної значущості стрижневих етичних норм, які забезпечує їх

емоційно-позитивне сприйняття. Цей критерій фіксує суб'єктивне ставлення особистості до засвоєваних етичних вимог і дозволяє виділити три рівні моральної усвідомленості. Перший – рівень малоусвідомленого засвоєння моральних вимог – характеризується переважно простим, чисто інформаційним знанням змісту моральних норм, недостатнім розумінням їх соціально-особистісного значення. Другий – рівень фрагментарної моральної переконаності – передбачає не тільки знання певного кола етичних норм, але й чітке розуміння їх суспільно-особистісної значущості. Водночас певна частина основних моральних вимог усе ще залишається індиферентною для особистості, не включеною до сфери її потреб. Третій, найбільш високий рівень – повної моральної переконаності – характеризується тим, що всі основні моральні вимоги усвідомлюються людиною одночасно як суспільно і як індивідуально-необхідні. При цьому вони внутрішньо приймаються нею, стають її переконаннями.

Третім показником моральної вихованості А. Зосимовський вважає реальну поведінку особистості, її вміння дотримуватись найважливіших правил суспільного життя, виконувати соціально-моральні обов'язки. До складу мінімально необхідних моральних умінь, на думку дослідника, входять власне поведінкові, навчальні, трудові, суспільно-організаторські, елементарно-педагогічні, а також дії з самоосвіти і самовиховання. Оцінювати операційно-технічну підготовленість особистості до моральної поведінки А. Зосимовський пропонує за двома ознаками. По-перше, слід враховувати повноту набутих практичних умінь і навичок (вузька, відносно широка і широка практична підготовленість), по-друге, – міру освоєння поведінкових умінь. В одному випадку їх виконання вимагає від особистості серйозного напруження волі, посиленого самоконтролю (низький ступінь освоєння), в іншому – відбувається значною мірою мимовільно, досягаючи рівня навички (середній ступінь), у третьому – набуває характеру звичної, мимовільної дії (високий ступінь освоєння).

В. Галузяк, орієнтуючись на когнітивно-еволюційний підхід Л. Кольберга, виокремлює три загальні критерії моральної вихованості особистості: морально-інформаційний, морально-аналітичний і морально-ціннісний. Перший характеризує обсяг та глибину засвоєння особистістю моральних уявлень і понять, другий – особливості соціоморального мислення (стратегії та прийоми розв'язання моральних проблем; здатність до децентрації; соціальну перспективу поведінки, тобто соціальний контекст, на який особистість орієнтується у ситуаціях морального вибору), третій – провідні моральні цінності, на які особистість орієнтується в соціальній взаємодії [3, с. 134].

Зарубіжні дослідники, характеризуючи рівень моральної вихованості особистості, зосереджують увагу на когнітивних, емоційних і поведінкових характеристиках. Так, наприклад, американський психолог У. Х'юїт

виділяє в структурі морального характеру особистості чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий і поведінковий [4, с. 20].

Визначаючи структурні компоненти моральної вихованості підлітків, ми орієнтувалися на положення психологічної та педагогічної наук (М. Боритко, В. Галузьяк, А. Зосимовський, Л. Рувінський, М. Сметанський, В. Чепіков та ін.), у яких зазначено, що розвиток будь-якої людської якості передбачає наявність знань про категорії, які формуються, адекватне емоційне ставлення до них, а також оволодіння способами реалізації певної якості в процесі спілкування та діяльності. Отже, структурними компонентами моральної свідомості можна вважати моральні уявлення, моральні почуття, моральну поведінку та моральні якості особистості. Ми розуміємо моральну свідомість особистості як комплексну властивість, що характеризується усвідомленням моральних норм і цінностей, їхнім суб'єктивним прийняттям, реалізацією в поведінці та прагненням до самовдосконалення.

Першим критерієм оцінювання рівня сформованості моральної свідомості молодших підлітків ми вважаємо інформаційно-пізнавальний, який виявляється в обізнаності дітей з моральними поняттями, нормами та правилами, розумінні їхнього змісту, значущості для себе, взаємозв'язків між ними, умінні застосовувати основні моральні категорії у мовленні. Наступний критерій оцінювання моральної вихованості підлітків – емоційно-ціннісний характеризується наявністю ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення дитини до себе та інших людей; глибиною та силою емоційних переживань у ситуаціях морального вибору; здатністю керувати своїм емоційним станом; рівнем розвитку емпатії. Третій критерій сформованості моральної свідомості підлітків – поведінковий, що проявляється в реалізації моральних знань і цінностей у діяльності; сформованості стійких форм моральної поведінки; самостійності та активності в ситуаціях морального вибору. Четвертим критерієм визначено рефлексивний, який виявляється в прагненні особистості до самовдосконалення, набуття та розвитку моральних якостей, здатності оцінювати власні дії та вчинки, адекватності самооцінки. Відповідно до повноти сформованості визначених показників було виділено три рівні розвитку моральної свідомості дітей молодшого підліткового віку: високий, середній та низький.

Література

1. Боришевський М. И. Моральні переконання та їх формування у дітей. / М. Й. Боришевський – К.: Знання, 1979. – 48 с.
2. Галузьяк В. М. Концепція морального виховання В. Сухомлинського / В. М. Галузьяк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 54. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – С. 128-132.
3. Галузьяк В. М. Моніторинг вихованості особистості / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені

- М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 32. – Вінниця, 2010. – С. 127-136.
4. Галузяк В. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
5. Зосимовский А. В. Критерии нравственной воспитанности / А. В. Зосимовский// Педагогика. – 1992. – №11-12. – С.22-26.
6. Марьенко И. С. Нравственное становление личности школьника / И. С. Марьенко-М.: Педагогика, 1985. – 102 с.
7. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдруккарня, 2001. – 310 с.
8. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников / И.Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 1983. – 158 с.
9. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. - Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

СИСТЕМНИЙ ОПИС КОНФЛІКТНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВІДПОВІДНО ДО КОНЦЕПЦІЇ ФУНКЦІОНАЛЬНО-ДИНАМІЧНОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ К. ПЛАТОНОВА

**Богоносюк З.В.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Конфліктна особистість – складний, багатоаспектний феномен, який потребує системного аналізу на різних рівнях: біологічному, психічному, досвідному та рівні спрямованості.

1. Біологічний рівень опису конфліктної особистості.

Конфліктні особистості в більшості своїй мають холеричний тип темпераменту, значно менше серед них сангвініків; флегматики, меланхоліки, як правило, неконфліктні. Відповідно до підструктур статі і віку не знайдено переконливих даних щодо закономірних тенденцій конфліктності. Конфліктність особистості на біологічному рівні визначається, в основному, силою, рухливістю і врівноваженістю нервових процесів. Біологічно обумовлена потреба в такій поведінці зазначається тільки в одному психофізіологічному і політологічному дослідженні (К.Р. Спіллман і К. Спіллман). Близьку позицію щодо вродженої агресивності висловлювала і К. Хорні. Патологічна природа конфліктної поведінки зазначається Х. Бродлем, в інших дослідженнях це не знайшло підтвердження. Конфліктну особистість на цьому рівні необхідно вивчати з використанням психофізіологічних, нейропсихологічних і психологічних методів.

2. Рівень психічних процесів в описі конфліктної особистості.

Конфліктні особи мають розвинені вольові якості, що дозволяє їм

вести тривале протиборство в умовах сильної психічної напруженості, негативних емоцій і високої психофізіологічної «ціни» діяльності. Для конфліктних особистостей характерними є часті прояви амбівалентних емоційних реакцій: від бурхливих негативних емоцій до твердості і стриманості («вміння тримати удар»). Те ж можна сказати про прояви емоційної стійкості: від високого рівня нейротизму до холонокровності. Важливо підкреслити, що емоційність конфліктної особистості тісно пов'язана з переважанням екстрапунітивних форм реагування [2].

Дослідження почуттів конфліктних особистостей ускладнене, проте спостереження, думка експертів, особливості спілкування свідчать про те, що спектр їх почуттів дуже широкий: від неглибоких переживань до афектів, причому всі вони мають стінічний характер. Згідно з даними Н. Міллера і Дж. Долларда, домінуючими почуттями конфліктної особистості є діада «фрустрація-агресія», тобто переживання, викликані деякою перешкодою і прагненням її зруйнувати. За цим показником однозначні результати не були отримані.

Сприйняття і увага конфліктних особистостей спрямовані, головним чином, на опонента, об'єкт і предмет конфлікту. При цьому увага і сприйняття зосереджені на декількох напрямках пізнання: пізнання і розуміння опонента; пізнання і розуміння суті стосунків, що склалися; самопізнання. У першому випадку увага зосереджена на стилі діяльності і поведінці опонента, його емоціях, психічних станах. У спеціальній літературі відзначається, що самопізнанню в конфлікті приділяється менш за все уваги, що послабляє позиції конфліктної особистості (Н. Крогіус). Сприйняття і увага ригідні, причому переважають форми мотиваційної ригідності системи мотивів, що проявляються у «важкій перебудові в обставинах, що вимагають гнучкості, змін характеру поведінки» (А. Петровський). За даними І. Холковської, наддиференційоване, дифузне, роздроблене сприйняття інших є показником конфліктності і внутрішнього неблагополуччя особистості [7].

Сприйняття особистості іншої людини відрізняється суперечливістю і характеризується меншою цілісністю і структурованістю (сприймається окремо, пов'язане з конфліктним протиборством), заплутаністю, пасивністю і ригідністю. Сприйняття себе і опонентів характеризується неадекватністю: «У конфліктної особистості відсутнє правильне розуміння сили і слабкості суперників і власного стану» (Н. Крогіус). У сприйнятті опонентів домінує «чорно-білий» підхід: «все, що стосується них, є для нас загрозою» (В. Зазикін). Для уваги конфліктної особистості характерною є зосередженість на невдачах і власних переживаннях, що, у свою чергу, викликає негативні емоції, фрустрації й інші негативні емоційні стани [5].

Характеристики мислення і пам'яті так само відрізняються спрямованістю на опонентів, об'єкт і предмет конфлікту і

характеризуються ригідністю. На думку експертів і за даними спостережень, конфліктні особистості часто прагнуть приймати нестандартні рішення, спрямовані проти опонентів. Проте їх особистісні особливості, спрямованість на протиборство, домінуючі емоційні стани роблять їх мислення стереотипним.

Уява конфліктних особистостей характеризується домінуванням «образу ворога», тобто опонентів вони бачать виключно як ворогів, а не особистостей, що відстоюють свої погляди, переслідуючи власні цілі, не пов'язані з нанесенням шкоди іншим. Хоча цей образ може мати різну міру «ворожості». «Образ ворога» провокує такі поведінкові реакції: недовіра, негативне очікування, ототожнення зі злом, відмова в співчутті, деіндивідуалізація (В. Зазикін, Н. Нечаєва) [5].

На цьому рівні в конфліктній особистості більше прояву соціального, ніж біологічного. Регулятором є форми психічного відображення, яке відбувається, в основному, через усвідомлення сьогодення крізь призму внутрішніх умов. Активність конфліктної особистості проявляється з переважанням вольових і емоційних поведінкових актів.

3. Рівень досвіду конфліктної особистості.

Психологічні дослідження конфліктних особистостей, бесіди з ними, спостереження за їх спілкуванням, поведінкою і діяльністю, думки експертів свідчать, що вони мають значний досвід конфліктного протиборства. Цей досвід складається з багатьох компонентів. Зокрема, гарного знання законодавства, нормативно-розпорядчих і правових документів. Вони добре знайомі з правилами ведення діловодства, системою соціальних інститутів влади, характером і мірою відповідальності посадовців, порядком розгляду ними скарг і звернень. Ці знання підкріплені відповідними вміннями. В той же час, конфліктні особистості, частіше за інших, відчувають когнітивний дисонанс. Особливо треба відзначити їх знання і вміння практичних психологів. Багато хто з них досконало оволодів такими специфічними формами поведінки, як «втеча в хворобу» і «втеча в агресію» (В. Зазикін, Н. Нечаєва).

У спілкуванні ці особи часто застосовують різні форми психологічного впливу, в тому числі і сугестію. Дослідниками зазначається часте застосування психологічних хитрощів у спорах (Н. Мірошник, Л. Павлова, В. Панкратов). Спілкування конфліктних особистостей відрізняється різноманітними стратегіями: від педантичної сухості до пафосу і залежить, головним чином, не від ситуації, а від стану і характерологічних особливостей опонента. Основна його спрямованість – на пригнічення опонента, виведення його з рівноваги [3].

У відкритому протиборстві конфліктні особистості застосовують різноманітні тактики і прийоми: зниження рангу опонента, підвищення

ризиків, неправдиві маневри (дезінформація), нагнітання напруженості, примус, демонстрація посилення власних можливостей, провокація, погрози. Менш схильні вони до переговорів або компромісу (В. Зазикін).

Їх поведінка структурується залежно від розвитку конфліктної ситуації. Змінюється коло значущих чинників, тому поведінка конфліктних особистостей, не зважаючи на зазначені тактики і стратегії, відрізняється певною стереотипністю. Для неї характерною є наявність двох особливостей: схильності фіксуватися на сильних якостях опонента і, навпаки, перебільшення його слабкості.

Конфліктна особистість відрізняється вмінням захоплювати психологічну ініціативу і зберігати її. Тим самим вона прагне створити стосунки типу «панування-підпорядкування». Вміння конфліктних особистостей виявляються і в передбаченні дій і емоційних реакцій опонентів. Конфліктні особистості часто застосовують спеціальні прийоми передналаштування: дискредитації, ідеалізації, переоцінки і стимуляції, що допомагає їм успішно здійснювати протиборство (Н. Крогіус). На цьому рівні в поведінці конфліктних особистостей істотно більше проявів соціального, ніж біологічного. Основні зв'язки криються в змісті форм відображення як необхідності усвідомлення. Потреби проявляються через звички. Активність – через вольові навички [2].

4. Рівень спрямованості конфліктної особистості.

Переконання конфліктної особистості можуть бути різноманітними, але їх характеризує одне загальне – егоцентрична спрямованість.

У конфліктної особистості яскраво виражені мотиви самоствердження, самовираження через протиборство, прагнення визнання. Проте високий рівень домагань часто не відповідає реальним можливостям, що веде до деформації особистості, часто зустрічається «афект неадекватності». В той же час варто зазначити, що не всі мотиви конфліктної поведінки усвідомлюються особою. Серед неусвідомлюваних мотивів конфліктної поведінки варто виокремити неусвідомлювані бажання, що мають амбівалентний характер (З. Фрейд), підсвідоме відчуття своєї незахищеності (А. Адлер), неусвідомлювані страхи (В. Макдугалл). Співвідношення впливу усвідомлюваних і неусвідомлюваних мотивів конфліктної особистості визначити досить складно, але варто враховувати можливість їх спільного впливу [1].

У конфліктних осіб невисокий рівень морального розвитку і рефлексії, низька моральна нормативність. Це зазначається експертами і підтверджується даними психологічного тестування. Ідеали чітко не визначені. Потяги, в основному, характеризуються егоцентричністю. У ставленні до інших конфліктні особистості виявляють суперництво, вони погані партнери. Нетерпимі до недоліків інших, непоступливі. У спорах і полеміці відрізняються непримиренністю позиції, прагненням

самоствердитися за рахунок інших. (А. Гусєва, А. Васильєв, В. Козлов, Б. Хом'яков). У ставленні до себе у конфліктних осіб відзначається завищена самооцінка, зарозумілість, егоцентричність. Вони схильні потурати своїм бажанням. Для них характерним є переважно категоричне заперечення суб'єктивної причинності помилок. Свою конфліктну поведінку розглядають як прояв сили особи [3]. У ставленні до світу очевидний вплив високого рівня життєвих домагань, прагнення діяти через постійне вирішення протиріч, які сприймаються виключно як загрози від інших осіб. У ставленні до світу проявляється така сама амбівалентність: від відчуття себе як жертви обставин до синдрому сильної особистості, «переможця».

У колективі конфліктні особистості часто обирають і конфліктні соціальні ролі – «бунтаря», «критика», «поборника справедливості», нерідко вони замасковані під соціально схвалювані – «хранителя традицій», «генератора ідей» і «організатора» – середньо і високо конфліктні соціальні ролі. У будь-якому випадку, конфліктні особистості не цікавляться думкою групи або колективу, часто поводяться відособлено або нетактовно-зухвало. Але в той же час у груповій взаємодії претендують на функції неформальних лідерів або «ведучих». На цьому рівні в особистості істотно більше проявляється соціальне. Ставлення до реальності, в основному, базується на особистому досвіді, через усвідомлення майбутнього. Виразно помітні незадоволені соціальні потреби. Активність виявляється через схильності особистості [5].

Функціонально-динамічна структура особистості як система перетинається з двома іншими важливими підсистемами – здібностей і характерологічних особливостей. Що стосується підсистеми здібностей, то тут навряд чи можна знайти достовірні дані про зв'язок між здібностями і рівнем конфліктності особистості. Інша річ – підсистема характерологічних особливостей. У характерологічному відношенні конфліктні особистості можуть бути як дезадаптованими, так і цілісними, з конкретними рисами вдачі. Дезадаптованість може проявлятися як дезінтеграція особистості (В. Мерлін), у загостренні внутрішньоособистісних протиріч між властивостями особистості, ставленням до дійсності; внутрішньоособистісними конфліктами (К. Левін); прагненні подолати відчуження свого «Я» (Е. Фромм). Узагальнення представлених вище результатів теоретичних і емпіричних досліджень дозволило виявити загальні риси конфліктної особистості: цілеспрямованість, наполегливість у досягненні мети, внутрішня організованість, висока напористість, незалежність, самовпевненість, примхливість, нетерпимість, демонстративність, непостійність, недовірливість, заздрісність, запальність, грубість, безцеремонність [3].

Зазначені в цьому системному описі конфліктної особистості її

властивості, якості і характеристики мають узагальнювальний характер. У реальності далеко не завжди можна зустріти конфліктну особу з «повним набором» вищезазначених характеристик, але як показують психологічні дослідження, зазвичай конфліктній особистості властива більшість з цих властивостей і якостей. Варто зазначити, що системний опис конфліктної особистості доцільно доповнити ще однією підсистемою – професійною, адже конфліктні особи існують не ізольовано, значну частину свого конфліктного потенціалу вони реалізують саме за місцем роботи, в процесі здійснення професійної діяльності і взаємодії. Підкреслимо, що в психології переважають дослідження міжособистісних і міжгрупових конфліктів, виробничих конфліктів, конфліктів «особа-колектив». На думку експертів, як професіонали конфліктні особистості рідко домагаються великих успіхів. Це пояснюється і тим, що зростання професіоналізму пов'язане з необхідністю активної професійної взаємодії і саморозвитку. Через конфліктність ефективна професійна взаємодія ускладнена. Саморозвитку заважає неадекватна самооцінка, нечіткі еталони. До того ж конфліктна особистість багато сил витрачає на конфліктне протистояння. Така професійна неуспішність, викликана суб'єктивними причинами, сприймається конфліктною особою як прояв негативного ставлення винятково до неї. Виходить своєрідне замкнене коло.

Системний опис конфліктної особистості з оперттям на концепцію К. Платонова дозволяє впорядкувати інформацію про конфліктну особу як психологічний феномен і підвищити ефективність вирішення практичних завдань.

Література

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Литер, 2008. – 496 с.
3. Галузяк В.М. Педагогічна конфліктологія / В.М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 208 с.
4. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
5. Гіренко С.П. Практична конфліктологія: навч. посіб. / С.П. Гіренко. – Х.: ХНУВС, 2010. – 184 с.
6. Холковська І.Л. Типологія педагогічних конфліктів / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 49. – Вінниця, 2016. – С. 167-174.
7. Холковська І.Л. Формування конфліктологічної компетентності вчителя як педагогічна проблема // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. - Вип. 33. - Вінниця, 2010. - С. 354-359.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Бондарук Ю.,
студентка факультету філології й журналістики
імені Михайла Стельмаха.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

У XIX столітті активно починає розвиватися педагогіка. Цей процес спричинений, по-перше, тим, що суспільство потребувало все більше кваліфікованих, розумних людей; по-друге, поступовою заміною конфесійних шкіл на світські. Зокрема, розвиток педагогіки зумовлений ідеями європейського Просвітництва. Представники Просвітництва вважали, що за допомогою освіти можна змінити суспільство в цілому. Підтримував цю ідею і Т. Шевченко.

Мета статті – висвітлити педагогічні ідеї українського письменника, поета, художника, громадського діяча Тараса Шевченка, який підтримував ідеї Просвітництва і вважав, що гарна освіта сприятиме позитивному розвитку суспільства.

«Перші ідеї просвітництва і народної освіти у його творчості явно простежуються з 1846 р., коли Тарас Григорович у Києві став членом «Кирило-Мефодіївського товариства», яке виникло в середовищі інтелігенції, що гуртувалась навколо Київського та Харківського університетів. Серед найважливіших програмових завдань товариства було й заснування шкіл з рідною мовою викладання, видання книжок та підручників для простого народу. Кирило-Мефодіївці спрагло сподівалися тих часів, коли навіть точні науки викладатимуть українською мовою» [1].

Зауважимо, що освітній ідеал Т. Шевченка «ґрунтується на багатогранності знань, широкій розумовій культурі та моральних нормах». М. Чернишевський зазначає, що «широкі знання, звичка мислити і благородство почуттів необхідні для того, щоб людина була освіченою у повному розумінні слова. У кого мало знань, той неук; у кого розум не звик мислити, той грубий чи тупоумний; у кого немає благородних почуттів, та людина погана» [5, с. 97]. С.Чавдаров наголошував, що «освітній ідеал Шевченка – це людина багатогранних знань, широкої розумової культури, людина активна, ініціативна, здатна застосовувати свої знання відповідно до потреб життя. Це людина всебічно розвинута, зокрема і в естетичному відношенні» [5, с. 101]. Освітній ідеал Кобзар тісно пов'язував із естетичним і моральним вихованням: «... не кожен може і повинен бути вченим, але кожен повинен мати загальні знання; не кожному доступне високе мистецтво, але для кожного повинна існувати насолода прекрасним».

Цікавими є думки, висловлені Т. Шевченком щодо «виховання та ідеї народної освіченості, ролі сім'ї і матері у вихованні дітей, жіночої освіти,

вимог до особистості педагога. Внесок у створення підручників, допомога недільним школам є доказом його відданості справі народної освіти» [4]. Зокрема, «велику роль у народній школі поет надає особі вчителя, справу якого вважає найвищою мірою благородною і серйозною. Народний учитель повинен самовіддано служити людям та своїй батьківщині»[4]. Зауважимо, що Д. Чижевський характеризує світогляд Т. Шевченка як антропоцентричний [6, с. 32]. Людина для нього – головне, але людина не темна, а освічена. У посланні «І мертвим, і живим ...» він із боєм докоряє землякам, що вони не творять власної культури: «В своїй хаті своя й правда, і сила, і воля» [4]. Так, для покращення освіти Тарас Шевченко видав «Буквар», у який увів зразки народної творчості, тим самим надавши навчання народного характеру, аби в школі діти спілкувалися рідною мовою. Бо, на його думку, «тогочасна освіта була не народною. Вона розвивала в людях «несамознательность», готовність все копіювати, і тому таку школу потрібно було «перешколити». «В школе, – пише Тарас Григорович, – нас всему научат, кроме понимания своего милого родного слова. О, школа, школа! Как бы тебя скорее перешколить. Я знаю, как это сделать». Велику справу свого життя – боротьбу за ідеали волі і правди на землі – поет безпосередньо пов'язував із поширенням навчання та просвіти. А все велике, на його думку, починається з малого. Навіть тяжкі роки в засланні не змінили задуму Т. Шевченка щодо його внеску у справу народної освіти. Про це він писав у листі до Михайла Чалого: «Думка есть за «Букварем» напечатать лічбу (арифметику). За лічбою – етнографію і географію – в 5 копійок. А історію, тільки нашу, може вбгау в 10 копійок. Якби Бог поміг оце мале діло зробить, то велике само б зробилося» [2].

Вивчаючи систему виховання, Т. Шевченко наголошував на тому, що «діти псуються не від поганого виховання, а внаслідок відсутності виховання. Для нього виховання означає систему цілеспрямованих впливів на дітей, що мають стати громадянами. Саме навколишнє середовище, а не виховання винне в тому, що в суспільстві поширюються людські вади». Таку думку Т. Шевченко аргументує у повістях «Музикант», «Близнецы» [2]. На думку Т. Шевченка, «сімейне виховання не може замінити собою виховання суспільного, яке передбачає життя серед однолітків, спілкування з дорослими, ознайомлення із соціальними обставинами. Навіть найкраще сімейне виховання не в змозі підготувати дітей до життя» [4]. Тарас Григорович надавав виняткового значення сім'ї: «у процесі розвитку людини, формуванні її духовності велику роль, на його думку, відіграє поєднання батьківської любові із вимогливістю, батьківського піклування із суспільною необхідністю готувати дітей до життя і праці» [4]. Так, аналізуючи його педагогічні погляди щодо виховання, розуміємо, що «він був добре обізнаний із теорією навчання й виховання. Причому не тільки знав її наукові основи, а й мав свій погляд на організацію

навчально-виховного процесу. Т. Шевченко розробляв план розширення загальної освіти, до того ж не тільки для дітей шкільного віку, але й для дорослих» [4]. Варто зауважити, що Т. Шевченко багато уваги приділяв проблемі методів і методик навчання й виховання, зокрема у початковій школі. У своїх твердженнях «він виходив із того, що навчання – це важка повсякденна праця, тому оволодіння знаннями досягається не шляхом якоїсь таємничої інтуїції, а в процесі практики, важкої життєвої праці. Особливо важливо, – зауважував він, – тактовно підходити до оцінки пізнавальних сил дитини в перші дні навчання, оберігати її від невдач доти, доки вона не захопиться новим для себе видом роботи. На цьому етапі необхідно в межах педагогічної доцільності стимулювати, заохотити перші успіхи школярів» [4]. Зокрема, Т. Шевченко наголошував на тому, що «одні тільки геніальні натури можуть власними силами пробити грубу кору холодного егоїзму людського і примусити натовп звернути на них вражений погляд. Для натури звичайної заохочення – як дощ для пастовні. Для натури слабкої, заснулої ... одна проста увага, слово ласкаве засвічує її, як вогонь згаслу лампаду» [4].

Щодо початкового навчання Тарас Шевченко вважав, що воно «не має обмежувати розвиток дитини лише навичками читання, писання та лічби. Вже з перших років навчання необхідно давати дітям доступні їм знання про світ, про держави та народи земної кулі. Лише добре засвоївши елементарні курси, в майбутньому молода людина легко опанує такі складні предмети, як, наприклад, астрономію чи навігацію та ін. Ґрунтовне елементарне навчання має стати основою для формування широкого кругозору учня, всебічного розвитку його особистості, виховання високої моральності. Однак такій меті мають підпорядковуватися не лише предметно-урочні заняття, а й різні художні видання, літературні твори, образотворчі роботи» [2]. Це своє переконання Тарас Григорович активно намагався реалізувати, видавши у достатній кількості альбом «Живописная Україна». Це мала бути серія доступних книжок про «види, які єсть на Україні, чи то історією, чи то красою прикметні, ... як теперішній народ живе ..., як він колись жив і що виробляв ...» [4].

Зокрема, поет не уявляв школи без поєднання освіти і праці. Спроба внести елементи трудового виховання була здійснена під час складання підручника для народної школи. «Поет був переконаний, що навчання – це важка повсякденна праця, тому оволодіння знаннями досягається не шляхом якоїсь там таємничої інтуїції, а в процесі практики та важкої життєвої боротьби. Тільки в праці людина може знайти справжнє задоволення, і тому вона повинна займати домінуюче місце в житті кожного» [4]. Проте письменник розрізняв «працю, яка задовольняє потреби трудящих, і працю, що виснажує і від якої стогнуть мільйони знедолених» [4].

Отже, Тарас Шевченко суперечливо ставився до тогочасної освіти загалом і цілком розумів, що та система навчання, яка функціонувала, не відповідала потребам XIX століття, адже не давала достатньої кількості знань, не зосереджувалась на народному вихованні загалом. У своїй педагогічній діяльності письменник великого значення надавав різноплановості навчання і праці, адже вважав, що особистість повинна бути всебічно розвинена, а праця допомагає виховати гідного індивіда для суспільства. Зокрема, на думку Тараса Григоровича талановитим людям легше у навчанні і праці, решту потрібно заохочувати. Ідеї Т. Шевченка мають місце і у сучасному розвитку освіти в Україні, адже Нова Українська Школа зосереджує увагу на діяльнісному підході до навчання – «тобто частіше щось робитимуть, замість сидіння за партами і слухання вчителя» [3], що певною мірою реалізує виховання учня через працю.

Література

1. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки [Текст] / Олена Адаменко // Рідна школа. – 2013. – № 1-2. – С. 8-14.
2. Кралюк П. Педагогічні погляди Шевченка [Електронний ресурс] / Петро Кралюк. – Режим доступу: <http://simya.com.ua/articles/71/45546/>.
3. Програма Нової Української Школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.vmr.gov.ua/nova-ukracsnska-shkola>.
4. Тищенко Т. Освітні ідеї Тараса Григоровича Шевченка / Тетяна Тищенко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Полтава, 2014. – Вип. 61/62. – С.32-38.
5. Чавдаров С. Педагогічні ідеї Т. Г. Шевченка / Сава Чавдаров. – К. : Радянська школа, 1953. – 207 с.
6. Чижевський Д. Думки про Шевченка. Естетичні та історичні фрагменти / Дмитро Чижевський // Спудей. – 1925. – № 2-3. – С. 31-40.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Брігасова О.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – канд. пед. наук Громов Є. В.

Сьогодні в Україні відбувається процес становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до освітнього світового простору. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці як у середніх, так і у вищих навчальних закладах. Дослідження проблем професійної підготовки вчителів іноземної мови виявляють низку суттєвих недоліків, серед яких переважають відчуженість сучасної іншомовної освіти від реальної мовної практики, відставання методик навчання від соціальних запитів, потреб освітніх закладів, інтересів дітей і дорослих, зацікавлених у вивченні іноземної мови.

Негативним моментом, на наш погляд, є також те, що традиційна система підготовки у вищій школі орієнтована на вишкіл фахівців-предметників як трансляторів основ наукових знань і передбачає практичне застосування деяких знань без їх самостійного осмислення, що в подальшому викликає труднощі в ході соціально-професійної адаптації. Проведене дослідниками опитування директорів шкіл показало (12 вересня 2015 р. опитування Фонду «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва), що якість підготовки вчителів іноземної мови сьогодні не відповідає очікуванням [4]. На думку 50% опитаних, як і в попередні роки, залишається невисоким рівень предметної, в тому числі мовної, і загальнопедагогічної підготовки фахівців; 30% працевластуваних відзначають, що багато початківців-учителів не володіють необхідними професійно значущими якостями, мають низьку мотиваційну готовність до здійснення педагогічної діяльності і потребу в професійній та особистісній самореалізації; 20% респондентів показали, що в деяких учителів іноземної мови не сформована професійно-педагогічна самосвідомість.

Наведені вище дані дають підстави стверджувати, що проблема підготовки майбутніх учителів іноземної мови під час навчання у закладі вищої освіти є такою, що вимагає подальшого осмислення й пошуку ефективних підходів і технологій до покращення своєї якості. Утім спочатку вважаємо доцільним звернутися до історико-педагогічного аналізу підготовки вчителів іноземної мови, що дасть можливість виявити напрями підвищення якості підготовки фахівців на сучасному етапі та уникнути повторення методичних помилок попередніх років.

Мета статті – проаналізувати історико-педагогічний аспект розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови в контексті продуктивної навчальної взаємодії з учнями.

Основи змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови висвітлено у науковому доробку багатьох учених-дослідників (Л. Архипенко, Ю. Васильєва, А. Вихруща, В. Гусєва) та ін.

Як свідчать історико-педагогічні джерела, до 60-х років XIX ст. спеціалізованої підготовки вчителів іноземних мов не проводилося. Негативним моментом було те, що іноземна мова виступала в якості загальноосвітнього навчального курсу без організованої мети й сфери його застосування, без урахування його використання в майбутній професійній діяльності. Науковці наразі виокремлюють п'ять етапів професійної підготовки вчителів іноземної мови впродовж XIX-XX ст. Перший етап (з 60-х рр. XIX ст. до більшовицького перевороту 1917 р.) пов'язаний з освітніми реформами 1864 і 1915 рр., які актуалізували необхідність організованої підготовки вчителів іноземних мов.

По всій країні в цей час організовуються короткотермінові педагогічні курси, відкриваються історико-філологічні факультети в університетах [1].

Основні стратегії в навчанні іноземних мов зводяться до поєднання мовної, методичної та педагогічної підготовки, до використання взаємозв'язків рідної і іноземної мов з метою досягнення внутрішньої цілісності освітнього процесу, в наявності історико-філологічних дисциплін теоретичного характеру, великої складової педагогічних відомостей. З 1900 до 1917 рр. в університетах України (Київ, Харків, Одеса), в Ніжинському історико-філологічному інституті готували вчителів стародавніх мов. Якщо змістова й організаційна, філософська і мовознавча підготовки вчителів класичних мов були задовільними, то відчутно бракувало методичної підготовки, особливо спеціальної. Інспекторська перевірка стану професійної підготовки вчителів у Ніжинському історико-філологічному інституті, проведена в травні 1914 року, засвідчила, що викладання спеціальних методик замінялося в ньому бесідами наставників-керівників, шкільною практикою студентів старших курсів, що передбачала підготовку і проведення ними пробних уроків. Підготовка вчителів стародавніх мов в університетах ґрунтувалася на фахових науках. Аналіз навчальних планів історико-філологічного факультету Київського університету від початку ХХ століття і до 1917 року засвідчує, що мовні методичні курси тут не читали. Не було жодної шкільної педагогічної практики як форми практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до педагогічної діяльності, оскільки вважалося, що педагогічні вміння вони мають набувати самостійно в процесі професійно-педагогічної діяльності [3, с.25].

Методична допомога вчителям полягала в організації короткотермінових курсів, що відрізнялися варіативною спрямованістю навчання. Одні з них передбачали тільки методичну або педагогічну перепідготовку, інші ставили своїм завданням повну загальноосвітню підготовку слухачів. Такі курси існували в навчальних закладах усіх великих міст. У змісті навчальних планів простежуються такі особливості [2, с.37]: реалізація мовної та методичної підготовки на основі політичної і загальної освіти; актуалізація педагогічної спрямованості, акцент на становлення педагога-громадянина, зорієнтованість змісту освіти на нові запити освітніх установ.

До основних проблем у підготовці вчителів на цьому етапі варто віднести: відсутність органічної єдності цілей, змісту і методів освітнього процесу; відсутність рівноваги в співвідношенні обсягів матеріалу і часу; велику кількість історико-філологічних дисциплін (антична література, історія мови та ін.), що перешкождало концентрації уваги на сучасній мові; нездатність забезпечити мотиваційну включеність особистості в процес навчання; відсутність матеріально-технічного забезпечення навчальної бази. Крім курсів, які здійснювали підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів, країні потрібні були спеціальні вищі навчальні

заклади для навчання майбутніх учителів іноземних мов.

Таким спеціалізованим закладом у період СРСР став Перший вищий Петроградський педагогічний інститут. До його складу входив словесно-історичний факультет, на якому, крім історичного та словесного відділень, у 1918 було відкрито ще й неофілологічне [2, с. 35]. Основна мета інституту полягала в тому, щоб дати майбутнім викладачам іноземних мов широку наукову освіту й спеціальні методичні навички в обраній сфері. Розвитку практичних навичок надавалося другорядне значення. Особливо варто зупинитися на деяких нововведеннях системи навчання в інституті. До них належать: а) диференційований підхід до навчання студентів (за рівнем знань); б) пріоритетна роль мовної та педагогічної підготовки; в) організація екскурсій на заводи, фабрики, ферми, дослідні поля з метою залучення студентів до практичної діяльності; г) планування поїздок за кордон для занурення учнів у мовне середовище і вдосконалення володіння іноземною мовою [1; 3]. На той час це була справжня педагогічна інновація, що в подальші роки перетворилася на стабільну систему професійної підготовки вчителя іноземної мови на третьому етапі – радянський період до початку 1980-х років.

Процес посилення мовної, практичної і педагогічної спрямованості реалізується в ході проведення факультативних занять з використанням технічних засобів, завдяки тісній взаємодії лекцій і семінарів з практикою в школі (про це свідчать публікації в педагогічній періодиці 1930-1970-х років). Так, для покращення мовної та практичної підготовки передбачалося скоротити кількість студентів до 7-9 чоловік, організувати спеціальні курси, перевести на іноземну мову лекції з теоретичних дисциплін педагогічного циклу, використовувати технічні засоби в процесі навчання [2]. Основні недоліки цього етапу в професійній підготовці майбутнього фахівця обумовлені нездатністю актуалізувати потенційні можливості особистості, активізувати мотивацію студентів до процесу навчання і до майбутньої професійної діяльності, відсутністю раціональної організації освітнього процесу.

На четвертому етапі (1980-ті рр.) рішення проблем попередніх років здійснювалося за рахунок оптимізації і раціональної організації процесу навчання, вирівнювання знань абітурієнтів з різним рівнем мовної підготовки, збільшення обсягів самостійної роботи студентів, використання їх внутрішніх можливостей, стимулювання мотивації до навчання, професійної спрямованості підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Істотними недоліками в підготовці вчителів у 1980-х рр. були: обмежена кількість годин на вивчення іноземної мови, відрив логіки засвоєння навчального матеріалу від практичних дій учнів з ним; недостатня увага викладачів до розвитку професійно значущих умінь,

рефлексивних здібностей майбутніх учителів іноземної мови.

На п'ятому етапі (1990-ті рр. – початок XXI століття) досягнення оптимального рівня професіоналізму майбутнього вчителя іноземної мови пов'язувалося з формуванням професійної культури, професійної спрямованості системи підготовки, фундаментальної та широкої міждисциплінарної підготовки, моделюванням змісту й структури учительської діяльності, посиленням практичної підготовки й науково-дослідної роботи, з наданням студентам можливості індивідуальної самореалізації [2].

Аналіз програм вищих навчальних закладів дозволяє виявити такі умови підвищення ефективності професійної підготовки вчителя іноземної мови [1; 2]: диференційований підхід до навчання; стажування за кордоном з метою підвищення мовного рівня; навчання практичного володіння іноземною мовою в умовах максимальної педагогізації навчального процесу, ідея тісної взаємодії наук (міжпредметної інтеграції); посилення професійної та практичної спрямованості за рахунок створення мовного середовища в рамках суб'єкт-суб'єктної взаємодії з викладачем іноземною мовою; використання активних методів навчання; викладання на старших курсах переважно іноземною мовою; оптимальне співвідношення теорії і практики в мовній освіті; організація процесу навчання за варіативними освітніми програмами.

Як бачимо, саме на цьому етапі актуалізується і, зрештою, знаходить свою практичну реалізацію, потреба в підготовці вчителя, орієнтованого на продуктивну навчальну взаємодію з учнями, – цього вчителя готують саме в умовах продуктивної взаємодії на університетських заняттях, тому він має всі шанси навчитися це робити на власному досвіді.

На наш погляд, основні проблеми в підготовці на даному етапі були пов'язані з великими часовими розривами між процесом отримання знань і застосуванням їх на практиці; відривом логіки засвоєння навчального матеріалу і наочної інформації від змісту і форм майбутньої професійної діяльності; неповним використанням потенціалу особистості в дидактичному процесі; технологічною незабезпеченістю суб'єктного розвитку майбутніх фахівців; неадекватністю структури освітнього процесу структурі особистості, що стає професіоналом.

Проведений нами історико-педагогічний аналіз проблеми підготовки вчителя іноземної мови до взаємодії з учнями дозволив виявити основні проблеми в професійному становленні учителів як суб'єктів освітнього процесу, а також визначити деякі напрями її вдосконалення, які могли б забезпечити як ефективність освітньої взаємодії з дітьми на уроках, так і підвищити якість професійного становлення фахівця, що відповідає потребам сучасного суспільства.

Література

1. Мисечко О.Є. Започаткування професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищій школі України (XVII ст. – 60-ті рр. XX ст.) / О.Є. Мисечко // Педагогіка і психологія. – 2005. – №3. – С. 120 – 132.
2. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993. – 159 с.
3. Савченко Л.М. Проблеми у підготовці вчителів іноземної мови у педагогічних вузах / Л.М. Савченко // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень 11 Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Ч. 4. – К.: – 2001. – С. 24 – 26.
4. Школа очима батьків, вчителів та директорів шкіл (за результатами соціологічного опитування) / Електронний ресурс : режим доступу : <https://dif.org.ua>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРАХІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Величко М.,
студентка 4 курсу факультету іноземних мов.
Науковий керівник – проф. Галузьяк В.М.**

Проблема емоційного неблагополуччя дітей, зокрема, проблема дитячих страхів, незважаючи на достатню вивченість (Л. Акоюн, О. Захаров, В. Мухіна, М. Осоріна, А. Прихожан та ін.), не лише не втрачає своєї актуальності в наші дні, але навіть загострюється у зв'язку з масштабними змінами в суспільно-політичному і економічному житті не лише дорослих, але і дітей.

Дитині XXI століття доводиться боротися з такими страхами, яких не знали її попередники: їх викликають, зокрема, бойові дії на сході країни, сюжети фільмів жахів, персонажі комп'ютерних ігор, бойовики з сценами насильства і вбивствами, численні повідомлення про терористичні акти.

Дослідження дитячих страхів як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій літературі обумовлено розумінням важливості того, наскільки сильно емоційні порушення у дітей впливають на формування особистості дитини, а також на нормальний перебіг його психічних процесів (В. Вілюнас, В. Зеньковський, О. Захаров, Е. Ле Шан, П. Поппер, Й. Раншбург, Г. Еберлейн та ін.). Невиявлені дитячі страхи можуть серйозно заважати навчальному процесу, особливо це стосується навчальних фобій: вони можуть руйнівним чином впливати на дитячо-батьківські стосунки, а також негативно позначатися на соціальній активності і взаємовідносинах дитини з однолітками і дорослими.

У психологічному словнику страх визначається як «емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда і

спрямована на джерело дійсної або уявної небезпеки» [6, с. 386]. На відміну від болю й інших видів страждання, що викликаються реальною дією небезпечних для існування чинників, страх виникає при їх передбаченні. На думку О. Захарова, страх – це одна з фундаментальних емоцій людини, що виникає у відповідь на дію загрозливого стимулу [4].

У психологічній науці існують різні класифікації страхів. О. Захаров виокремлює сім основних підгруп страхів: 1) медичні страхи, пов'язані з боязню уколів, крові, лікарів, болю, хвороб; 2) спричинення фізичної шкоди – страхи несподіваних звуків, нападу, транспорту, вогню, пожежі, стихії, війни; 3) страх смерті – своєї і батьків; 4) страхи тваринних і казкових персонажів; 5) страх перед сном, страхітливими снами, темрявою; 6) соціально опосередковані страхи: страх людей, батьків, покарання з їх боку, запізнення, самотності; 7) просторові страхи: страх висоти, глибини, води, замкнутого і відкритого простору [4].

Молодший шкільний вік – період найбільшої вираженості страхів, що обумовлено не стільки емоційним, скільки когнітивним розвитком дитини, а саме, збільшеною глибиною розуміння небезпеки. Цій проблемі присвячені роботи О. Захарова, В. Леві, Г. Еберлейн та ін.

Дитячі страхи властиві певному віку, рівню психічного розвитку, але вони можуть спостерігатися при деяких захворюваннях, наприклад, неврозах. За інших рівних умов страхи найчастіше зустрічаються в емоційно чутливих дітей, недовірливих, надмірно опікуваних батьками [5].

Аналіз літератури з проблеми страхів у молодшому шкільному віці показав, що вікові страхи дітей співвідносяться з поняттям вікової норми в розвитку. Негативний вплив на особистість можуть справляти дуже сильні і часті страхи, а також хворобливо загострені страхи. Молодші школярі можуть боятися самотності, темряви, бандитів, смерті, крові, болю, уколів, лікарів, води, вогню та ін. Переживання страхів співпадає з бурхливим розвитком емоційної сфери особистості в цей період, тому можна вважати, що страхи в цьому віці найбільш «скріплені» емоціями і мотивами [1].

Велика кількість страхів у дітей молодшого шкільного віку може бути пов'язана з навчальною діяльністю, оскільки вона є значущою для молодшого школяра. Проте несприятливі умови навчальної діяльності можуть сформувати комплекс страхів, що негативно позначиться на успішності навчання і адаптації в цілому.

Очевидно, що трансформації, які відбуваються нині в соціальній, економічній сферах суспільства, призводять до зміни ситуації соціального розвитку молодших школярів, змін в особистісному, у тому числі, емоційному розвитку [3].

Мета нашого дослідження полягала у вивченні особливостей прояву страхів у дітей молодшого шкільного віку. Відповідно до нашої гіпотези, існують відмінності в змісті страхів у дітей молодшого шкільного віку

різної статі. У дослідженні взяли участь 52 молодші школярі (24 хлопчики і 28 дівчаток). Емпіричне дослідження проводилося в чотири етапи. На першому етапі ми вивчали види і групи страхів хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку за допомогою методики «Страхи у будиночках» М. Панфілової і О. Захарова. На другому етапі емпіричного дослідження вивчалися рівні прояву страхів хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку за допомогою методики «Мої страхи» О. Захарова. На третьому етапі ми вивчали уявлення про страхи хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку за допомогою авторської анкети «Дитячі страхи». На четвертому етапі емпіричного дослідження дані, отримані в ході дослідження, були піддані кількісній обробці і якісному аналізу (критерій Фішера).

Вивчення видів і груп страхів хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку за допомогою методики «Страхи у будиночках» М. Панфілової і О. Захарова показало, що у дівчаток переважають страх смерті (41%) і страх спричинення фізичної шкоди (25%). Менш виражені страхи тварин (10%), соціально-опосередковані страхи (9%), медичні страхи (6%), страхи страхітливих снів (5%), просторові страхи (4%).

У хлопчиків також переважає страх смерті (35%) і страх спричинення фізичної шкоди (20%). Менш виражені страхи тварин (16%), соціально-опосередковані страхи (14%), медичні страхи (5%), страхи страхітливих снів (3%), просторові страхи (7%).

Таким чином, у дівчаток більшою мірою, ніж у хлопчиків виражені страх смерті (41%), страхи, пов'язані зі спричиненням фізичної шкоди (25%). У хлопчиків, в порівнянні з дівчатками, більш виражені соціально-опосередковані страхи (14%), страхи тварин (16%). Це, на наш погляд, свідчить про те, що дівчатка більш опікувані батьками, менш самостійно контактують з довірливими і освоюють його, ніж хлопчики. Проте статистичний аналіз достовірно значущих відмінностей різних видів страхів у хлопчиків і дівчаток не виявив.

Вивчення рівнів прояву страхів хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку за допомогою методики «Мої страхи» О. Захарова дозволило зробити висновок про те, що у дівчаток переважає високий рівень страхів (40%), тоді як серед хлопчиків – середній рівень (36%). Ми припускали наявність статевих відмінностей у рівні страхів молодших школярів, проте статистичний аналіз підтвердив висловлене нами припущення тільки відносно високого рівня.

Вивчення уявлень про страхи хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку проводилося за допомогою авторської анкети «Дитячі страхи» на основі анкети Л. Акоюян [1]. Структура анкети містить 15 питань відкритого типу, згрупованих у 5 блоків: 1 блок питань спрямований на отримання відомостей загального характеру: прізвище,

ім'я дитини, її вік, імена батьків і наявність домашніх тварин (питання 1 – 4). 2 блок складається з питань, спрямованих на вивчення страхів дітей у минулому, сьогоднішньому і майбутньому (питання 5-7). У 3 блоці виявляються страхи з погляду простору і території (питання 8-9). У 4 блоці вивчається уявлення молодших школярів про страх втрати близьких людей (питання 10-14). 5 блок питань визначає способи подолання дітьми страхів, що вони переживають (питання 15). Аналіз результатів анкетування свідчать, що більшість дітей, незалежно від статі (40%), боялася у минулому різних тварин: павуків, змій, собак, папуг, а також темряви (32%). Нині переважаюча більшість дітей боїться смерті батьків (36%) і поганих оцінок (22%). У майбутньому діти вважають, що боятимуться смерті членів своєї сім'ї (38%) або нічого не боятимуться (18%). Значущих відмінностей в уявленнях молодших школярів різної статі не було виявлено. Проте виявлена тенденція до відмінностей у припущенні хлопчиків і дівчаток про відсутність страхів у майбутньому.

Дослідження дозволяє охарактеризувати деякі особливості прояву страхів у дівчаток і хлопчиків:

- найнебезпечнішим місцем молодші школярі вважають покинуті місця і будинки (26%), а також в'язницю (16%) і вулицю (20%), а найбезпечнішим місцем є рідний дім (83%) і школа (10%); при цьому найнебезпечнішим місцем для дівчаток є покинуті місця (33%), а для хлопчиків – в'язниця (26%). Достовірно значущі статеві відмінності виявлені в уявленнях молодших школярів про найбезпечніше місце. Доведено, що дівчатка частіше говорять про школу, як про безпечне для них місце, порівняно з хлопчиками. Виявлена також тенденція до відмінностей в уявленнях молодших школярів різної статі про найнебезпечніше місце;

- більшість дітей вважають, що позбутися страхів можна, якщо перебороти їх (35%) або подивитися страху в очі (21%), а також не думати про страх (15%). З цього блоку питань відмінностей між молодшими школярами різної статі не виявлено: і хлопчики, і дівчатка однаково вважають, що можна перестати боятися, якщо перебороти свій страх.

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки:

- для всієї вибірки характерний доволі високий рівень прояву страхів: у дівчаток – високий, у хлопчиків – середній рівень;

- переважаючими страхами молодших школярів є страх смерті, соціально-опосередковані страхи і страхи, пов'язані із завданням фізичної шкоди. У дівчаток більше виражені, ніж у хлопчиків, страх смерті, страхи, пов'язані із завданням фізичної шкоди. У хлопчиків, порівняно з дівчатками, більш виражені соціально-опосередковані страхи, страхи тварин;

виявлені статистично значущі відмінності в уявленнях молодших школярів різної статі про найбезпечніше і найбільш небезпечне місце, про

страхи інших дітей, про те, чого соромно і не соромно боятися. В уявленнях молодших школярів про способи подолання страхів відмінностей між хлопчиками і дівчатками не виявлено.

Література

1. Акоюн Л.С. Психолого-педагогическое исследование страхов детей младшего школьного возраста: автореферат дис. ... канд. псих. Наук / Л.С. Акоюн. – Самара, 2002. – 25с.
2. Галузьяк В. М. Педагогічна діагностика: Курс лекцій / В. М. Галузьяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 164 с.
3. Жулина Г.Н. Фрустрации младших школьников в учебной деятельности / Г.Н. Жулина, Ю.Ю. Рутьян // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». – 2013. – № 1. – С. 281-284.
4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. – 260 с.
5. Зинченко Е.В. Изобразительное творчество личности как основа диагностико-коррекционной работы психолога / Е.В. Зинченко // Северо-Кавказский психологический вестник. Т. 6. – 2008. – № 4. – С. 49-53.
6. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ З ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ

**Вістяк Н.М., Чегорська М.С., Андрійчук М.А.,
студенти магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Пінаєва О. Ю.**

Громадянська свідомість належить до пріоритетних напрямів національної системи виховання та передбачає формування патріотичних почуттів, любові до свого народу, глибокого розуміння громадянського обов'язку, готовності відстоювати державні інтереси Батьківщини. До засобів такого виховання належать рідна мова, вітчизняна історія, українська література, рідна природа, українська культурно-духовна спадщина тощо. Важливим завданням виховання учнівської молоді є також подолання в учнів недовіри й підозрливості у ставленні до інших народів і націй, сприяння толерантності міжнародних відносин в умовах багатонаціональної держави [1].

У процесі організації виховання громадянської свідомості необхідно дотримуватись таких принципів:

- національної спрямованості передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до його культури;
- гуманізації виховного процесу педагога, керівники гуртків зосеред-

жують увагу на дитині як вищій цінності, враховують її вікові та індивідуальні особливості й можливості, не форсують її розвиток, спонукають до самостійності, задовольняють базові потреби вихованця, сприяють виробленню індивідуальної програми розвитку, стимулюють свідоме ставлення до своєї поведінки, діяльності, патріотичних цінностей;

- самоактивності й саморегуляції орієнтує на сприяння розвитку у учнівської молоді суб'єктних характеристик; формування здатності до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень;

- культуровідповідності передбачає єдність патріотичного виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, що забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь;

- полікультурності націлює на інтегрованість української культури у європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування у дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до культури, мистецтва, вірування інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;

- соціальної відповідності обумовлює необхідність узгодженості змісту, методів національно-патріотичного виховання в реальній соціальній ситуації, в якій організується освітній процес у позашкільлі [2].

Діяльність керівника освітнього закладу з виховання громадянської свідомості учнів здійснюється за такими напрямками:

- державний базується на забезпеченні державою системи патріотичного виховання;

- соціальний ґрунтується на вивченні норм моралі, їх дотриманні, орієнтований на усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей та інтересів, виховання шанобливого ставлення до культури, історії, мови, звичаїв, традицій українського народу;

- військовий передбачає вивчення військової історії України, основних зразків техніки, озброєння Збройних Сил України, набуття початкових навичок користування ними, підвищення фізичної загартованості в інтересах підготовки до захисту Вітчизни;

- психолого-педагогічний ґрунтується на вивченні психологічних особливостей молоді, урахуванні їх у процесі підготовки юнаків до військової служби, проведенні методичної роботи з узагальнення та поширення передового досвіду волонтерського і патріотичного виховання, вдосконаленні форм і напрямів цієї діяльності;

- правовий передбачає формування глибоких правових знань, розвиток високої правової культури.

Науковці визначають виховання громадянської свідомості як суспільний і моральний принцип, що характеризує ставлення людей до

своєї країни та виявляється в певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів, що узагальнено називається любов'ю до Батьківщини. Це одне з найглибших почуттів, що закріплювалося століттями й тисячоліттями розвитку відокремлених етносів. Це соціально-політичне явище, якому притаманні природні витоки, власна внутрішня структура, що в процесі суспільного розвитку наповнювалася різним соціальним, національним і класовим змістом.

Психологи його визначають становлення громадянської свідомості як процес морального ставлення й оцінки особистістю елементів Вітчизни, соціально-моральний у своїй основі. Особистість набуває громадянської свідомості не шляхом біологічної спадковості, а неодмінно під впливом соціального середовища, виховання (соціалізації) у широкому розумінні слова. Нині громадянське виховання покликане дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, що передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіт національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини.

Визначальною рисою українського виховання громадянської свідомості має бути його дієвість, спроможна перетворювати почуття в конкретні справи та вчинки на користь держави, що сприяє виробленню активної життєвої позиції. Для формування такої свідомості особистості має бути успішно реалізована цілісна система виховання. В основу якого мають бути покладені історичні й культурні цінності, традиції і звичаї народу, значення яких зростає в умовах європейської інтеграції України. Саме тому зусилля педагогів-позашкільників повинні бути спрямовані на утвердження в Україні національної самосвідомості та патріотизму, посилення моральної складової в загальній системі формування у молоді національної гідності, готовності до виконання громадянських та конституційних обов'язків, особистісних рис громадянина Української держави, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, набуття соціального досвіду, фізичної досконалості, художньо-естетичної, інтелектуальної, правової, трудової, екологічної культури.

Література

1. Пінаєва О.Ю. Професійне навчання і перенавчання дорослого населення Вінниччини / Ольга Юріївна Пінаєва // Сучасні інформаційні технології навчання та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. // Зб. наук.пр. – Вип. 33 /Редкол.: І.А.Зязюн та ін.– Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, – 2012. – С. 412 – 417.
2. Пінаєва О.Ю. Особливості формування готовності випускників до практичної трудової діяльності в сучасних умовах / Ольга Юріївна Пінаєва // Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей: досвід, проблеми, перспективи / За заг. ред. д.п.н. Р.М. Горбатюка. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. – С. 76 -79.

ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕДУРИ ТЕСТУВАННЯ

**Власюк А., Ошовська В.,
студентки факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв.
Науковий керівник – канд. пед. наук Губіна С. І.**

Система управління освітою потребує об'єктивної картини її реального стану для забезпечення обґрунтованості рішень, що приймаються. Сучасні соціально-економічні та політичні зміни в державі стали передумовою реформування національної системи освіти. Основною соціальною вимогою суспільства є якісна освіта. Всі функції, які виконує педагогічний моніторинг як частина педагогічної діяльності, підпорядковані підвищенню якості навчання і виховання, забезпеченню наукового підходу до управління навчальною та виховною діяльністю учнів, підвищенню якості освіти в цілому. Моніторинг та оцінювання – невіддільні одне від одного, але це не одне і те саме. Вони є необхідними інструментами управління якістю освіти. Призначення моніторингу полягає в тому, щоб впливати на прийняття рішень щодо вдосконалення, переорієнтації, зміни стратегії навчання тощо. Процедура оцінювання в освіті завжди займала пріоритетне місце. Проте, вона довгий час пов'язувалась лише з оцінюванням знань, умінь і навичок. Значення моніторингу освітньої діяльності передусім у тому, що він може допомогти відстежити рівень розвитку освітнього процесу в Україні та у конкретному класі чи школі зокрема. Моніторинг є інструментом (засобом) педагогічного вимірювання досягнень учнів як наслідку навчального процесу.

Досить ефективним та об'єктивним способом моніторингу вважають тестування. Тестування розглядається наразі як спосіб перевірки результатів навчання, визначення рівня навченості чи ступеня готовності до тієї чи іншої діяльності. Широке впровадження тестування зумовлене: високою технологічністю перевірки результатів тестування; незалежністю результатів тестування від суб'єктивної думки тих, хто перевіряє. Тест як інструмент тестування має задовольняти низку умов, які і роблять його засобом вимірювання, а не звичайним набором запитань і завдань. Тобто технологія конструювання тестових завдань передбачає дотримання низки правил. Тест – це інструмент, що складається з: вивіреної сукупності тестових завдань, стандартизованої процедури проведення, заздалегідь спроектованої технології опрацювання та аналізу результатів [1]. Відмітна ознака тесту – можливість вимірювання у кількісній і якісній формі, що дозволяє встановити динаміку якості навчання та виконати його діагностичний аналіз.

Тест як інструмент вимірювання та моніторингу якості освіти використовується в більшості країн світу. Тестологія як теорія і практика тестування існує більше 120 років. За цей час накопичений достатній

досвід використання тестів. Професійно підготовлений і використаний тестовий інструмент дає якісну інформацію, яка відповідає реальному стану справ.

З метою впровадження моніторингу якості освіти в м. Вінниця лабораторією інформаційних та комунікаційних технологій розроблено он-лайн систему тестування та аналізу результатів, що забезпечує як стандартизовану процедуру проведення, так і технологію опрацювання та аналізу результатів. Залишається реалізувати першу (і найголовнішу!) складову – створити перевірену сукупність (базу) тестових завдань. З цією метою міський методичний кабінет створив робочі групи з кожного навчального предмету, а до практичної роботи зі створення тестових завдань буде залучене широке коло вчителів.

Загальні підходи до розроблення тестових завдань. Дослідник М. Давидюк виокремлює основні елементи тестового завдання: інструкція; завдання; варіанти відповідей; критерії оцінювання. Науковці формулюють основні методичні вимоги до складання тестових завдань: адекватність інструкції формі і змісту завдання; логічна форма висловлювання у завданні; наявність у відповідях на завдання разом з правильними відповідями неправильних відповідей (дистракторів); єдині правила оцінювання відповідей.

Не рекомендується включати в тестові завдання: дискусійні запитання і відповіді; завдання, що мають громіздкі формулювання; завдання, що вимагають складних розрахунків за допомогою калькулятора.

Інструкція визначає, що треба робити учневі (студентові). Інструкція повинна бути сформульована коротко, чітко і зрозуміло, наприклад, у таких формах: «Вкажіть правильну відповідь»; «Вказати всі правильні відповіді»; «Доповнити»; «Встановити відповідність»; «Встановити правильну послідовність». Форма інструкції повинна відповідати формі завдання. Умова – це стимул для відповіді, яка описує певну проблему і ставить завдання перед учнем. Умова повинна допомогти учневі чітко уявити поставлену перед ним проблему. Умова може містити лише завдання або складатися зі вступних відомостей та запитання. Умова може подаватися у формі запитання, у наказовій формі або у формі незавершеного твердження. Рекомендується використовувати форму запитання або наказову форму, які є легшими для екзаменованих і ставлять перед ними чіткіше завдання.

Формулювання запитання доцільно починати з дієслова. Якщо все ж таки використовується формат незавершеного твердження, пропуск в останньому не повинен бути на початку або в середині, його треба розмістити в кінці фрази. Крім того, навіть у незавершеному твердженні умова має бути «завершеною» з погляду змісту, щоб на неї можна було відповісти, не зважаючи на перелік варіантів відповідей. Необхідно

формулювати умову позитивно. Категорично треба уникати негативних формулювань, які вимагають протилежної, порівняно з більшістю тестових завдань, дії (вибір неправильного, гіршого), та є складними для розуміння екзаменованими. Правила написання варіантів відповідей Умова має бути сформульована позитивно. Завдання повинно бути сформульовано не у формі запитання, а у вигляді твердження грамотно, коротко, чітко, зрозуміло, без повторів, малозрозумілих слів і символів, без використання негативних тверджень. Зміст завдання має відповідати програмним вимогам та відображати зміст навчання. Написання варіантів відповідей є найскладнішим завданням під час підготовки тестового завдання. Серед відповідей мінімум одна є правильною, решта – дистрактори – неправильними. Доцільно створювати 4 варіанти відповідей. Усі дистрактори мають бути правдоподібними і однорідними. Дистрактори, які не є вірогідними і однорідними, не працюють, відволікають екзаменованих. Не варто штучно збільшувати кількість дистракторів за рахунок невірогідних. Під час добору дистракторів доцільно використовувати поширені помилки, хибні уявлення, об'єкти, що відповідають лише частині характеристик, наведених в умові тощо. Водночас у дистракторах не повинно бути фальшивих та хибних відомостей. Необхідно використовувати правильні твердження, але такі, що не належать до поданого контексту. Наприклад, при завданні на встановлення наслідків конкретної ситуації може бути чотири типи відповідей за ступенем правильності наслідку та його зв'язку з наведеною конкретною ситуацією: 1) реальний наслідок, пов'язаний з конкретною ситуацією (правильна відповідь); 2) реальний наслідок, не пов'язаний з ситуацією; 3) нереальний або неправильно описаний наслідок, пов'язаний з конкретною ситуацією; 4) нереальний або неправильно описаний наслідок, не пов'язаний з конкретною ситуацією. Важливо використовувати дистрактори з тим самим ступенем «технічності», «науковості», що й правильна відповідь. Для екзаменованих із недостатніми знаннями такі дистрактори виглядають однаково привабливими. Варто уникати фразування правильної відповіді цитатою з підручника або стереотипним виразом. Оскільки дистрактори автор має вигадати самотужки, фразування відрізняється, й екзаменовані можуть впізнати правильну відповідь зовнішньо. Від правильно дібраних варіантів відповідей залежить складність тестового завдання. Відповіді мають бути незалежними одна від одної та не перетинатися між собою. Відповіді, що перетинаються, зрідка бувають правильними, і це слугує підказкою для екзаменованих. Відповіді мають бути однорідними за змістом і належати до однієї навчальної мети. Відповіді мають бути короткими та простими за структурою. Слова, що повторюються, варто додавати до умови. До відповідей бажано не додавати дієслів, що ускладнюють сприйняття та

розуміння. Оптимально, щоб відповіді містили іменники, прикметники, числівники як окреме слово, словосполучення, просте речення. Складні речення у відповідях використовувати не рекомендується. Відповіді мають бути подібними за зовнішніми ознаками, структурою, стилістикою тощо, зокрема, подібною має бути довжина відповідей. Типовою помилкою є створення найдовшої, детальної, конкретної, найповнішої правильної відповіді, до якої додаються коротші дистрактори. Інколи довжина правильної відповіді становить абзац, тоді як дистрактори містять одне-два слова. Відповіді мають відповідати умові граматично, стилістично та логічно. Невідповідність найчастіше спостерігається при застосуванні незавершеної форми твердження в умові.

При складанні тестових завдань можуть бути використані такі правила:

1. Кожне тестове завдання має оцінювати досягнення важливої та істотної освітньої мети. Варто уникати перевірки тривіальних або надмірно вузькоспеціальних знань.

2. Кожне тестове завдання має перевіряти відповідний рівень засвоєння знань, в тому числі вищі когнітивні рівні.

3. Умова має містити чітко сформульоване завдання. Завдання має фокусуватися на одній проблемі.

4. Варіанти відповідей мають бути гомогенними (однорідними).

5. Усі дистрактори мають бути вірогідними (правдоподібними).

6. Відомості, що містяться в одному тестовому завданні, не повинні давати відповідь на інше тестове завдання.

7. Не рекомендується використовувати як правильну відповідь чи дистрактор фрази «все з вищевказаного», «нічого з вищевказаного».

8. Не рекомендується використовувати як правильну відповідь чи дистрактор фрази «жоден варіант відповіді неправильний», «немає правильної відповіді», «усі відповіді правильні», «інколи», «ймовірно» тощо.

Кожен тест створюється для вирішення певних освітньо-педагогічних проблем, тому все починається з формулювання та уточнення загального призначення тесту, тобто ми розглядаємо тест як окремий об'єкт, що має низку властивостей.

Література

1. Википедія [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Тест>.
2. Кривуля Г.Ф. Нечеткая логика в экспертной оценке ИКТ–компетентностей / Г.Ф. Кривуля, А.С. Шкиль, Д.Е. Кучеренко, Е.В. Гаркуша // Харьков: Вестник ХНТУ. – 2011. – № 2 (41). – С.13–22.
3. Основи педагогічних вимірювань і моніторингу якості освіти: навчальний посібник / О. В. Акімова, М.О. Давидюк, В.І.Шахов, Ю.О. Шикова. – Вінниця, 2012. – 48 с.
4. Шелевицький І. В. Сплайн-моделі в тестових вимірюваннях знань / І. В. Шелевицький, Р. М. Дубан // Рідна школа. – 2010. – №7-8. – С.11-14.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І СІМ'Ї У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Гайдібаді О.В.,
студентка магістратури ННППФВК.
Науковий керівник – доц. Волошина О.В.

Моральне виховання – складний процес, що характеризується різноманітністю та неоднозначністю зовнішніх впливів. Його ефективність безпосередньо залежить від створення оптимального виховного середовища, від активної взаємодії всіх суб'єктів виховного процесу.

У педагогіці взаємодію тлумачать як спільну діяльність її учасників, спрямовану на досягнення значущої для них мети. Основою будь-якої взаємодії є реалізація потреб її учасників. На думку В. Сластьоніна та Л. Гребьонкіної, визначальними характеристиками виховної взаємодії повинні стати рівність у спілкуванні, а також партнерство в спільній діяльності. Науковці зазначили, що за дотримання таких умов взаємодія стає провідним способом активізації саморозвитку дитини, а також сприяє розвитку особистісних якостей усіх її учасників

У кваліфікації поняття взаємодії цінним для нашого дослідження є тлумачення його Т. Виноградовою, яка зазначила, що взаємодія – це не тільки взаємодопомога різних соціальних інститутів, а й розумне об'єднання можливостей, зусиль в організації життєдіяльності школярів. Взаємодія має здійснюватися на основі демократичності, рівноправності у взаєминах партнерів, зважаючи на потреби, інтереси дітей, батьків та специфіки конкретного освітнього закладу [1, с. 4].

Т. Ракова наголошує на тому, що суть виховної взаємодії полягає в тому, що всі її учасники повинні бути зацікавлені у вивченні особистості дитини, виявленні та розвитку її найкращих особистісних якостей. На думку дослідниці, взаємодія має ґрунтуватися на принципах взаємної довіри та поваги, взаємної підтримки та допомоги, терпіння та терпимості в ставленні її учасників один до одного. Реалізація цих принципів сприятиме об'єднанню зусиль педагогів і батьків у створенні та забезпеченні потрібних умов для формування в дитини тих моральних якостей, які стануть їй у нагоді в процесі самовизначення та самореалізації, допоможуть у подоланні життєвих труднощів [7].

Аналіз педагогічної літератури та сучасної педагогічної практики уможливив виокремлення таких принципів організації виховної взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів і сім'ї у процесі формування моральної вихованості особистості молодших школярів: *системності виховної взаємодії школи та сім'ї; суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; стимулювання активності дитини;*

організації співпереживання у вихованні.

Всі вищеперераховані педагогічні принципи стали основою для визначення нами оптимальних педагогічних умов здійснення виховної взаємодії у процесі формування моральної вихованості особистості молодшого школяра. Теоретичним підґрунтям для визначення першої педагогічної умови, *узгодження виховних впливів на дитину у процесі взаємодії «загальноосвітньої школи та сім'ї»*, слугувала екологічна концепція розвитку особистості, розроблена американським психологом У. Бронфенбреннером. Відповідно до неї, розвиток людини є динамічним процесом, що відбувається за двома напрямками: особистість, яка зростає, як об'єкт постійно відчуває на собі вплив різних елементів навколишнього середовища, а як суб'єкт самостійно впливає на побудову власного багаторівневого життєвого середовища. Екологічна концепція передбачає аналіз співвідношення та взаємодії різних суспільних інститутів і засобів виховання в процесі становлення людини, а також вивчення змін, що відбуваються під час розвитку та дорослішання індивіда, і того, як це впливає на його поведінку та сприйнятливність до тих чи інших педагогічних впливів.

При визначенні мікросистем, що здійснюють найістотніший вплив на формування моральної вихованості учнів початкових класів, ми керувалися даними психологічних досліджень, згідно з якими на цьому віковому етапі сім'я продовжує залишатися одним з основних факторів соціалізації дитини, проте коло спілкування дітей розширюється. Молодший шкільний вік – це період, коли дитина порівнює сімейні моральні цінності з цінностями інших людей [6, с. 509-511]. У контексті нашого дослідження виникає необхідність окреслення напрямів взаємодії зазначених мікросистем у межах мезосистеми.

Формування особистості дитини найбільш ефективно реалізується в співтворчості всіх суб'єктів: педагогів, батьків, самих дітей. Батьки та педагоги є вихователями одних і тих самих дітей. Їхня співпраця має ґрунтуватися на єдності поглядів щодо завдань та принципів організації виховного процесу, пошуку ефективних способів та форм взаємодії з дітьми. Спільна діяльність батьків і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів може бути успішною за умови, що всі учасники позитивно налаштовані на взаємодію, усвідомлюють її суть та завдання, а також знаходять у ній особистісне значення. Важливим також є спільне планування, організація та підведення підсумків такої діяльності.

На думку І.Чернової, серед основних труднощів у налагодженні ефективної взаємодії між педагогічними працівниками та батьками перше місце посідає самоусунення сім'ї від виховної функції. Батькам стає все важче долати труднощі в процесі виховання сучасних дітей, і саме тому вони все більше надій покладають на школу [8].

На думку С. Мартиненко, успіх роботи з батьками учнів залежить також від уміння педагога встановлювати з ними контакт, без якого не може бути й мови про взаємодію у вихованні дітей. Таким чином, особливого значення набуває комунікативна діяльність учителя, його здатність до спілкування з дорослими. В основі спілкування батька, матері й педагога, зазначила дослідниця, має бути взаємна зацікавленість долею дитини, результатами її виховання. Науковець звернула увагу на те, що надзвичайно важливим аспектом спілкування є вміння вчителя вислуховувати батьків, помічати їхні проблеми й успіхи у вихованні дітей, виявляти найкритичніші моменти сімейного виховання й коли треба – прийти на допомогу. Створення толерантних особистих взаємин між учителями й батьками, на думку С. Мартиненко, стане основою для розвитку їхньої подальшої співпраці не тільки з питань успішності й старанності дитини, а й переосмислення батьками свого способу життя, установок, позицій у ставленні до своїх дітей [4, с. 61].

Отже, узгодженість виховних впливів на дитину у процесі взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів і сім'ї має реалізуватись у визначенні спільних цінностей, спільної мети, виробленні та дотриманні єдиних вимог до учнів, єдиної лінії у вихованні, спільному формулюванні виховних завдань та організації спільної діяльності батьків і педагогів з метою їхнього ефективного розв'язання, спільному виборі тактик виховної взаємодії з дітьми, обговоренні питань про застосування тих чи інших засобів впливу. У центрі взаємодії повинні стояти, насамперед, інтереси та запити дитини, а відбір моральних цінностей варто здійснювати відповідно до цінностей макросередовища, у якому вона перебуває.

Варто зазначити, що можливість займати активну позицію у власному моральному розвитку передбачає сформованість у дитини певних психологічних ознак. Для молодшого шкільного віку характерною є поява таких особистісних новоутворень, як довільність психічних процесів, внутрішній план дій, рефлексія. Інтелектуалізація життя дитини сприяє тому, що при оцінюванні тих чи інших життєвих явищ вона керується не тільки почуттями, а й розумом. У цей період дитина прагне проявити себе, сформувати власний «Я-образ», протиставити себе іншим [3, с. 90-92]. Наявність цих ознак дає їй змогу стати суб'єктом власного морального становлення. Усе вищезазначене дало нам змогу виокремити другу педагогічну умову організації виховного процесу – *використання у виховній роботі методів, що забезпечать суб'єктну позицію молодшого школяра в моральному розвитку.*

На потребі забезпечення суб'єктної позиції школярів у виховному процесі наголошено й у програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України». Зокрема, зазначено: «Дитина є суб'єктом виховного процесу, тому доцільно в практику роботи

школи впроваджувати такі виховні технології, інтерактивні методи та форми діяльності, які ставлять за мету не нав'язування правил та норм та примусове їхнє виконання, а створення умов для осмислення суті моральних правил та норм, їхньої доцільності, добровільного прийняття, творчого застосування, набуття досвіду морально-ціннісного ставлення до самого себе, до людей, до навколишнього світу. А це потребує розвитку таких механізмів морального становлення особистості як ідентифікація, децентрація, позитивний «Я – образ», емпатія, совість, рефлексивно-вольові механізми» [5].

Отже, ставлення до учня як до суб'єкта власного морального розвитку обумовлює ціннісне ставлення батьків та педагогів до особистості дитини, урахування її унікальності, розуміння того, що кожна дитина має власне «Я», свій неповторний внутрішній світ, що вона потребує підтримки й співчуття, що для неї є важливим визнання її права на власний моральний вибір і, можливо, помилку.

Організація виховного процесу відповідно до особистісного підходу вимагає від вихователів творчого пошуку таких форм взаємодії з дітьми, які б сприяли формуванню їхньої активної життєвої позиції, відповідали віковим особливостям та можливостям, сприяли розвитку кожної дитячої особистості. За таких умов увага педагогів повинна зосереджуватися на оволодінні учнями навичками самостійно здобувати, засвоювати та використовувати знання; на формуванні в них уміння планувати, контролювати, коригувати свою діяльність, уміти оцінювати її результати; на розвитку суб'єктних якостей особистості, таких, як самостійність, внутрішня свобода, самодисципліна, самоконтроль, здатність до рефлексії, самовиховання тощо.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу передбачає також розробку такого змісту виховання, який включав би не тільки оволодіння молодшими школярами моральними знаннями, нормами та правилами, але й такими вміннями й навичками, що допоможуть їм усвідомити мотиви своєї поведінки та вчинків інших людей, оцінити моральні ситуації, спланувати свою діяльність відповідно до моральних цінностей.

Особистість, яка зростає, щодня перебуває в активній взаємодії з навколишнім середовищем. Із цього приводу Д. Водзінський зазначив: «Наявність людського оточення є потрібною умовою формування в індивіда людських психічних властивостей, формування моральних якостей. Особистість як складне, багатогранне явище суспільного життя, ланка в системі суспільних відносин розвивається не сама по собі, не ізольовано, а під впливом тих умов, у яких відбувається її життєдіяльність» [2, с. 127]. Оскільки серед головних мікросистем, які здійснюють найістотніший вплив на моральний розвиток молодших школярів, ми визначили сім'ю та школу, то потрібно з'ясувати, яким чином доречно

будувати стосунки у виховному просторі «молодший школяр – дорослі». Ставлення до дитини як до суб'єкта власного морального розвитку визначає мету особистісно-орієнтованого виховання – забезпечення діалогічної взаємодії кожної особистості з навколишнім світом шляхом сприяння її розвитку, самореалізації, адаптації в суспільстві, саморегуляції, самовиховання. Враховуючи принципи особистісно-зорієнтованого підходу у вихованні, а також вивчивши та проаналізувавши психолого-педагогічну літературу й педагогічну практику, ми визначили третю педагогічну умову забезпечення ефективності морального виховання дітей молодшого шкільного віку – *орієнтацію педагогів та батьків на діалогічний стиль міжособистісної взаємодії з дітьми.*

Описуючи взаємодію сім'ї та школи у моральному вихованні молодших школярів, ми зазначили, що головна роль у її організації належить школі. Оскільки навчання стає основною діяльністю учнів початкових класів, то, відповідно, особистість першого вчителя, його моральний образ стають для дітей образом «авторитетного дорослого», який здійснює потужний вплив на їхній моральний розвиток. У цій ситуації дієвим виховним механізмом слугує ідентифікація. Молодші школярі засвоюють моральні цінності та способи поведінки шляхом ототожнення себе зі своїм учителем. Саме тому оволодіння педагогом майстерністю діалогічної взаємодії з учнями є досить важливою проблемою.

Варто звернути увагу на взаємозв'язок виокремлених нами педагогічних умов. Використання комплексу методів, що забезпечать суб'єктну позицію молодшого школяра в моральному розвитку, буде ефективним за умови координації виховних впливів педагогів загальноосвітніх навчальних закладів і батьків, а застосування таких методів передбачає орієнтацію всіх учасників виховного процесу на діалогічний стиль міжособистісної взаємодії.

Література

1. Виноградова Т. Виховання нового покоління : Взаємодія батьків та педагогів – необхідна умова для виховання нового покоління / Т. Виноградова // Завуч. – 2006. – № 8. – С. 4-6.
2. Водзинский Д. Научные основы нравственного воспитания школьников : [учеб. пособие для студ. пединститутов] / Д. Водзинский. – Мн. : Вышэйш. школа, 1982. – 176 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Мартиненко С. М. Особливості співпраці вчителя початкових класів з родинami учнів [доктор педагогічних наук, професор, Київський університет ім. Б. Грінченка] / С. М. Мартиненко. – Початкова школа. – № 3. – 2010. – С. 59-61.
5. Павелків Р. В. Дитяча психологія: навч. посіб. для самост. роботи студ. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2011. – 373 с.
6. Психологія особистості: словник-довідник / [за ред. П. П. Горностая,

Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

7. Рувинский Л. И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / Л. И. Рувинский. – М. : Педагогика, 1981. – 128 с.

8. Шагай Н. М. Педагогічні умови морального виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Шагай Надія Михайлівна. – Рівне, 2007. – 208 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Гимбель В.О.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Робота в школі, перш за все, пов'язана зі спілкуванням вчителя з учнями, як професійним, так і в позааудиторний час. Тому важливо під час навчання в педагогічному закладі вищої освіти приділити важливу увагу саме підготовці вчителя до діалогічної взаємодії з учнями закладу середньої освіти.

У контексті нашого дослідження ми виокремили педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до діалогічної взаємодії з учнями закладу середньої освіти. Розглянемо їх детально.

Опертя на автономність, що виявляє індивідуальну позицію студента у виборі стратегії особистісно-професійної поведінки.

Зміст поняття «автономність особистості» розкривається в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях. Науковці розглядають його як якість особистості, що поєднує в собі вміння здобувати нові знання й творчо застосовувати їх у різних ситуаціях з прагненням до такої діяльності; це індивідуальна позиція студента у виборі стратегії професійно-особистісного поведінки [4, с.173].

Цей феномен представлений єдністю двох компонентів: мотиваційного і процесуального. Мотиваційний відображає потребу в процесі пізнання, процесуальний – знання і прийоми діяльності, що сприяють цілеспрямованому пошуку. Не зважаючи на те, що ці складові існують в єдності, їх виокремлення цілком виправдане, оскільки можемо прагнути до пошуку знань, але не вміти їх знаходити, в той же час, можна вміти їх здобувати, але не відчувати в цьому потреби. Саме мотив спрямовуватиме діяльність студентів на досягнення поставлених цілей. При цьому особливо важливо, щоб студент самостійно визначав завдання власної діяльності, ставив проблемні питання і прагнув знайти на них відповіді. У цьому полягає сутність внутрішньої мотивації, на якій заснована автономність особистості в освітньому процесі.

Розвиток автономності особистості в освіті тісно пов'язаний з формуванням пізнавальної активності, самостійності, ініціативності, відповідальності, свободи вибору, навичок самоконтролю, мотивації до оволодіння новими знаннями й способами дій. У контексті традиційної парадигми освіти основною метою є оволодіння знаннями, а не вміннями самостійно творчо діяти в нестандартних ситуаціях. В умовах нової освітньої парадигми необхідним є розвиток нового змісту навчання, формування не тільки знань, а й творчого мислення.

Найважливішим засобом розвитку активності, самостійності і автономності студентів є система творчих завдань. Активність майбутніх учителів проявляється не тільки в сумлінному виконанні вказівок викладача, але і в інтенсивності виконання завдань, пов'язаних з пошуками власних індивідуальних шляхів їх розв'язання.

Самостійність передбачає відповідь студентів на запитання, які виникають перед ними; прагнення і вміння раціонально організувати роботу, самостійно, без чужої допомоги виконати її, критично осмислити досліджуваний матеріал, пов'язати нові знання з існуючими, виокремити нові завдання, самостійно вирішити проблеми, що виникли; відстояти власні переконання. Активність може проявлятися без самостійності, в той час як самостійність без активності неможлива. Автономність, в свою чергу, виникає в той момент, коли студент усвідомлює себе повноцінним суб'єктом пізнання, готовим діяти активно й самостійно.

Одним з показників розвитку автономності є відповідальність. Термін «автономність» може бути використаний для характеристики тільки таких ситуацій, в яких студент повністю несе відповідальність за прийняття і здійснення рішень, що стосуються його навчання.

Реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії при створенні сприятливого емоційно-психологічного клімату.

Сучасна парадигма освіти характеризується суб'єкт-суб'єктними відносинами; аналіз взаємовідносин «викладання – навчання» можна охарактеризувати як взаємодію.

З позиції педагогіки, взаємодія в освітньому процесі – явище багатопланове, яке передбачає навчально-педагогічну взаємодію студента і викладача, взаємодію студентів, міжособистісну взаємодію. Кожна з взаємодіючих сторін реалізує власну суб'єктну активність. На думку І.Зимньої, з урахуванням того, що викладач працює в групі, члени якої також співпрацюють між собою, його педагогічною метою є формування цієї групи як «сукупного суб'єкта», чий зусилля повинні бути спрямовані на досягнення спільної мети [1, с. 62].

Таким чином, у взаємодії викладачів і студентів у процесі формування етичної культури повинні проявлятися активність, усвідомленість, цілеспрямованість і узгодженість взаємних дій обох сторін. Участь

майбутніх учителів у взаємодії один з одним і з викладачем спрямована на становлення культурно-ціннісних орієнтацій студентів, толерантності як в загальнолюдському, моральному плані, так і в науковій, дослідницькій діяльності. При цьому важливо враховувати певні особливості кожного з суб'єктів взаємодії.

Готовність студентів до навчальної діяльності і їхнє ставлення до процесу навчання стали підставою типології різних соціогруп [3, с.170]:

1. Прагматики – студенти, які розглядають навчання як засіб отримання спеціальності і подальшого успішного працевлаштування. Вузкий професіоналізм цієї категорії студентів суттєво збіднює їх світогляд, неактуальними для них є роздуми про сенс життя, життєві цінності.

2. Теоретики – для них провідним мотивом є пізнавальний процес. Вони орієнтовані на отримання фундаментальних знань, на протигагу прагматичній спрямованості в навчанні.

3. Глядачі, для яких основний зміст навчання полягає в самопізнанні, оскільки вони ще не визначилися, чого прагнуть у житті. Студенти цього типу, як правило, переживають щодо соціальної нестабільності в сучасному суспільстві, стурбовані справжніми проблемами і власним майбутнім.

4. Імітатори – студенти, які спрямовані не на процес пізнання, а на отримання диплому. Такий тип цілком відповідає ситуації сучасних ринкових відносин, оскільки, на жаль, часто пріоритетом є не якісна освіта, а документ про закінчення закладу вищої освіти.

Емпіричне вивчення контингенту студентів засвідчило, що більшість студентів – це прагматики й імітатори; констатуємо недостатній рівень сформованості їх етичної культури, що виражається в невисоких показниках мотивації у виборі професії, ціннісного ставлення до освіти і самовдосконалення. Варто підкреслити, що суб'єкт-суб'єктний характер процесу формування етичної культури передбачає не тільки врахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців, орієнтацію на діалог, взаємодію і партнерство в навчанні, а й виховання у студентів рефлексивного ставлення до цього процесу, готовності до прийняття відповідальності за його результат. Всі ці фактори необхідно враховувати при організації освітнього процесу в ЗВО. Проте для всіх студентів доцільно розширювати форми самореалізації, як у навчальній, так і позааудиторній діяльності; стимулювати особистісний ріст, соціальну активність; брати участь у різних видах наукової творчості. Саме в університеті закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він вступить у професійну діяльність. Незаперечним є позитивний вплив власного прикладу професорсько-викладацького складу на формування досліджуваного феномена у майбутніх учителів. Важливо, щоб у

викладача була сформована етична культура, і він поводив себе як коректна, толерантна особистість, що проявляє емпатію і ефективно впливає на свідомість, почуття, волю, поведінку студентів.

На думку Е. Костяшкіна, на особистому прикладі викладачів у студентів формується «модель» їх власної педагогічної поведінки [2, с. 65]. Педагог завжди і в усьому є зразком для наслідування; він повинен етично впливати на учнів, незалежно від того, який предмет викладає. Духовна близькість і повага до педагога спонукають вихованців його наслідувати. Без сумніву, саме особистий приклад вчителя може переконати учнів у правильності декларованих ним моральних норм і цінностей.

Не зменшуючи значущості професійно-педагогічної діяльності викладачів університету в контексті досліджуваної проблеми, необхідно акцентувати увагу на етичному аспекті їх роботи. В усі часи дослідники вітчизняної педагогіки (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) приділяли значну увагу цьому питанню.

Завдання викладача закладу вищої освіти полягає в тому, щоб заохотити кожного студента до активної, конструктивної діяльності, спрямованої на реалізацію виховного потенціалу, де етична культура є основою життєдіяльності та соціальної поведінки майбутнього вчителя. Тому викладачі соціально-гуманітарних дисциплін є важливим суб'єктом освітнього процесу. Вважаємо, що саме викладачеві належить стратегічна роль у розвитку особистості майбутнього вчителя.

Обґрунтовані нами педагогічні умови були покладені в основу розробленої нами методики підготовки майбутнього вчителя до діалогічної взаємодії з учнями закладу середньої освіти.

Література

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – М.: Университетская книга, Логос, 2007. – 384 с.
2. Изучение проблем профессиональной этики со студентами педвуза: учебное пособие/ АПН СССР НИИ общей педагогики / Под ред. Э.Костяшкина. – М, 1990. – 192 с.
3. Рындак В. Воспитание личности будущего учителя / В. Рындак, Л. Соколова // Высшее образование в России. – 2005. – №1. – С.170-172.
4. Слободянюк О.М. Формування професійно-етичної компетентості майбутніх менеджерів економічного профілю у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата педагогічних наук: спец 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /О.М. Слободянюк. – К., 2017. – 277 с.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Головатюк О. М.,
студентка 4 курсу ФФЖ імені Михайла Стельмаха.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Провідним завданням сучасної школи є формування гармонійної, духовно багатой та національно свідомой особистості. Тому одним з актуальних напрямів виховного процесу сучасної школи є моральне виховання особистості.

Особливе значення для морального виховання має початкова школа. Це зумовлено специфічністю молодшого шкільного віку, оскільки він сприятливий до засвоєння моральних цінностей і знань, формування духовно орієнтованої поведінки, її мотивів.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблему морального виховання вивчали впродовж історичного шляху розвитку людства і продовжують розробляти представники різних наук. До окремих аспектів цієї проблеми зверталися античні мислителі (Сократ, Платон, Арістотель, Демокрит), корифеї філософської (М. Бердяєв, В. Гегель, А. Гельвецій, І. Кант та ін.) та історико-педагогічної думки (І. Герbart, Б. Грінченко, О. Духнович, Д. Дьюї, Я. Коменський, Д. Локк, А. Луначарський, А. Макаренко, М. Новіков, І. Огієнко, М. Пирогов, А. Радищев, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Психологічний аспект морального виховання розглядали І. Бех, Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтєв, М. Скрипченко, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін. Моральному вихованню молодших школярів присвячено праці О. Богданової, Л. Божович, В. Кузя, В. Петрової, Л. Пивовар та ін.

Мета статті – розкрити різні підходи до розуміння поняття «моральне виховання», з'ясувати специфіку морального виховання молодших школярів.

Узагальнення даних надає можливість розкрити моральне виховання як процес засвоєння моральних цінностей та ідеалів, оволодіння моральною культурою, формування стійких моральних якостей, розвитку морального почуття й навичок моральної поведінки.

Для більш глибокого розуміння процесів морального виховання треба з'ясувати сутність споріднених понять, таких як:

- моральність – охоплює моральні погляди, переконання, почуття, стосунки, поведінку людей. Моральність треба розглядати у двох основних вимірах: як складову історичного духовного досвіду, а також у формі відображення цього досвіду в житті конкретних людей. У першому випадку механізмами регуляції моральної поведінки особи є

історично вироблені норми (моральні норми, принципи, поняття добра), які вже існують у колективній свідомості як ідеальні. Але ці моральні механізми зовнішнього спонукання людини до моральної дії приймаються нею не автоматично, а шляхом їх обґрунтування для самої себе. Завдяки цьому стає можливим «внутрішнє» моральне становлення особистості та її моральної поведінки;

- моральна свідомість – одна зі сторін суспільної свідомості, яка у вигляді уявлень і понять відображає реальні відносини та регулює моральну сторону діяльності людини;

- моральні переконання – пережиті й узагальнені моральні принципи, норми;

- моральні почуття – запити, оцінки, відносини, спрямованість духовного розвитку особистості;

- моральні звички – корисні для суспільства стійкі форми поведінки, що стають потребою й здійснюються за будь-якої ситуації та умов;

- моральна спрямованість – стійка суспільна позиція особистості, що формується на світоглядній основі, мотивах поведінки й виявляється як властивість особистості в різних умовах.

Результатом морального виховання є моральна вихованість або моральність. Вона матеріалізується в суспільно цінних властивостях і якостях особистості, виявляється в стосунках, діяльності, спілкуванні. Моральне виховання ефективне, тому що його наслідком є моральне самовиховання (цілеспрямований вплив індивіда на себе з метою вироблення бажаних рис характеру) і самовдосконалення (процес поглиблення загального морального стану особистості, піднесення на новий рівень всього життя) школярів.

Вчені в галузі педагогіки виявили, що в різні вікові періоди існують неоднакові можливості для морального виховання. Знання, здобуті людиною в певний період життя, допомагають проектувати у вихованні її подальше зростання.

Особливу увагу необхідно приділяти моральному вихованню молодшого школяра, оскільки в цьому віці дитина найбільш сприятлива до засвоєння моральних знань. Молодший шкільний вік – етап розвитку дитини, який відповідає періоду навчання в початковій школі (від 6 до 10 років), коли дитина проходить великий шлях у своєму індивідуальному розвитку [4, с. 311].

Від того, як буде вихований молодший школяр у моральному відношенні, залежить не тільки його подальше успішне навчання у школі, а й формування життєвої позиції.

Забезпечення успішності морального виховання молодших школярів вимагає врахування їх вікових та психологічних особливостей, а саме:

- потреби дитини в ігровій діяльності. Гра має значення для

розвитку дітей: «Яка дитина у грі, така багато в чому вона буде в роботі, коли виросте», – говорив А. Макаренко;

- неможливості довго займатися монотонною діяльністю. Як стверджують психологи, діти 6–7-річного віку не можуть утримувати свою увагу на одному предметі більше ніж 7–10 хвилин. Далі діти починають відволікатися, переключати свою увагу на інші предмети, тому необхідна постійна зміна видів діяльності під час занять.

До того ж дітям притаманна: недостатня чіткість моральних уявлень у зв'язку з невеликим життєвим досвідом; існування суперечності між знанням, як треба, і практичним застосуванням. Не завжди знання моральних норм і правил відповідає реальним діям дитини. Особливо часто це трапляється в ситуаціях, де відбувається розбіжність між етичними нормами й особистими бажаннями дитини; нерівномірність застосування ввічливого спілкування з дорослими й однолітками (у побуті та вдома, у школі й на вулиці).

У цьому віці дитина не тільки пізнає сутність моральних категорій, а й вчиться оцінювати їх знання у вчинках і діях навколишніх, власних вчинках. Знання моральних норм є передумовою моральної поведінки, але самих лише знань недостатньо. Критерієм морального виховання можуть бути тільки реальні вчинки дітей, їх спонукальні мотиви. Бажання, готовність і здатність свідомо дотримуватися норм моралі може бути виховане тільки в процесі тривалої практики самої дитини, за допомогою вправляння в моральних вчинках.

Отже, проведений нами аналіз з наукової літератури показав, що немає однастайності щодо визначення «морального виховання».

Специфіка морального виховання молодших школярів полягає в: необхідності організації ігрової діяльності, яка має велике значення для розвитку дитини; важливості урізноманітнювання видів діяльності дитини; врахуванні недостатньої чіткості моральних уявлень у зв'язку з невеликим жмттєвим досвідом; поступовому усуненні суперечностей між знанням, як треба, і їх практичним застосуванням; наполегливій роботі над виробленням навичок ввічливого спілкування з дорослими й однолітками.

Література

1. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – Київ : Вища школа, 2007. – 304 с.
2. Кузьминський А. І. Педагогіка / А. І. Кузьминський. – Київ : Знання, 2017. – 447 с.
3. Психологія : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 2010. – 423 с.
4. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. – Москва, 2005. – Т. 2. – С. 120.
5. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – Київ : Академія, 2010. – 542 с.

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

**Горбань А., Халімон І.,
студентки 4 курсу факультету іноземних мов.
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

У періоди нестабільності суспільства, погіршення соціальних умов життя, виникнення напруженості у стосунках між людьми особливо гостро постають проблеми розуміння іншої людини, співчуття, взаємної допомоги. Одним із важливих особистісних регуляторів і чинників гуманної поведінки є емпатія – здатність до осягнення і переживання емоційних станів іншої людини. Емпатійні почуття, що виникають як відгук на переживання іншої людини, сприяють усвідомленню важливості дотримання моральних норм, спонукають до альтруїстичної поведінки, надання активної допомоги людям, які перебувають у скрутному становищі. У зв'язку з усвідомленням важливого значення емпатії як фундаменту моральної поведінки особистості особливої актуальності набувають педагогічні дослідження, спрямовані на обґрунтування умов і шляхів цілеспрямованого розвитку цієї якості в учнів різного віку. Навчити дитину «бачити і відчувати людей» – одне з найважливіших і найскладніших завдань виховання. Уміння співпереживати близьким і чужим людям залежить від емпатії – здатності індивіда емоційно відгукуватися на переживання інших людей, розуміти їх почуття, переживання, проникати в їх внутрішній світ, роблячи їх частиною своєї особистості [1].

Ідея про важливість розвитку у дітей емпатії, чутливості до переживань інших людей, здатності відчувати їх почуття і співпереживати їм, відчувати душевний стан іншої людини, вміти ставити себе на місце іншого в різних ситуаціях – одна з тих, що лежать в основі поглядів В. Сухомлинського на сутність і шляхи морального виховання [2].

У психолого-педагогічних джерелах розглядаються різні сфери життєдіяльності, в яких виявляється емпатія: у близькому колі спілкування (О. Бодальов, В. Кротенко, Т. Пашукова); у професійному спілкуванні (Л. Виговська, С. Максимець, Л. Галицька, Н. Каліна, Т. Федотюк); у широкому соціальному контексті (Є. Ільїн, І. Юсупов, Д. Майерс, П. Фрес). Емпатійні переживання можуть бути пов'язані не лише з подіями, які відбуваються з суб'єктом «тут і тепер», але й з ситуаціями, що трапилися з ним у минулому чи відбуватимуться у майбутньому [7].

Низка досліджень була присвячена окремим аспектам розвитку емпатії та її компонентів (Л. Алексеева, С. Борисенко, Л. Виговська, Т. Гаврилова, Л. Стрелкова, І. Юсупов), співвідношенню емпатії та моральності

(А. Валантинас, А. Соломатіна, Н. Шевченко), впливу різних факторів на процес виховання емпатії (Р. Агавелян, І. Коган, Г. Михайліченко). У багатьох дослідженнях показано, що підлітковий вік є дуже важливим етапом у соціальному розвитку особистості, становленні її зв'язків з оточуючими людьми, зокрема, у формуванні здатності до емпатії. Прийняття нової соціальної ролі, почуття дорослості, здатність будувати власну поведінку відповідно до зразків, а також формування власних очікувань щодо поведінки інших людей роблять дітей цього віку чутливими до розвитку емпатійного потенціалу (Г. Абрамова, Т. Гаврилова, В. Кротенко, М. Удовенко). У низці робіт доведено, що створення умов емпатійної взаємодії серед школярів та між педагогами і школярами стає значущим фактором позитивної соціальної ситуації розвитку підлітків (Л. Божович, С. Якобсон).

Не зважаючи на чималу кількість досліджень, присвячених проблемі генезису емпатії, знання про особливості розвитку цієї якості у дітей різних вікових груп, зокрема підлітків, та умови її формування мають фрагментарний характер. Водночас сучасні програми шкільного виховання не завжди передбачають як специфічне завдання розвиток у дітей співчуття, співпереживання іншим людям, внаслідок чого формування емпатії зазвичай відбувається стихійно. У психолого-педагогічній практиці відзначається необхідність у розробці науково обґрунтованої методики розвитку емпатії в учнів підліткового віку.

Аналіз педагогічної і психологічної літератури з питань морального розвитку підлітків дозволяє визначити положення, які можуть стати основою для розробки такої методики. Передусім слід назвати праці, присвячені розвитку емоційної сфери підлітків (Л. Божович, Г. Бреслав, А. Запорожець, А. Зосимовський, І. Якобсон), а також праці педагогів з проблем формування морально-ціннісних орієнтацій школярів (О. Богданова, О. Коберник, І. Мар'єнко, Є. Шорохова, Н. Щуркова та ін.).

У підлітковому віці відбуваються важливі зміни в емоційній сфері особистості. Виникнення почуття дорослості супроводжується глибокими емоційними переживаннями у зв'язку з новим статусом в групі ровесників і стосунками з дорослими. Підлітковий вік – дуже важливий період розвитку, коли відбувається становлення психічних новоутворень, ускладнення яких створює сприятливі умови для формування рефлексії – здатності усвідомлювати свої дії, думки, переживання і почуття. Цей період багато в чому зумовлює майбутнє моральне обличчя людини і водночас є сприятливим для розвитку емпатії як здатності до співпереживання іншим людям.

Аналіз закономірностей розвитку емпатії в підлітковому віці дозволяє нам враховувати їх під час визначення педагогічних умов цілеспрямованого формування цієї якості. Однією з таких умов аналіз

психолого-педагогічної літератури дає підстави вважати організацію спільної діяльності підлітків (Д. Ельконін, Л. Виготський, Г. Костюк, М. Матюхіна та ін.). Спільна діяльність учнів слугує свого роду школою почуттів, забезпечує умови для формування особистісних якостей, які сприяють розумінню почуттів навколишніх людей. Підліток вчиться співпереживання, опановує вміння проявляти своє ставлення до інших в доступних його віку формах і видах діяльності. На наш погляд, кожен вид діяльності – спілкування, предметна, навчальна, художня, ігрова, трудова – містить у собі значні потенційні можливості щодо розвитку емпатії підлітків. Спільна діяльність є інтеграційною, тобто сприяє впорядкуванню, структуруванню міжособистісних стосунків, формуванню єдності, спільних цілей, оптимізації взаємовідносин підлітків. Вона передбачає вміння школярів діяти узгоджено, розуміти і враховувати почуття партнера.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що емпатія може проявлятися в трьох формах – співчуття-констатація, співчуття-переживання, співчуття-дія. Ця послідовність враховувалася нами у процесі розробки методики розвитку емпатії у підлітків. Розроблена нами методика передбачає послідовне використання комплексу ситуацій як засобу розвитку емпатії підлітків:

- перший – домінують ситуації, орієнтовані на констатацію емоційних станів підлітків;
- другий – переважають ситуації, спрямовані на пізнання підлітком власного внутрішнього світу і переживань іншої людини;
- третій – переважають ситуації, спрямовані на допомагаючу, альтруїстичну поведінку у відповідь на переживання іншого.

Основна мета першого етапу розвитку емпатії підлітків полягає в тому, щоб розвинути у школярів здатність до диференціації емоційних станів через усвідомлення власних переживань. Перший етап передбачає включення в діяльність підлітків ситуацій, спрямованих на:

- виділення на ілюстративному матеріалі зафіксованої емоції; розвиток здатності розуміти свій емоційний стан і емоційний стан ровесників і дорослих;
- створення можливостей для самовираження, формування у підлітків умінь і навичок практичного володіння невербальними виразними засобами спілкування: мімікою, жестами, пантомімікою;
- навчання підлітків розпізнавання інтонацій і інтонованої мови: тембр, темп, ритм, сила голосу;
- навчання підлітків мовних засобів спілкування і поведінкової етики на емоційній основі.

Основними засобами на першому етапі є ситуації «співчуття-констатації», які спеціально організуються педагогом, а також ігрові

прийоми, спрямовані на фіксацію емоційних станів і їх подальше розпізнавання. Перший етап нашої методики ми умовно назвали «мова емоцій». Для отримання підлітками досвіду переживання різних емоційних станів ми використали різноманітні вербальні (словесні) і реальні (практичні) ситуації, ігри вправи.

У процесі реалізації етапу «мова емоцій» ми використовували: вправи, спрямовані на розвиток мімічних рухів; ігри на визначення і передачу емоційних станів людини за допомогою жестів і міміки; ігри з навчання виразних рухів; етюди на розпізнавання різних жестів, на розвиток виразності жесту; етюди по освоєнню і використанню різних варіантів поз, ходи і інших виразних рухів; ігри на розвиток уміння виражати інтерес, увагу, зосередженість, здивування, радість, задоволення, печаль, страждання, відразу, гнів, страх, провину, сором; навчання правил етикету («чарівні слова», правила спілкування по телефону, правила хорошого тону в різних ситуаціях – на вулиці, в театрі, транспорті тощо).

Мета другого етапу полягає у формуванні в підлітків уявлень про внутрішній світ людини, розвитку умінь співпереживати іншим людям. Цей етап передбачає включення в спільну діяльність підлітків ситуацій «співчуття-переживання», спрямованих на:

- розвиток уміння відчувати і розуміти іншого;
- розвиток уяви, індивідуального самовираження підлітків;
- згуртування учнівського колективу;
- розвиток допитливості, спостережливості.

На другому етапі велика роль відводиться таким засобам виховання, як аналіз підлітками різних етичних ситуацій з художньої літератури, образотворча діяльність, театралізована діяльність (драматизації), ігрова діяльність. Другий етап розробленої методики ми умовно назвали «мова почуттів і переживань». Важливе місце в роботі з підлітками на цьому етапі відводиться ситуаціям «співчуття-дії», їх обговоренню з приводу почуттів і поведінки персонажів, вирішенню моральних ситуацій, а також включенню учнів у спільну діяльність. Модельовані ситуації спонукають підлітків до надання допомоги ровесникам, іншим людям.

Мета третього етапу полягає в розвитку у підлітків умінь спілкування в різних життєвих ситуаціях і формуванні адекватної оцінної діяльності, спрямованої на аналіз власної поведінки і вчинків навколишніх людей. Цей етап передбачає включення в діяльність підлітків ситуацій «співчуття-дії», спрямованих на: розвиток уміння взаємодіяти і співпрацювати з ровесниками і дорослими в різних ситуаціях; виховання бажання допомогти, підтримати, поспівчувати, порадіти за іншого; навчання підлітків виділення, аналізу й оцінки поведінки з точки зору моральних еталонів і зразків, представлених у культурі.

На третьому етапі велика роль відводиться організації спільної

діяльності підлітків, а також створенню ситуацій з моральним змістом, що стимулює прояв допомоги, сприяння, підтримки інших людей. Цей етап розробленої методики ми умовно назвали «сприяння», оскільки він спрямовується на розвиток потреби в наданні допомоги, альтруїстичної поведінки, здібності приймати позицію іншого. Важливе місце на цьому етапі відводиться формуванню у підлітків поведінкового компонента емпатії. Великі можливості для цього створюються в спільних іграх і в організації спільної діяльності, що сприяє згуртуванню підлітків. У зв'язку з розвитком емоційно-моральної сфери до кінця цього етапу у підлітків зростає потреба в прояві допомоги, підтримки, сприяння, що є характеристиками більш високого (рефлексивного) рівня розвитку емпатії.

Важливою педагогічною умовою розвитку емпатії є організація взаємодії з підлітками на основі діалогічного підходу, що передбачає сприйняття вихованців як психологічно рівноправних партнерів, безумовно позитивне ставлення до них, відкритість і довір'я, налаштованість на взаєморозуміння, надання вихованцям свободи вибору, права на власну позицію [3; 4].

Таким чином, розроблена методика має поетапний характер і передбачає послідовне використання в розвитку емпатії підлітків на першому етапі ситуацій, орієнтованих на констатацію емоційних станів; на другому етапі – ситуацій, спрямованих на пізнання підлітком власного внутрішнього світу і переживань іншої людини; на третьому етапі – ситуацій, спрямованих на допомагаючу, сприяючу, альтруїстичну поведінку у відповідь на переживання іншого.

Література

1. Ахмедзянова А.Э. Изучение эмпатии личности: определение понятия, механизмы проявления / А.Э. Ахмедзянова // Ученые записки Института социальных и гуманитарных знаний – Казань: Изд-во «Юниверсум», 2010. – № 2 (8). – С. 14-19.
2. Галузьяк В. М. Концепція морального виховання В. Сухомлинського / В. М. Галузьяк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 54. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – С. 128-132.
3. Галузьяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузьяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – С.30-34.
4. Галузьяк В. М. Особистісна зрілість педагога як фактор гуманізації виховання / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2009. – С. 77 – 82.
5. Емпатійний розвиток дитини / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 182 с.
6. Кротенко В. І. Розвиток емпатії в дітей підліткового віку – складової риси гуманістичного розвитку суспільства / В.І. Кротенко // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова. Випуск 2 (9). Частина II. – Київ, 2000. – С. 55-58.

7. Удовенко М. В. Развитие эмпатии у подростков. / М. В. Удовенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №5. – С.12-15.
8. Федчишена Н. В. Феномен емпатії у психологічних дослідженнях / Н.В. Федчишена. – К., 2011. – 148 с.
9. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – 2-е вид., випр. і доп. - Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Гура Г. О.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доктор пед. наук Столяренко О. В.**

Інноваційний менеджмент – один із напрямів стратегічного керування, що здійснюється на вищому рівні організації. Метою його є визначення основних напрямів наукової та виробничої діяльності установи

Важливими в світлі стратегічного керування є: визначення найбільш оптимальних шляхів розвитку закладу освіти, здатність до перспективного прогнозування, планування, визначення мети та шляхів їх реалізації керівниками ЗЗСО, поєднання механізмів співуправління та особистої відповідальності. Керівник щодо учня набуває досвіду активного учасника освітнього процесу та реалізує право вибору форм освітньої діяльності, стимулює суб'єкт-суб'єктні відносини учасників педагогічного процесу.

За своїм змістом, формами і методами освіта не є незмінним феноменом. Вона постійно враховує перспективи розвитку людства, реагує на суспільні реалії. Завдання сучасної освіти – готувати людей з новими ціннісними орієнтирами, активною громадянською позицією, давати такі знання та навички, які дозволили б їм адаптуватися до швидкоплинного часу і змін, бути конкурентоздатними на ринку праці.

Зовнішні та внутрішні чинники спонукають керівників, учителів до здійснення системних і якісних змін в освітньому та управлінському процесах. А це спонукає до пошуку інновацій. До управлінських інноваційних технологій належать сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що створюють умови для оперативного й ефективного прийняття керівником закладу освіти управлінського рішення. Їх характеризує сукупність модернізованих управлінських функцій керівника разом із цільовими формами і методами управління, економічними і технологічними засобами управління, котрі забезпечують не лише стабільне функціонування закладу загальної середньої освіти, а і його постійний розвиток.

Керівник освітнього закладу зможе впоратися зі своїми завданнями лише за умови, якщо надає освітні послуги, які стабільно задовольняють

потреби споживачів, тобто вони повинні мати конкурентні переваги, які можна створити лише за умов стратегічного управління.

Керівнику сучасного закладу освіти доводиться працювати в період оновлення функціональних обов'язків та видів управлінської діяльності, що пов'язаний з конкретно-історичними умовами розвитку країни, розширення сфери знань та умінь в галузі менеджменту освіти та іншими об'єктивними обставинами. Обов'язок керівника – створити умови, в яких кожен міг би самореалізуватися. Кожен керівник повинен усвідомлювати, що принципи управління – це вихідні положення, яких він повинен дотримуватися в управлінні закладом освіти. При цьому варто пам'ятати, що принципи управління у практичній діяльності виступають не відокремлено один від одного, а в комплексі.

Отже, принципи управління закладом освіти – це вихідні положення, яких необхідно дотримуватися в управлінні системою освіти.

Принцип демократизації – це істотне розширення прав учителів та педколективів, що обумовлює заміну командно-адміністративних методів демократичними, створення комфортного морально-психологічного клімату в колективі, моральне і матеріальне стимулювання творчого пошуку.

Принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю: у прийнятті рішень керівник зобов'язаний враховувати думку членів колективу, якщо вона не суперечить законам України.

Принцип науковості – управління на основі законів, нормативних актів, досягнень науки, ППД.

Принцип перевірки фактичного виконання прийнятих рішень – невід'ємна частина управління закладом освіти.

Принцип оперативності, конкретності і діловитості. Своєчасне вирішення завдань – оперативність, виконання завдань на базі точної, перевіреної інформації – конкретність, управління зі знанням справи, компетентність у питаннях теорії і практики – управляти по-діловому.

Принцип цілеспрямованості – спрямування зусиль на вирішення головних завдань освіти на конкретному етапі.

Принцип ініціативності й активності – підтримка творчих пошуків педагогів, розвиток їхньої ініціативи.

Принцип оптимізації передбачає досягнення високої ефективності за умов розумної і доцільної затрати зусиль на основі НОП учителів і учнів.

Принципи управління не відокремлені один від одного, а діють комплексно: принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю, принцип науковості, принцип перевірки прийнятих рішень, принцип оперативності і діловитості, принцип цілеспрямованості, принцип ініціативності, принцип оптимізації.

Кожен керівник має бути обізнаний з принципами управління освітнім

закладом, це надасть його роботі чіткості, злагоженості, усвідомлення шляхів досягнення мети, яку ставить перед собою заклад освіти.

Термін «управління» ввійшов до освітянської галузі у другій половині 70-х років, замінивши термін «керівництво». У цей період під впливом ідей теорії соціального управління (праці В. Афанасьєва, Д. Гвішіані та інших) розпочинається поступовий перехід від традиційного школознавства до розробки основ внутрішньошкільного управління. Традиційне уявлення про керівництво школою розкривалося в таких характеристиках, як цілеспрямований вплив «зверху» суб'єкта на об'єкт керівництва; вплив керуючої підсистеми на керовану з метою переведу останньої у якісно новий стан; впровадження елементів наукової організації педагогічної праці та інших. Філософські, соціологічні і педагогічні погляди вчених на суть управління, що склалися в цих галузях науки до початку 90-х років, відповідали політичним і соціально-економічним умовам розвитку суспільства, характеру командно-адміністративної управлінської системи, яка розглядала об'єкт управління без урахування того, що ним є людина, головна діюча особа життєдіяльності суспільства. Сьогодні погляди учених на поняття «внутрішньошкільне управління» і розкриття його сутності базуються на іншій методологічній основі. Для сучасної теорії і практики управління, в тому числі соціально-педагогічними системами, пріоритетними є системний, особистісний, діалогічний підходи. Це орієнтує на врахування в управлінні тенденцій розвитку освіти; впливу зовнішнього середовища на процеси, що управляються; моделювання цілісних педагогічних й управлінських структур, які синтезують стихійне й організоване начало; використання діалогічних форм взаємодії тощо. Найголовнішим є забезпечення відповідності управляючої підсистеми і підсистеми, що управляється, оскільки лише за умови такої відповідності можливий динамічний розвиток навчально-виховного процесу згідно з метою школи. Внутрішньошкільне управління – це діяльність управляючої підсистеми, спрямована на реалізацію мети школи шляхом створення умов (прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційних, матеріально-фінансових та інших), необхідних для належного розвитку педагогічного процесу. Таким чином, сьогодні на зміну філософії «впливу» в управлінні школою йде філософія створення умов для взаємодії, співробітництва, партнерства. Теорія управління школою доповнюється теорією внутрішньошкільного менеджменту, яка має особистісну спрямованість. Це суттєво змінює стиль взаємин у вертикальному розподілі праці: дозволяє створити атмосферу поваги, довіри й успіху кожного члена шкільного колективу; перейти на професійний стиль співробітництва, в процесі якого враховуються індивідуальні особливості кожного педагога, здійснюється особистісно

орієнтований підхід до його діяльності; створити умови розвитку кожної особистості на основі мотиваційних орієнтацій; сприяє формуванню внутрішньошкільної культури, створенню психолого-педагогічного комфорту для всіх учасників педагогічного процесу. Осмислення ідей менеджменту, їх перенесення до сфери внутрішньошкільного управління відкрили простір для розробки самостійного специфічного відгалуження управління – педагогічного менеджменту.

Література

1. Василенко О.В. Інноваційний менеджмент [навчальний посібник] / О.В.Василенко, В.Г.Шматько. – К. : ЦУЛ, Фенікс, 2003. – 440 с.
2. Столяренко О. В. Ціннісне ставлення до людини в системі професійних цінностей майбутнього учителя / О.В. Столяренко, О.В. Столяренко // Матеріали Інтернет-конф. «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя». – Вінниця, «Твори», 2018. – С. 216 – 220.

ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ЗАКЛАДОМ

**Демидас А. В.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

Принципи управління – це системотворчі ідеї, що забезпечують функціонування і розвиток освітньої системи, організовуючи і спрямовуючи її діяльність [4, с.124]. Принципи можуть змінюватися, уточнюватися. В навчальному посібнику «Освітній менеджмент» автори дають таке визначення: «Принципи управління – це основні, вихідні положення, якими керуються у своїй діяльності органи управління. Вони є організуючим ядром функціонування апарату управління, обумовлюють ті реальні засоби, завдяки яким органи управління виконують свої завдання» [4, с. 125-126].

Одним з основних принципів управління роботою школи є поєднання одноосібного і колективного керівництва, що передбачає широку самостійність усього колективу і його окремих працівників. Важливою умовою правильного застосування принципу одноосібного керівництва є чітке розмежування функцій, прав і відповідальності між директором, його заступниками і вчителями. Принцип одноосібної відповідальності директора за роботу школи передбачає поєднання функцій розпорядника з розвитком ініціативи, спрямованої на підвищення якості навчально-виховної роботи, на введення інноватики в процес навчання і виховання.

Принцип науковості передбачає всебічне використання в життєдіяльності школи досягнень науки з педагогіки, психології, методик викладання, наукової організації педагогічної праці і управління в епоху інформаційних технологій.

Принцип об'єктивності означає, що визначення завдань і вибір змісту роботи ґрунтується не на суб'єктивних вольових рішеннях, а є наслідком глибокого аналізу результатів навчання і виховання, оцінки рівня і використання навчально-матеріальної бази й інших об'єктивних чинників. Все це дозволяє науково обґрунтовано спланувати роботу і на високому рівні здійснити її.

Принцип актуальності заснований на тому, що на перший план з безлічі шкільних завдань висуваються домінантні, такі, що забезпечують успіх усієї роботи в школі. Цей принцип забезпечується наказами і розпорядженнями, а також внутрішніми обставинами, обумовленими аналізом об'єктивних потреб школи.

Принцип співпраці відображає загальний стан організації життя і гуманне ставлення людини до людини. Здійснення цього принципу сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в колективі, що впливає як на бажання, так і на вміння працювати.

Принцип відповідальності слугує гарантією правильних рішень, що спираються на факти і розуміння основ планування, забезпечення систематичного контролю, здійснення глибокого спостереження за явищами і фактами, що дозволяє зробити висновки відносно поточної і майбутньої роботи школи.

Принцип моральної безпеки (відсутність загрози) характеризується створенням у школі атмосфери спокою, в якій тільки і можлива ефективна взаємодія всіх учасників педагогічного процесу.

Принцип інформаційний дозволяє директорові на основі отриманих даних здійснювати функції управління школою. Цей принцип пов'язаний з вивченням справ на місцях, із з'ясуванням думок і оцінок людей, їх побажань, критичних зауважень, пропозицій [6, с.105-106].

Г. Єльнікова визначає такі принципи педагогічного менеджменту: принцип конкретного цілепокладання як основа змісту всієї діяльності управління будь-якого рівня; принцип цілеспрямованості управління, що вимагає ставити цілі з урахуванням їх оптимальності і реальності, соціальної значущості і перспективності; принцип кооперації і розподілу управлінської праці; принцип функціонального підходу як умова постійного розвитку і вдосконалення управлінської діяльності на основі постійного оновлення, уточнення і конкретизації функцій виконавців; принцип комплексності як основа науково обґрунтованих суб'єкт-суб'єктних управлінських дій, як поєднання цільового, функціонального управління і лінійного керівництва; принцип систематичного самовдосконалення як основа ефективного управління [3, с. 10).

Загальні принципи управління відомі давно, вони були опубліковані ще в 1916 році А.Файолем. Він виокремив 14 принципів ефективного управління: розподіл праці, влада і відповідальність, дисципліна, єдність

розпорядництва і керівництва, підпорядкування часткових інтересів загальним, винагорода, централізація, ієрархія, порядок, справедливість, ініціатива, єднання персоналу [4].

Для 50-60-х років характерною була поява теорій, орієнтованих на людські відносини. Зараз розробляються системні теорії управління, у зв'язку з чим змінюються і принципи управління. О. Касьянова [5, с. 12] вважає, що демократизацію управління можна розглядати не лише як засіб і процес, але і як принцип, що стосується всіх компонентів діяльності і функцій управління, а також як умову перебудови шкільного життя в цілому. Демократизація управління передбачає, згідно з О. Касьяною [5, с. 11-12], розширення прав, повноважень, а рівно обов'язків і відповідальності внутрішнього управління за рахунок делегування низки повноважень; перетворення школи на самоврядну систему за рахунок всебічного розвитку демократичних органів, що складаються з педагогів, учнів та інших дорослих; виборність керівників усіх рангів; демократизацію стосунків і спілкування; демократизацію навчально-виховного процесу; ріст економічної і фінансової самостійності; правове забезпечення всіх інновацій; колегіальність в ухваленні рішень; гласність, свободу слова і критики; соціальну захищеність; гарантії для меншості висловлювати свою думку і здійснювати свої проекти в школі, право на експеримент, право на помилку; справедливість і об'єктивність в оцінюванні як учнів, так і педагогів.

Принципи демократичного управління представлені Є. Хриковим: відкритість, довіра, делегування відповідальності і повноважень, децентралізація, підтримка ініціатив, узгодження спільних і часткових цілей, толерантність, орієнтація на інтереси особистості. Реалізація цих принципів передбачає наявність у діяльності конкретних людей певних ціннісних установок [8, с. 60].

Принципи управління тісно пов'язані зі стилями педагогічного спілкування [1] і педагогічного керівництва [2], від яких суттєво залежить ефективність діяльності керівника освітнього закладу.

Концепція школи співпраці спирається на такі принципи [3, с. 44-45]:

- принцип узгодженості, що передбачає спільне обговорення конкретних завдань, способів їх рішення;
- принцип взаєморозуміння, що відображає вміння «встати» на позицію іншої людини, зрозуміти її потреби, наміри, задум;
- принцип взаємного розвитку – розвиток особистості дитини і дорослого (педагога, управлінця);
- принцип «вирощування» (покроковий розвиток);
- принцип саморозвитку, що визначає необхідність створення умов для виявлення в усіх суб'єктів освітнього процесу установки на усвідомлення цінності і значущості індивідуального розвитку кожного;

- принцип рефлексивності – систематичне проведення аналізу і корекції діяльності, способів мислення і взаємодії у колективі;
- принцип доброзичливості, що виявляється в орієнтуванні на характерне в особистості, її інтелект, унікальність, особливості;
- принцип особистого прикладу: адміністратор, учитель, класний керівник не лише транслюють зразки культурного спілкування, мислення, організації, але і живуть за ними;
- принцип вільної відповідальності передбачає свободу у виборі дій і учинків, а також відповідальність за загальний результат перед своєю совістю, перед іншими людьми, суспільством, природою, культурою;
- принцип самовизначення пов'язаний з усвідомленням себе як унікальної і особливої особистості, з усвідомленням своїх можливостей у досягненні успіху в справі, діяч або діяльності.

Вищевикладені принципи управління школою, по-перше, є стрижнем діяльності керівника, його основними орієнтирами у будь-якій ситуації. По-друге, вони забезпечують як послідовність, так і гнучкість у діяльності керівника, а також дозволяють поєднати довгострокові цілі зі специфікою конкретної поточної робочої ситуації.

Література

1. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – вип. 26. – С. 23-33.
2. Галузяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
3. Єльнікова Г.В. Розвиток цільових функцій управління на різних рівнях організації середньої освіти / Г.В. Єльнікова // Імідж сучасного педагога. – 2000. – №3. – С.9-11.
4. Освітній менеджмент: навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
5. Касьянова О.М. Контрольно-аналітична діяльність керівника освітнього закладу / О.М. Касьянова. – Х.: «Основа», 2014. – 192 с.
6. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
7. Холковська І.Л. Управління конфліктами у діяльності керівника навчального закладу // Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої освіти. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дніпропетровськ, 26 грудня 2014 р.): у 2-х частинах. – Дніпропетровськ: ТОВ «Інновація», 2014. – ч. 2. - С. 103-106.
8. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. – К.: Знання, 2006. – 365 с.

СУЧАСНІ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕСТУВАННЯ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Джуринська Ю. В.,
студентка магістратури ННППФВК.
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.

Контроль знань є важливою частиною процесу навчання й дозволяє отримати всебічну оцінку рівня знань студентів. Однією з форм контролю знань, що добре себе зарекомендувала, є тестування. Тестування, незважаючи на велику кількість певних недоліків, є єдиним посправжньому технологічним засобом для вимірювання рівня знань і незамінним інструментом, що дозволяє реалізувати ефективний педагогічний контроль і належним чином організувати управління навчальним процесом.

У зв'язку з розвитком інформаційних технологій, дистанційної освіти, зокрема, адаптивних освітніх систем, тестування може бути застосоване як засіб ідентифікації особистості учня чи студента, для побудови індивідуальних освітніх траєкторій, коли кожен учень проходить навчальні курси в тій послідовності і в тому обсязі, які найбільше відповідають рівню його підготовленості.

У технології дистанційного навчання, за відсутності безпосереднього контакту учня з викладачем, тестування стає одним з основних засобів контролю знань, тому особливо гостро постає проблема створення якісних тестів, які могли б швидко, об'єктивно й адекватно вимірювати рівень знань учнів. Тести представляють освітні процеси не в ідеальному, а в реальному світі. Сьогодні все більша увага приділяється тестам як швидкому й зручному способу оцінки знань. Простота створення тестів, як здається на перший погляд, і збільшений попит на них породили безліч неякісних матеріалів, званих «засобами тестового контролю».

При розробці тестів потрібно враховувати два моменти: 1. Розробка тестів, здатних адекватно оцінити знання учнів, – це не просто складання завдань і об'єднання їх у тест. Тест – це система завдань, в якій кожне завдання повинне задовольняти певним критеріям. 2. Не можна зводити перевірку знань до одного лише тестування. За допомогою тестів не можна перевірити, наприклад, доказ теорем, і, звичайно ж, ніяке тестування не замінить живої бесіди учня з викладачем. Тому достатньо часто тестування застосовується як перший етап складання іспиту, за наслідками якого здійснюється допуск до другого етапу – співбесіди з викладачем.

Правила розроблення тестових завдань і обробки результатів тестування детально викладені в роботах В. Аванесова, І. Булах, М. Мруги [1-3]. Проте не менш важливе значення має порядок пред'явлення завдань учню чи студенту і метод визначення його рівня знань за наслідками

тестування, тобто модель тестування. Необхідно відзначити, що дані моделі застосовуються для педагогічного тестування, тобто оцінки знань, і відрізняються від моделей, що використовуються в психологічних тестах для визначення характеристик особистості. Тому їх називають моделями педагогічного тестування. В адаптивних навчальних системах тестування може застосовуватися як засіб ідентифікації особистості для побудови індивідуальної послідовності навчання. При цьому розрізняють три види тестування: попереднє, поточне й підсумкове. Попереднє тестування застосовується перед початком навчання і має на меті виявлення попередніх знань учня з дисциплін, які йому належить вивчати. Сюди ж можуть включатися психологічні тести для визначення індивідуальних характеристик особистості учня, що враховуються в ході навчання для налаштування на роботу з конкретною дитиною.

За результатами попереднього тестування будується попередня послідовність вивчення освітніх курсів. Поточне тестування – це контроль або самоконтроль знань з окремих елементів навчальних дисциплін – розділів чи тем. За його результатами будується послідовність вивчення тем і розділів усередині курсу, а також може здійснюватися повернення до тем, які були вивчені недостатньо добре. І нарешті, підсумкове тестування – це контроль знань з курсу / предмета загалом або з сукупності предметів. За його результатами коригується послідовність вивчення навчальних дисциплін.

Мета статті – описати переваги й недоліки традиційних і нових моделей тестування, що покладені в основу розробки тестових завдань для сучасної системи освіти.

Опишемо найбільш поширені в сучасній освіті моделі тестування.

Класична модель. Вона є історично першою і найпростішою. Є n завдань з певної галузі знань, з декількох галузей знань або частини навчального матеріалу (розділу, теми). З цієї безлічі завдань випадковим чином обирається кількість завдань ($k < n$), які пропонуються учневі. Останній обирає або вводить правильну, на його думку, відповідь. Результат відповіді на кожне завдання оцінюється як «правильно» або «неправильно». Результатом тестування є відсоток правильних відповідей учня. Перевагою моделі є простота реалізації. Недоліків значно більше: 1. Через банальну випадковість вибірки не можна заздалегідь визначити, які завдання за рівнем складності дістануться учневі. В результаті одному може дістатися велика кількість легких завдань, а іншому – складних. 2. Оцінка залежить тільки від кількості правильних відповідей і не враховує складність завдань. Класична модель через свої недоліки має найнижчу надійність, оскільки відсутність врахування параметрів завдань часто не дозволяє об'єктивно оцінити знання учня.

В наш час відбувається відхід від використання класичної моделі на

користь застосування більш досконалих і ефективних моделей, наприклад, *адаптивного тестування*.

Мета введення нечіткої математики – спроба математичної формалізації нечітких, якісних явищ і об'єктів з розмитими межами, що зустрічаються в реальному світі. Нечітке управління виявляється особливо корисним, коли описувані процеси є дуже складними для аналізу за допомогою загальноприйнятих кількісних методів або коли доступні джерела інформації інтерпретуються якісно, неточно або невизначено. Експериментально доведено, що нечітке управління дає кращі результати в порівнянні з отримуваним за умов загальноприйнятих алгоритмів управління. Нечітка логіка, на якій засноване нечітке управління, ближче за духом до людського мислення і природних мов, ніж традиційні логічні системи. Нечітка логіка, в основному, забезпечує ефективні засоби відображення неточностей реального світу [1; 6]. Наявність математичних засобів віддзеркалення нечіткості початкової інформації дозволяє побудувати модель, адекватну реальності – тобто адаптивну. Ця модель тестування є розвитком будь-якої попередньої моделі, в якій замість чітких характеристик тестових завдань і відповідей використовуються їх нечіткі аналоги. Прикладами можуть слугувати:

- складність завдання («легкі», «середньої складності», «підвищеного рівня складності», «складні»);
- правильність відповіді («правильно», «частково правильно», «швидше неправильно», «неправильно» тощо);
- час відповіді («короткий», «середній», «оптимальний», «тривалий»);
- відсоток правильних відповідей («маленький», «середній», «великий», «дуже великий»);
- підсумкова оцінка.

Введення нечітких характеристик може допомогти викладачам розробляти тести. Наприклад, викладач може достатньо швидко визначити, чи є завдання складним чи ні. Але сказати точно, наскільки воно складне, наприклад, за 100-бальною шкалою, або точно оцінити різницю складності двох завдань буде для нього досить важко. З погляду учня чи студента, нечітка оцінка його знань у вигляді «добре», «відмінно», «не дуже добре» зрозуміліша йому, ніж чітка кількість балів, яку він набрав у результаті тестування. Приклад такої моделі описується в роботі О. Міхеєва [5, с. 77].

Модель з урахуванням часу виконання завдання

У цій моделі, визначаючи результат тестування, враховують час, за який тестований виконував кожне завдання. Це роблять для того, щоб урахувати можливість несамостійної відповіді на завдання: тестований може шукати відповідь у підручнику чи будь-якому іншому джерелі, але його оцінка буде низькою, навіть якщо завдання він виконав правильно. З

іншого боку, якщо він не скористався підказкою, але довго думав над завданням, це означає, що він не достатньо добре вивчив теорію, а отже, навіть коли він відповів правильно, оцінку йому буде знижено.

Час для виконання може задаватися як константа для всіх завдань тесту або враховуватися для кожного окремого завдання з урахуванням його складності, оскільки для відповіді на складне запитання потрібно часу значно більше, ніж на просте. Ця модель дає можливість підвищити надійність результатів тестування, особливо за умов урахування складності завдань.

Модель з обмеженням часу на виконання тесту

Є n завдань з певного предмета, розділу чи теми або з кількох предметів. Із цієї множини завдань довільно вибирають k завдань ($k < n$) і вказують максимальний час для виконання тесту (відповіді на всі завдання тесту). Щоб оцінити результат тестування, враховують тільки ті завдання, на які тестований за відведений час відповів правильно. Сам тест може бути побудовано за будь-яким форматом (одиночного чи множинного вибору, логічних пар чи альтернативної відповіді). У деяких завданнях рекомендують обов'язково сортувати завдання за рівнем складності та встановлювати такий час для тестування, за який жоден, навіть найбільш підготовлений учасник оцінювання, не може відповісти на всі завдання тесту. Такий метод рекомендують використовувати під час бланкового тестування, коли учень бачить усі завдання тесту відразу. Такі обмеження виконання в часі пов'язані з тим, що якщо тестований відповість на всі запитання, а час у нього ще залишиться, він, перевіряючи роботу, може вагатися щодо правильності виконання завдання і виправити правильні відповіді на неправильні. У такому разі пропонують або обмежити час роботи, або забрати бланк відразу ж після виконання тесту.

Моделі можуть бути комбінованими, наприклад: класична модель, що враховує складність завдань, і модель з урахуванням часу відповіді на завдання; модель із зростаючою складністю і модель з урахуванням часу відповіді на завдання; модель із зростаючою складністю і модель з обмеженням часу на тест; модель з урахуванням часу відповіді на завдання й адаптивна модель; модель з урахуванням часу відповіді на завдання і модель на нечіткій математиці; модель з розділенням завдань за рівнями засвоєння й модель з урахуванням складності завдань та інші [4].

Тестування – швидкий і ефективний спосіб контролю і оцінки знань. Проте збільшений інтерес до тестування веде до появи неякісних тестів, які можуть неправильно і необ'єктивно вимірювати рівень знань учнів чи студентів. Боротися з цією ситуацією покликана наука, яку називають «педагогічні вимірювання». Окрім правильної розробки тестових завдань, важлива методика представлення їх учневі або модель педагогічного тестування. У даний час все рідше використовуються старі класичні

моделі, які не дозволяють достатньо швидко й ефективно оцінювати знання. У зв'язку з цим, розробляються і впроваджуються нові адаптивні моделі, що підлаштовуються під рівень підготовленості учнів, зокрема з використанням нечіткої математики. Як показує практика, за такими моделями – майбутнє, і на їх розвиток потрібно орієнтуватися при розробці тестових програм.

Література

1. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений (материалы публикаций) / В.С. Аванесов. – М.: ЦТ и МКО УГТУ-УПИ, 2005. – 98 с.
2. Агрусті Г. Основи педагогічного оцінювання. Частина І. Теорія / Г. Агрусті, Л. Артемчук, І. Булах, Дж. Вілмут, Т. Лукіна, М. Мруга / Під заг. ред. І. Булах. – К.: «Майстер клас», 2006. – 113 с.
3. Булах І. Є. Створюємо якісний тест: Навч. посіб. / І.Булах, М.Мруга – К.: «Майстер-клас», 2006. – 160 с.
4. Крокер Л., Алгин Дж. Введение в классическую и современную теорию тестов / Л.Крокер, Дж. Алгин / Перев. с англ., – М.: Логос, 2010. – 611 с.
5. Михеев О. В. Математические модели педагогических измерений / О. В. Михеев // Педагогические измерения, 2004. – №2. – С. 75 – 88.
6. Нейман Ю.М. Введение в теорию моделирования и параметризация педагогических тестов / Ю.Нейман, В.Хлебников – М., 2000. – С. 134 – 152.

МОДЕЛІ ОЦІНЮВАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

**Добролюбова Н., Ящук А.,
студентки факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв.
Науковий керівник – канд. пед. наук Губіна С. І.**

Побудова нової української школи вимагає вирішення багатьох нагальних педагогічних проблем. Вчителі знають, як оцінити результати навчання та рівень здобутих знань, проте більшість педагогів не знає, як оцінити процес навчання. Нещодавно Міністерство освіти і науки запропонувало нову модель оцінювання у початкових класах. Ця модель дозволяє оцінювати учнів в умовах компетентнісного навчання. Така позиція передбачає, що учні опановують навчання через практику і здобувають знання, які їм знадобляться в житті. Це навчання допоможе малим школярам опанувати не тільки академічні знання (вивчення мов, математики, природничих наук), але і посприє формуванню вміння узгоджено, дружньо діяти в колективі, не боятися вільно висловлювати свої думки та пропонувати ідеї для спільної діяльності.

Часто вчителі академічну частину навчання оцінюють крізь призму кількості помилок, але зовсім не враховують докладені учнем зусилля для виконання завдань та прагнення дитини до успіху. Українське Міністерство освіти та науки розробило нову модель оцінювання школярів – формувальне оцінювання, завдяки якому відбувається оцінювання

власне самого процесу навчання, а не тільки його результатів. Використання формульованого оцінювання дозволяє відстежувати хід опанування дитиною навчального матеріалу. Формульоване оцінювання було запроваджене з метою формування впевненості дитини в собі, її вміння спілкуватися з однолітками та дорослими людьми (діти кожного дня проводять ранкові спілкування та після кожного уроку спілкуються на килимі в колі), розвитку сильних сторін особистості дитини, підтримки в неї бажання вчитися, запобігання дитячим побоюванням помилитися.

Оцінювання досягнень учнів повинно сприяти формуванню в них позитивної самооцінки. За сприятливих умов навчання й виховання у дітей формується адекватна самооцінка. Не можна визначати з-поміж дітей кращих: за зовнішнім виглядом, за високим соціальним статусом їх батьків, адже це занижує самооцінку дитини, робить її скутою, замкненою в собі. Ніколи не потрібно порівнювати та протиставляти учнів один одному. У сільській школі, яку я нещодавно закінчила, закупили матеріали для творчості всім дітям однакові, вони лежать у спільній шафі, з якої діти їх можуть брати, коли їм потрібно. Але для стимулювання дитячої активності в навчанні можна використовувати порівняння якості сьогоденної роботи з тим, як дитина працювала раніше. Важливо акцентувати увагу на позитивних змінах у досягненнях учнів. Про проблеми у навчанні варто говорити з учнем індивідуально, щоб не завдати шкоди його гідності у класному колективі. В класі не бажано використовувати «Екран успішності», в якому порівнюються досягнення учнів.

Дуже важливо, щоб навчальні досягнення учня були обов'язково оцінені вчителем. А. Ліпкіна проводила дослідження у трьох групах учнів. Першу групу в процесі навчання заохочували, другу – ганьбили, а третю – ніяк не оцінювали. Найгіршим виявився результат у дітей, яких зовсім не оцінювали. Дослідниця з'ясувала, що 98% учнів хочуть бути оціненими вчителем. Діти надзвичайно чутливі до оцінювання їх дорослими, вони сприймають негативну оцінку за виконання завдання як оцінювання своєї особистості. Тому враховуючи вікові особливості школярів, варто дотримуватися основних вимог під час їх оцінювання: доброзичливе ставлення до учня як до особистості; позитивне ставлення до зусиль учня, спрямованих на розв'язання навчальних завдань, навіть якщо це і не мало наслідком високу успішність.

Згідно з сучасною моделлю оцінювання, у початковій школі бальну оцінку варто замінити на словесну. Тому що в дітей ще достатньо несформовані пізнавальні процеси (увага, сприймання, пам'ять, мислення, уява), мовлення, що впливає на рівень засвоєння ними знань. Завжди потрібно пам'ятати, що вчитель має оцінити результат роботи учня, а не його особисті якості. Оцінку виконаному завданню у словесній формі варто формулювати чітко й лаконічно. Наприклад: «я задоволена тим, як

ти прочитав». Це краще, ніж «молодець», оскільки у першому випадку вчитель оцінює те, що виконав учень, а в другому – його особистість.

Важливою складовою формувального оцінювання є форма повідомлення про нього учневі та батькам. Міністерство освіти та науки запропонувало Свідоцтво з досягнень, яке складається з 2 частин. Перша – характеристика особистих досягнень учнів: оцінюється активність дитини, співпраця з іншими учнями та самостійна робота на уроці. Друга частина складається з оцінювання предметних дисциплін.

Для такого оцінювання існує чотирирівнева система: «має значні успіхи», «демонструє помітний прогрес», «досягає результату з допомогою вчителя», «потребує значної уваги та допомоги».

У сучасній школі вчителі перейшли до використання аутентичного оцінювання, що охоплює такі методи й форми оцінювання, як спостереження, ведення записів, надання зворотного зв'язку. У сучасній школі оцінювання – це процес, який повинен здійснюватися регулярно.

Вчитель використовує метод спостереження з першого дня навчання школярів. При цьому педагог знаходить відповіді на такі запитання, що стосуються особливостей навчання учнів: які знання, вміння й навички мають учні; які їхні навчальні стилі (який спосіб прийняття інформації переважає); якими є інтереси дітей. Вже в перший місяць навчального року можна зауважити, що учні по-різному підходять до виконання певних завдань: деякі люблять виконувати завдання в парі з іншою дитиною, а деякі діти самостійно; одній дитині потрібно пояснити завдання з допомогою наочних предметів, а інші діти розуміють без цього.

Спостереження за розвитком дитини дає вчителю можливість проаналізувати, які зміни потрібно внести в навчальний план для більш високої успішності у дитячому навчанні. Цей метод дозволяє зібрати інформацію про індивідуальний розвиток кожного учня, що важливо для допомоги батькам у сімейному вихованні. Розвиток дитини розглядається на основі її здібностей, які дитина демонструє і які можна спостерігати.

Існують цікаві інструменти зворотного зв'язку. Наприклад, метод аутентичного оцінювання. Розглянемо спосіб його використання.

«Долоньки». Під час пояснення якогось завдання учні подають сигнали вирізаними з паперу долоньками: білі – «все зрозуміло» або «я впораюся самостійно», червоні – «потрібна допомога» або «поясніть ще раз».

«Світлофор». Учитель домовляється з учнями, що під час виконання завдання вони подаватимуть незвичні сигнали: якщо завдання дається легко та все зрозуміло, на полі зошита малюють зелений кружечок; якщо мають якийсь сумнів – жовтий; якщо зовсім не розуміють, як виконувати, – червоний.

«Ліхтарик». Використовується учнями з метою самоаналізу вже виконаного завдання: на полі зошита учні малюють вертикальну лінію

(«стовп ліхтаря») й позначають на ній кружечком («плафон») рівень успішності: кружечок угорі означає, що, на думку дитини, завдання виконане добре; посередині – що варто щось поліпшити; внизу – відчуває труднощі при виконанні завдання.

Важливою моделлю оцінювання у сучасній школі є портфоліо, яке забезпечує вчителя обґрунтованою інформацією про процес і результати навчальної діяльності учня. Портфоліо вважається «аутентичним» – істинним методом оцінювання успіхів дитини, тобто найбільш наближеним до реальності. Також портфоліо демонструє, чого досягла дитина.

Визначають три основні види портфоліо: робоче (загальне): до його створення долучаються батьки, учень, вчитель. Позитивним аспектом такого портфоліо є те, що воно точно відображає щоденний прогрес у розвитку дитини; демонстраційне (учнівське): містить лише найкращі роботи учня, які він обирає сам. Цей вид портфоліо є сильною мотивацією для дитини виконувати роботи та демонструвати оточуючим свої здібності; портфоліо вчителя, яке містить контрольні завдання і зразки робіт, вибрані самим учителем.

Структура учнівського портфоліо (не існує жорстких правил для його створення): титульний аркуш «Це Я»; «Мої фотографії»; «Моя сім'я»; «Що я люблю та вмію робити»; «Мій режим дня»; «Мої досягнення і плани»; «Моя зайнятість у гуртках, секціях і клубах»; «Моя творчість»; «Мої малюнки»; «Мої успіхи в навчанні».

Отже, у нашому суспільстві проводять багато реформ, особливо це стосується школи. Тому на зміну старим традиційним методам оцінювання впровадили новий вид – формувальне оцінювання. Згідно з його вимогами педагог оцінює не тільки успіхи дитини у засвоєнні знань, що пов'язані зі шкільними предметами. Вчитель також оцінює, наскільки дитина соціалізована та вміє працювати в класному колективі, з іншими людьми, наскільки школяр є активним на уроках, чи правильно вміє висловлювати свої думки. Формувальне оцінювання розкриває позитивні зміни, які відбуваються в дитині під впливом соціальнокультурного середовища школи, виховання та засобів масової інформації.

Література

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. – Київ: Літера ЛТД, 2018.- С.94-98, 100-103.
2. Онопрієнко О.В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень молодших школярів (Відео-ресурс) / О.В. Онопрієнко // Інтерактивна школа творчого вчителя. – 2016/17 навчальний рік. – Весняна сесія: 20 березня-8квітня 2017р. День 13. – Видавництво «Ранок». – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=x-ToQQFy3NI&t=473s>.
3. Бойко І. Проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів у школах Німеччини / І.Бойко // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. – Чернівці : Рута, 2004. – Вип. 211. Педагогіка та психологія. – С.23.

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СУДДІ

Дорошук М. Г.,
студентка магістратури ННППФВК,
головний спеціаліст Відділу єдності правових позицій правового
управління Верховного Суду України.
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.

Сьогодні питання суддівської етики перебувають у центрі уваги і суддівської спільноти, і всієї громадськості. Безперечно, авторитет закону залежить від людей, які уособлюють собою справедливість і професіоналізм. Встановлення відповідності властивостей і якостей особистості вимогам професії є головним завданням професійного відбору кандидатів на посади суддів. Необхідність виховання професійних, ділових і відповідних морально-етичних якостей обумовлюється, по-перше, підвищеними вимогами до особистості судді, включеного в складні соціально-правові відносини; по-друге, серйозністю наслідків від помилок, яких припускаються в сфері правосуддя й правозахисту, через що можуть істотно порушуватися законні права та інтереси громадян.

Питання поведінки суддів, вимог щодо зайняття посади судді не є новим і завжди має актуальність. Існує чимало наукових праць серед психологів, юристів, соціологів (Т. Аболіна, А. Бедрецька, В. Бойко, М. Будіянський, О. Велично, Т. Дубровская, В. Євдокимов, С. Іваницький, А. Коні, І. Марочкін, Л. Москвич, Л. Нестерчук, І. Русанова, О. Юлдашев, О. Киричук, В. Роменець, В. Шибіко, Т. Янковська), окремих думок самих суддів (В. Чорнобук), статей практикуючих юристів та висловлювань звичайних громадян, що намагаються знайти відповіді на питання: хто такі в нашому суспільстві судді? як має поводити себе суддя? яким вимогам має відповідати професійний суддя? Чинне законодавство містить певні відповіді на поставлені питання. Зокрема, закріплюються формальні вимоги кандидата на посаду судді, а саме: «громадянин України, не молодший двадцяти п'яти років, який має вищу юридичну освіту і стаж роботи в галузі права не менш як три роки, проживає в Україні не менш як десять років і володіє державною мовою, за результатами проходження кваліфікаційної атестації» [3].

Мета статті – визначити фактори, які впливають на формування морально-етичної поведінки суддів як ключових фігур процесу судочинства.

Основу моральної свідомості особистості фахівця-юриста становить почуття совісті, що є його моральним стрижнем, здатністю особистості до морального самоконтролю. Як відомо, реформування вітчизняної судової системи передбачає розв'язання низки проблем юридичного, організаційно-управлінського та морально-етичного характеру. Найбільш

пріоритетними визнаються незалежність суддів, а точніше, їхня залежність від зовнішніх і внутрішніх факторів, і боротьба з корупцією. Про це багато говорять і багато пишуть, демонстративно й суворо борючись з подібними негативними явищами. Очевидно, що ці дві багатопланові проблеми тісно взаємопов'язані і не можуть розглядатися ізольовано одна від одної.

Вважають, якщо суддя при здійсненні правосуддя незалежний, то він і не корумпований, і навпаки, корумпований суддя завжди «дослухатиметься» до думки інших зацікавлених осіб. Разом з тим, проблема забезпечення справжньої незалежності судочинства безпосередньо пов'язана з морально-етичними чеснотами судді, оскільки саме вони визначають ступінь його свободи, принциповості і свідомості. Обумовлювати корупцію відсутністю незалежності – трохи нелогічно, першопричина набагато глибша й приховується в низькому професіоналізмі суддів, а також у деформаціях традиційної системи моральних цінностей сучасного соціуму [1; 2].

Відсутність у певної частини представників суддівського співтовариства відповідних моральних якостей негативно відображається на суспільній свідомості, і наслідком цього стає відсутність віри в закон і правосуддя. Правомірним є твердження, що між нормами права і особистостями, котрі представляють закон, існує тісна залежність: поведінка служителів закону впливає на правовий нігілізм простих громадян більше, ніж правова безграмотність або історична пам'ять.

У зв'язку з цим виникають питання: «Як визначити, хто може стати суддею? Як не помилитися при призначенні на посади суддів? Які морально-етичні якості, чесноти варто виховувати в студентів-юристів і майбутніх суддів?».

Вважаємо, що, по-перше, необхідно збільшити вік, при досягненні якого можливе призначення на посаду, – до 30-35 років для всіх суддів.

Такий вік визначає людину як зрілу особистість, котрій вже притаманні, в силу життєвого досвіду і наявних знань, виваженість, вдумливість, принциповість, сміливість та інші необхідні для судді якості, обумовлені його життєвим досвідом, набутими навичками, вмінням працювати з людьми, здатністю співпереживати, співчувати і нести відповідальність за свої вчинки й рішення.

По-друге, варто на законодавчому рівні закріпити вимоги до морально-етичних якостей представників судочинства. Такий крок може стати бар'єром для випадкових осіб, які не можуть установлювати відмінність між справедливістю і несправедливістю, моральним і аморальним у силу відсутності власних моральних принципів.

Поряд із цим необхідно законодавчо визначити таке поняття, як «професіоналізм судді» і сформулювати його чіткі критерії, незважаючи на те, що Кодекс етики судді містить вказівку, якими якостями повинен

володіти суддя, зокрема проявляти коректність у спілкуванні з громадянами, з повагою ставитися до моральних звичаїв і традицій різних народів, враховувати культурні та інші особливості різних етнічних і соціальних груп і конфесій, сприяти міжнаціональній і міжконфесійній згоді, не допускати конфліктних ситуацій, що можуть зашкодити його репутації або авторитету судової влади [2].

З погляду психологічної складової, діяльність суду та його учасників є різнобічною й емоційно насиченою. Судовий процес є також специфічним видом комунікативної діяльності, певним контекстом спілкування між людьми, які мають різні підходи до побудови міжособистісних взаємин, будучи тимчасово об'єднаними конкретним простором і чітко визначеним предметом спілкування [4, с. 286].

Як сфера спілкування процес судового розгляду складається з низки соціально-психологічних явищ: групова й особистісна оцінка, соціальна перцепція, соціальна й громадянська відповідальність, справедливість, правова свідомість тощо. Багатоаспектність соціально-психологічних явищ, пов'язаних із судочинством, має свою особливість – потенційну конфліктогенність як узагальнену характеристику спілкування людей у суді. Звідси випливає, що найбільш необхідною умовою оптимального регулювання конфліктогенних ситуацій у ході судового розгляду і всього процесу роботи суду є високі морально-етичні цінності самого судді.

Прагнення до кар'єрного зростання, успіху в своїй професійній діяльності, разом із бажанням досягти матеріального й соціального добробуту підвищує ризик знецінення основоположних морально-етичних норм ведення судового процесу, ігнорування деякими непорядними фахівцями положень судової етики, недотримання ними свого морального й професійного обов'язку.

Але ж у професійній діяльності судді, яка, поряд із роботою лікаря, вчителя, психолога є однією з найскладніших і найвідповідальніших, знаходить реалізацію цілий спектр професійно важливих якостей особистості, що мають вирішальний вплив на долі всіх суб'єктів судового процесу.

Тому вважаємо за необхідне ще під час навчання в закладі вищої освіти впроваджувати такі форми освітньої і суто виховної роботи з майбутніми юристами (які згодом стануть нотаріусами, адвокатами, суддями, прокурорами), що активізують розвиток моральної свідомості, громадянської відповідальності, професійної етики, духовності молодого людини, яка прагне пов'язати своє життя з юриспруденцією і судочинством.

Аморальний професіонал більш небезпечний, ніж просто непрофесіонал. Навряд чи можливо побудувати правове суспільство, якщо професіонали правової сфери не матимуть моральних принципів,

розвиненого почуття громадянськості, не подолають правовий нігілізм, не сформуують певних якостей в собі. Професіоналізм у структурі особистості працівників судової системи має бути завжди «закріплений» моральністю як соціально значущою характеристикою фахівця. Однак було б помилкою думати, що тільки в університеті починається формування особистості майбутнього професіонала. Це складний і тривалий процес виховання, що бере початок ще зі школи, а, можливо, і раніше. Варто вести мову про сформований морально-етичний кодекс честі кожного конкретного судді, який є невід'ємною складовою його професіоналізму.

Підсумовуючи, слід сказати, що суддею повинна бути бездоганна людина з морально-етичними та професійними якостями. Кількість вимог до особистості, що займає посаду судді в Україні, надзвичайно велика. До судді не лише в Україні, а й в усіх демократичних державах висувуються підвищені вимоги, зокрема з погляду дотримання загальноприйнятих норм та правил поведінки. Ці підвищені вимоги безпосередньо пов'язані з його правовим статусом у державі.

Література

1. Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1999. – № 3. – С. 5–17.
2. Москвич Л. М. Суспільна довіра до суду як показник ефективності судової влади / Л.М. Москвич // Вісник Верховного Суду України.– № 2.– 2011.– С. 25–30.
3. Про судоустрій і статус суддів: закон України від 07.07.2010 № 2453-VI [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2453-17>
4. Сафонов Г.Г. Морально-нравственная устойчивость судьи как условие оптимального регулирования конфликтных ситуаций в процессе судебного производства / Г.Г. Сафонов // Ученые записки российского государственного социального университетаю – 2014. – № 4 (127). – Т. 2. – С.280-286

ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Дячинський Р. В.,
студент магістратури ННШПФВК.
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

У психології розрізняються два типи педагогічного спілкування: монологічне і діалогічне (Г. Ковальов, Г. Балл, М. Бургін). Проблема розглядається як на рівні характеристики суб'єктної активності одного з учасників спілкування, вчителя, – це стилі педагогічного спілкування (В. Кан-Калик, С. Шеїн, С. Братченко, М. Тален), стратегії педагогічного впливу (Г. Балл, М. Бургін, Г. Ковальов), так і на рівні опису внутрішньої структури спілкування як процесу (Н. Савіна, О. Киричук). Такі типи спілкування, як примітивний, маніпулятивний, стандартизований

(А. Добрович); монологічний, конформний, псевдодіалогічний, маніпулятивний, індіферентний, конформний (Л. Братченко); конфліктний, авторитарно-монологічний, рефлексивно-маніпулятивний, пасивно-індіферентний (С. Шеїн), представляють нижчий рівень спілкування, в якому учень для вчителя – об'єкт впливу й управління, його особистісна структура і потенціал ігноруються. Другий – вищий рівень спілкування, що характеризується відносинами рівноправності, взаємної поваги і відкритості. Сюди відносимо такі типи, як довірливо-діалогічний (С. Шеїн), діалогічний (В. Кан-Калик, Г. Ковальов, С. Братченко), близькість (Е. Берн) і духовний (А. Добрович).

Г. Балл визначає монологічне спілкування як спосіб впливу, при якому суб'єкт впливу поводить ся так, ніби він був повноправним носієм істини, а реципієнт – лише об'єктом докладання його зусиль. Діалогічна стратегія виходить із визнання суб'єктної повноцінності і принципової рівноправності партнерів у взаємодії [1, с. 58], а тому і необхідності двохсторонньої представленості й активності у діалозі.

Одним з різновидів монологічного спілкування є різнопланова взаємодія. Така взаємодія у зовнішньому вимірі має всі ознаки діалогу (це і двохстороння суб'єктна активність, і рівноправність в обміні думками), але по суті є спілкуванням різними мовами і має місце тоді, коли учень і вчитель оцінюють навколишні реалії опираючись на різні за характером способи сприйняття (раціональне, емоційне, прагматичне, романтичне) і здійснюють презентацію власних світоглядних позицій, не досягаючи при цьому розуміння і прийняття як атрибутів повноцінного обміну, або не прагнучи їх досягнення. Спроби однієї із сторін здобути останні наближає взаємодію до конфлікту.

До монологічних типів педагогічного спілкування традиційно відносять авторитарне і маніпулятивне. При авторитарному спілкуванні вчитель прямо вказує і виголошує бажаний результат взаємодії як власну волю, активність учня повинна бути спрямована на виконання його вказівок. Учень у такій взаємодії – об'єкт директивного впливу (за Г. Баллом). При маніпулятивній стратегії мета прямо не вказується, а досягається через активність реципієнта, яка організована так, щоб вона розгорталася у бажаному для суб'єкта впливу напрямку. Це вид психологічного впливу, що використовується для досягнення одностороннього виграшу через приховане спонукання іншого до виконання певних дій.

За класифікацією Г. Буша, діалоги розподіляються на дві основних групи: діалоги взаємодії (інтерперсональний діалог, псевдодіалог, фатична бесіда, солілоквиум) і лінгвістичні діалоги (евристичні, риторичні і карнавальні) [3, с. 111]. Н. Колотілова виділяє два основних типи: позірний і справжній, розрізняючи їх на підставі характеру суб'єктів (реальні чи

явні), а також їх рівноправності. До позірнього належать внутрішній, навчальний, софістичний і риторичний. До справжнього – діалектичний (спільний пошук істини) та інтерсуб'єктний (гармонійне співбуття з відмінними від себе). М. Бубер писав: «Я знаю три види діалогу: справжній, який може бути вираженим як у словах, так і в мовчанні – в цьому діалозі кожен із його учасників справді має на увазі іншого чи інших в їх наявному і своєрідному бутті і спілкується з ними, прагнучи, аби між ними встановилися живі взаємовідносини; технічний, викликаний лише необхідністю об'єктивної взаємодії, і, нарешті, монолог, замаскований під діалог, в якому двоє чи декілька людей дивним чином розмовляють самі з собою...» [2, с. 108].

В. Слободчиков і В. Ісаєв для класифікації типів діалогів взяли за основу функціональне використання діалогу: фатичний (обмін мовленнєвими актами лише для підтримання бесіди), інформаційний (обмін інформацією найрізноманітнішого змісту), дискусійний (зіткнення різних точок зору), сповідальний (довірливе спілкування, засноване на взаємному прийнятті партнерів, поділяння ними смислів і цінностей життя).

Т. Дикун пропонує класифікацію педагогічних діалогів на основі аналізу особливостей діалогу логіки і свідомості різних особистостей: дослідницький, сократівський, риторичний, мотиваційний, критично-рефлексивний, конфліктний, смислотворчий і духовний. Т. Дикун також зазначає, що кожен співрозмовник веде діалог своєї форми і на своєму рівні, тому доцільно говорити про такий феномен, як об'єднаний діалог. Даний діалог може стати навчальним, якщо у ньому відбувається прямий рух від потреб і прагнень учня у невідомому напрямку його мислення і зворотний рух: від динаміки думки – до динаміки поведінки – і конкретної діяльності особистості [4, с. 34].

У розвивальній системі Д. Ельконіна – В. Давидова виділяють два типи навчального діалогу: діалог продуктивного нерозуміння (звернення до матеріалу, де значення і зміст висловлювання не зрозумілі без реконструкції вихідної системи аксіом, без звернення до витоків пізнання) і діалог продуктивної дії розуміння (дискусія, що розгортається на основі матеріалу, який підлягає перетворенню в дію) [7, с.27-29].

Педагогічне спілкування має подвійний, предметно-особистісний характер, спричиняє різнорівневу специфікацію діалогу: навчально-предметна взаємодія, яка зазвичай здійснюється у педагогічному процесі, органічно поєднана з розвитком і формуванням міжособистісних взаємин. Таким чином, діалогічне предметно-зорієнтоване спілкування є різновидом опосередкованої певним предметом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співробітництвом, що здійснюється за діяльнісною парадигмою і вимагає від учителя конструктивізму, аналітики, вмінь, пов'язаних із залученням учнів як суб'єктів до процесу взаємодії, організаційних умінь,

розвинених лідерських здібностей і навичок ведення діалогових різновидів організації навчальної та соціальної діяльності школярів, таких, як дискусія, диспут, обговорення, а також знання та дотримання відповідних етикетних норм.

Особистісний рівень діалогу є процесом перебування у діалогічних відносинах, організація і підтримка яких являє собою предмет і головну педагогічну мету спілкування, демонстрації діалогічних настанов – безоцінного прийняття, ціннісного ставлення, професійну орієнтацію на інтереси учня, особистісного включення.

Попри суттєві розбіжності в ціннісному і функціонально-діяльнісному аспектах, предметно-зорієнтоване й особистісно-зорієнтоване діалогічне спілкування перебувають у тісному взаємозв'язку, взаємопереході, взаємній зумовленості. Забезпечення суб'єктної позиції, комунікативна підтримка учня в навчальному діалозі водночас зумовлює редукцію функціонально-рольових аспектів взаємодії, вихід на рівень обміну особистісними смислами виступає свідченням ціннісного ставлення учителя до учня, опори на його потреби. При цьому завдяки організації ефективної зворотної дії, педагогічної підтримки індивідуального самовираження учня вчитель активізує його творчий потенціал, суб'єктну позицію, демонструє довіру і повагу до його точки зору, створює, таким чином, оптимальне психологічне тло для формування особистісного рівня діалогічних відносин.

Обґрунтування характеру взаємозв'язку між даними рівнями діалогічного спілкування знаходимо у Г. Дьяконова, який зокрема зазначає, що діалогічному типу методології відповідають такі форми і методи навчання, у яких центральна роль відводиться різноманітним формам співбуття і самобуття учнів і вчителів. Спілкування в інтерсуб'єктному навчальному діалозі змінює свої функції і зі способу передачі інформації і зовнішнього впливу перетворюється у важливу мету й істинну цінність діалогічного навчання. Таке навчання стає співбуттєвим, спонтанним, творчим, особистісно-смысловим [6].

Так, діалог у навчанні розглядається як розімкнена (пов'язана з отриманням альтернативних індивідуально-творчих результатів на межі суб'єкта-учителя і суб'єкта-учня) форма комунікації суб'єктів навчальної діяльності, у ході якої встановлюється взаємно узгоджене смислове відношення нових предметних знань і дій до відомих у процесі подолання ситуації невизначеності системного компонента знань [7, с. 6].

Функціональний діапазон діалогу, його потенціал стали основою для різноманітних трактувань його сутності, які в узагальненому вигляді представлені у дослідженні Н. Бурбулеса і Б. Брюса.

Педагогічний діалог – це система запитань-відповідей, ініціативи і реакції як зовнішня комунікативна репрезентація діалектики думки,

заснована на інтерпретації, критиці або реконструкції ідей; стимульований учителем процес виникнення певних ідей в учня або спрямований на вже визначені попередньо відповіді, або на такі, які не могли бути передбачені заздалегідь (точні-гуманітарні дисципліни); інтенсивне обговорення, висловлювання аргументів як основи для формулювання висновків із «сировини» суджень і міркувань; процес взаємодії, де вчитель досліджує проблему через систему запитань і відповідей [8]. За допомогою навчального діалогу здійснюється перехід від репродуктивної об'єкто-центрованої до суб'єкт-суб'єктної моделі навчальної взаємодії, коли предмет знання перетворюється на засіб спілкування.

Діалогізація навчання реалізується шляхом ініціювання учителем навчально-комунікативного обміну на рівні особистісних смислів, концептів, цінностей. Попри зовнішні ознаки діалогу, формальний обмін репліками в рамках традиційного навчального дискурсу насправді має псевдодіалогічну сутність, обмежуючи роль учителя до функцій пасивного статиста, зовнішнього репрезентанта абсолютного знання, оцінювача, а роль учня до функцій відтворювача викладених усталених форм істин. Дана функціонально-рольова парадигма задіює техніку одностороннього репродуктивно спрямованого випитування, залишає особистісні позиції, зокрема з боку вчителя, закритими, що принципово суперечить сутності діалогічного спілкування як відкритої симетричної взаємодії. Крім того, у такому варіанті взаємодія залишає поза увагою внутрішній ментальний контекст учня – індивідуально-особистісний рівень репрезентації знання (порівнянь, асоціацій, класифікацій, синтезу тощо).

Якщо сутність навчального діалогу розглядати з точки зору класичної сократівської майєвтики, у якій діалог постає як такий, що має евристичний характер і передбачає використання складних когнітивних операцій, діалогізація навчального процесу повинна здійснюватися, на наш погляд, шляхом переходу від простих процедур інформаційного обміну до складніших форм спільної пошукової діяльності.

У практиці школи діалогу культур (В. Андрієвська, Г. Балл, В. Біблер, А. Волинець та ін.) і в системі розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова навчальний діалог здійснюється шляхом рольової ідентифікації з предметом навчального знання як суб'єктом культури [5; 7]. Навчальний діалог потребує виходу з науково-теоретичного у сферу духовно-практичного ставлення до педагогічної діяльності. При цьому учитель здійснює власну інтерпретацію тексту предмета знання, передбачує рівень наявних знань учня, створює сценарій діалогу. Таким чином, учитель переводить себе у позицію включеності, діалогу, оскільки відчуває, що процес реального розуміння вимагає «творчого втручання», «догравання» у тій непередбачуваній його частині, де вимагається участь живого людського Я, особистості, імпровізації, подолання наявних

обмежень спілкування [7, с.44].

Особливостями комунікативної поведінки вчителя у навчальному діалозі визначаються наступні: 1) репліки вчителя, що відкривають діалог, виконують функцію спонукання до дії; 2) вчитель звертається до учнів з проханням домовитися між собою, як слід діяти; 3) вчитель повідомляє лише те в своїх репліках, що відображає факт недостатньої узгодженості учнів у тому, як слід діяти; 4) питання вчителя з приводу нового мають перехідний, проміжний характер і визначають лише поворот теми – від з'ясування точок зору до висвітлення дій, які стоять за ними і до контексту цих дій; 5) питання і репліки вчителя з приводу суміщення-несуміщення різних поглядів учнів на кожному з трьох етапів розвитку нового знання є питаннями про питання, тобто спонукання учнів поставити питання один одному; 6) на кожному окремому етапі розвитку нового знання учитель звертається до учнів з проханням домовитися, як слід діяти; 7) за результатами кожного етапу розвитку теми вчитель апелює до учнів з позицією повідомити, як слід діяти і чому [7, с. 47].

На наш погляд, діалогічне спілкування є типом відкритої симетричної ціннісно-орієнтованої міжособистісної взаємодії, що забезпечує формування довірливих відносин суб'єктів педагогічного процесу і стимулює розвиток їх гуманістичного потенціалу.

Література

1. Балл Г. А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г. А. Балл, М. С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4 – С. 56 – 66.
2. Бубер М. Диалог // М. Бубер. Два образа веры [пер. с нем. М.И.Левинной]. – М.: Республика, 1995. – С.158-232.
3. Буш Г. Я. Диалогика и творчество / Буш Г. Я. – Рига: Авотс, 1985. – 313с.
4. Галузяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 224-234.
5. Галузяк В. М. Методика психолого-педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів педагогічного ВНЗ / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 37. – Вінниця, 2012. – С. 63-71.
6. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001.– С.30-34.
7. Дикун Т. П. Учебный диалог как средство формирования личностно ориентированного знания: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Дикун Тамара Петровна. – Оренбург, 1999. – 213 с.
8. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя: [навч.посібник / В. В.Андрієвська, Г. О.Балл, А. Г.Волинець та ін.; за заг.ред. Г. О.Балла, О. В.Киричука, Р. М.Шамелашвілі]. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
9. Дьяконов Г. В. Діалогічні дослідження батьківсько-дитячих відносин / Г. В.

Дьяконов // Соціальна психологія. – 2007. – № 6. – С.133 – 145.

10. Каминская М. В. Методика экспертной оценки диалогического взаимодействия учителя и ученика на уроке развивающего образования / М. В. Каминская. – М.: Изд-во «Про-Пресс», 2004. – 88 с.

11. Кулюткин Ю. Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Ю. Н. Кулюткин. – СПб: СпецЛит, 2001. – 75 с.

12. Холковська І.Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 55. – Вінниця, 2018. – С. 134-141.

ОСОБЛИВОСТІ ДЕМОКРАТИЧНОГО УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

**Завірюха О. А.,
студент магістратури ННППФВК.
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

Дослідники у галузі способів управління зазначають, що демократія виявляється в тому, щоб зробити управління менш владним і більш активним, розширити його функції і понизити ступінь повноважень. Такі зміни називаються соціологами деавторизацією або усуненням владного впливу. В той же час В. Данюк акцентує увагу на контролі при демократичному управлінні [3]. У контексті демократичного управління школою демократичне управління пов'язане з розподілом влади і специфікою процедур ухвалення рішень [2].

Характер влади в сфері управління розкривається у поняттях «централізація» і «децентралізація» [2; 3; 5].

Демократичне управління освітньою установою характеризується мірою децентралізованості, тобто можливості впливати на управлінські рішення, що приймаються різними категоріями людей. Демократизація управління освітою в зарубіжній науці описується разом з категорією децентралізації, поняттями «реструктурування», тобто «інструкуючого, консультуючого, трансформуючого керівництва, керівництва під впливом оточення або середовища» [3, с. 209]. Таким чином, у зарубіжній теорії демократизація управління освіти пов'язується зі стилем керівництва.

У вітчизняній освіті робиться акцент на демократизації різних рівнів управління в системі освіти [1; 3; 4; 5] і підкреслюється важливість демократизації управління як засобу зміни культури школи в цілому [6]. Зокрема, В. Пікельна зазначає, що «ані незалежне тестування, ані нові схеми фінансування не можуть змінити самого пануючого типу школи, її влаштування в цілому ..., оскільки це визначається способом управління» [6, с.12]. З цього виходить, що у вітчизняній науці демократизація

управління розглядається як спосіб зміни організаційної культури школи, що відтворює певний тип особистості і характер відносин.

М. Окса пояснює необхідність посилення демократичного управління двома чинниками – внутрішньодержавними і зовнішніми. Внутрішні фактори відображають «об'єктивну зацікавленість суспільства, передусім тієї його частини, яка пов'язана з освітньою сферою, ...у розвитку державно-громадського характеру управління загальною освітою» [4]. Увага до зовнішніх факторів свідчить про усвідомлення зростаючого впливу на процеси, що відбуваються в Україні, глобалізації, яка характеризує світові тенденції, – в економічній, політичній і культурній сферах інтеграції людства. У зв'язку з цим можна стверджувати, що майбутнє України залежить від здатності до випереджального розвитку не лише технологічних процесів, але й максимально швидкого розвитку демократії в сфері освіти [5; с. 16-17].

Демократія і демократична система управління здатні стимулювати ініціативу, творчість і самодіяльність людини в усіх сферах її життєдіяльності, в тому числі в освіті [8]. Ми згодні з Л. Карамушкою, яка стверджує, що розосередження влади має велике значення для формування характеру людини, стимулює її змагальність і впевненість у власних силах, а також сприяє зміні природи міжособистісних відносин [8, с.128].

Реалізація ідеї демократичного управління школою у вітчизняній і зарубіжній науці передбачає використання різних механізмів. До них належать децентралізація за рахунок делегування повноважень керівника «підлеглим» і децентралізації за рахунок створення органів управління освітньою установою. Зупинимось детальніше на кожному з них.

Децентралізація за рахунок створення органів управління освітньою установою здійснюється завдяки діяльності механізмів суспільно-державного управління. Під суспільно-державним управлінням ми розуміємо такий спосіб управління, при якому стратегію розвитку освіти визначають як представники від освіти, так і ті, хто зацікавлений в отриманні освіти, тобто учні і їх батьки.

На основі аналізу підходів до суспільно-державного управління в різних країнах ми дійшли таких висновків:

- Демократичне управління передбачає створення органів управління, що приймають рішення, які стосуються різних сфер діяльності освітньої установи.

- За умов демократичного способу управління їх діяльність істотним чином взаємопов'язана.

- Показником демократичності є представленість в органах управління школою різних учасників освітнього процесу. Головним чином, вона забезпечується участю в управлінні представників місцевих органів управління освітою, адміністрації освітньої установи,

педагогічного і непедагогічного персоналу, батьків дітей, що навчаються. Кількісний склад різних представників у різних країнах відрізняється. Наприклад, у Великій Британії батьки складають 1/3 від загального числа членів, учителі – дві людини і до 1/3, представники місцевих органів управління освітою – 1/5, громадяни місцевого співтовариства – 1/5, в той же час у Німеччині – вчителі – 1/4, батьки – 1/3, учні – 1/3, у Франції – місцева влада і адміністрація школи – 1/3, шкільний персонал – 1/3, батьки й учні – 1/3.

Нами встановлено, що існують два підходи до визначення числа представників в органах демократичного управління школою. Перший полягає в залежності кількості представників груп в органах суспільно-державного управління від числа учнів освітньої установи. Другий визначає паритетне співвідношення представників груп. При цьому в другому випадку кількість учнів або відповідає кількості інших груп представників, або представники учнів складають у рівній кількості паритетну групу разом з батьками. На підставі другого підходу до формування складу органів демократичного управління ми встановили, що в таких умовах визнається важливість участі дітей в ухваленні управлінських рішень відносно життя освітньої установи, а сам орган управління є засобом формування досвіду поведінки в демократичній державі [5].

Аналізуючи підходи до суспільно-державного управління, ми виокремили такі його специфічні ознаки в українській системі освіти:

1. Основними формами суспільно-державного управління є Рада школи і опікунська Рада. При цьому Рада школи є внутрішнім органом, а опікунська – зовнішнім. Перший тип органів управління не має статусу юридичної особи.

2. Через відсутність в Україні загальнодержавних законодавчих актів про повноваження органів суспільно-державного управління, їх функції і завдання різняться, оскільки визначаються Статутами конкретних освітніх установ.

Разом з цим, ми визначили відмінності в суспільно-державному управлінні у вітчизняній і зарубіжній освіті:

1. В українських освітніх установах немає чіткої системи розподілу повноважень між керівником і органами суспільно-державного управління.

2. Громадський компонент в органах управління у вітчизняній освіті розуміється вужче, ніж у зарубіжній теорії і практиці. Представники громадськості, що становлять єдину частину (компонент) у зарубіжних Керівних Радах, у вітчизняній системі управління освітньою установою представлені в різних органах управління – Раді школи і опікунській Раді.

Основним механізмом формування органів суспільно-державного

управління у вітчизняній практиці виступають вибори, тоді як у зарубіжній практиці вони формуються за допомогою виборів, призначення і кооптації.

3. У вітчизняних органах суспільно-державного управління простежується значний вплив керівника на рішення, що приймаються, внаслідок того, що він, як правило, є головою цих органів.

Варто зазначити, що в освітніх організаціях різних країн світу існують відмінності в підходах до виконання ролі голови в органах суспільно-державного управління. Перший підхід полягає в наданні права здійснювати роль голови – керівникові освітньої установи, другий – у виборності голови органу управління. Таким чином, за умов другого підходу, в організаційній культурі освітньої установи суттєво скорочується владна дистанція між керівником і співробітниками.

Література

1. Галузяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
2. Галузяк В. М. Педагогічна влада: сутність, форми, ефекти / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 9-17.
3. Менеджмент персоналу: навч. посіб. / В.М. Данюк, М. Петюх, С.О. Цимбалюк; за заг. ред. В.М. Данилюка. – К.: КНЕУ, 2005. – 398 с.
4. Окса М.М. Стратегічний менеджмент в освіті: навч. посіб. / М.М. Окса. – Мелітополь: МДПУ, 2007. – 178 с.
5. Островерхова Н.М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-психологічний аспект / Н.М. Островерхова, Л.І. Даниленко. – К.: Школяр, 1995. – 302 с.
6. Пікельна В.С. Управління школою: у 2-х ч. / В.С. Пікельна. – Х.: Основа, 2004. – 112 с.
7. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
8. Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти: навч. посіб. / за ред. Л.М. Карамушки. – К.: Ін-тут психології Г.С. Костюка АПН України, 2001. – 222 с.
9. Холковська І.Л. Шляхи формування партнерських відносин між викладачем і студентами в освітньому процесі / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 185-192.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Іпатов В. М.,
студент магістратури ННППФВК.
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

В юнацькому віці відбуваються суттєві зміни в структурі особистості, зокрема в самосвідомості та морально-ціннісних орієнтаціях. Це зумовлюється, у першу чергу, соціально-психологічними особливостями цього вікового періоду. Психологи вважають, що кожний вік має домінуючі характеристики: соціальна ситуація розвитку людини, провідний вид діяльності, найважливіші психічні новоутворення. Розглянемо, як вони виражені в студентському віці. Соціальна ситуація розвитку студентів визначається віковими особливостями й специфікою їхніх професійних намірів, зміною соціального статусу. Нова соціальна роль надає їм певну свободу як у визначенні характеру навчальної діяльності й дозвілля, так і у виборі сфер і партнерів зі спілкування. Визначальний вплив на те, як юнак розпорядиться отриманою свободою, справляє нове соціальне оточення, особливо якщо він змінює місце проживання. Варто відзначити суперечливість соціального статусу молодих людей. З одного боку, їх продовжують хвилювати проблеми, успадковані від підліткового етапу, – право на автономію від старших, проблеми взаємин, оцінок. З іншого боку, перед ними постає завдання життєвого самовизначення. Таке поєднання зовнішніх і внутрішніх факторів або соціальна ситуація розвитку (Л. Виготський, Л. Божович) визначає і особливості розвитку моральної свідомості в юнацькому віці. Саме на основі нової соціальної ситуації розвитку відбувається корінна зміна в змісті та співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості студента, що визначає зміну й інших його психологічних особливостей. Молода особа готується вступити в самостійне трудове життя. Для неї набувають особливої актуальності фундаментальні завдання соціального й особистісного самовизначення як визначення себе та свого місця в дорослому світі. Студентів хвилюють серйозні питання: як знайти своє місце в житті, вибрати професію у відповідності зі своїми можливостями і здібностями, у чому сенс життя, як стати сучасною людиною, як улаштувати особисте життя тощо. Не випадково Л. Божович [1] і багато інших дослідників цього віку (Р.Бернс, І. Кон, А. Мудрик, Є. Шумилін і ін.) указують, що в цьому віці відбувається різка зміна внутрішньої позиції, яка полягає в тому, що основною характеристикою особистості стає спрямованість у майбутнє.

Входження в самостійне життя у суспільстві, як правило, не відбувається плавно і безконфліктно. Процес адаптації до вищого

навчального закладу зазвичай супроводжується негативними переживаннями, пов'язаними з виходом зі шкільного колективу з його взаємною допомогою й підтримкою; невідповідністю до більшої самостійності в навчанні; невмінням здійснювати самоконтроль поведінки й діяльності; пошуком оптимального режиму праці й відпочинку в нових умовах; налагодженням побуту й самообслуговування тощо.

Через брак життєвого досвіду молоді люди нерідко плутають ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою. У поведінці юнаків і дівчат проявляється внутрішня непевність у собі, що супроводжується іноді зовнішньою агресивністю, розв'язністю або почуттям незрозумілості й навіть уявленням про власну неповноцінність. У студентському віці нерідкі й розчарування в професійному і життєвому виборі, існує невідповідність між очікуваннями і реальністю.

І. Кон стверджує, що в юнацькому віці формується не власне особистісне самовизначення, а психологічна готовність до нього [5]. Вона передбачає формування в юнаків і дівчат стійких, свідомо вироблених уявлень про свої обов'язки і права стосовно суспільства, інших людей, моральних принципів і переконань, розуміння обов'язку, відповідальності тощо. Іншими словами, психологічна готовність до самовизначення передбачає формування в юнаків психологічних утворень і механізмів, які забезпечують їм подальше свідоме, активне і творче життя.

У психологічній готовності до морального самовизначення, на думку І. Кона, провідну роль відіграє самосвідомість – усвідомлення своїх якостей і їх самооцінка, уявлення про своє реальне і бажане «Я», рівень домагань у різних сферах життя і діяльності [5].

«Усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи» Л. Божович вважала центральним моментом психічного й особистісного розвитку в юнацькому віці [1, с. 30].

Юність особливо важлива для становлення моральної свідомості, тому що саме в цей час дозрівають необхідні когнітивні й особистісні передумови. Юнацький вік характеризується не просто збільшенням обсягу знань, але й розширенням світогляду особистості, появою теоретичних інтересів і потреби звести різноманіття конкретних фактів до певних загальних регулятивних принципів. Прагнення проникнути в саму суть моральності, зрозуміти найбільш загальні закони поведінки людей і на цій основі виробити власні моральні критерії – визначальна риса юнацького періоду [4].

При цьому юнацтво прагне знайти деякі універсальні закони, які є обов'язковими в усіх життєвих ситуаціях. «У цей період людину не стільки хвилює питання, як діяти в тому чи іншому випадку, скільки питання, як взагалі треба себе вести. Якщо раніше правильним вчинком вона вважала той, який здійснювався «відповідно до правил», то тепер виникає

необхідність переконатися в правильності самих правил. Цей вік можна назвати періодом «переоцінки цінностей» [5, с. 32].

Світоглядний пошук містить у собі соціальну орієнтацію особистості, усвідомлення себе як частини, елемента соціальної спільноти (соціальної групи) і вибір свого майбутнього соціального статусу та способів його досягнення. Важливе місце в цьому процесі займає пошук сенсу життя. Як справедливо підмітив психолог В. Пенскі потреба в сенсі життя, у тому, щоб усвідомлювати своє життя не як серію випадкових, розрізнених подій, а як цілісний процес, який має певний напрямок, наступність і зміст, – одна з найважливіших потреб особистості [6]. У юності, коли людина вперше постає перед свідомим вибором життєвого шляху, ця потреба усвідомлюється особливо гостро.

Юнацьке ставлення до світу, як правило, має яскраво виражене особистісне забарвлення. Моральні проблеми цікавлять юнака не самі по собі, а у зв'язку з його власним ставленням до них. Він постійно оцінює себе й інших, причому всі проблеми розглядаються в морально-етичній площині.

В юнацькому віці завершується «дитячий» етап у розвитку моральної сфери, який полягає в запозиченні, некритичному засвоєнні моральних норм, і розпочинається «дорослий», який характеризується організацією особистістю своєї поведінки у відповідності з свідомо виробленими моральними принципами, переконаннями, усвідомленням морального обов'язку. Важливою потребою юнацького віку є потреба в самовизначенні, виборі життєвого шляху. Цей вибір не обмежується тільки вибором професії, але передбачає також моральне самовизначення, постановку і розв'язання найбільш кардинальних питань моральності.

Потреба в самовизначенні змінює характер моральних ідеалів і їх функцію. Студент активно шукає, вибирає моральні зразки, намагається керуватися ними у повсякденній поведінці. Так само він вибирає й інші моральні норми, критерії поведінки.

«Переоцінка цінностей» є причиною морального релятивізму, який часто виявляється в юнацькому віці, коли студент усвідомлює і починає декларувати відносність моральних цінностей. Це зазвичай лякає педагогів. Однак, як справедливо пише І. Кон, «...вихователь повинен розрізняти справжній цинізм, який виявляється насамперед у поведінці, і болісний для самої молоді людини пошук узагальнюючого принципу, «символу віри», за допомогою якого вона могла б об'єднати і логічно обґрунтувати часткові правила поведінки, які видаються їй проблематичними» [5, с.157].

Зазначена особливість породжує інтерес юнацтва до морально-етичних проблем. При цьому вони розглядають своє життя і оточуючих їх людей не просто як сферу застосування моральних знань, а як сферу, в якій можна

перевірити їх істинність. Однак такої емпіричної перевірки, так само як і логічної, для них недостатньо. Вони починають цікавитися науково-теоретичними поглядами на моральність, причому їх особливо приваблює система етичних, наукових доказів [7]. Вони прагнуть прийняти цю систему цілком і застосувати її до своєї повсякденної поведінки, тобто вона виконує роль «замінника» власного морального світогляду студента, який починає складатися в цей період. Особливості ставлення молодих людей до моральних знань, брак життєвого досвіду можуть призводити до захоплення такими етичними системами, в яких за простими, зовні правдивими формулами приховується хибне тлумачення найважливіших питань моральності.

У юнацькому віці відбувається становлення довільного рівня моральної саморегуляції – свідомої організації поведінки на підставі розуміння морального обов'язку. Одночасно «часто здійснюється перехід «знаних мотивів» у безпосередньо спонукаючі» [9, с. 31]. При цьому, оскільки однією з найбільш яскравих рис юності є «суспільна спрямованість», то такий перехід сприяє становленню громадянських якостей особистості і формуванню активної життєвої позиції.

Разом з тим на моральний розвиток студента великий вплив справляє те, що об'єктивно він ще залежить від дорослих, які частково беруть на себе відповідальність за його вчинки. У деяких випадках це може призводити до морального інфантилізму. Негативну роль у формуванні моральної свідомості особистості в юнацькому віці можуть зіграти і вимоги юнака до моральних норм і принципів. З його погляду, вони повинні бути і досить загальними, універсальними, і зовсім конкретними – такими, щоб ними можна було керуватися в будь-якій ситуації. Тому деяка абстрактність моральних принципів, неможливість прямо застосувати їх на практиці може призводити до того, що молода особа розчарується й у цих принципах, і в житті, яке «не гідне цих високих принципів», «далеке від досконалості». Звідси важливим завданням розвитку моральної свідомості в цей період є формування уміння відстоювати свої моральні принципи, боротись за утвердження своїх ідеалів. Для цього необхідно не тільки давати студентам відповідні моральні знання і сприяти виробленню в них правильних переконань, але й забезпечувати конкретними засобами досягнення моральних цілей. Необхідно навчити студентів бачити прояви найбільш важливих моральних принципів у реальній практиці відносин.

Таким чином, якщо до юнацького віку основна увага у розвитку моральної свідомості особистості приділяється узагальненню моральних звичок і знань, то тепер найбільше значення має зворотний процес – «сходження від абстрактного до конкретного».

Якщо розглядати юність на перетині психоаналітичного і соціологічного підходів, як це робить Е. Еріксон, то цю пору життя можна

визначити як період фізичної зрілості і соціальної незрілості: тобто особистість набагато раніше стає дорослою у плані фізіології, ніж здатною ефективно приймати на себе дорослі ролі. Психологічні проблеми юнацького періоду в кінцевому рахунку обумовлені тим, що нові для індивіда фізичні можливості і нові форми соціального тиску, які спонукують його стати самостійним, зіштовхуються з численними перешкодами, які утруднюють його рух до справжньої незалежності. У результаті цього зіткнення в молодій людині виникає статусна невизначеність, тобто невизначеність її соціального стану і очікувань. Все це знаходить своє вираження в проблемі морального самовизначення.

У юності індивід прагне до переоцінки самого себе у відносинах із близькими людьми і з суспільством у цілому – у фізичному, соціально-моральному й емоційному планах. Один із способів розв'язання проблеми ідентичності в юнацькому віці полягає у випробуванні різних ролей. Багато фахівців вважають, що юність – це період рольового експериментування, коли індивід «приміряє на себе» різні погляди і цінності.

Пошук ідентичності може здійснюватися по-різному. Деякі молоді люди після періоду експериментування і моральних шукань починають просуватися в напрямку тієї або іншої мети. Інші можуть і зовсім минати кризу ідентичності. До них відносяться ті, хто беззастережно приймає цінності своєї родини.

Деякі молоді люди на шляху тривалих пошуків ідентичності зіштовхуються зі значними труднощами. Нерідко ідентичність знаходиться ними лише після болісного періоду проб і помилок. У ряді випадків людині так і не вдається досягти міцного відчуття власної ідентичності. Головною небезпекою, якої, на думку Е. Еріксона, повинна уникнути в цей період молода людина, є розмивання почуття свого Я.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави зробити висновок, що формування моральної свідомості студентів характеризується низкою особливостей, зумовлених віковими та соціокультурними умовами їх розвитку: активізація розвитку Я-концепції, самосвідомості; перебудова змісту та співвідношення основних мотиваційно-ціннісних орієнтацій; розширення кругозору і поява теоретичних інтересів; посилення критичності у сприйнятті моральних норм; зростання довільного рівня моральної саморегуляції.

Література

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С.23-31.
2. Галузьяк В. М. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості / В. М. Галузьяк, О.В. Алексеева // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 3. – Вінниця, 2000. – С. 156-163.

3. Галузьяк В. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузьяк, Л.І. Довгань. – Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
4. Галузьяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузьяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
5. Кон И.С. В поисках себя: личность и самознание / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1984. – 335с.
6. Пенські В.М. Психологічні особливості становлення моральної свідомості у підлітковому та юнацькому віці (на матеріалах крос-культурного дослідження) : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Веслав Мар'янович Пенські ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2009. – 20 с.
7. Соколова Т. В. Теоретико-методологічне дослідження проблеми морального виховання студентів вищих навчальних закладів у навчально-виховному процесі / Т. В. Соколова // Духовність особистості . – 2012. – Вип. 2. – С. 143-150.
8. Холковська І.Л. Особливості соціокультурного освітнього простору як чинника формування соціальної компетентності студентів / І.Л. Холковська, О. С. Московчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. - Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 405-409.
9. Чорна К.І. Основні проблеми та напрями виховання молодого громадянина незалежної України / К.І. Чорна // Нові технології виховання. – К., 1995. – С. 28-32.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

**Камінська В. В., Лобок І. М.,
студенти магістратури ННППФВК.
Науковий керівник – доктор пед. наук Столяренко О. В.**

Проблема вдосконалення управління закладом освіти залишається актуальною в наш час, оскільки з розвитком технологій виникла потреба у появі нового покоління керівників, менеджерів освіти, лідерів-професіоналів, здатних бути конкурентоспроможними на сучасному ринку освітніх послуг. Законом України «Про загальну середню освіту», «Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті» передбачається суттєве вдосконалення управління освітою в Україні, утвердження сучасного типу управління освітянською галуззю.

Проте існуючі суперечності в управлінні ЗЗСО, такі як: національний характер управління, недостатній розвиток зворотних зв'язків, недостатня адаптивність, гнучкість управління, низький рівень управління інноваційними процесами, проектами свідчать про невідповідність між вимогами до якості результатів управлінської діяльності та реальним його станом. Сучасна сфера освітніх послуг шукає шляхи вирішення даних проблем, які спроможні забезпечити становлення особистості як активного творця самого себе і активного, свідомого менеджера-професіонала,

здатного до інноваційної управлінської та проектної діяльності. Доцільність особистісно орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу доводить багато вчених, зокрема, І. Бех, Н. Моїсеєва, О. Пехота, С. Подмазін, І. Якіманська. Знайомство з позиціями М. Антонюка, О. Балла, Є. Бондаревської, В. Демчука, В. Киричука дозволяють зробити висновки про те, що особистісно орієнтований підхід в освіті вимагає якісної зміни системи управління. Управління – поняття інтегроване, багатоаспектне. Управління навчальним закладом є особливою діяльністю, в якій суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва і контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей розвитку навчального закладу.

Головна особливість управління загальноосвітнім навчальним закладом будь-якого типу, що відрізняє його від управління у будь-якій іншій сфері, полягає у неможливості точного прогнозування і виміру. Особистісно орієнтований підхід – науковий підхід до управління, який полягає у створенні умов для освіти особистості – творення «Образу себе в бутті», у розкритті і максимальному розвитку всіх сутнісних сил особистості, її здібностей та інтересів, створення умов для саморозвитку особистості в умовах певного соціуму і культури. Мета підходу полягає у створенні оптимальних умов для гармонійного духовного розвитку, становлення та самореалізації особистості як суб'єкта діяльності і суспільних відносин, яка буде свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих особистісних цінностей. У зв'язку з цим, з'явилося нове поняття «особистісно орієнтоване управління». Це специфічний вид управління, в процесі якого забезпечуються постійне професійне та особистісне зростання учасників педагогічного процесу, стабільність та комфорт в усіх видах діяльності, виконання функціональних обов'язків працівниками освітнього закладу на найвищому рівні, дотримання прав учасників освітнього процесу, обов'язкове забезпечення адаптації закладу до умов, що постійно змінюються, визначення місця закладу в сучасній системі освіти, стратегії його розвитку. Мета управління закладом освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу – створити сприятливі умови (освітнє та життєве середовище) для розвитку особистості кожного члена освітньої організації та самого управлінця навчального закладу як професіонала, науковця, творчої яскравої духовно гармонійно розвиненої особистості, лідера, здатного повести за собою всіх. Концептуальною основою управління закладом освіти виступають провідні ідеї: нова філософія освіти; нова кадрова політика; внутрішньо організаційна (корпоративна) культура; тотальна якість освітніх послуг; нова ідеологія виховання; особистісний

розвиток, розвиток позитивної Я-концепції менеджера, вчителя, учня.

Сутнісні ознаки особистісно орієнтованого управління ЗЗСО: стійкий морально здоровий мікроклімат у закладі освіти; підвищення рівня активності й зацікавленості працівників закладу освіти та інших учасників навчально-виховного процесу; довіра, взаємоповага, стабільність в організації, відсутність напруженості; готовність членів організації приймати рішення та нести за них відповідальність; прагнення всіх учасників освітнього процесу до саморозвитку, творчості, прояву ініціативи; вміння досягати поставленої мети та виконувати стратегічні завдання; самоуправління учасників педагогічного процесу на відповідних управлінських рівнях.

Спираючись на структуру, визначимо завдання менеджменту закладу освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу:

1. Удосконалення структури навчального закладу: розвиток мережі класів, встановлення оптимального співвідношення між класами для обдарованих дітей, базової підготовки та компенсуючого навчання; вдосконалення суб'єкт-суб'єктних стосунків на всіх рівнях управління; розвиток формальної та неформальної структури закладу; розвиток системи освітніх послуг, маркетингу.

2. Підвищення якості змісту освіти: забезпечення оптимального співвідношення змісту освіти і запитів особистості; розвиток професіоналізму вчителів через засвоєння нового; забезпечення когнітивного та креативного розвитку учнів; розвиток персонологічного підходу до навчання за індивідуальними проектами; вдосконалення науково-методичного забезпечення освітнього процесу; забезпечення ситуації успіху для самореалізації кожного в життєдіяльності; забезпечення оволодіння знаннями на трьох рівнях: мотиваційному, когнітивному, операціональному.

3. Вдосконалення організації навчального процесу: розвиток позитивної мотивації учнів до самовдосконалення; створення умов для переходу до особистісно орієнтованого навчання; впровадження та розвиток стратегії співробітництва; запровадження дослідницького підходу до управління; створення системи стимулювання творчої діяльності кожного.

4. Удосконалення організації виховного процесу: розвиток в учнів пізнавальних потреб, позитивного ставлення до навчання, освіти; створення, збереження і розвиток традицій в організації; розвиток внутрішньої культури організації; розвиток самоуправління та співуправління; біопсихосоціальний – гармонійний духовний розвиток кожної особистості (здорової, духовної (культурної), щасливої).

5. Удосконалення управлінської діяльності: спрямованість на стратегічний менеджмент; нова філософія мислення (саногенне мислення);

концептуальність; оновлення методів, технологій управлінської та проектувальної діяльності; сприятливий психологічний клімат в ЗЗСО; утвердження лідерської позиції управлінця (менеджера).

Управління базується на економічних відносинах, тому економічні методи є провідними, проте загальноосвітні навчальні заклади виконують соціальне замовлення суспільства і за своєю специфікою є домінантною соціальною системою, а в умовах демократизації, гуманізації, незалежності нашого суспільства їхня роль буде постійно зростати. Специфіка сучасного управління закладом освіти полягає в тому, що його варто розглядати в контексті особистісно орієнтованої освіти і відповідно розроблений зміст дисциплін повинен бути спрямований на підготовку менеджера-професіонала нового типу, котрий відповідає потребам сьогодення. Якщо людина хоче досягти успіху в управлінській діяльності, їй варто пам'ятати слова О.Дж. Сімпсона та слідувати їм: «Той день, коли Ви повністю візьмете на себе відповідальність за власне майбутнє та припините шукати виправдання сумнівам, стане днем початку руху до вершини».

Література

1. Василенко О.В. Інноваційний менеджмент [навчальний посібник] / О.В.Василенко, В.Г.Шматько. – К. : ЦУЛ, Фенікс, 2003. – 440 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Столяренко О. В. Ціннісне ставлення до людини в системі професійних цінностей майбутнього вчителя / О.В. Столяренко О. В., О.В. Столяренко // Матеріали Інтернет-конф. «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя». – Вінниця, Вид-во «Твори», 2018. – С. 216 – 220.
4. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Євген Миколайович Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

**Кирилюк Д. В.,
студентка магістратури ННШПФВК.
Науковий керівник – доц. Бабій В. М.**

Одним із пріоритетних напрямків розвитку сучасних закладів освіти є втілення в практику управління нових інформаційних технологій.

Інформатизація освіти – це складний багаторівневий процес, який не можна звести тільки до забезпечення шкіл комп'ютерами, електронними підручниками та підключення до Інтернету. У наш час потрібно розглядати і розвивати змістовий аспект використання технічних засобів. Технічне забезпечення, безумовно, є важливою, але лише основою, що забезпечує процес інформатизації.

Дійсним критерієм ефективності використання нових інформаційних технологій в освітньому закладі повинні стати не кількість і якість комп'ютерів, а наявність єдиного інформаційного освітнього простору. Залучити до процесу інформатизації всіх: учнів, батьків, педагогів, адміністрацію, спеціалістів служб супроводу та інших працівників освітнього закладу – ось головне завдання інформатизації [1, с.8].

Одним з перспективних засобів підвищення якості управління освітнім закладом на сучасному етапі є створення інформаційних стандартів, які задовольняють потреби всіх суб'єктів управління, надають інформаційну підтримку, забезпечуючи процес прийняття рішень більшим обсягом корисної інформації, що дозволяє оптимізувати інформаційні потоки. Інформаційні стандарти включають форми надання інформаційних матеріалів та використовуються для аналізу стану освітньої системи, організації звітності.

В освітньому закладі можна використовувати три рівні управлінської інформації: адміністративно-управлінський рівень (керівник та його заступники); колективно-колегіальний рівень (педагогічний персонал, навчально-допоміжний, обслуговуючий персонал); співуправлінський рівень (учні, студенти, їх батьки, зовнішні організації).

Кожному з цих рівнів відповідає визначений набір необхідної управлінської інформації, що створюється на основі принципу оптимальної достатності. Для прийняття оптимального управлінського рішення використовуються різні джерела інформації (адміністративні, методичні, допоміжні), але в будь – якому випадку, для створення цілісної інформативної системи як умови успішної управлінської діяльності необхідно визначити для кожного рівня:

- зміст (склад) необхідної інформації;
- об'єкт управлінської інформації;
- джерела інформації;
- інформаційні потоки та рівні їх обробки;
- призначення та спосіб зберігання інформації [3, с.59].

Основний критерій відбору інформації – можливість уповноваженої особи на основі її аналізу приймати управлінське рішення на своєму рівні. Використання комп'ютерної техніки в управлінському процесі значно спрощує і оптимізує процес накопичення, використання і зберігання управлінської інформації. Це дозволяє стандартизувати роботу з інформацією, тобто розробити і використовувати ті форми документів, які позитивно зарекомендували себе, а також мінімізувати час підготовки та передачі прямої інформації, обробки та використання зворотної інформації.

Проблема, яка існує в наш час, полягає не стільки в тому, щоб відібрати для використання необхідний і достатній мінімум інформації,

скільки в тому, щоб організувати оптимальну циркуляцію та використання всієї інформації.

Для якісного інформаційного забезпечення управління навчальним закладом, на наш погляд, необхідно застосувати таку схему відповідно до рівнів управлінської інформації.

Центром інформаційного забезпечення управління освітнім закладом є Інформаційний центр (ІЦ). Працівники освітнього закладу, які належать до першого, колективно-колегіального рівня, надають інформацію в ІЦ. В свою чергу, вони можуть користуватися інформацією, яка міститься в ІЦ та необхідна для виконання їх службових обов'язків.

ІЦ забезпечує збір інформації від працівників першого рівня, зовнішніх організацій і передає її на другий рівень – адміністративно-управлінський.

Адміністративно-управлінський персонал аналізує отриману інформацію, приймає рішення і передає на третій, співуправлінський рівень або, коли це стосується колективно-колегіального рівня, повертає інформацію на перший рівень, але також через ІЦ.

ІЦ складається з:

- електронного сервера з локальною мережею та необхідною оргтехнікою (автоматизоване робоче місце; комп'ютер, проектор, сканер, принтер);

- відповідального за інформатизацію управління освітнім процесом.

Відповідальний за інформатизацію:

- забезпечує введення даних у комп'ютерну базу, зберігання інформації в електронному та паперовому вигляді;

- надає всім учасникам освітнього процесу необхідну інформацію;

- створює бази даних за всіма напрямками роботи освітнього закладу (по учнях, працівниках, з науково-методичної роботи, з навчально-виховної роботи).

Для оптимізації інформатизації управління освітнім закладом необхідно визначити склад необхідної інформації для кожного рівня.

Для першого рівня (адміністративно-управлінського) необхідна інформація для:

- автоматизації системи всіх видів звітності, проведення постійного моніторингу успішності учнів, контролю за навчально-виховним процесом;

- матеріально-технічного та нормативно-правового аспектів інформаційного забезпечення;

- створення умов для підвищення компетентності учасників освітнього процесу.

На колективно-колегіальному рівні необхідна інформація для того, щоб педагогічний персонал міг:

- використовувати дидактичну та методичну базу зі свого предмету та

суміжних дисциплін; контролювати результативність своєї роботи; за умов допомоги електронної бібліотеки компенсувати недостатню кількість навчальної літератури;

- створювати індивідуальні портфоліо, де повинні відображатися не тільки особисті досягнення, але і накопичуватися матеріали, що відображають динаміку розвитку учнів;
- орієнтуватися в інформаційному просторі;
- використовувати форми навчання, що вимагають індивідуальної та групової роботи з засобами інформації: CD, матеріалами з певних тем навчальних програм;
- проводити роботу з учнями зі створення відеоматеріалів, дистанційного навчання та ін.

Для третього рівні – співуправлінського – також накопичується необхідна інформація.

Основні завдання інформатизації управління освітнім закладом:

- підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних та керівних працівників освітнього закладу;
- втілення в практику роботи адміністрації освітнього закладу програмних продуктів, які забезпечують автоматизацію робочих місць, формування електронних баз даних, електронний документообіг;
- забезпечення «предметних» (мультимедійних) класів сучасною комп'ютерною технікою;
- організація дистанційного навчання учнів.

Таким чином, можна зробити висновки, що ефективність управлінської моделі залежить, перш за все, від ефективності системи збирання, обробки і аналізу інформації для вибору оптимальних управлінських рішень. Інформатизація управління освітнім закладом дозволить розподілити інформаційні потоки прямого і зворотного зв'язку з погляду необхідності, але достатності, а отже, оптимізувати управлінську діяльність закладу освіти.

Література

1. Даниленко Л.І. Модернізація змісту форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи / Л.І. Даниленко. – К.: Логос, 2012. – 140 с.
2. Жилина Л.В. Програма інформатизації школьного образовального пространства/ Л.В. Жилина // Информатика и образование.– 2016.– № 11.– С. 70-73.
3. Нові педагогічні та інформатичні технології в системі освіти / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркіна, М.В. Мойсеева, А.Е. Петров. – К.: Академія, 2015. – 272 с.
4. Островерхова Н.М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект / Н.М. Островерхова, Л.І. Даниленко. – К.: Школяр, 2014. – 302 с.
5. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому закладі / А.М. Єрмола, Л.Г. Москалець, О.Р. Суджик, О.М. Василенко. – Х.: Пошук, 2017. – 260 с.

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ

Кірсанова Т. І.,
студентка магістратури ННПППФВК.
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.

Потужні реформаторські процеси, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, актуалізують проблему забезпечення нових підходів до організації діяльності дошкільного закладу освіти. Нові форми дошкільної освіти створюють сприятливі умови для реалізації педагогічної ініціативи, впровадження наукових доробок, утілення принципів оновленого освітнього змісту. Модернізація змісту дошкільної освіти – важливий чинник розвитку системи національної освіти загалом. Важливо, щоб учителі та вихователі спромоглися працювати на засадах інноватики, не боялися використовувати в своїй діяльності нові методи і прийоми, форми і засоби навчання, справді цікаві сучасному поколінню дітей. Тому проектна діяльність у роботі ЗДО – вимога часу, спрямована на забезпечення адекватності освітнього процесу та його результатів викликам часу.

Дошкільні заклади освіти сьогодні все активніше використовують спеціалізовані програми, альтернативні методики та спадщину видатних педагогів. Шляхом інноваційних підходів до відбору змісту і форм методичної діяльності, зокрема, через упровадження проектного методу в практику роботи дошкільного закладу реалізуються актуальні завдання зростання професійної майстерності вихователів. Вибір цього методу також обумовлено вимогами Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», спрямованої на навчання і розвиток особистості, формування у дітей пізнавальної активності, творчості, вмінь самостійного пошуку розв'язання проблеми.

Мета статті – визначити сутнісні характеристики проектного методу та ефективність його застосування в сучасному закладі дошкільної освіти.

Інноваційні процеси на сучасному етапі розвитку суспільства стосуються насамперед системи освіти як початкового етапу розкриття потенційних здібностей дитини. Розвиток освіти, вихід її на новий якісний рівень не може здійснюватися без розроблення інноваційних технологій. На думку В. Міхеевої, інноваційні технології передбачають використання системи методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, спрямованих на досягнення позитивного результату за рахунок динамічних змін в особистісному розвитку дитини в сучасних соціокультурних умовах [4]. Педагогічні інновації можуть або змінювати процеси виховання і навчання, або вдосконалювати. Інновації визначають нові методи, форми, засоби, технології, що використовуються в педагогічній практиці, орієнтовані на особистість дитини, на розвиток її

здібностей [3, с. 4]. Як відзначає Б. Ліхачов, педагогічна технологія є сукупністю психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компоновку форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [4, с. 37]. Суть педагогічної технології полягає в тому, що вона має виражену етапність («покроковість»), містить набір певних професійних дій на кожному етапі, дозволяючи педагогові ще в процесі проектування передбачати проміжні і підсумкові результати власної професійно-педагогічної діяльності.

Педагогічну технологію вирізняють: конкретність і чіткість мети і завдань; наявність етапів: первинної діагностики; відбору змісту, форм, способів і прийомів його реалізації; використання сукупності засобів у певній логіці з організацією проміжної діагностики досягнення мети, критеріальної оцінки результатів [4, с. 16]. Педагогічна технологія в освіті є сукупністю психолого-педагогічних підходів, що визначають зміст освіти, комплекс форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, що реалізують освітній процес. Сучасні педагогічні технології, що реалізуються в закладі дошкільної освіти, поділяють на декілька груп:

- особистісно-орієнтовані технології (самостійними напрямками виступають особистісно-розвивальні технології, технології співпраці і технології вільного виховання);

- технології проблемного навчання;
- ігрові технології;
- розвивальні технології;
- технології проектної діяльності;
- технології колективного навчання;
- здоров'язбережувальні технології;
- інформаційно-комунікаційні технології та ін.

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти набув поширення метод проектів. Це пояснюється його потенційною інтегративністю, відповідністю цілям інноваційності, забезпеченням активності дітей в освітньому процесі. Проект (перекладається як «кинутий уперед») – прототип, прообраз якогось об'єкта або виду діяльності, а проектування – процес створення проекту. Метод проектів зародився в другій половині XIX століття в сільськогосподарських школах США і ґрунтувався на теоретичних концепціях прагматичної педагогіки, основоположником якої був американський філософ Джон Дьюї. Метод був спрямований на те, щоб знайти способи, шляхи розвитку самостійного мислення дитини, щоб навчити її не просто запам'ятовувати й відтворювати знання, які дає школа, а вміти застосовувати ці знання на практиці, в реальних життєвих ситуаціях. Метод проектів як педагогічна технологія – це сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, прийомів і дій педагога в

певній послідовності для досягнення поставленого завдання – розв’язання проблеми, особисто значущої для педагога, оформленої у вигляді якогось кінцевого продукту [4, с. 145].

Основне призначення методу проектів – надання дітям можливості самостійного здобування знань при розв’язанні практичних завдань або проблем, що вимагають інтеграції знань з різних галузей. Як наслідок, проектна діяльність дає можливість виховувати «діяча», а не «виконавця», розвивати вольові якості особистості, навички партнерської взаємодії.

У практиці сучасних дошкільних закладів освіти використовуються такі види проектів: дослідницько-творчі, рольові, ігрові, інформаційні (збір інформації про який-небудь об’єкт, явище; передбачається ознайомлення учасників проекту з даною інформацією, її аналіз і узагальнення фактів), практико-орієнтовані (прикладні) (результат обов’язково орієнтований на соціальні інтереси самих учасників), творчі (передбачають відповідне оформлення результатів у вигляді дитячого свята, дитячого дизайну). Провідним видом діяльності дошкільника є гра, тому, починаючи з молодшого віку, використовуються рольові, ігрові і творчі проекти, наприклад, «Улюблені іграшки», «Азбука здоров’я» та ін.

Важливим для особистісного розвитку дітей є використання й інших видів проектів, зокрема, комплексних типу «Світ театру», «Книжковий тиждень»; міжгрупових, наприклад, «Математичні колажі», «Світ тварин і птахів», «Пори року», творчих – «Мої друзі», «Любимо казку», «Світ природи» тощо; групових – «Казки про любов», «Пізнай себе», «Весела астрономія»; індивідуальних – «Я і моя сім’я», «Генеалогічне дерево», «Секрети скрині бабусі»; дослідницьких – «Підводний світ», «Здорове харчування».

За тривалістю вони бувають короткотерміновими (1–2 тижні), середньої тривалості (1–3 місяці), тривалі (до 1 року). За кількістю учасників – індивідуальні, групові, фронтальні, парні, сімейні. Тематика проектів може стосуватися проблем формування культури сімейного життя з урахуванням інтересів і здібностей вихованців. Іноді тематика проектів пропонується самими вихованцями, при цьому останні орієнтуються на власні творчі, прикладні інтереси. Але найчастіше тематика проектів визначається практичною значущістю питання, його актуальністю, а також можливістю його розв’язання при залученні знань вихованців з різних галузей знання. Тобто практично досягається інтеграція знань. При реалізації проектного методу головне – це спрямованість пізнавальної діяльності дошкільників на результат, який досягається в процесі спільної роботи педагога і дітей над певною практичною проблемою. Продукт проектної діяльності повинен бути культурно значущим, а для дитини-дошкільника – видимим, відчутним, доступним і актуальним. Продуктами проекту можуть бути фото і відео

матеріали, опис дослідів, макети, виставки, альбоми, свята, ігри, книга, зроблена в спільній діяльності з дорослим, проектна тека й інше.

Використання методу проектів у дошкільній освіті як одного з методів інноваційного навчання дошкільників дозволяє значно підвищити пізнавальну активність дітей, розвинути творче мислення, вміння дітей самостійно різними способами знаходити інформацію про предмет, що їх цікавить, або маловідоме їм явище і використовувати ці знання для створення нових об'єктів дійсності.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) [Текст] / Науковий керівник А. М. Богуш – К.: Спеціальний випуск журналу «Вихователь-методист дошкільного закладу». – 2012. – 64 с.
2. Веракса М. Організація проектної діяльності у дитячому садку: творчі проекти [Текст] / М. Веракса, О. Веракса// Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – №2. – С. 31–36.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К.Селевко. – Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 236 с.
4. Михеева Е. В. Современные технологии обучения дошкольников [Текст] / Е.В. Михеева – Волгоград: Учитель, 2013. – 190 с.

НОРМАТИВНО-ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

**Кравчук Ю. М.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – канд. пед. наук Опушко Н.Р.**

Інтенсивні соціально-економічні процеси, глобалізація та інформатизація суспільства зумовлюють структурні зміни в економіці та зростаючий попит на висококваліфікованих працівників, що обумовлює потребу в створенні такої системи освіти, що якісно виконувала б замовлення на підготовку фахівців з найбільш затребуваних спеціальностей та могла швидко реагувати на нові виклики часу.

Першими відреагували країни Західної Європи та законодавчо підтримали зміни в національних освітніх системах, зміст яких передбачає: збільшення інвестицій у розвиток людських ресурсів, інновації у викладанні і навчанні, переосмислення оцінки навчання, включення неформального та інформального навчання, розвиток профорієнтації і консультування з питань професійної освіти, наближення навчання до тих, хто прагне навчатися. Кінцевою метою є оволодіння новими базовими вміннями, що допоможуть реалізуватися у житті. Саме тому ще з середини ХХ століття у провідних країнах Європейського Союзу (ЄС) почали вдосконалювати систему професійної підготовки молодого покоління, так

звану подвійну (дуальну) систему освіти.

Висвітленням проблеми становлення та розвитку системи дуальної освіти в країнах ЄС займаються М. Авраменко, І. Бойчевська, О. Яковенко (Німеччина), Ю. Васильєва, Л. Пуховська, М. Дрозач (Велика Британія); систематизацію західноєвропейського досвіду впровадження досліджуваної системи здійснювали О. Локшина, В. Радкевич, О. Бородієнко, Н. Базелюк, С. Леу та інші.

Нормативно-законодавча база проблеми складається з Концепції та Стратегії освіти упродовж життя, Стратегії «Європа 2020» (2010 р.), Лісабонської стратегії (2000 р.), Маастрихської угоди (1993 р.) тощо.

Мета статті – проаналізувати нормативно-законодавче забезпечення становлення та розвитку системи дуальної освіти в країнах Західної Європи.

Поняття «дуальна система» виникло в другій половині 60-х років ХХ століття в Німеччині у зв'язку з обговоренням введеного в 1969 році закону про професійне навчання. Відтоді німецька система, що поєднує державну професійну школу з виробничим навчанням, вважається всесвітньо зразковою, а її вдалий досвід був запозичений іншими країнами, такими, як Австрія, Швейцарія та Велика Британія [1]. Її особливістю є те, що студент поєднує навчання й стажування на підприємстві, при цьому отримує стипендію, близьку до заробітної плати, однією з умов реалізації такої освіти є те, що саме організації дають замовлення навчальним закладам на спеціальності, що їм необхідні. На актуальності такої форми навчання наголошує представник одного з комунальних підприємств м. Ерфурт (Німеччина) Удо Бауер: «Ми відштовхуємося від потреб ринку. Маємо заглянути на три-чотири роки вперед, на які спеціальності буде попит. Згідно з цим створюємо кваліфікаційні місця. Наш обов'язок перед суспільством – не залишити наших студентів безробітними» [2].

Про позитивний результат такого навчання свідчить той факт, що саме в Німеччині близько 70 % всіх випускників після закінчення школи здобувають одну з 350 професій, що має державну ліцензію, у межах дуальної системи, коли спеціальні теоретичні знання засвоюють у професійній школі, а практична підготовка здійснюється безпосередньо на робочому місці або в спеціальних навчальних майстернях на підприємстві або фірмі. Такий стратегічний підхід, що передбачає поєднання теорії та практики, забезпечує високу кваліфікацію німецьких фахівців і отримав визнання у всьому світі.

Досягнення високих результатів стало можливим завдяки державному регулюванню в сфері освітніх проблем, що зорієнтоване на перспективу. Першими документами, що відобразили нові підходи до побудови освітнього процесу, були Концепція та Стратегія освіти упродовж життя, розроблені в 70-ті роки ХХ століття. Саме в них було визначено інновацій-

ну суть освіти, що полягала у « розвитку здібностей громадян і логіки виробництва (оптимального використання людських ресурсів), спрямованого на зближення двох систем: загальної і професійної освіти» [3].

Загалом політика Європейського Союзу у сфері професійної освіти і навчання з самого початку інтеграційних процесів спрямовувалась на реалізацію загальних цінностей і цілей й одночасного збереження унікальності та цінностей національних систем професійної освіти і навчання, що спеціально закріплено в Маастрихській угоді (1993 р.). Стратегічні європейські орієнтири процесів розвитку професійної освіти і навчання в XXI столітті містять Лісабонська стратегія» (2000-2010) і Стратегія «Європа-2020» (2011-2020).

Лісабонська стратегія містить всі сфери діяльності ЄС щодо підвищення ефективності економіки і покращення якості життя для реалізації стратегічної мети спільноти – перетворення європейської освіти на найбільш конкурентоздатну і динамічну в світі, що базується на новітніх знаннях, здатна підтримувати стійкий економічний ріст, підвищувати якість робочих місць і забезпечувати соціальну єдність суспільства. У цілісному вигляді стратегія розвитку освітньої сфери до 2010 року була окреслена в документі Європейської комісії «Доповідь про конкретні майбутні завдання для систем освіти та професійної підготовки» (2001), де були проголошені три кардинальні цілі, конкретизовані в завданнях: підвищення якості та ефективності систем освіти і професійної підготовки в країнах ЄС; спрощення доступу до безперервної освіти для всіх громадян ЄС; посилення відкритості систем освіти та професійної підготовки спільноти для всього світу [3, с.40].

В умовах глибокого економічного спаду, спричиненого світовою економічною кризою 2008 року, реалізація європейської стратегії майже одразу стикнулася з великими труднощами і, починаючи з 2005 року, почала модернізуватися. Вагомі надбання за цим напрямом накопичено в ході «Копенгагенського процесу», названого за місцем проведення зібрання Європейської комісії і міністрів освіти європейських країн. Стартовий документ – Копенгагенська Декларація – націлював європейську спільноту на вирішення таких завдань: створення єдиного європейського простору в сфері професійної освіти і підготовки; забезпечення прозорості кваліфікацій; вирішення проблеми визнання компетенцій і кваліфікацій; посилення підтримки розвитку компетентностей і кваліфікацій на секторному рівні; розробка спільних принципів визнання неформального інформального (спонтанного) навчання; сприяння співробітництву в сфері оцінки якості з наголосом на обміні моделями і методами, а також загальними критеріями й принципами оцінки якості професійної освіти і навчання; надання уваги навчальним потребам викладачів і майстрів у межах всіх форм

професійної освіти і навчання [3, с. 51-52].

Внесок Копенгагенського процесу в політику у сфері професійної освіти і навчання в країнах-членах ЄС був швидкий та вагомий. Ініційовано ґрунтовні реформи в національних системах, розвиток національних рамок кваліфікацій з метою запровадження Європейської рамки кваліфікацій (EFQ), яка стала рушійною силою інтеграції професійної освіти і навчання в європейському і світовому просторах.

У 2010 році в європейській професійно-технічній освіті відбулось дві важливі події – 9 липня 2010 року Європейська комісія прийняла документ «Нова рушійна сила європейської співпраці у сфері професійної освіти та навчання для підтримки стратегії «Європа-2020», який детально розкривав майбутні плани європейської політики в цій галузі, а 7 грудня 2010 року в м. Брюгге було прийнято Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2011-2020 років. Положення цих документів містять важливу для майбутнього інформацію. Зокрема, про необхідність постійного перегляду професійних і освітніх стандартів і кваліфікацій; модернізацію змісту професійної освіти, інфраструктури і методів, котрі мають відповідати новим технологіям виробництва та організації праці; актуальну потребу в освіті впродовж життя; розширення і вдосконалення професійних умінь і навичок; розширення мети професійної освіти і навчання – її спрямованість на працевлаштування та економічне зростання має доповнитися інклюзією і сприянням соціальній єдності суспільства тощо [3].

Як показали результати дослідницького проекту Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання (CEDEFOP) «Зміна характеру і ролі професійної освіти і навчання в Європі» (2016-2018 рр.), за останні два десятиліття кардинально змінився ландшафт професійної освіти і навчання, а саме: з'являються нові сектори, що обумовлено різними явищами, зокрема, розширенням масштабів вищої освіти; збільшується кількість провайдерів на вищих кваліфікаційних рівнях у результаті зростання впливу на практику ідей нового професіоналізму; поширюються нові професійні програми та програми перекваліфікації для безробітної молоді й інших категорій населення, що були «витіснені» з ринку праці в результаті кризи 1970-х – початку 80-х років і 90-х років ХХ століття [3, с.25]. Нові тенденції відобразилися в Міжнародній стандартній класифікації освіти, прийнятій 36-ою сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО в 2011 році. Зокрема, в класифікаторі йде мова про переміщення професійного напрямку розвитку освіти в структури вищої освіти та вводиться розмежування між академічними і професійними програмами впродовж вищих кваліфікаційних рівнів. Було конкретизовано зміст поняття «вища професійна освіта».

Зміст проаналізованих документів свідчить про те, що в них визначено

не тільки пріоритети ЄС щодо модернізації професійної освіти і навчання, а й надаються рекомендації, такі як: доступність освіти упродовж життя; перехід до якісної освіти; інноваційний характер розвитку освіти, вдосконалення організаційних та правових механізмів управління галуззю, ефективне поєднання освітнього і виробничого процесів тощо.

Література

1. Дрозач М. І. Розвиток професійного навчання кадрів на виробництві в контексті зарубіжного досвіду / М.І. Дрозач // Наука та інновації. – 2008. – Т 4. – № 3. – С. 88–94.
2. Бойчевська І. Роль системи дуальної освіти у професійній підготовці молоді Німеччини / І. Бойчевська // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – С. 12-20.
3. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід: монографія / В. О. Радкевич, Л. П. Пуховська, О. В. Бородієнко, О. П. Радкевич, Н. В. Базелюк, Н. М. Корчинська, С. О. Леу, В. В. Артемчук; за заг. ред. В. О. Радкевич.– Київ: ІПТО НАПН України, 2018.– 223 с.
4. Яковенко О. Практична підготовка у вищих навчальних закладах Німеччини: особливості дуальної системи / О. Яковенко // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012, № 1. – С. 76-81. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.khnu.km.ua/root/Res/2-7003-27.pdf

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ ТВОРЧОЇ РЕФЛЕКСІЇ

**Лавриченко Л. М.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Структурно-динамічна модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів, створена нами, є системою взаємопов'язаних елементів, що відображають істотні властивості досліджуваного процесу, а саме: провідний методологічний підхід, мета, компоненти, що утворюють змістову основу, а також зв'язки цих компонентів між собою і з довкіллям, основні етапи процесу формування.

Враховуючи, що процес формування комунікативної компетентності, що вивчається нами, є однією з форм освітнього процесу в університеті, що спирається на самоосвіту, саморозвиток студентів, ми вважаємо, що досягнення позитивних результатів за цим напрямом можливе на основі рефлексивного підходу. Цей підхід реалізує один з принципів саморозвитку особистості – принцип рефлексії, описаний Л. Антонюк [1, с.18], і передбачає, що реально підвищити комунікативну компетентність майбутніх учителів можливо, якщо активізувати й організувати їх рефлексивну діяльність. Рефлексуюче мислення дозволяє вчителів усвідомлювати власну комунікативну поведінку, перебудовувати її,

відмовляючись від неефективних форм і способів педагогічної комунікації та ініціюючи нові, більш ефективні [2].

Конкретною метою, що визначає очікувані результати роботи зі студентами, ми вважаємо формування комунікативної компетентності майбутніх учителів, тобто таку позитивну зміну особистісних якостей майбутніх педагогів (новоутворення в знаннях, уміннях, мотиваційній, емоційно-вольовій сферах особистості), що знаходить своє вираження в підвищенні ефективності педагогічного спілкування.

Перспективна мета досліджуваної моделі представлена нами як досягнення усвідомленого і включеного в систему індивідуальних професійних цінностей ідеалу компетентного вчителя – професійного комунікатора, що забезпечує ефективне педагогічне спілкування. Оскільки вдосконалення фахівця, маючи в своїй основі самовиховання і самоосвіту, є процесом безперервним, діалектичним, то його мета, концептуальна модель ідеалу під впливом зростаючих вимог з боку соціального оточення постійно змінюються, коригуються. Тому ми поділяємо позицію вчених, що вважають, що перспективна мета професійного вдосконалення ніколи не є цілком досяжною. Межі професійного росту не існує. Тому перспективну мету описуваної нами моделі пов'язуватимемо з самовдосконаленням комунікативної компетентності майбутніх учителів на основі творчої рефлексії професійного досвіду, що набувається під час педагогічних практик.

Для того, щоб учитель міг забезпечувати ефективне педагогічне спілкування, процес формування якості, що досліджується, має бути комплексним, тобто повинен охоплювати всю сукупність професійно-значущих особистісних якостей майбутнього вчителя, які виступають основними складовими його комунікативної компетентності.

Відповідно до цього, зміст процесу формування комунікативної компетентності майбутніх учителів повинен включати такі обов'язкові компоненти: теоретичний, діяльнісно-творчий і особистісний.

Теоретичний компонент формування пов'язаний зі змінами когнітивної сфери студентів і передбачає поглиблення їх знань, що стосуються сутності освітнього процесу, сучасних концепцій розвитку особистості, загальних законів спілкування, закономірностей педагогічної комунікації.

Діяльнісно-творчий компонент спрямований на формування і розвиток у майбутніх педагогів різноманітних способів комунікативної діяльності, рефлексивних умінь, здібності творчо вирішувати комунікативні завдання, що складаються в педагогічній практиці.

Особистісний компонент має на меті надання допомоги студентам в усвідомленні особистісно-значущої системи ціннісних орієнтацій, пов'язаної з професійною діяльністю і педагогічним спілкуванням; розвиток мотивації професійного самовдосконалення; а також

гармонізацію ставлення майбутніх учителів до учнів.

Рефлексивна діяльність у нашій моделі пов'язана з реалізацією таких *основних функцій*: 1) включення студентів в організовану діяльність у ролі активних суб'єктів; 2) усвідомлення і критичний аналіз власної комунікативної діяльності, виявлення в ній проблемних зон, тобто тих аспектів, що потребують перетворення, вдосконалення; 3) породження інновацій (нових цінностей, цілей, підходів, засобів), спрямованих на вдосконалення педагогічного спілкування; 4) регуляція власної поведінки, управління своєю комунікативною діяльністю; 5) породження інтелектуальних і особистісних новоутворень у суб'єкта рефлексії і на цій основі саморозвиток особистості; 6) координація дій і взаєморозуміння учасників соціально-психологічного тренінгу (СПТ).

Наступною відмітною особливістю описуваної моделі є реалізація суб'єктного підходу до майбутніх учителів. Будучи суб'єктом діяльності, спрямованої на формування комунікативної компетентності, майбутні вчителі самі формулюють запит, пов'язаний з тими аспектами педагогічного спілкування, що потребують розвитку; визначають, формують і використовують на практиці ті способи комунікативної діяльності, які найбільшою мірою відповідають їх індивідуальним особливостям; самостійно обирають стратегію і тактику поведінки в різноманітних педагогічних ситуаціях. Суб'єктна позиція майбутніх учителів забезпечується тим, що кожен елемент СПТ спрямований більшою мірою на створення умов для розвитку рефлексії і творчих можливостей студентів у сфері педагогічного спілкування, і в меншій – на засвоєння готових зразків і способів комунікативної діяльності [3].

Розглянемо зміст основних компонентів, включених нами в описувану модель формування комунікативної компетентності майбутніх учителів.

Теоретичний компонент містить такі *знання*: знання концептуальних основ особистісно-орієнтованої освіти (сутність, призначення, основні функції, зміст, характеристики педагогічних технологій, позиції учасників освітнього процесу); знання сучасних теорій розвитку особистості (гуманістичні теорії А.Маслоу і К. Роджерса); знання основних положень теорії спілкування; знання понятійного і концептуального апарату теорії педагогічного спілкування (комунікативні завдання, що вирішуються в педагогічній практиці, етапи, стилі педагогічного спілкування, позиції і ролі, що реалізуються вчителем, засоби спілкування); знання закономірностей ефективного педагогічного спілкування; знання складових комунікативної компетентності педагога; знання основ педагогічної рефлексії.

Визначаючи коло теоретичних питань для роботи зі студентами, ми враховували роль, яку виконують теоретичні знання в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів:

по-перше, рефлексивний аналіз власної комунікативної поведінки можливий за умови, якщо майбутній педагог усвідомлює свою теоретичну орієнтацію, може обґрунтувати ефективність методів і засобів з позиції певної теоретичної концепції, яку він поділяє;

по-друге, теоретичні знання є основою, що визначає напрям пошуку вирішення тих комунікативних завдань, які виникають у практиці навчання і виховання;

по-третє, в термінах понятійного і концептуального апарату теорії педагогічної комунікації майбутні вчителі засвоюють модель ефективного педагогічного спілкування, усвідомлюють особливості педагогічного спілкування з погляду їх відповідності цій моделі.

Поділяючи ідею Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської про особистісний характер механізму використання теоретичних знань у діяльності вчителя, ми вважаємо, що засвоєння знань студентами буде ефективним у тому випадку, якщо воно буде організоване не як ознайомлення з новою інформацією, а як процес вирішення проблеми, пошук відповіді на актуальні питання. При цьому забезпечується не лише розуміння даного питання, але і формування у майбутніх педагогів особистісного ставлення до нього, зацікавленості в застосуванні отриманих знань у практичній діяльності.

Дослідження О. Акімової, Р. Гуревича, В. Давидова, І.Зязюна, В. Шахова, що стосуються проблеми використання теоретичних знань на практиці, показали, що будь-які знання мають свою сферу застосування (оперативність), пов'язану з їх регулятивними можливостями щодо діяльності людини. Оперативність психолого-педагогічних знань, що засвоюються майбутніми вчителями в процесі формування комунікативної компетентності, означає, що вони забезпечують управління педагогічним спілкуванням. Щоб отримувати знання мали реальний вплив на комунікативну поведінку майбутніх учителів, їх організація повинна відповідати логіці комунікативної діяльності педагога і відображати ієрархію цілей педагогічного спілкування .

Забезпечити оперативність знань, сформувати особистісне ставлення до них з боку студентів можливо, якщо теоретичні концепції, що вивчаються, поняття і принципи застосовуються для рефлексії основних компонентів власної комунікативної діяльності.

Діяльнісно-творчий компонент орієнтований на формування комунікативних і рефлексивних умінь майбутніх учителів. Спираючись на визначення вмінь, що представлені в працях О. Абрамчука, Р. Гуревича, І. Кузьміної, Б. Ломова, С. Литвиненко та інших, ми розглядатимемо комунікативні вміння як комплекс усвідомлених, інтелектуально-комунікативних дій, заснованих на знаннях про спілкування, що дозволяють учителям здійснювати ефективне педагогічне спілкування.

Особистісний компонент моделі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів стосується найбільш глибоких шарів особистості студента: особистісних цінностей, установок, системи переконань, Я-концепції, мотиваційної сфери [3]. Комунікативна компетентність учителя – категорія моральна, що не зводиться до технології спілкування, є моральною основою педагогічного процесу, саме тому формування комунікативної компетентності майбутнього педагога неможливе без звернення до його особистості. Розвиток особистісного потенціалу майбутнього вчителя, на наш погляд, повинен вирішувати декілька завдань.

По-перше, особистісний потенціал майбутнього вчителя має забезпечувати усвідомлення педагогом власної системи ціннісних орієнтацій, пов'язаної з професійною діяльністю в цілому і її комунікативним аспектом особливо. Індивідуальна система ціннісних орієнтацій, визначаючи цілі, ідеали, сенсоутворюючі мотиви професійної діяльності вчителя, є важливим чинником її регуляції. Ця система формується в процесі педагогічної практики і є більшою мірою неусвідомлюваною. Усвідомлення власних професійно-педагогічних цінностей можливе на основі рефлексії цілей професійної діяльності, індивідуальної концептуальної моделі педагогічного процесу і оперативних моделей його учасників (вчителя і учня), що склалися у майбутнього педагога [4]. Для того, щоб ініціювати і організувати аналіз рефлексії цих об'єктів використовуються спеціальні рефлексивні завдання.

По-друге, розвиток особистісного потенціалу майбутнього вчителя передбачає підвищення ефективності педагогічного спілкування через зміну ставлення вчителя до учнів. Цей підхід має у своїй основі об'єктивно існуючий взаємозв'язок спілкування і ставлення, сутність якого, як показав М. Ільченко, полягає в тому, що спілкування є способом вираження і актуалізації стосунків [5, с.42]. Забезпечувати суб'єкт-суб'єктне, гуманістичне педагогічне спілкування майбутній учитель може тільки тоді, коли приймає учня таким, який він є, і в кожній своїй дії відображає власне ставлення до учня як до вищої цінності. Націлювання студента на безумовне позитивне прийняття вихованця, розвиток його здатності розуміти учня здійснюється за допомогою рефлексивних завдань.

По-третє, – особистісний компонент системи, що розглядається нами, передбачає і формування у майбутніх педагогів мотивації професійного самовдосконалення [7]. Поділяючи позицію О. Дубасенюк, С. Єлканова, Ю. Жученко, Т. Левовицького, О. Пехоти, ми вважаємо професійне самовдосконалення специфічним видом професійної діяльності майбутніх фахівців і необхідним компонентом їх підготовки. Формування відповідних потреб і мотивів здійснюється на основі рефлексії власної моделі комунікативної діяльності, що реалізується в педагогічній практиці,

а також ідеальної моделі ефективного педагогічного спілкування.

Всі компоненти моделі формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя (теоретичний, діяльнісно-творчий і особистісний) нерозривно пов'язані один з одним. Знання теоретичних основ ефективного педагогічного спілкування забезпечує усвідомлене використання комунікативних умінь; у свою чергу, діяльнісно-творчий компонент дозволяє творчо застосовувати в педагогічній практиці теоретичні знання. Узагальнені і конкретні знання, що стосуються різних сторін педагогічного спілкування, вносять у свідомість майбутніх учителів не лише об'єктивну інформацію, але й оцінки різних аспектів педагогічної комунікації (у вигляді еталонів, ідеалів, зразків), що веде до певної перебудови індивідуальної системи професійно-педагогічних цінностей.

Комунікативні вміння об'єктивують, виявляють на практиці установки і ціннісні орієнтації майбутніх педагогів; рефлексивні вміння, забезпечуючи усвідомлення професійної діяльності, дають можливість зрозуміти мотиви, що лежать в її основі, сенси, цінності і, за необхідності, переглянути їх. У зв'язку з цим, розширення репертуару комунікативних і рефлексивних умінь веде до трансформації мотиваційної та ціннісної сфер особистості вчителя. З іншого боку, вдосконалення особистісного потенціалу майбутніх педагогів допомагає їм наповнити особистісним сенсом засвоєвані теоретичні знання і вміння, і, отже, зробити процес їх освоєння успішнішим. Крім того, наявність сформованої системи професійно-педагогічних цінностей дозволяє майбутнім учителям актуалізувати ті знання і вміння, що їй відповідають, і ефективно використати їх під час вирішення комунікативних завдань.

Таким чином, вдосконалення особистісного потенціалу майбутніх учителів, поглиблення теоретичних знань, розширення репертуару комунікативних і рефлексивних умінь забезпечують досягнення студентами більш високих рівнів комунікативної компетентності.

Література

1. Антонюк Л.Г. Функції рефлексії у розвитку комунікативної компетентності педагогів / Л.Г. Антонюк // Зміст і практична технологія особистісно орієнтованого навчання і виховання: Матеріали педагогічних читань. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, 2014. – С. 15- 23.
2. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
3. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
4. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно

зорієнтованого підходу / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 2. – Вінниця, 2014. – С. 162-169.

5. Ільченко М.К. Типи мовленнєвих і комунікативних здібностей і компетенцій / М.К. Ільченко // Педагогіка і психологія– 2006.- № 1. – С. 34-49.

6. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление и профессиональная деятельность учителей / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1996.- № 2.- С. 21-30.

7. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.

8. Цокур О.С. Формування педагогічного мислення майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис.канд. пед. наук / О.С. Цокур. -К., 2000. – 20 с.

ФУНКЦІОНАЛЬНА РОЛЬ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА ШКОЛИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

**Липовенко Т. В.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Педагогічний колектив об'єднує всіх співробітників освітньої установи (вчителі, вихователі, директор, завуч, шкільний лікар, керівники гуртків і секцій) і характеризується згуртованою єдністю педагогічних поглядів, переконань, дій його членів [1, с.51].

Необхідною умовою успішної роботи педагогічного колективу є дотримання єдиних педагогічних вимог. Ще А. Макаренко підкреслював, що «єдність педагогічного колективу має визначальний характер, і наймолодша людина, як і найдосвідченіший педагог, в єдиному згуртованому колективі, що очолюється майстром-керівником, більше зробить, ніж досвідчений і талановитий педагог, який «іде не в ногу» з педагогічною колегією» [6, с.208]. Необхідно домагатися єдності педагогічних впливів не лише на учнів, але і на їх сім'ї.

Постійне підвищення якості роботи педагогічного колективу вимагає від заступника директора школи безперервного вдосконалення внутрішкільного управління. Управління – елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності [7]. Управління – це таке керівництво людьми і таке використання засобів, що дозволяє виконати поставлені завдання гуманним, екологічним, економічним і раціональним шляхом.

Ми згодні з Р. Новгородським у тому, що уявлення про функції внутрішкільного управління як про планування і контроль, тобто як про рішення адміністративно-організаційних завдань, не відповідають реальності [7]. Соціально-психологічні проблеми керівництва (об'єднання вчительського колективу, формування його громадської думки, міжособистісних відносин учителів, їх настроїв, почуття задоволеності, шляхи стимулювання трудової, творчої і управлінської активності членів колективу та ін.) стають усе більш актуальними в умовах нової української школи.

У зв'язку з цим, необхідним є уточнення змісту основних понять, що характеризують управлінський процес, передусім, поняття *керівництво*. В науковій літературі керівництво зазвичай розглядається як частина управління, як одна з його функцій [6]. З цим варто погодитися.

Ми дотримуємося позиції О. Губенко, згідно з якою керівництво відрізняється від управління свідомістю, «виключає насильство, примус; його головна функція – переконування, прагнення пробудити і підняти активність, творчу ініціативу мас в їх складній роботі кожного дня» [5, с. 11]. В даному випадку, поняття керівництва, розглянуте тут у контексті способів здійснення, зближується з поняттям *лідерства*: воно пов'язується передусім з соціально-психологічними механізмами міжособистісного впливу (переконання та ін.) Думається, що в цьому є раціональне зерно. Керівництво може розглядатися з двох позицій – як офіційна (формальна) і неофіційна (соціально-психологічна) структури колективу. Керівництво передбачає не лише адміністрування, але і лідерство – є ніби їх синтезом.

Т. Башинська зазначає, що в сучасному розумінні поняття керівництва власне, не пов'язане більше з однією людиною, – але стає вільною функцією, яка переходить від одного до іншого в групі спільно працюючих людей. У такій ситуації люди можуть очікувати вирішального слова від будь-якого компетентного члена колективу. Кожен повинен знати, що своєчасно поступившись, надавши право висловитися кожному, він як керівник буде ще більш визнаний. Це теорія, але треба пережити те визнання, яке набувають після того, як передали керівництво тому, хто більше знає про ці речі в даний момент і має більше здібностей [1].

Є сенс розглянути і поняття *педагогічного керівництва*. Оскільки педагогічне керівництво передбачає роботу з дітьми, назвемо його таким, що виховує. Це означає, що при керівництві працюють не замість групи, а допомагають групі знайти свій шлях.

Таким чином, коли ми говоримо про заступника директора школи з навчально-виховної роботи як про організатора взаємодії сім'ї і педагогічного колективу, то ми маємо на увазі керівника школи, що володіє необхідними знаннями і навичками роботи з групою людей (професіоналів-педагогів і батьків) на основі лідерства, що здійснює

виховний вплив на дорослих людей.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне розглянути також важливе поняття школи як місця перетину інтересів батьків і педагогів.

В період реформування освіти останніх років питання про роль і суть школи широко полемізується в педагогічній періодиці. Феномен школи розглядається з двох позицій:

- школа як механізм, створений для реалізації якого-небудь (поставленого ззовні) завдання;
- школа як організм, усі частини якого знаходяться у безперервній взаємодії між собою. В даному випадку розвиток відбувається за власними законами, створюється власна культура, своє бачення цілей і шляхів їх досягнення.

Як зазначає В. Лозова [6], досвід шкільних перетворень останніх років формується за другим напрямом. При цьому практика відкидає погляд на школу як на механізм, що має багато недоліків і збоїв у роботі внаслідок жорсткої структури всіх систем. Активно розробляється модель «школа – живий організм». У межах цієї моделі здійснюється демократизація школи, гуманізація школи, розкриваються її національна і регіональна своєрідність.

Ми згодні з думкою Т. Башинської про те, що школа – це система, що складається з декількох підсистем, тісно пов'язаних між собою цілями і завданнями, що взаємодіють не лише одне з одним, але й із зовнішнім довкіллям. Проте, не зважаючи на наявність структурних елементів, школа – цілісний організм. Він рухається вперед, зростає й удосконалюється не за рахунок простого збільшення своїх частин, а завдяки своєму безперервному внутрішньому життю [1].

Всі загальноосвітні школи однотипні, але кожна характеризується своєрідністю. Саме індивідуальність кожної школи складає головну її особливість як соціального феномену. В школі, на відміну від багатьох інших систем, об'єкт управління одночасно виступає і в ролі суб'єкта. Це повною мірою стосується і таких структурних елементів, як педагогічний колектив і батьки учнів. Також суб'єктом управління, що очолює організацію взаємодії цих двох підсистем, є заступник директора школи з навчально-виховної роботи [7, с.8].

Інтереси педагогічного колективу і батьків перетинаються в школі внаслідок того, що з певного віку дитини саме школа стає на довгі роки для неї виховним середовищем.

Виховання – соціально цілеспрямоване створення умов (матеріальних, духовних, організаційних) для розвитку людини [2]. Виховання в широкому соціальному сенсі передбачає вплив на особистість суспільства в цілому, у вузькому сенсі – це цілеспрямована діяльність, покликана

формувані в дитій системі якостей, поглядів, переконань особистості.

Виховання, будучи частиною соціалізації особистості, здійснюється через освіту і організацію життєдіяльності спільнот вихованців.

Процес виховання можна представити у вигляді схеми: включення людини в систему стосунків інститутів виховання, набуття і накопичення знань й інших елементів соціального досвіду їх діяльності та екстеріоризація, тобто перетворення внутрішніх структур психіки в певну поведінку.

Результати й ефективність виховання відображаються в успішності підготовки молодих членів суспільства: в їх свідомій активності і самостійній творчій діяльності, що дозволяє їм ставити і вирішувати завдання, які не мають аналогів у досвіді минулих поколінь. Найважливіший результат виховання – готовність і здатність до самовиховання.

Отже, визначимо функціональну роль заступника директора школи з навчально-виховної роботи в організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу. Під організацією взаємодії сім'ї і педагогічного колективу заступником директора школи з навчально-виховної роботи ми розумітимемо управлінську діяльність, яка:

- охоплює такі підструктури виховної системи, як педагогічний колектив, батьківська громадськість та учнівський колектив;
- характеризується досягненням єдності цілей батьків і педагогічного колективу у вихованні дітей, а також виконанням місії дорослих зі ставлення до них;
- має потенціал щодо творчого розвитку і перетворення, що має зв'язок з соціально-економічними перетвореннями, які відбуваються в суспільстві;
- знаходиться у сфері суб'єкт-суб'єктних стосунків;
- потребує наукового підходу до вивчення закономірностей, а також нових проявів у процесі взаємодії.

Таким чином, проаналізувавши суть понять «взаємодія», «організація взаємодії», «педагогічне керівництво», ми спробували сформулювати робоче визначення організації взаємодії сім'ї і педагогічного колективу заступником директора школи з навчально-виховної роботи.

Література

1. Башинська Т. Способи організації взаємодії вчителя і учнів у навчально-виховному процесі / Т. Башинська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 3. – С. 49-55.
2. Галузяк В. М. Педагогіка: навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
3. Галузяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету

- імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
4. Губенко О.О. Інтерактивні форми роботи з батьками: метод зб. / О.О. Губенко. Л.Б. Мельничук. – Тернопіль: навчальна книга – Богдан, 2006. – 48 с.
5. Лозова В.І. Теоретичні основи навчання і виховання: навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків: ОВС, 2002. – 400 с.
6. Новгородський Р. Сім'я та школа як соціально-виховні інститути / Р. Новгородський // Рідна школа. – 2004. – Квітень. – С.48-50.
7. Організація роботи з батьками: метод. рекомендації. // Шкільний світ. – 2002. – № 33. – С. 1-8.
8. Холковська І.Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 55. – Вінниця, 2018. – С. 134-141.

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ЗНАТЬ УЧНІВ ЯК ФОРМА АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ОСВІТЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Ліпач І. М., Надворний Д. В., Печенюк О. Г.,
студенти магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Пінаєва О. Ю.**

Ефективне вирішення завдань, поставлених перед сучасною освітою, – побудова діяльності на діагностико-прогностичній основі, що забезпечує розвиток учня відповідно до його індивідуальних особливостей. Питання систематичного контролю за якістю навчально-виховного процесу є одним з основних в управлінні освітнім процесом. Без спеціального моніторингу цього процесу за єдиною методикою можуть виникнути сумніви щодо ефективності викладання вчителем його дисципліни, успішності засвоєння знань учнями[3].

Педагогічний моніторинг можна розглядати як процес безперервного науково обґрунтованого діагностико-прогностичного спостереження за станом, розвитком педагогічного процесу з метою його оптимізації, організації на науковій основі і підвищення результативності якості освіти.

Освітній моніторинг є найважливішою складовою внутрішньошкільного контролю, а також основою для планування цього контролю. Моніторинг – необхідний компонент будь-якого ефективного управління, що спрямований на комплексне динамічне відстеження процесів, що визначають кількісно-якісні зміни: освітнього середовища; освітніх технологій; результатів освітнього процесу; ефективності управління освітнім закладом.

Освітній моніторинг – це система організації, збору, зберігання, обробки і поширення інформації, що стосується різних напрямів діяльності

навчального закладу: про ефективність освітнього процесу, дієвість внутрішньошкільного управління, стан інноваційної роботи в школі, результативність методичної роботи, рівень розвитку учнів і стан успішності, якість знань, умінь і навичок, якість викладання предметів, аналіз кінцевих результатів функціонування школи [2].

Моніторинг – це не просто контроль або діагностика чого-небудь. Моніторинг йде далі завдяки своїй регулярності, суворій спрямованості на вирішення завдань управління. Управління школою на основі моніторингової інформації дозволяє здійснювати стратегічне планування та прийняття управлінських рішень. Інформація, отримана в результаті педагогічного моніторингу, вкрай важлива і корисна для освітнього закладу, є підставою для прогнозування подальшого розвитку, для постановки нових ближніх і дальніх цілей.

Основним об'єктом моніторингу в освітньому закладі є педагогічна система, в якій можна умовно виокремити блоки. Крім того, об'єктом моніторингу можуть виступати соціум і батьки. Більш докладно зупинимося на внутрішньошкільному моніторингу.

Заклад освіти працює над створенням банку даних, отриманих у ході моніторингу, за багатьма напрямками, зокрема:

- рівень успішності, якості знань, ступеня навченості учнів;
- організація процесу навчання;
- рівень вихованості учнів;
- рівень професійної майстерності педагогів.

Ці дані використовуються педагогічним колективом при розробці та моніторингу Програми розвитку школи, складанні навчального плану, постановки завдань освітнього закладу.

Накопичений досвід роботи школи за цим напрямком дозволяє зробити висновок про те, що саме результати діагностичних досліджень визначають, наскільки раціональні педагогічні засоби, що реалізуються в управлінні навчально-виховним процесом школи[3].

Моніторинг успішності учнів дозволяє бачити динаміку (зростання і зменшення) основних показників успішності кожного класу і приймати управлінські рішення в залежності від цієї динаміки: брати класи на класно-загальнюючий контроль, включати необхідний контроль у план ВШК.

З метою виявлення прогалин у знаннях учнів, коригування навчально-виховного процесу, вчителі разом з керівниками школи відстежують закономірності навченості школярів, здійснюють спільну аналітичну діяльність, використовуючи при цьому різні способи оцінки знань учнів. Ці дослідження визначають основні питання для обговорення на педагогічних радах, батьківських зборах, класних годинах[3].

Щорічно, на початку кожного навчального року, ми здійснюємо

вхідний контроль якості з метою визначення рівня знань учнів на початок навчальної діяльності. Проводиться він в середині вересня. На цьому етапі виявляються позитивні і негативні симптоми навчально-виховного процесу.

Аналіз результатів вхідного контролю дає можливість педагогу внести необхідні корективи в освітній процес.

Для того, щоб оцінити навчальні досягнення учнів в певній предметній сфері, а також правильність обраних методик і технологій навчання, проводиться проміжний контроль якості знань учнів. Підсумковий контроль дозволяє вчителю проаналізувати результати освітнього процесу і успішність освоєння учнями програмного матеріалу.

Результати зрізів розглядаються на педагогічних радах, нарадах при директорі, шкільних методичних об'єднаннях, загальношкільних зборах.

Виявлення ставлення учнів до школи дозволяє нам вивчити мотивацію навчання, сферу пізнавальних інтересів, рівень адаптації учнів до школи. За результатами досліджень визначаються складові системи педагогічних заходів. Колектив школи прагне до створення адаптивного середовища, в якому навчання дитини відбувається не за рахунок ресурсів її здоров'я, а внаслідок спеціально організованої системи розвитку внутрішнього потенціалу учня. Діагностика засвоєння і якості знань учнів повинна проводитися протягом навчального року з усіх навчальних дисциплін за класами та предметного циклу в цілому[1].

За результатами діагностики складаються таблиці засвоєння і якості знань, потім подаються за допомогою графіків і діаграм. Аналіз результатів передбачає порівняння показників кожного етапу, відстеження низки наскрізних, а також зіставлення вхідних і підсумкових показників кожного етапу з результатами адміністративних контрольних робіт.

Заходи з корекції передбачають: листи батькам із зазначенням не тільки результатів навчання учнів на кожному етапі і його поточних оцінок, але і рейтингу по класу та по школі, тенденцій успішності; обговорення проблем учнів на класних годинах; обговорення на засіданнях малої педагогічної ради з запрошенням батьків; формування навчальної мотивації; розвиток професійних інтересів; розробка індивідуальних перспективних планів роботи учня; проведення додаткових занять з дисципліни з метою більш доступного викладу складного матеріалу; прогнозування кінцевих рівнів навчальних досягнень учнів.

Діагностування якості знань і вмінь учнів потребує систематичного відстеження ступеня навченості з метою поетапного вирішення навчальних завдань, встановлення і усунення прогалин в освоєваному матеріалі, після чого призначаються в ході навчального процесу і прогнозуванням змісту і технології навчання. За умов моніторингу успішності навчальної діяльності виявляються певні закономірності в

діяльності викладачів і учнів, аналіз яких дозволяє вибудовувати стратегію подальших дій. Це дозволяє уявити учнів не тільки як об'єктів навчальних дій, але і як суб'єктів організації навчального процесу.

Педагогічний моніторинг з метою оперативної корекції ходу засвоєння навчального матеріалу передбачає: вхідний контроль з метою констатації вихідного рівня знань та вмій з дисципліни; щомісячну атестацію учнів; адміністративні контрольні роботи; рубіжний контроль – підсумки I і II семестрів; річні контрольні роботи; проміжний контроль у формі диференційованого заліку або іспиту.

Контроль на виході має діагностичний характер, що відображається у складанні прогнозу на подальше освоєння навчального матеріалу.

Систематичне відстеження якості навчання у великого числа учнів сприяє отриманню більш об'єктивної, достовірної оцінки, що дозволяє прогнозувати кінцеві рівні навчальних досягнень учнів, проектувати плани навчання. Процес навчання стає не тільки прогнозованим, але і цілеспрямованим.

Контроль якості навчання потребує об'єктивних методів педагогічних вимірювань. Педагогічний моніторинг як засіб управління та контролю навчально-виховним процесом забезпечує вчителя зворотним зв'язком про рівень засвоєння навчального матеріалу за допомогою регулярного системного відстеження ступеня або рівня навченості. В умовах інноваційної діяльності педагогічний моніторинг може стати механізмом у системі навчально-виховного процесу, що сприятиме стимулюванню, активізації, розвитку учнів, буде пов'язаний з наданням їм більшої свободи і водночас відповідальності.

Таким чином, результати моніторингових досліджень дозволяють скоригувати зміст навчання, обґрунтувати правомірність тих чи інших управлінських дій. Точніше сказати, моніторинг якості освіти є одним з основних інструментів, що сприяють підвищенню ефективності управління закладом освіти.

Література

1. Методичні рекомендації студенту-практиканту до проведення педагогічної практики / укладачі: В.А. Сапогов, О.Ю. Пінаєва. – Вінниця: ФОП І.О. Рогальська, 2017. – 36 с.
2. Пінаєва О.Ю. Підготовка вчителя до роботи в інноваційному освітньому середовищі / О.Ю. Пінаєва, М.П. Батюк, О.В. Пруц // Монографія «Професійне становлення особистості майбутнього вчителя». – Вінниця: Твори, 2018. – С. 240-257.
3. Пінаєва О.Ю. Особливості формування готовності випускників до практичної трудової діяльності в сучасних умовах / Ольга Юріївна Пінаєва // Підготовка фахівців інженерно-педагогічних спеціальностей: досвід, проблеми, перспективи / За заг. ред. д.п.н. Р.М. Горбатюка. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. – С. 76-79.

ПОРАДИ БАТЬКАМ ЩОДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Мельник Л., Лукавська А.,
студентки ННІППФВК.

Науковий керівник – канд. пед. наук Губіна С. І.

Сьогодні шлях вступу до закладу вищої освіти пролягає через складання зовнішнього незалежного тестування, тому воно має таке велике значення для випускників. Це порівняно нове явище для нашого суспільства. А щоб засвоїти щось нове, треба докласти зусиль. І результат буде залежати не тільки від того, скільки людина витратить енергії на його досягнення, але й від того, наскільки вона психологічно готова до цих випробувань, та наскільки інші допомагають та підтримують її у досягненні поставленої мети.

Усім добре відомий той факт, що на результативність розумової діяльності значною мірою впливає емоційний стан, у якому перебуває людина. Часто найбільшою проблемою в ситуації складання тестів постають наші хвилювання. Гормон, який виділяється у момент, коли людина відчуває страх, впливає на пам'ять. Це може бути причиною того, що деякі учні на іспитах повністю забувають вивчений матеріал.

Готуючись до тестування, старшокласникам важливо відчувати допомогу з боку дорослих. Це може бути як підтримка інформаційного характеру стосовно питань проходження процедури ЗНО або опрацювання навчального матеріалу, так і психологічна настанова, переконання в тому, що за умови серйозної підготовки й виявлення ґрунтовних знань випускник може сподіватися на гарні результати. Така допомога має надаватися учням не лише батьками, а й педагогами, психологами. Особливу увагу дорослі повинні приділити тривожним, невпевненим у собі випускникам. Бажано, щоб такі діти не отримували на свою адресу негативних оцінок, не піддавались критиці. Краще підбадьорювати їх, вселяти впевненість у власних силах.

Психологічна підготовка до ЗНО має складатися з декількох компонентів:

- фронтальна підготовка учнів, що надає їм необхідну інформацію про правила й норми процедури ЗНО та спрямована на вироблення індивідуального стилю роботи;
- вироблення індивідуальних стратегій підтримки для конкретних учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей;
- залучення батьків: ознайомлення їх зі специфікою ЗНО [2, с.1].

Психологічна підтримка – це один з найважливіших чинників, що визначають успішність дитини під час складання ЗНО. Справжня підтримка повинна ґрунтуватися на підкресленні здібностей та позитивних

можливостей дитини. Підтримувати свою дитину – значить вірити в неї. Дорослі мають нагоду продемонструвати дитині своє задоволення, захоплення, свою радість і гордість від її досягнень або зусиль. Інший шлях – навчити підлітка справлятися з різними завданнями, створивши у нього установку: «Ти можеш це зробити!». Щоб продемонструвати свою віру в дитину, батьки повинні мати мужність і бажання забути про минулі невдачі своєї дитини; допомогти дитині знайти впевненість у тому, що вона може впоратися із тим чи іншим завданням; пам'ятати про минулі успіхи і нагадувати їх. Існують слова, які особливо підтримують дітей, наприклад: «Знаючи тебе, я впевнений, що ти все зробиш добре», «Ти знаєш це дуже добре» тощо. Підтримувати можна також за допомогою дотиків, спільних дій тощо [1, с.1].

Насамперед батькам потрібно навчитися сприймати іспит не як трагедію чи випробування, а як надану їх дітям можливість проявити себе і набути нового досвіду. Саме таке налаштування допоможе їх дітям успішно пройти ДНО та ДПА. Багатьох випускників чекають ще вступні іспити, а під час навчання у ЗВО, коледжах та технікумах їм належить здавати по 8-12 іспитів протягом року, тому зайва батьківська нервовість або тиск до доброго не приведуть, а ще й передадуться дітям.

Звичайно, бути присутніми під час іспитів і допомогти дитині, при всьому бажанні зробити це, батьки не можуть. Іспити – це справа суто індивідуальна, і випускник, складаючи ДПА та ЗНО, залишається один на один з комісією. А батькам залишається тільки хвилюватися і тривожитися за свою дитину правильним чином: підбадьорювати, озвучувати впевненість у своїй дитині та її можливостях, зауважувати, що ЗНО і ДПА – це тільки сходинки до професії і майбутнього життя.

Допомога батьків під час випускних іспитів дуже важлива, репетитори, додаткові заняття – не зайві, водночас для успішного складання іспитів необхідна психологічна підготовленість дитини.

Завдання батьків під час підготовки до складання ЗНО: не сварити дитину і не впливати негативно на її самооцінку, а знизити напругу, тривожність дитини, створити комфортні умови для занять, відпочинку, організувати правильне харчування для випускника.

Базуючись на багаторічних спостереженнях і власному досвіді, можна порадити батькам випускників:

- намагатися уникати суперечок, конфліктів і сімейних непорозумінь перед іспитами. Дитині передається хвилювання батьків, і якщо батьки не можуть впоратися зі своїми емоціями, то цей стресовий стан у підлітка може стати причиною небажання готуватися до іспитів чи допущення помилок під час їх складання;

- підбадьорювати випускника, хвалити його і відзначати гарні здібності. Таким чином батьки можуть підвищувати його впевненість у

собі. Треба дати знати дитині, що батьки будуть любити її навіть у разі невдачі і допущення помилок на іспитах;

- кожен день треба спостерігати за самопочуттям старшокласника. Тільки батьки можуть виявити перші ознаки хвороби, пов'язаної з перевтомою і стресами. Якщо випускник за будь-якого приводу дратується, починає плакати і боїться складання іспитів, то необхідно звернутися за допомогою до психолога;

- треба контролювати режим дня дитини і не допускати перевантажень. Підготовка до іспитів повинна поєднуватися з відпочинком. Через кожні 40 хвилин занять старшокласник повинен відпочивати не менше 10 хвилин. Якщо дитина дуже старанна, то не можна дозволяти їй готуватися до іспитів більше 4 годин на день. Кращий час для підготовки – денний, вночі знижуються всі функції організму, тому пам'ять людини у вечірній час погіршується. Спати перед іспитами необхідно не менше 8 годин, попередньо прогулявшись на свіжому повітрі;

- необхідно забезпечити зручне робоче місце та умови праці. На робочому столі не повинно бути нічого зайвого, а тільки матеріали, необхідні для підготовки до іспиту. Треба слідкувати за тим, як сидить дитина: не можна читати лежачи та сидіти, сильно зігнувшись. Дуже важливо зберегти зір під час іспитів. Тримати підручник при читанні треба в нахиленому положенні на відстані 20 см від очей. Температура повітря в кімнаті повинна бути нормальною, а світло – падати з лівого боку. Бажано створити тишу під час підготовки дитини до іспитів, простежити за тим, щоб ніхто не заважав;

- рекомендується щоранку робити зарядку близько 30 хвилин. Це допоможе краще засвоїти навчальний матеріал і відновити працездатність. Після фізичних вправ поліпшується кровопостачання м'язів, знімається стомлення очей і з'являється відчуття бадьорості, покращується мозкова діяльність;

- треба коректно пояснити випускникові, що під час підготовки до іспитів не можна грати в комп'ютерні ігри, дивитися бойовики і фільми жахів. Необхідно берегти сили і нерви для підготовки. Негативно впливають на пам'ять паління, кава, застосування лікарських препаратів, вживання пива і енергетичних напоїв;

- під час розумової напруги особливо потрібне збалансоване харчування, яке містить усі необхідні поживні речовини, мікроелементи і вітаміни. Для стимулювання роботи мозку необхідно включати в раціон харчування дитини рибу, м'ясо, яйця, сир, живі йогурти, горіхи, курагу, більше овочів і фруктів. Бажано порадувати дитину плиткою гіркого шоколаду і бананами, вони сприяють виробленню «гормонів щастя». Підліток під час іспитів повинен харчуватися чотири рази на день гарячою

їжею. Не можна під час підготовки до іспитів дотримуватися дієти;

- батьки мають звертати увагу на посуд, з якого їдять їх діти. Краще, щоб його забарвлення було теплих відтінків. Вони заспокоюють нервову систему, концентрують увагу, покращують настрої і пам'ять;

- треба частіше спілкуватися з дітьми, перейматися їхніми проблемами, допомагати їх розв'язувати. Батьки мають займати позицію «друга» для своїх синів і дочок;

- бажано вчити дітей керувати своїми емоціями, адже наш мозок наказує виробляти гормони стресу у відповідь на будь-який подразник, що загрожує нашому спокою [3, с.1].

Найголовнішим завданням для батьків у час підготовки їх дітей до іспитів є приділення їм особливої уваги, зниження напруженості у відносинах. Це обов'язково має допомогти у підготовці до ЗНО.

Література

1. Методичні рекомендації вчителям, батькам та учням щодо психологічної підготовки до ЗНО [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [http://www.nyzivska-](http://www.nyzivska-zosh.sumy.sch.in.ua/uchnyam/atestaciya_ta_zno/zno_2018/metodichni_rekomendacii_vc_hitelyam_batjkam_ta_uchnyam_schodo_psihologichnoi_pidgotovki_do_zno/)

[zosh.sumy.sch.in.ua/uchnyam/atestaciya_ta_zno/zno_2018/metodichni_rekomendacii_vc_hitelyam_batjkam_ta_uchnyam_schodo_psihologichnoi_pidgotovki_do_zno/](http://www.nyzivska-zosh.sumy.sch.in.ua/uchnyam/atestaciya_ta_zno/zno_2018/metodichni_rekomendacii_vc_hitelyam_batjkam_ta_uchnyam_schodo_psihologichnoi_pidgotovki_do_zno/).

2. Поради психолога щодо підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання [Електронний ресурс]. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: http://vilhivec.at.ua/publ/storinka_psihologa/uchnjam/poradi_psihologa_shhodo_pidgotovki_do_zovnishnogo_nezalezhnogo_ocinjuvannja/12-1-0-247.

3. Психологічні аспекти підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання та державної підсумкової атестації [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://divovo.in.ua/psihologichni-aspekti-pidgotovki-do-zovnishneogo-nezalezjnogo-o.html>.

ПЕРЕВАГИ ПРОБНОГО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

**Майданюк А., Паламар М.,
студенти ННІППФВК.**

Науковий керівник – канд. пед. наук Губіна С. І.

ЗНО – це комплекс організаційних процедур (передусім – тестування), спрямований на визначення рівня навчальних досягнень випускників середніх навчальних закладів при їхньому вступі до закладів вищої освіти. Мета зовнішнього незалежного оцінювання: підвищення рівня освіти населення України та забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до якісної освіти, здійснення контролю за дотриманням Державного стандарту базової і повної середньої освіти й аналізу стану системи освіти, прогнозування її розвитку. Результати

зовнішнього незалежного оцінювання зараховуються як результати державної підсумкової атестації і як результати вступних іспитів до закладів вищої освіти [1].

Пробне тестування дозволяє майбутньому абітурієнтові збагнути, як варто розподіляти час: скільки його буде потрібно на виконання завдань з мови, літератури, творче завдання, скільки – на перевірку і перенесення в бланк відповідей. Хтось може затягнути і не встигнути, а хтось зробить надто швидко і аби-як. На пробному іспиті треба поводити себе максимально так, як це буде у день ЗНО. Звичайно, не варто хвилюватися, проте й не треба відволікатися на розмови з друзями чи зайві думки. Варто присвятити цей час старанній перевірці знань і навичок роботи з тестом. Таке тестування дозволяє побачити випускникові, що він знає добре, що треба підтягнути – часу на це буде ще достатньо. Ознайомитися зі структурою тесту і типами завдань можна і вдома, проте немає нічого кращого, як попрактикувати виконання різних типів завдань в екстремальних умовах – з обмеженням часу). Під час пробного тестування можна перевірити, скільки правильних відповідей дає випускник.

Пробне зовнішнє незалежне оцінювання дає можливість: ознайомитися зі стандартизованими тестами, що відповідають вимогам програм, характеристикам і структурі сертифікаційних робіт зовнішнього незалежного оцінювання; пройти пробний тест і попрактикуватися в заповненні бланків відповідей; дізнатися правильні відповіді до завдань пробного тестування, що будуть розміщені на сайті українського центру оцінювання якості освіти у визначений час; отримати результат пробного тестування за допомогою спеціального сервісу (за бажанням); психологічно налаштуватися на проходження зовнішнього незалежного оцінювання; навчитися ефективно розподіляти час; оцінити свій рівень навчальних досягнень [2].

Пробне тестування, за словами відповідальних осіб, дає можливість взяти участь у процедурі проведення ЗНО, ознайомитися з різними формами тестових завдань, розрахувати час роботи з тестовими зошитами, визначити власний рівень знань, а найголовніше – психологічно адаптуватися до основної сесії ЗНО та скоригувати підготовку до неї [3].

Отже, кожен учень повинен пройти хоч одне пробне зовнішнє незалежне оцінювання, для того щоб налаштуватися на атмосферу випробування, перебороти свій страх, визначити, що саме йому потрібно довчити і проаналізувати свої помилки.

Література

1. https://uk.m.wikipedia.org/wiki/Зовнішнє_незалежне_оцінювання.
2. <http://epkznu.com/чому-потрібно-складати-пробне-зно/>
3. <https://www.200baliv.com/dlya-choho-potribne-probne-testuvannya/>

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Максимишин М. М.,
студентка магістратури ННПППФВК
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Аналіз літератури з теми дослідження дозволив зробити висновок, що в науці існує досить різноманітне трактування дефініції «етична культура» і відповідно виокремлених її структурних компонентів, критеріїв та рівнів сформованості. Специфіка етичної культури, на думку Е. Сіляєвої, полягає в наявності обов'язкового елемента – етичних переконань і установок. У діяльнісному плані етична культура – це глибоко усвідомлена установка, що виявляється в реалізації моральних потреб у сфері професійно-етичної діяльності [3; с.23].

Р. Гатаулліна вважає, що етична культура – це інтегральна особистісна якість, що відображає готовність й здатність вибудовувати професійні стосунки на основі етичних знань, моральних принципів і моральних умінь. У структурі цього феномена представлені взаємопов'язані підструктури:

- професійно-деонтологічна (вміння реалізовувати знання в повсякденній трудовій діяльності, взаємодія в особистісно-діловій комунікації; система професійних ідеалів і цінностей);
- комунікативно-перцептивна (вміння розуміти почуття, емоційний стан дитини та її батьків у процесі спілкування, налагоджувати «зворотний зв'язок», розуміти співрозмовника, спостерігати й аналізувати поведінку дитини і батьків; знання і вміння враховувати статеві, етнокультурні особливості учасників освітнього процесу);
- інтерактивно-практична (вміння використовувати психолого-педагогічні знання, які сприяють оптимальній організації педагогічного впливу на вихованця; вміння керувати особистісно-діловим спілкуванням);
- професійно-акмеологічна (вміння проводити самоаналіз проявів етичної культури, адекватно оцінювати переваги й недоліки етичної культури в професійній поведінці, усвідомлення необхідності в самокорекції, вибір індивідуальних технік саморозвитку етичної культури) [1, с 100].

Для нашого дослідження особливо важливі висновки Л. Хоружої щодо компонентів етичної компетентності. Науковець, спираючись на ключові поняття професійної етики, а також компоненти етики як філософської категорії – моральну свідомість, моральні стосунки, моральну діяльність – запропонувала інтегровану структуру етичної компетентності: 1) змістовий (когнітивний); 2) особистісний; 3) операційно-процесуальний

[4]. У нашому дослідженні структуру етичної культури майбутнього вчителя представлено інтеграцією інформаційного, ціннісного і діяльнісного компонентів. Кожний з цих компонентів пов'язаний з іншими; виконує певні функції в процесі формування етичної культури майбутнього вчителя.

Представники педагогічної професії, на відміну від інших, відрізняються способом мислення, підвищеним почуттям обов'язку та відповідальності. У зв'язку з цим, педагогічна професія виокремлюється в окрему групу. Головна її відмінність від інших професій типу «людина – людина» полягає в тому, що, маючи за мету своєї діяльності становлення особистості вихованця, вчитель повинен керувати процесом його інтелектуального, емоційного і фізичного розвитку, формуванням духовного світу. З одного боку, педагог готує своїх вихованців до конкретних запитів суспільства. З іншого боку, він, залишаючись провідником культури, несе в собі позачасовий чинник, працюючи на майбутнє. Отже, у діяльності педагога головними складовими є гуманістичні, загальнокультурні цінності. Ми говоримо про багатогранність педагогічної професії, про широкий спектр знань, умінь і навичок, які формують готовність до професійної педагогічної діяльності. Ці аспекти знайшли своє відображення в структурних компонентах етичної культури.

Отже, змістове наповнення компонентів визначається специфікою професійної діяльності. Так, інформаційний компонент передбачає набуття майбутніми фахівцями в процесі освіти етичних знань, необхідних як у повсякденному житті, так і в подальшій професійній діяльності, оволодіння практичними навичками спілкування з дотриманням педагогічної етики. Ціннісний компонент етичної культури є системою етичних цінностей і орієнтацій майбутніх учителів, мотивів їх діяльності, установок на нове моральне мислення, спрямованих на розвиток здібностей студентів до підвищення власного рівня етичної культури. У свою чергу, діяльнісний компонент етичної культури виявляє можливості майбутнього фахівця розкрити себе в різних видах педагогічної діяльності, забезпечує розвиток етично значущих якостей особистості та застосування їх на практиці.

Метою розробки критеріїв і рівнів етичної культури майбутнього вчителя є вирішення проблеми вимірювання цього феномена, що можливе лише при наявності педагогічних норм і вимог, яким повинна відповідати професійно-педагогічна культура в цілому і етична культура як її складова.

Критерій трактується тлумачним словником як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка [2, с. 7]. Критерії етичної культури визначаються відповідно до комплексного уявлення про процес її формування, виявлення структурних компонентів. У нашому дослідженні

виокремлено три критерії для оцінювання рівня сформованості досліджуваного феномена: когнітивний, праксіологічний, рефлексивний.

Когнітивний критерій визначає рівень оволодіння знаннями в сфері етики та культури, їх характер і системність, застосування в професійній діяльності. Цей критерій виявляється в таких показниках: глибина, стійкість і усвідомленість отриманих знань. Показники цього критерію можуть бути виявлені в процесі анкетування, інтерв'ювання, бесід та аналізу продуктів діяльності студентів, що беруть участь у дослідженні проблеми формування етичної культури майбутнього вчителя в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Праксіологічний критерій характеризує розвиток етично значущих особистісних якостей студентів, їх здібностей і готовності до професійної діяльності; усвідомлення провідних професійних і особистісних цінностей. Показниками цього критерію є наявність відповідних умінь і навичок етичної поведінки, здатність і готовність їх застосовувати в педагогічній діяльності, ставлення до майбутньої професійної діяльності як цінності, творча активність. Практиологічний критерій може бути вивчений за допомогою бесід, анкетування, тестування, спостереження і рішення педагогічних завдань в умовах спеціально організованого навчання (рольові ігри, дискусії, тренінги тощо).

Рефлексивний критерій визначає сформованість у майбутніх учителів здатності до самоконтролю, самооцінки і самоаналізу. Його показниками є активність та ініціативність у навчально-пізнавальній діяльності, її самоаналіз і саморегуляція, усвідомлення необхідності в самовдосконаленні. Для вимірювання цього критерію можуть бути використані методи самооцінки, вивчення продуктів діяльності майбутніх учителів, рішення педагогічних завдань в умовах спеціально організованого навчання (рольові ігри, дискусії, тренінги тощо).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що серед дослідників немає єдності щодо кількості виокремлених рівнів певної особистісної якості. Деякі науковці (І. Плужник, Н. Сахарова, Г. Селевко) вважають, що для оперативної оцінки достатньо трьох рівнів, наприклад: низький – середній – високий, неприпустимий – допустимий – оптимальний. Інші вчені (І. Ісаєв, М. Ломакіна, В. Сластьонін) виокремлюють чотири рівні: адаптивний, репродуктивний, евристичний і креативний.

У нашому дослідженні відповідно до ступеня прояву виокремлених критеріїв визначено такі рівні сформованості етичної культури: низький, середній, високий. Низький рівень представлений поверховими, в основному інтуїтивними, знаннями про етику, культуру; недостатнім розвитком здатності й готовності до професійної діяльності, неусвідомленим застосуванням правил етикету, відсутністю чіткого уявлення про поняття «етична культура», нерозумінням і недооцінкою її

значущості; ефективність рефлексії при оцінюванні своєї діяльності низька; низькою здатністю до самостійного формування власної професійно-педагогічної позиції; відсутністю або недостатньою стійкістю педагогічних пріоритетів.

Середній рівень характеризується наявністю недостатньо глибоких знань у галузі етики й культури; базовим розвитком здібностей до різних видів професійної діяльності, проте відсутня готовність до її здійснення; трансформація засвоєних знань здійснюється в основному в типових ситуаціях. Креативний задум реалізується з опертям на відомі методичні моделі шляхом трансформації; рефлексія продуктивна лише під безпосереднім керівництвом викладача.

Для високого рівня характерна наявність міцних і глибоких знань, уміння творчо їх застосовувати на практиці, в тому числі і в нестандартній ситуації, здатність і готовність моделювати власні способи й стратегії діяльності; сформований стан емпатії; толерантне ставлення до цінностей і норм культури; висока творча активність, що виражається в реалізації педагогічного задуму з урахуванням оптимальних засобів і методів, а також різноманітність моделей організації урочної або позаурочної діяльності; достатній рівень рефлексивних умінь, які проявляються в адекватному оцінюванні особистісних і професійних характеристик, аналізі та перспективному плануванні корекційної діяльності; сформованість професійно важливих якостей, які виявляються в усвідомленні значущості педагогічної діяльності та необхідності її творчого здійснення.

Ми вважаємо, що цілеспрямована робота з формування етичної культури буде ефективною, якщо вона заснована на достовірних даних про студентів навчального закладу як суб'єктів освітнього процесу. Проведені анкетування дозволили зробити висновок про необхідність цілеспрямованої роботи щодо підвищення рівня етичної культури майбутніх учителів.

Література

1. Гатауллина Р.Ф. Педагогические условия саморазвития этической культуры воспитателя-гувернёра // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №5. – С.98-101.
2. Новый тлумачний словник української мови./ Уклад. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко.- К., «Аконіт», 2008 –Т.2., 928 с.
3. Силяева Е.Г. Этическая культура личности: Категориальный анализ / Е.Г.Силяева // Педагогическое образование и наука. – 2005. – №5. – С.21-24.
4. Хоружа Л. Л. Педагогічна етика / Х. Х. Хоружа// Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 640–641.

ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

Максимчук Н. О.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доктор пед. наук Герасимова І. Г.

Проблеми морального розвитку суспільства в цілому, окремої особистості зокрема, завжди знаходились і знаходяться у центрі уваги вчених різних галузей наукового знання. Моральне виховання особистості як актуальна проблема психолого-педагогічної науки знаходить відображення в завданнях сучасної освіти, у програмних документах, що спрямовують її розвиток.

Соціальні і політичні процеси, що відбуваються останніми роками в Україні, неоднозначно впливають на сферу суспільної моралі і моральності. Науковці [1; 3] вказують на помітні прояви деформації в системі ціннісних орієнтацій, норм та ідеалів молодого покоління, зниження значущості моральних норм і принципів, які регулюють поведінку, посилення егоїстичних тенденцій, низький рівень розвитку моральних цінностей і почуттів, викривлення у моральній мотивації. А причинами цього стають і несприятливе побутове оточення, і важке матеріальне становище сімей, і погіршення на цьому підґрунті внутрішньосімейних стосунків, і недоліки шкільного виховання, і скорочення позашкільних заходів, що в цілому призводить до збільшення кількості дітей, підлітків, поведінка яких виходить за межі моральних норм.

Означене лише підкреслює актуальність проблеми морального виховання дітей у наш час. Суттєвий внесок у теорію розвитку виховання зроблено такими вченими, як І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Сухомлинська, П. Щербань. Моральне виховання має різні аспекти. Так, у контексті права, тобто правового виховання, проблеми моральності розглядали такі науковці, як Т. Ільїна, В. Лозова, І. Підласий, Я. Соколов та ін. У зв'язку з проблемою профілактики правопорушень проблеми морального виховання у своїх працях аналізували такі вчені, як Т. Алексеєнко, Т. Кравченко, В. Постовий. Моральне виховання у взаємодії з патріотичним досліджувалося у наукових працях П. Ігнатенко, С. Демянчук, В. Кіндрат. У контексті формування національної свідомості розглядали моральне виховання Г. Васянович, О. Вишневський, П. Щербань, Ю. Редунко, Г. Шмалько.

Враховуючи те, що мораль є важливою складовою духовного життя суспільства, виступає нормативним регулятором життєдіяльності особистості, питанням моралі в усі часи приділялось важливе значення.

Моральні проблеми розглядалися видатними філософами, діячами культури, педагогами. Існування цих проблем у сьогоденні зумовлює необхідність звернення до надбань досвіду морального виховання у різні часи, здійснення ретроспективи вирішення проблем морального виховання в різні часи.

Мета статті – на основі ретроспективного аналізу проблем морального виховання в західноєвропейській педагогічній думці узагальнити досвід вирішення означених проблем.

Для цього ми скористалися працями науковців [2; 4; 5; 6].

Виховання у первісному суспільстві.

У період родового стада виховання здійснювалось у процесі трудової діяльності через наслідування і мало стихійний характер. За родового устрою мета виховання полягала у передачі молодому поколінню трудових навичок, способів поведінки, релігійних уявлень, традицій, звичаїв і обрядів. Обряд ініціації хлопчиків через випробування засвідчував наявність фізичних і духовних якостей, які відповідали вимогам суспільства. Для виховання залучалися найбільш досвідчені старці. З часом з'являються перші організаційні форми виховання: дитячі ігри, традиції, ритуали, обряди, за допомогою яких прищеплювались певні правила і норми поведінки. Важливу роль відігравала усна народна творчість, а також встановлені табу. У період розпаду первісного ладу відбувається зростання значення сімейного виховання. Саме через сім'ю діти навчалися праці, засвоювали норми і правила поведінки, релігійні обряди. З часом з'являється становість у вихованні, що проявляється і в особливостях морального виховання.

Виховання у Давній Греції та Римі.

Умови рабовласницької держави у Спарті зумовили необхідність виховання з хлопчиків суворих і безжалісних воїнів, а з дівчат – воїтельниць-амазонок, які мало в чому поступалися чоловікам. Відповідними були і методи виховання – участь у криптиях (нічні облави на рабів), випробування (юнаки-підлітки проходили випробування на терплячість і витривалість). Основою виховання слугували беззаперечний послух, витривалість та вміння долати труднощі.

На противагу Спарті, в афінській системі виховання обов'язковим компонентом виховання була моральна чистота, яка була складовою ідеї «калакагатії» – гармонійного розвитку особистості. Виховне значення мали свята, дні спогадів про визначні події, екскурсії до місць видатних подій.

Думка про моральне самовдосконалення притаманна поглядам Сократа (469-399 до н.е.), який наполягав на необхідності самопізнання і вдосконалення власної моралі, що і становило мету виховання. Для цього застосовувалися бесіди морального характеру без пропонування готових

положень і висновків. З часом такий стиль ведення бесід отримав назву сократівських. Моральні бесіди були складовою змісту освіти Аристотеля (384-322 до н.е.).

Використання вправ з виховання моральної поведінки використовувалися Демокритом (460-370 до н.е.) з метою підготовки до реального життя на землі. Основна увага приділялась проблемам виховання у сім'ї завдяки батьківському авторитету. Виховання доброчесності ґрунтувалося на внутрішніх переконаннях.

Система виховання у Давньому Римі мала становий характер з опертям на формування вірнопідданих громадян.

В епоху *Середньовіччя* питання виховання підпорядковувалось завданням релігії. Тривалий час монополія на школи належала церкві, виховання мало суто релігійний характер, відбувалося в душі християнської аскетичної етики. Склалися такі типи виховних систем, у межах яких здійснювалося і моральне виховання: 1) церковне (духовне) виховання (підготовка до церковної діяльності); 2) лицарське виховання (формування кріпосницької моралі); 3) бюргерське виховання (підготовка до торгівельної, ремісницької справи); 4) стихійне виховання дітей селян (підкорення волі батька, феодала, слухняність, тілесні покарання).

Моральне виховання в епоху Відродження.

Моральне виховання набуває гуманістичного характеру в епоху Відродження. Релігійна етика цього часу стає більш світською, а освіта зберігає становий характер. Підтвердженням цього слугує твір «Будинок радості» Вітторіо да Фельтре (1378-1446рр.), в якому стверджувалося, що тілесні покарання можливі лише за антиморальні дії вихованців, а виховання має здійснюватися переважно за допомогою ласки, переконання.

Ф. Рабле (1494-1553рр.) пропагував гуманістичне виховання у процесі бесід, гармонійного поєднання фізичного і духовного розвитку; важливою складовою виховання вважав мистецтво.

Головним завданням виховання дітей вважав вироблення моральності та благочестя Е. Роттердамський (1469-1536рр.), який засуджував паличну дисципліну і був прихильником м'якої дисципліни.

Виховання в душі гуманістичної моралі обстоюється у творі «Золота книга про найкращий люд і про новий острів Утопія» Т. Мора (1478-1535рр.).

Необхідність розвитку високих моральних якостей знаходить відображення у творчій спадщині М. Монтеня (1533-1592рр.). Вони, поряд з розвитком розуму, є найважливішими завданнями виховання. А реалізувати ці завдання потрібно завдяки спілкуванню з оточуючим світом – зустрічам з різними людьми, подорожам у чужі країни, а виховання високих моральних якостей необхідно здійснювати не повчанням, а

прикладом і моральним вправлінням.

Педагогіка епохи Реформації. Освітні заклади перебувають під впливом церкви.

Ідея виховання доброчесності (мудрість, поміркованість, мужність, справедливість) поряд з релігійністю і фізичним вихованням притаманна й працям Я.А. Коменського (1592-1670pp.), в яких обстоюється ідея природовідповідності – врахування вікових особливостей дітей. Починаючи з третього ступеня навчання, вивчається мораль, а четвертий клас є етичним. У цей рік, крім історії моралі, вивчаються найкращі приклади добра, а поряд з доброчесностями необхідно, разом з іншими, розвивати гуманістичні якості – повагу до людей, до старших, справедливість, чесність, поміркованість, працелюбність, стриманість, терплячість, делікатність, витонченість манер, гідність, витривалість, скромність, дисциплінованість, поміркованість у їжі і питві, охайність. Щодо методів виховання, то це позитивний приклад учителів, батьків, товаришів, бесіди на морально-етичні теми, привчання дітей до корисної діяльності, виконання встановлених моральних правил, захист від аморальних людей, впливу всього негативного. Моральне виховання має здійснюватися у межах релігійних канонів із можливістю застосування тілесних покарань.

Епоха буржуазних революцій. Погляд на освіту як велику політичну силу.

Виховання моральної стійкості вважає необхідною складовою виховання «джентльмена» Д. Локк (1632-1704pp.), якого готували до життя в необжитих місцях, у тяжких незвичних кліматичних умовах. Вміння керувати своєю поведінкою і вчинками, вміння відмовлятися від бажань, вміння діяти всупереч власним бажанням, вироблення дисципліни духу, що виховується обмеженням, відповідно до законів моралі. З метою формування громадянських доброчесностей учений вважав надзвичайно важливим досягнути панування розуму над почуттями. Програмою морального виховання визначалася важливість формування розумності, скромності, поміркованості, стриманості, передбачливості, щедрості, хоробрості, мудрості, поняття честі, відповідальності, сорому за неправильні вчинки, благовихованості (внутрішньої делікатності, чемності душі). Д. Локк обґрунтував використання методу вправ у моральному вихованні (виховання позитивним прикладом), методів нагород і покарання.

Відповідно до вікової періодизації, Ж.-Ж.Руссо (1712-1778pp.) вважав, що моральне виховання необхідно здійснювати від 15 років і до повноліття. Саме у цей період мають бути виконані три завдання морального виховання – формування добрих почуттів, добрих суджень і доброї волі. Видатний педагог підкреслював важливість виховання

гуманності і людяності, прагнення до свободи і праці, розвитку добрих почуттів, добрих переконань, цнотливості. Важливим засобом виховання він вважав читання історичних творів, біографій видатних людей давнини.

Гуманістичні ідеї виховання обстоював і К. Гельвецій (1715-1771рр.), для чого необхідно розкрити серце дитини. Моральне виховання можна здійснювати за допомогою «Катехізису моралі», з якого дитина має дізнатися про справедливість, істину, користь тощо.

Д. Дідро (1713-1784рр.) окрім основного циклу середньої школи передбачив ще три цикли, де першою, поряд з філософією, природною релігією і хронологією, географією, основами економічної науки, вивчалася мораль.

Становлення і розвиток класичної європейської педагогіки та національної системи народної освіти у ХІХ столітті.

Ідея поєднання трудового виховання з моральним знаходить відображення у працях Й. Песталоцці (1746-1827рр.), який вводить у теорію морального виховання принцип народності, відповідно до якого виховання має ґрунтуватися на кращих якостях і рисах народу, почутті правди і справедливості. Головним завданням морального виховання вчений вважав розвиток високих моральних якостей, навичок і переконань дітей шляхом вправлення у моральних учинках.

Увага до проблем морального виховання притаманна й німецьким педагогам-філантропам, зокрема І. Базедов (1724-1790рр.). Вони висловлювались за необхідність кардинального покращення морального виховання підростаючого покоління, що полягало в умінні керувати своїми бажаннями, стійкості, працелюбстві, правдивості, слухняності, скромності і акуратності, любові до чистоти і порядку, виконавській дисципліні, повазі до оточуючих людей, релігійності.

Формування добродесних людей, які вміють пристосовуватися до існуючого суспільно-політичного ладу і підкорятися йому, є метою виховання за І.Ф. Гербартом (1776-1841рр.), а моральне виховання є однією з трьох складових частин процесу виховання. Моральне виховання – це перш за все виховання характеру, яке повинно прагнути зробити пануючими для особистості моральні ідеї, що охоплюють всю етику: ідея внутрішньої волі; ідея вдосконалення, ідея приязні; ідея права; ідея справедливості. Особлива увага приділялась зовнішній дисциплінованості учнів, що досягалась за допомогою погроз, суворого нагляду, наказів і заборон, тілесних покарань.

Ф.-В.-А. Дистервег (1790-1866рр.) – обстоював ідею загальнолюдського виховання, виховання єдності любові до всього людства і до свого народу. Головна мета виховання – гармонійний розвиток людини на основі принципів природовідповідності, культуровідповідності, самодіяльності. Стверджував ідею виховуючого

характеру навчання, яке має формувати тверді переконання, високі моральні почуття, сильний характер, свідоме ставлення до роботи, правильну поведінку.

Ф. Фребель (1782-1852pp.) прихильник всебічного розвитку дітей, стосовно морального виховання, ратував за навчання справедливості, відповідальності, ініціативи на основі релігійного світосприйняття.

На початку ХХ століття в концепції П. Петерсена виникає ідея виховання громадою, в основі діяльності якої – повага до дитини, визнання унікальності кожної людської особистості, поєднання відповідальності і свободи, пошук збалансованого розвитку емоційних, соціальних, інтелектуальних, моральних і естетичних потреб дитини, виховання почуття спільності і товариства, рівноправ'я і тісної співпраці вчителів, дітей і батьків.

У *теоріях європейської освіти нового часу* варто відзначити праці Г. Кершенштейнера (1854-1932pp.), який висував ідею виховання у душі беззастережної слухняності, відданості існуючій державі, розробив теорію трудового навчання з привчанням до старанного виконання будь-якої роботи, завдяки чому розвивається воля, розум, витонченість почуттів.

Здійснений ретроспективний аналіз проблеми морального виховання в західноєвропейській педагогічній думці дозволяє підкреслити важливість означеної проблеми в усі історичні періоди, що розглядалися. До того ж його особливості завжди були пов'язані з особливостями соціально-політичного розвитку суспільства та пануючими у ньому ідеями. А найбільш продуктивний досвід морального виховання, що відповідає вимогам часу, може бути використаний і використовується у наш час. Це стосується і зв'язку морального виховання з трудовим, і використання ігрових форм у моральному вихованні, і важливості впливу сім'ї на моральне виховання дітей. А гуманізація суспільного життя створює передумови використання досвіду морального виховання педагогів-гуманістів, починаючи з епохи Відродження. Саме тоді відбувається обмеження тілесних покарань, а провідним методом виховання стає переконання, приклад, моральне вправлення поряд із розвитком гуманістичних особистісних якостей. Разом з тим, у західноєвропейській традиції морального виховання є досвід, зокрема це підхід І. Гербарта щодо зовнішньої дисциплінованості, який у сучасних реаліях є неприпустимим. У наш час можна і потрібно використовувати історичні надбання досвіду морального виховання для молодого покоління громадян нашої країни. Але сучасні реалії – розвиток інформаційного суспільства, значний вплив сучасних інформаційних технологій на особистість – відображаються і на сфері моральності людини нашого часу. Тому подальшого дослідження потребує розроблення підходів до морального виховання дітей в умовах інформаційних викликів сучасності.

Література

1. Вакарчук Ю.Ю. Проблеми морального виховання особистості / Ю.Ю.Вакарчук // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2014. – №1. – С. 149-154.
2. Волкова Н.П. Педагогика: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П.Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
3. Зімянський А.Р. Психологічні умови розвитку моральної самосвідомості підлітків: дис. ... к. п. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.Р.Зімянський. – Дрогобич, 2015. – 189 с.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки: навч.-метод. посібник / М.В.Левківський. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 190 с.
5. Максимюк С.П. Педагогіка / С.П.Максимюк. – К.: Кондор, 2009. – 670 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М.Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001 – 528 с.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Микичур І. М.,
студент магістратури КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»,
директор школи «СЗШ І-ІІІ ст. с. Пеньківка Літинського р-ну».
Науковий керівник – доц. Загородній С. П.

Сучасні зміни в освітній галузі України, орієнтовані на євроінтеграційні процеси, відбуваються на фоні посилення та поглиблення суспільної, соціальної, політичної, економічної, геополітичної й ціннісно-моральної кризи. Актуалізовані вимоги до системи освіти, особливо загальноосвітньої, активізували необхідність безперервного вдосконалення організації навчального процесу, що обумовлює його достатню гнучкість відповідно до умов розвитку. Ускладнення функцій загальної середньої освіти в Україні, зміна змісту і умов її набуття спричинили значні зміни, що торкнулися організаційних аспектів управління загальноосвітнім навчальним закладом, зумовили ускладнення праці керівників, визначили потреби в пошуку нових форм і методів організаційно-педагогічної діяльності.

Досвід провідних зарубіжних і вітчизняних навчальних закладів свідчить про те, що ефективність їх роботи значною мірою зумовлена створенням відповідних організаційно-управлінських систем менеджменту освітніх закладів, в яких керівник навчального закладу є центральною фігурою, що відповідає за ефективність його функціонування. Проте, недостатнє науково-методичне забезпечення процесів моделювання таких систем часто призводить до формалізму, використання неоптимальних, з управлінської і педагогічної позицій, діагностичних методів і способів, або

до невіддалого копіювання відомих зразків чи взагалі до відмови від подібної діяльності.

Проблеми управління знайшли своє відображення в працях зарубіжних і вітчизняних учених (В. Афанасьєв, С. Дзарасов, Л. Евенко, Ф. Тейлор, А. Файоль та ін.). Управлінню освітньою установою присвячені роботи В. Лазарєва, Ю. Конаржевського, А. Найна, М. Поташника, Г. Серікова, В. Черкасова, Т. Шамової та ін. Питання підвищення педагогічної та управлінської компетентності широко представлені в доробку таких учених, як Л. Аверченко, С. Вершловський, Ф. Гоноболін, В. Давидов, Т. Зенченко, В. Кричевський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Онушкін, І. Силадій, Л. Спірін й ін. Результатом наукових дискусій з питання визначення головних чинників, що впливають на якість освіти, став висновок про те, що головним фактором впливу серед них є людський потенціал, тобто управлінський і педагогічний персонал освітнього закладу. Аналіз публікацій свідчить про те, що науково-педагогічна думка поступово іде шляхом розробки та стимулювання розвитку освіти. Однак поки що залишаються недостатньо розробленими технології управлінської діяльності ЗНЗ, які б відповідали сучасним потребам освіти.

Мета статті полягає в аналізі особливостей функціональних аспектів управління загальноосвітніми навчальними закладами у контексті сучасних інноваційних перетворень, що відбуваються в освіті України.

Проблеми управління навчальними закладами – один з важливих напрямів досліджень у сучасній педагогіці, що вивчає способи взаємодії людей у різних соціальних структурах, пов'язаних з набуттям освіти, і передбачає концептуальні, теоретичні і практичні шляхи вирішення.

У вітчизняній науці психолого-педагогічний аспект управління традиційно розглядається в межах діяльнісного підходу (Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн). Діяльність є динамічною ієрархічною системою, що набуває способів саморозвитку за умов взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі чого відбувається породження психічного образу, здійснення, перетворення і втілення опосередкованих психічним чином відносин суб'єкта з предметною дійсністю [7]. Основними видами людської діяльності є спілкування, гра, навчання і праця. У свою чергу, як різновид трудової діяльності вчені розглядають управлінську діяльність.

Поняття «управління» має низку інтерпретацій: категорія, що позначає процес переведення об'єкта з одного стану в інший; функція, вид діяльності з керівництва людьми; цілеспрямований метод організації суспільних відносин, сукупність взаємовідносин, що складаються в процесі вироблення, прийняття та реалізації управлінських рішень; цілеспрямована діяльність суб'єктів управління різного рівня, що забезпечує оптимальне функціонування і розвиток керованої системи, переведення її на новий, якісно вищий рівень й подальша оцінка такої

діяльності.

Управління розглядається Т. Зенченком як процес впливу суб'єкта управління на його об'єкт і суб'єкт; взаємодія керуючої і керованої підсистем; узгодження спільних цілей, завдань, дій між підлеглими і керівниками, як суб'єкт-суб'єктні відносини [4, с. 48]. З іншого боку, І. Силадій вказує на управління, перш за все, як на діяльність, спрямовану на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації [6].

Управління – це цілеспрямована діяльність суб'єктів управління різного рівня, що забезпечує оптимальне функціонування і розвиток керованої системи (суб'єкта), переведення її на новий, якісно вищий рівень відповідно до фактичного досягнення мети за допомогою необхідних оптимальних педагогічних умов, способів, засобів і впливів [1, с. 390]. Інші автори (О. Товканець [5] та ін.) пов'язують процес управління з досягненням мети. В даному випадку управління є цілеспрямованим впливом суб'єкта управління на об'єкт для переведення його з одного стану в інший.

У поняття «управління ЗНЗ» включаються функції управління і освітня мета. Управління ЗНЗ – це особлива діяльність, в якій її суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва та контролю забезпечують організованість спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу і її спрямованість на досягнення освітніх цілей розвитку навчального закладу.

Тобто, управління ЗНЗ – це особлива система управління, в якій її суб'єкти за допомогою передбачення, організації, розпорядництва, делегованості, збільшення зв'язків із зовнішнім середовищем, розширення соціально-освітніх функцій забезпечують спільну діяльність педагогів, учнів, батьків, соціальних інфраструктур, спрямовану на розвиток освітнього процесу з метою задоволення освітніх запитів місцевої громади, сім'ї, особистості, ринку праці, на налагодження субординаційних (відомчих) зв'язків, відносин координації і кооперації, на виконання державних освітніх стандартів.

Розглядаючи педагогічний менеджмент на двох рівнях – керівника освітнього закладу і педагога – вчені роблять висновок, що тільки вміле управління на двох цих рівнях реально забезпечить умови розвитку особистості здобувача знань та педагога. Теорія менеджменту приваблює, перш за все, своєю особистісною спрямованістю, коли діяльність менеджера (управлінця ЗНЗ) будується на основі справжньої поваги, довіри до своїх співробітників, створення для них ситуацій успіху. Саме цей аспект менеджменту істотно доповнює теорію внутрішньошкільного управління [7, с. 81].

Впровадження та функціонування систем управління діяльністю ЗНЗ,

орієнтованих на якість освіти, сприятиме забезпеченню конкурентоспроможності системи освіти в цілому і підвищенню конкурентоспроможності окремих освітніх закладів, зокрема. Ефективність управлінської діяльності багато в чому визначається тим, як управлінці ЗНЗ володіють методикою педагогічного аналізу, як глибоко ними можуть бути досліджені встановлені факти, виявлені найбільш характерні залежності. Несвоєчасно або непрофесійно проведений аналіз у діяльності директора школи призводить на етапі вироблення мети і формування завдань до неконкретності, розпливчастості, а часом, – до необґрунтованості прийнятих рішень. Незнання справжнього стану справ у педагогічному або учнівському колективах створює труднощі у встановленні правильної системи взаємовідносин у процесі регулювання і коригування педагогічного процесу.

Процес управління будь-якою педагогічною системою передбачає постановку мети і планування (прийняття рішень). Удосконалення способів визначення мети й планування управлінської роботи диктується необхідністю постійного розвитку, руху педагогічної системи. За своєю природою організаторська діяльність людини – діяльність практична, заснована на оперативному використанні психолого-педагогічних знань у конкретних ситуаціях. Постійна взаємодія з колегами, учнями надає організаторській діяльності особистісно-орієнтованої спрямованості.

У структурі організаторської діяльності управлінця ЗНЗ важливе місце займає мотивування майбутньої діяльності, інструктування, формування переконаності в необхідності виконання даного доручення, забезпечення єдності дій педагогічного та учнівського колективів, надання без посередньої допомоги в процесі виконання роботи, вибір найбільш адекватних форм стимулювання діяльності. Організаторська діяльність управлінця передбачає і такі необхідні дії, як оцінка перебігу і результатів певної справи, ситуації, прогнозування можливих варіантів її розвитку [1, с. 394]

Всі особистісні якості керівника проявляються в його стилі управління. Стиль управління – це певна система способів, методів і форм управлінської діяльності керівника. Вибір того чи іншого стилю керівництва обумовлений безліччю взаємодіючих об'єктивних та суб'єктивних факторів. До об'єктивних факторів можна віднести такі, як зміст виконуваної діяльності, міра труднощі розв'язуваних завдань, складність умов, в яких здійснюється їх рішення, особливості ієрархічної структури керівництва і підпорядкування, соціально-політична ситуація, соціально-психологічний клімат у колективі та ін. До суб'єктивних факторів варто віднести типологічні властивості нервової системи (темперамент), властивості характеру, спрямованість, здібності людини, звичні способи діяльності, спілкування, прийняття рішень, знання, досвід, переконання. Одним з показників організаторської культури управлінця

ЗНЗ є його вміння раціонально розподіляти час свій і своїх підлеглих.

Важливо мати на увазі, що керівник ЗНЗ окрім адміністративних функцій здійснює і педагогічну діяльність, залишаючись учителем-предметником. Основний час керівника займає адміністративна робота, але його педагогічна діяльність повинна бути прикладом для всіх інших педагогів, і лише в цьому випадку керівник може бути вчителем своїх вчителів. Ця обставина вимагає значних витрат часу на підготовку до уроків, читання нової психолого-педагогічної літератури. Уміння доцільно використовувати час – основа наукової організації праці вчителя, управління школи. Це тим більш важливо мати на увазі при наявному фактичному переважанні, як вчителів, так і адміністрації школи [2, с. 105].

Одному управлінцю ЗНЗ сьогодні неможливо вирішити всі управлінські завдання, тому виникає необхідність побудови організаційної структури освітнього закладу. Визначаючи організаційну структуру, суб'єкт управління регламентує повноваження і відповідальність учасників спільної діяльності, а також правила їх взаємодії за відповідної структури управління.

Ефективність перебігу управлінського процесу, мікроклімат у колективі залежать від безлічі факторів: безпосередніх умов роботи, професіоналізму кадрових працівників, рівня управлінського складу та ін. І одним з найважливіших чинників є особистість керівника-управлінця. У найзагальнішому вигляді можна визначити ті вимоги, яким відповідає керівник будь-якого управлінського рангу в різних соціальних організаціях. Ці вимоги визначаються через професійно значущі якості, під якими ми розуміємо індивідуальні якості суб'єкта діяльності (ділові, професійні тощо), що впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння. Так, професіоналізм як активуюча складова функціонування механізму управління в сучасному ЗНЗ передбачає не тільки досягнення суб'єктом діяльності кар'єрних і професійних висот, але і наявність психологічних якостей і таких компонентів, як свідоме ставлення до праці [3].

Відповідно до ділових якостей належать: контактність, енергійність, уміння заручитися підтримкою людей, комунікабельність, цілеспрямованість, уміння переконувати, вміння керувати, ініціативність, оперативність у вирішенні проблем, відповідальність, здатність володіти собою, цінувати взаємини з оточуючими, готовність йти на ризик, виховувати підлеглих, прагнення до нововведень [1, с. 396]. Не тільки ділові і професійні, а й особистісні якості забезпечують якісне виконання керівних функцій. До таких особистісних якостей варто віднести: фізичне і психічне здоров'я, високий рівень внутрішньої культури, дбайливість, високі моральні стандарти, чуйність, добре ставлення до людей, оптимізм, інтелігентність, впевненість у собі, любов до ближнього.

Методи і стилі керівництва є головними елементами в механізмі управління ЗНЗ. Стиль керівництва – система методів впливу керівника на

підлеглих. Під методами розуміють сукупність прийомів і способів впливу на об'єкт управління для досягнення поставлених цілей. Серед методів керівництва можна виокремити чотири групи: 1) організаційно-адміністративні; 2) економічні; 3) соціальні; 4) психологічні [5, с. 99].

У стилі управління виявляються особистісні якості керівника. Отже, підвищуючи ефективність роботи установи, необхідно звернутися до особистості керівника. Розвиваючи і вдосконалюючи особистісні якості керівників, змінюючи стиль керівництва, можна підвищити ефективність роботи ЗНЗ.

Управлінсько-педагогічна діяльність багато в чому залежить від здібностей, потреб особи, яка здійснює управління, будь-то вчитель чи керівник освітнього закладу. Вчені справедливо вважають, що ефективне управління можливе тільки тоді, коли воно побудоване на таких принципах: визнання безперервного розвитку колективу як основної мети управління; визнання неповторності, унікальності особистості і її прав на свободу, творчість; гнучке поєднання централізації і децентралізації в залежності від конкретної проблемної ситуації; спрямованість управління «знизу вгору»; досягнення згоди в колективній діяльності; моральне, економічне заохочення ініціативи [6].

Відповідно до цієї позиції, цілі управлінської діяльності визначаються таким чином. Метою першого рівня управління є забезпечення продуктивної діяльності педагогів освітнього закладу через розвиток і саморозвиток їх творчого потенціалу. Метою другого рівня правомірно вважати здійснення оптимального управління процесом навчання при максимальному розкритті і розвитку творчих можливостей і здібностей кожного учня.

Управлінська діяльність педагогів передбачає збір інформації про учнів (наприклад: на вході, поточної, на виході), її систематизацію і аналіз. Ця робота дозволяє вчителю будувати свою подальшу діяльність, спираючись на отриману інформацію.

Суб'єктом управлінської діяльності є педагог-менеджер. У нашому розумінні, педагог-менеджер – це фахівець, що професійно здійснює функції навчання і виховання на основі сучасних наукових методів управління. Визначаючи зміст управлінської діяльності педагога ЗНЗ, можна констатувати, що мова йде про нову роль педагога, який самостійно керує своєю професійною діяльністю. Управління з боку педагога як спеціально організована діяльність забезпечує гарантований рівень освіченості здобувача знань, тобто діагностується мета, прогнозуються досягнення, необхідний час, визначаються витрати ресурсів.

Відомо, що традиційна система внутрішньошкільного управління складається з трьох рівнів: директор – педагогічна рада – громадські організації вчителів школи (перший рівень); зам. директора з навчально-

виховної роботи – помічник директора по господарській частині – методичне об'єднання вчителів (другий рівень); колектив учнів – батьки – піклувальна рада (третій рівень). З огляду на характер і новизну завдань, що вирішуються сучасним ЗНЗ, систему управління ним варто доповнити ще одним рівнем: фахівці-педагоги з навчальної діяльності – фахівці-психологи – фахівці-валеологи – педагоги-куратори – фахівці ІТ-технологій. У систему внутрішньошкільного управління варто ввести медико-психолого-педагогічну раду. У її функцію входить організація роботи з диференціальної діагностики відхилень у фізичному і психічному розвитку школярів, виявлення і профілактика серед учнів адиктивної поведінки. Рада також складатиме і реалізуватиме освітній план і заходи, передбачені програмою «Охорона здоров'я», проводитиме в зв'язку з цим необхідну лікувально-оздоровчу та профілактичну роботу.

Реструктуризація системи управління дозволить створити умови для забезпечення пошукового режиму роботи ЗНЗ, активізації інноваційної та експериментальної діяльності всього педагогічного колективу, підвищення ефективності управлінських дій керівника і загального наукового рівня управління освітнім процесом. Прагнути ефекту такого управління варто не лише за рахунок перебудови адміністративної структури управління, а й за допомогою впровадження неформальних форм управління, зокрема шляхом створення і використання так званих управлінських команд, до складу яких входять неформальні лідери колективу, досвідчені вчителі, голови шкільного та методичного комітетів та інші фахівці. Значний потенціал бачимо у використанні методу тимблдіingu щодо управлінської команди ЗНЗ. Керуючі команди займаються експертизою та затвердженням програм розвитку школи, обґрунтуванням інноваційних проєктів, розробкою заходів, що зміцнюють матеріально-фінансове становище і морально-психологічний настрій колективу. Вся управлінська діяльність керівника ЗНЗ повинна будуватись на основі отримання, аналізу, оцінки і використання в прийнятих рішеннях різної соціальної інформації: педагогічної, психологічної, економічної, політичної, сімейно-побутової тощо.

Вищевикладене дає підстави стверджувати, що в науковій літературі відсутнє загальноприйняте трактування понять «управління», «управлінська діяльність». Це пов'язане, перш за все, з якісною зміною змісту і функцій управління як освітніми системами (навчальними закладами), так і освітнім процесом у різних типах і видах навчальних закладів. Все це зумовлює значущість дослідження процесу підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до управлінської діяльності.

Аналіз наукової літератури в галузі управління освітою дозволяє стверджувати, що в більшості визначень управління є інваріантні ознаки: мета педагогічного управління, результат діяльності освітньої системи, визначення мотиваційно-ціннісного та регулятивного компонентів,

саморегульованість освітньої системи. Процес управління ЗНЗ складається з певних етапів, які перебувають у тісному взаємозв'язку. Етапи управління реалізуються на суб'єктному рівні як певні види діяльності, що тісно пов'язані між собою і послідовно, поетапно змінюють один одного, створюючи єдиний управлінський цикл.

Таким чином, управлінська діяльність ЗНЗ є цілеспрямованою, свідомою взаємодією його учасників на основі пізнання його об'єктивних закономірностей з метою досягнення оптимального результату. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу ЗНЗ складається на основі ланцюжка послідовних, взаємопов'язаних дій або функцій: педагогічного аналізу, визначення мети й планування, організації, контролю та регулювання.

Зазначимо, що теорія і практика управління ЗНЗ знаходиться ще в стадії початкового формування. Ця стадія характеризується широким використанням і адаптацією загальних теоретичних положень науки управління і недостатньою розробленістю психологічних аспектів проблеми. Недостатнім є і обсяг науково-методичних рекомендацій, що враховували б специфіку діяльності ЗНЗ інноваційного типу. Подальше вивчення питань, пов'язаних з психолого-педагогічним забезпеченням управлінської діяльності керівника-педагога інноваційного ЗНЗ, може стати продуктивним напрямом у розвитку і вдосконаленні системи внутрішньоосвітнього управління.

Література

1. Благун Н. М. Наукові підходи до розроблення соціально-управлінських рішень у загальноосвітньому навчальному закладі: Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки / Н.М. Благун. – Херсон, ХДУ, 2013. – Вип. 64. – С. 390-396.
2. Василенко Н.В. Інноваційний потенціал школи: створення, прийняття та реалізація нововведень / Н.В. Василенко. – Вінниця: ВО УПОПП, 2010. – С. 105.
3. Загородній С. П. Готовність керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської інноваційної діяльності: інноваційна компетентність: Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія / С.П. Загородній. – Вінниця, ТОВ «Твори», 2015. – Вип. 44. – С. 158-161.
4. Зенченко Т. Ф. Освітній менеджер в умовах реформування педагогічної освіти. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки / Т.Ф. Зенченко. – Глухів, ГНПУ, 2018. – Вип. 2(2). – С. 47-55.
5. Товканець О.С. Освітній менеджмент як філософія соціального управління: Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки / О.С. Товканець.. – Кропивницький, 2018. – Вип. 167. – С. 98-101.
6. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Вид. 2-ге, допов. та доопрац. / Є.М. Хриков. – Харків, 2016. – 353 с.
7. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для

НАВЧАННЯ ПУБЛІЧНИХ УПРАВЛІНЦІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ

**Микичур Т. В.,
студентка магістратури КВНЗ «Вінницька академія неперервної
освіти», заступник директора з навчально-методичної роботи
«СЗШ І-ІІІ ст. с. Пеньківка Літинського р-ну».
Науковий керівник – доц. Галич Т. В.**

Суттєвою перешкодою на шляху реалізації стратегії євроінтеграції в сфері публічного управління став недостатній рівень володіння іноземною мовою працівників-управлінців. Так, розвивати управлінську мобільність і брати участь у міжнародних програмах здатні тільки ті публічні управління, рівень володіння іноземною (англійською, німецькою, французькою) мовою яких дозволяє активно і вільно вирішувати комунікативні завдання, що виникають. Іншими словами, рівень володіння мовою став показником готовності до інтеграції в міжнародне професійне середовище. Очевидний розрив між наявними освітніми стандартами з іноземної мови і соціальним замовленням призвів до того, що проблема навчання іноземної мови в навчальних закладах у наш час стоїть досить гостро.

Дедалі помітнішою стає неефективність традиційних вітчизняних методів навчання іноземної мови, після закінчення ЗВО лише одиниці можуть впевнено користуватися нею у своєму професійному середовищі, в тому числі в сфері публічного управління. Тим часом, неординарні прийоми викладання, що підвищують статус і якість знання іноземної мови, українськими методистами та викладачами ще не напрацьовані. За умов євроінтеграційних перетворень варто звернутись до західноєвропейського досвіду вивчення іноземних мов.

Необхідність вирішення проблем, пов'язаних з якісним підвищенням рівня мовних відносин, відображена в працях багатьох дослідників: О. Куця, Р. Белла, Л. Масенко, А. Мейє, Й. Гердера, Л. Нагорної, Н. Мечковської, Ю. Шевельова та ін. Питання мовної політики в Україні, що набули особливої гостроти у зв'язку з євроінтеграційними перетвореннями, актуалізували важливість вирішення проблем мовної освіти за професійним спрямуванням, у тому числі в сфері публічного управління. На необхідність посилення уваги до вивчення іноземної мови працівниками в сфері державного управління вказують такі науковці, як: Н. Колісніченко, Л. Амосова, О. Осова, Г. Дивинич та ін. Проте проблема методичної наповненості курсу іноземної мови за професійним

спрямуванням для майбутніх управлінців у контексті європейської мовної політики в Україні висвітлена недостатньо.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей навчання публічних управлінців іноземної мови в контексті західноєвропейських мовних рекомендацій.

Іншомовна комунікативна професійно орієнтована компетентність майбутніх публічних управлінців виступає як один з основних інструментів їх професійного спілкування з іноземними партнерами. Тому її формування є пріоритетним завданням під час навчання іноземної мови на всіх рівнях підготовки.

На сучасному етапі однією з найбільш поширених світових мов є англійська, що має статус офіційної мови ООН. Так, за даними Єврокомісії, громадяни країн Європейського Союзу найбільш часто обирають англійську мову в ситуаціях міжнаціонального спілкування. 41% опитаних заявили про те, що разом з рідною мовою володіють англійською мовою як першою іноземною [6, с. 156]. Статистика свідчить, що лінгвістична домінанта англійської мови в науковому соціумі неухильно зростає, і саме вона все активніше витісняє інші мови з індексу цитування (80% публікацій англійською мовою) [8].

В Європі та світі накопичений великий досвід способів удосконалення якості мовної освіти в системі багаторівневої професійної освіти. Унікальність цього досвіду полягає в тому, що в останні десять років мовна освіта в різних країнах все більше зближується, оскільки міжнародні стандарти набули загальних контурів, сформульованих у спільних розробках, що реалізуються як в європейських, так і українських університетах [9; 10].

Засобами вдосконалення якості мовної та професійної освіти в університетах світу є різноманітні форми роботи представників університетських спільнот: використання міжнародних стандартів у підготовці фахівців, міжнародних орієнтирів мовної та освітньої політики різних рівнів, формування мовної освітньої політики університету; практична орієнтація цілей вивчення іноземних мов для професії; розробка освітніх програм; навчання усного та письмового іншомовного спілкування на основі професійних інтересів; створення умов для соціальної активності та академічної мобільності суб'єктів освіти; формування ключових компетенцій; вибір і розробка навчально-методичних матеріалів; використання різноманітних стратегій і технік вивчення і викладання іноземних мов. Всі форми забезпечення якості мовної та професійної освіти орієнтовані на вдосконалення освітніх процесів, змісту освіти, регулювання відносин суб'єктів освіти, оновлення освітньої інфраструктури, організацію взаємодії структурних підрозділів в університеті і управління освітніми процесами.

Нове розуміння цілей іншомовного навчання кваліфікованого фахівця пов'язане з основними постулатами сучасної парадигми освіти. Важливим документом, у якому представлено сучасне розуміння мети навчання іноземної мови, є документ Ради Європи [7]. Так, розроблений Європейським Союзом проект «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: вивчення, викладання, оцінка» уніфікував метод оцінки і навчання для всіх європейських мов. На жаль, в Україні, не зважаючи на відпрацювання моделей навчання іноземних мов студентів-нефілологів і розробку Програм навчання іноземних мов у немовних ЗВО, рівневу систему мовної підготовки (рубіжний, просунутий, автономний, компетентний) так і не вдалося впровадити [7].

Нині якість, зміст, тривалість мовної підготовки в немовних вузах, її матеріально-технічне забезпечення, кадровий склад викладачів, можливості подальшого практичного застосування іноземної мови в реальному іншомовному оточенні значно варіюються. Є ціла низка ЗВО, які традиційно підтримують високі освітні стандарти в галузі мовної підготовки, і їх досвід заслуговує вивчення і поширення. Але в цілому підготовка студентів і аспірантів сфери публічного управління у цій сфері залишає бажати кращого. Причини мають системний характер. Розглянемо основні. Українським ЗВО важко конкурувати із зарубіжними як за рівнем викладання англійської мови, так і за ступенем володіння нею: вітчизняна методична база досі ґрунтується на граматики-перекладному методі і змістовному підході до навчання. Сама дисципліна «Іноземна мова» в немовних ЗВО довгий час вважалася другорядною і необов'язковою, а навчання іноземних мов було орієнтоване лише на переклад адаптованих «спеціальних» текстів [6, с. 163].

Про важливість такого аспекту вивчення іноземної мови, як мотив саморозвитку і досягнення через іноземну мову особистісно-значущих результатів почали говорити лише з початком зміни освітньої парадигми в напрямі євроінтеграційних перетворень (прийняття Угоди про асоціацію з ЄС [3], поточні зміни Законів України «Про освіту» [1], «Про вищу освіту» [2]) та змін у нормативно-правовій базі сфери освіти.

Назріла необхідність реформування системи освіти змушує переглянути домінуючі сьогодні у вітчизняних ЗВО методичні прийоми і підходи до викладання іноземних мов на користь сучасних інноваційних технологій, враховуючи величезні можливості, наявні в глобальному освітньому просторі. Разом з тим, варто нагадати, що зарубіжна методологія навчання англійської мови розрізняє два його різновиди: англійська як іноземна мова та англійська як друга або міжнародна мова міжнаціонального спілкування. Перша модель викладання обумовлює первинність отримання інформації про культуру і суспільне життя країни, що вивчається, і створення умов, що імітують мовну поведінку її жителів.

Однак при цьому здобувач знань позиціонується як стороння особа, або «лінгвістичний турист», якому доведеться боротися за те, щоб бути зрозумілим і прийнятним іншомовною спільнотою.

Багато європейських країн, відчуваючи серйозний вплив англійської мови в усіх сферах суспільного і культурного життя (прикладом може слугувати Німеччина), поступово переходять з «ширшого кола» (до нього відносять і Україну) у «зовнішнє», приділяючи вагому увагу мовній підготовці здобувачів знань. Так, Фінляндія, система освіти якої визнається однією з кращих у світі, орієнтується на загальноєвропейські комунікативні компетенції володіння іноземною мовою з шести рівнів, широко практикуючи білінгвальне і трилінгвальне навчання в школі [9].

До англофікації своєї професійної сфери, в тому числі і публічного управління, ці країни йшли десятиліттями, ретельно моделюючи і впроваджуючи нові підходи до викладання англійської мови, наприклад, інтегративний. Цей принцип навчання вимагає, щоб педагог був білінгвом і вільно володів професійно орієнтованою англійською мовою, необхідною для пошуку та аналізу матеріалів, пов'язаних зі спеціальністю студента, який вивчає іноземну мову для професійних цілей. Цей підхід досить трудомісткий і складний, оскільки необхідна спільна розробка робочих програм з обох досліджуваних дисциплін (наприклад – публічне управління та іноземна мова) для їх органічної та ефективної інтеграції і, звичайно, потрібні кваліфіковані кадри. В умовах української освіти їх можна підготувати через систему додаткової освіти за напрямом «Перекладач у сфері професійної комунікації», різні мовні курси при ЗВО [5]. Корисним у цьому випадку може стати здійснення наукової діяльності молодими вченими у контексті авторського курсу «Аналіз і структурування наукової статті англійською мовою». Цей модуль знайомитиме слухачів з алгоритмом аналізу оригінальних статей і основами академічного письма з метою розвитку навичок написання наукових робіт за результатами своїх досліджень.

Ефективним засобом управління навчанням і його якістю вважається «мовний портфель», однак його застосування в освітньому просторі України поширюється дуже повільно. Європейський «мовний портфель» (ЄМП) має спеціальні дескриптори, таблиці й опитувальні листи для об'єктивної самооцінки володіння різними видами мовленнєвої діяльності і розвитку рефлексії, активізації самоосвітнього потенціалу. В багатьох європейських і деяких українських ЗВО робота з «мовним портфелем» є обов'язковою частиною програми навчання іноземних мов. Бал за «мовний портфель» враховується (до 20%) в загальній оцінці за курс [8, с. 301]. Наявність ЄМП забезпечує дотримання принципу академічної мобільності, а головне – озброює студентів і аспірантів матеріалами для подальшої успішної самостійної наукової комунікації.

Таким чином, майбутнє вищої школи і перетворення іноземної мови на операційну професійну мову державних службовців публічного управління багато в чому залежить від методологічного базису, що закладається в освітній фундамент, що реформується, саме зараз. Вважаємо, що саме інтегративне навчання може стати вдалим відправним пунктом, де перетнуться інтереси викладачів профдисциплін та викладачів іноземної мови. Розробка взаємовигідних і взаємопривабливих проєктів збагатить і зміцнить міждисциплінарні зв'язки, спрямує професійні та мовні знання з обох сторін, забезпечить більш усвідомлене ставлення до іноземної мови як самих студентів, так і їх наукових керівників у магістратурі й аспірантурі.

Ефективній реструктуризації наявної системи університетського і післяуніверситетського навчання іноземним мовам заважає відсутність в Україні імplementованого національного освітнього стандарту, узгодженого з принципами Болонської декларації і реаліями міжнародного науково-освітнього співтовариства [4].

Складне завдання англофікації діяльності сфери публічного управління вимагає комплексного вирішення проблем вищої освіти: встановлення обов'язкового рівня прохідного балу набору студентів на спеціальність «публічне управління» не нижче середнього, створення у ЗВО сучасного освітнього середовища для безперервної мовної освіти на основі дієвих технологій та інтеграції з кафедрами, на яких магістранти та аспіранти виконують наукові дослідження, забезпечення високого рівня мотивації до вивчення іноземної мови та формування відповідних рівнів володіння іноземною мовою за глобальною шкалою (рубіжний, просунутий, автономний, компетентний). Вимагають змін і структура подачі нового матеріалу, і принципи взаємодії між викладачем і студентами: здобувачі знань повинні активно залучатися до навчального процесу, а не бути виключно пасивними слухачами.

Розглядаючи загальну європейську мовну структуру (рекомендації мовної освіти) як основу для розробки мовних програм, рекомендацій до навчальних планів, створення підручників, можна зробити висновки щодо компетенцій у сфері іноземної (англійської мови), якими повинні володіти випускники європейських ЗВО, щоб використовувати іноземну мову як засіб комунікації не тільки для особистих, а й професійних цілей; які знання і навички вони повинні розвивати, щоб використовувати іноземну мову ефективно.

У загальну європейську мовну шкалу включені такі компетенції учня, що формуються відповідними засобами:

1. Загальні компетенції (General competences), що містять: декларативні знання (declarative knowledge); навички та ноу-хау (skills and know-how); диференціальну компетентність (existential competence); здатність вчитися

(ability to learn).

2. Комунікативна мовна компетентність (Communicative language competences), що містить: лінгвістичну компетенцію (linguistic competences); лексичну компетенцію (lexical competence); граматичну компетенцію (grammatical competence); семантичну компетенцію (semantic competence); фонологічну компетенцію (phonological competence); орфографічну компетентність (orthographic competence).

3. Соціолінгвістична компетентність (Sociolinguistic competence), що містить: лінгвістичні маркери суспільних відносин (linguistic markers of social relations); канони ввічливості (politeness conventions); вираження народної мудрості (expressions of folk wisdom); відмінності в реєстрі (register differences).

4. Прагматична компетентність (Pragmatic competences), що містить: ведення бесіди (discourse competence) і функціональну компетенцію (functional competence) [6].

Спираючись на даний документ, можна позначити ці, по суті, предметні компетенції, спеціальними. Оцінка якості підготовки випускників здійснюється за двома основними напрямками: оцінка рівня освоєння дисципліни і оцінка компетенцій студентів. Професорсько-викладацький склад ЗВО розробляє контролюючі оцінювальні засоби, формуючи тим самим систему оцінювання. На наш погляд, найбільш ефективним є рівневе оцінювання компетенцій. Деякі вчені [7] пропонують рівневе оцінювання компетенцій, керуючись при розробці рівнями сформованості: високий, середній і низький. Критеріальні показники кожного з рівнів є якісною характеристикою ефективності, а показник – кількісним виразом критерію, за допомогою якого можна виміряти ступінь сформованості.

Щоб охопити обсяг всіх компетенцій, вважаємо, що в межах дисципліни «Іноземна мова для публічних управлінців» можна зіставити і об'єднати основні компетентності, основні професійні компетентності з General competences (загальні компетентності), критерії сформованості яких прописані в західноєвропейських рекомендаціях мовної освіти. Це дозволить уникнути дублювання компетенцій та їх оцінювання. Для встановлення рівня сформованості тієї чи іншої компетенції варто: визначитися з компетенціями, які необхідно формувати у відповідності з видами діяльності сфери публічного управління (зокрема, розвиток комунікативних навичок, розуміння основ системи європейського управління, вміння використовувати дані інформаційного простору щодо національних практик, пріоритетів політики іноземних «аналогів» тощо); перенести критерії General competences на основні та професійні компетенції; перевірити показники, розробивши оцінні засоби; обробити отримані матеріали; допустити студентів до підсумкової (проміжної)

атестації.

Спільна європейська мовна шкала також визначає рівні майстерності на кожній стадії вивчення. Описи або дескриптори спільної західноєвропейської моделі містять і стратегії подолання мовних бар'єрів у спілкуванні професіоналів. Технології та стратегії досліджуваного європейського документа надають можливість освітнім управлінцям, методистам, викладачам, тьюторам, експертним комісіям здійснювати практику навчання, координувати зусилля для задоволення реальних потреб студентів, і, відповідно, потреб українського та міжнародного ринків праці. Описані цілі, зміст і методи в загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти збільшують прозорість програм і кваліфікацій, сприяючи міжнародному співробітництву не лише в галузі мовної освіти, а й окремих професійних сферах, в тому числі і публічному управлінні.

Таким чином, сучасні зміни вказують на важливість навчання публічних управлінців з врахуванням західноєвропейських рекомендацій мовної освіти. В сучасних умовах сфера публічного управління потребує кваліфікованих управлінців, що здатні не лише орієнтуватися в своїй предметній галузі, але й мати гарну іншомовну підготовку, здатні підтримувати професійні контакти з-за кордоном і підвищувати свою кваліфікацію в світовому і професійному просторі.

Зростаючі вимоги до професіоналів обумовлюють необхідність навчання на засадах інтегративного підходу, формування мовного європейського портфелю на основі дескрипторів, таблиць, опитувальних листів для об'єктивної самооцінки володіння різними видами мовленнєвої діяльності і розвитку рефлексії, активізації самоосвітнього потенціалу. Професійна мова публічних управлінців залежить від методологічного базису, який, враховуючи інноваційні засоби навчання, дозволить зміцнити міждисциплінарні зв'язки, спрямує професійні та мовні знання фахівців, забезпечить більш усвідомлене ставлення до іноземної мови. Основною пропозицією щодо поліпшення системи навчання з врахуванням західноєвропейських мовних рекомендацій є розробка Національного мовного стандарту, узгодженого з принципами Болонської декларації і реаліями міжнародного науково-освітнього співтовариства.

Здобувачі знань сфери публічного управління повинні активно залучатися до навчального процесу, а не бути виключно пасивними слухачами. Варто зіставити і об'єднати основні компетентності, основні професійні компетентності (розвиток комунікативних навичок, розуміння основ системи європейського управління, вміння використовувати дані інформаційного простору щодо національних практик тощо) з General competences згідно критеріїв Рекомендацій.

Література

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (в редакції від 19.01.2019) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 10.04.2019).
2. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556VII (в редакції від 01.01.2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 10.04.2019).
3. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони: Закон України від 16.09.2014 р. № 1678-VII URL: http://zakon.rada.gov.ua/go/984_011
4. Про оголошення 2016 роком англійської мови в Україні: указ Президента України №641/2015 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/641/2015/sp:wide:max20>
5. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525 (дата звернення 10.04.2019).
6. Дивнич Г. Вплив мовної політики ЄС на діяльність державної служби країн-членів / Г. Дивнич // Державне управління та місцеве самоврядування. – 2017. – Вип. 4. – С. 155-162.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
8. Ломакіна Л.В. Сприяння вивченню англійської мови в Україні та сучасні тенденції у навчанні. Щорічна міжнародна науково-практична конференція «Інтелектуальна та емоційна складові навчання іноземних мов: новітні тенденції і виклики для вищої школи». 2019 URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/lomakina_spryannya.pdf
9. Bordons M, Gomez I. Towards a single language in science? A Spanish view // Serials – 17(2), July 2004, p. 189.
10. McVeigh B. Japanese Higher Education as Myth. London: M.E. Sharpe. East Gate Books, 2002.

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Нестерчук Р. М.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Бабій В. М.

Трансформація управлінських парадигм в освіті обумовлена змінами у формах освітньої діяльності, що відбуваються в процесі становлення сучасних освітніх та соціальних практик. За визначенням ЮНЕСКО, освіта – це процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, внаслідок чого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. Освіта – це духовне обличчя людини, яке

формується під впливом сукупності загальнолюдських та професійних знань, технологій їх використання в суспільній практиці у процесі виховання й самовиховання. Розвиток освітньої сфери – важливий пріоритет України, оскільки саме освіта виконує важливу роль в інтелектуалізації праці, впливає на складні процеси трансформації і модернізації сучасного світу, що відбуваються під впливом інтегрованого потенціалу трьох революційних (інноваційних) перехідних періодів: індустріалізації, промислової НТР середини ХХ століття та комп'ютерної НТР кінця ХХ століття. Провідну роль у такій трансформації та модернізації відіграють освітні інновації.

Протягом останніх років освітні заклади працюють в умовах модернізації освіти, яка по суті є інноваційним процесом. Особливого статусу інноваційні процеси набувають у зв'язку з новими державними освітніми стандартами. Введення нових освітніх стандартів вимагає від педагога підвищення якості освіти, втілення нових методів навчання і виховання підростаючого покоління. Зміна ролі освіти актуалізувала розвиток інноваційних процесів. До недавня орієнтиром у набутті освіти був розвиток знань, умінь, соціальних навичок. Тепер освіта орієнтована на впровадження технологій і методів впливу на особистість, що має бути здатною до саморозвитку і самовизначення. Таким чином, у діяльність освітніх закладів почали вводиться нові елементи, що на практиці призводить до виникнення протиріч між потребою до втілення інновацій і невмінням чи небажанням деяких педагогів здійснювати інноваційну діяльність.

Сучасність вимагає від педагогів вільного орієнтування в поняттях «інновація», «інноватика», «новинка», «педагогічна інновація». Термін «інновація» походить від латинського «innovate» – «нововведення». Існують два підходи до поняття «інновація»: інновація як процес (А. Лоренс, О. Хомерікі) та інновація як сама новинка[1, с.28]. На початку ХХ – го століття з'явилась нова галузь знань – інноватика – наука про нововведення, в межах якої вивчаються закономірності технічних нововведень у сфері матеріального виробництва. Ключове поняття в інноватиці – інноваційний процес. Інноваційні процеси в освіті розглядаються в трьох основних аспектах: соціально – економічному, психолого – педагогічному й організаційно – управлінському. Умови, окреслені цими аспектами, визначають успішність інноваційних процесів.

Інноваційний процес може мати характер як стихійний, так і керований свідомо. Л. Даниленко підкреслює єдність трьох складових інноваційного процесу: створення, освоєння і застосування новацій. Саме такий трьохскладовий інноваційний процес і є, частіше за все, об'єктом дослідження в педагогічній інноватиці, на відміну, наприклад, від дидактики, де об'єктом дослідження виступає процес навчання [6, с.31].

Педагогічна інновація – це нововведення в педагогічній діяльності, зміни в змісті і технології навчання і виховання. Вони спрямовані на підвищення ефективності виховання і освіти: цілепокладання, зміст, організацію спільної діяльності вчителя і учня.

Отже, можна вважати, що новація – це засіб (новий метод, оригінальна техніка, нові технології, програми тощо), а інновація – цілеспрямовані зміни, що привносять у середовище проживання людини стабільні елементи, які викликають перехід з одного якісного стану в інший. Інновації розробляються і втілюються не державними органами, а працівниками установ у системі освіти і науки. Таким чином, інновації в освіті розглядаються як новинки, спеціально спроектовані, розроблені педагогічні ініціативи. Інноваціями у змісті освіти можуть бути: науково – теоретичні знання, нові ефективні освітні технології, ефективний педагогічний досвід, готовий до реалізації.

Інноваційний процес є сукупністю процедур і засобів, за допомогою яких педагогічні відкриття або ідеї перетворюються на соціальні, в тому числі, освітні нововведення. Інноваційні процеси варто відрізняти від локального експерименту або втілення окремих новинок. Наприклад, введення додаткового ефективного курсу в школі ще не перетворює її на інноваційну. Інноваційна діяльність характеризується системністю, інтегральністю, цілісністю. Таким чином, діяльність забезпечує перетворення ідей у нововведення, а також формує систему управління цим процесом, що і є інноваційною діяльністю.

Умови, що спонукають загальноосвітні навчальні заклади до інновацій, визначаються зовнішніми й внутрішніми чинниками. Саме ці чинники спонукають керівників і вчителів до здійснення системних і якісних змін у навчально-виховному та управлінському процесах. Зовнішні чинники – політичні, економічні й соціальні зміни, які відбуваються в державі й суспільстві, – умови, що спонукають соціальну систему до здійснення інноваційної діяльності; внутрішні умови, що забезпечують її реалізацію, а саме: соціально-педагогічні (залучення педагогічних працівників до науково-дослідницької роботи та науково-методичних досліджень); організаційно-педагогічні (створення системи спеціальних стимулів, встановлення зв'язків із науковими установами та ЗВО, входження закладу освіти до інноваційної інфраструктури); психолого-педагогічні (розвиток інноваційної культури в колективі та інноваційного потенціалу працівників) [5, с.16]. Інноваційна освітня технологія – це якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, що вносить суттєві зміни до способів отримання результатів освітнього процесу і розглядається як багатокomпонентна модель – така, що передбачає навчальну, виховну та управлінську інноваційну технології [6, с. 42]. До навчальних інноваційних технологій

відносять такий добір операційних дій педагога з учнем, в результаті яких суттєво покращується мотивація учнів до навчального процесу. Серед таких технологій значне місце посідають технології: особистісно-орієнтованого, проблемного, програмованого, проектного, інформаційного, дистанційного, модульно-розвивального навчання.

До виховних інноваційних технологій відносять мистецькі засоби й прийоми впливу педагога на свідомість учня з метою формування особистісних цінностей у взаємодії із загальнолюдськими. До таких технологій відносять: технологію ранньої соціалізації учнів; технологію формування почуття національної гідності молоді; технологію духовного розвитку учнів тощо.

До управлінських інноваційних технологій належать сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що створюють умови для оперативного й ефективного прийняття керівником загальноосвітнього навчального закладу управлінського рішення. Вони характеризуються сукупністю модернізованих управлінських функцій керівника разом із цільовими формами і методами управління, економічними і технологічними засобами управління, котрі забезпечують не лише стабільне функціонування загальноосвітніх навчальних закладів, а і його сталий розвиток [2, с.24].

Сучасні тенденції, закони й закономірності, наукові підходи й принципи, технології, що визначаються як пріоритетні в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами в умовах здійснення інноваційної діяльності, є теоретико-методологічними засадами менеджменту освітніх інновацій – науки про управління людськими й матеріальними ресурсами в закладі освіти на засадах інвестицій та інновацій, в результаті якого якісно покращуються основні показники їхньої діяльності [5, с.67].

Література

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі / К.О. Баханов: [монографія]. – Запоріжжя: Просвіта, 2014. – 328 с.
2. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теоретичний аспект / Л. В. Буркова. – К. : Наук, світ, 2009. – 37 с.
3. Ващенко Л. М. Педагогічна сутність та термінологічна характеристика інноваційних процесів / Л. М. Ващенко // Директор школи. – 2017. – № 3. – С 25-28.
4. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект) / Ю. В. Васьков. – Харків : Скорпіон, 2010. – 120 с.
5. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
6. Даниленко Л. І. Педагогічні інновації в сучасній теорії і практиці / Л. І. Даниленко // Директор школи. – 2007. – № 3. – С. 28-49.
7. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті : [навч. посібник] / В. В. Крижко. – [вид. 2-ге допрацьоване]. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.

ФАКТОРИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Оніщук А. П.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Аналіз наукових праць свідчить, що, характеризуючи фактори інноваційної діяльності педагогів, одні науковці звертають особливу увагу на вік і новаторський потенціал учительства [1], інші – на ступінь освіченості педагогів [4], треті – на рівень їх особистісної зрілості [3], четверті – на поінформованість кожного окремого вчителя [2; 5; 11]. Наводяться й інші чинники, що впливають на новаторство, але всеосяжного дослідження з цієї проблеми немає. Нами було виявлено вплив таких чинників на новаторство педагогів.

1. Мотивація ставлення людей до нововведень.

Концепцій, пов'язаних з мотивацією людини, досить багато. Так, О. Хомерікі стверджує, що існує три способи спрямувати людей на ефективну роботу: адміністративно-командні методи (наказ, примус, тиск); стимулювання (моральне, матеріальне); створення умов для реалізації власних інтересів (мотивів конкретної особи-суб'єкта інноваційного процесу) [11, с.128]. У школі, що розвивається, найбільш ефективним виявляється третій спосіб, який вимагає знання мотивів кожного учасника інноваційного процесу.

Дослідження наукових праць з цієї проблеми [6; 8; 9] дозволяють констатувати, що в ролі мотивів можуть виступати:

- усвідомлення педагогом недостатності досягнутих результатів і бажання їх покращити;
- високий (і зростаючий) рівень професійних домагань, сильна потреба в досягненні результатів (що, як правило пов'язано з позитивною самооцінкою вчителя);
- громадянське відчуття обов'язку перед Батьківщиною;
- потреба в самовираженні, саморозкритті, самовдосконаленні (для чого ситуація в школі, що оновлюється, є дуже відповідною ареною);
- потреба в причетності до великої, значної справи, в контактах з цікавими, творчими людьми;
- потреба у переживанні «почуття команди»;
- альтруїстичні мотиви (бажання створити хорошу, ефективну школу для дітей);
- потреба в оновленні, в зміні обстановки, в подоланні рутини;
- потреба в лідерстві, що стимулює постійний ріст компетенції, оскільки інакше є небезпека втратити право на лідерство;
- потреба в пошуку, дослідженні, в кращому розумінні

закономірностей, що управляють подіями;

- відчуття власної готовності брати участь в інноваційних процесах, впевненості в собі;
- бажання перевірити отримані деінде нові знання про нововведення в змісті освіти, в організації навчання, в освітніх технологіях;
- загальна креативно-творча спрямованість особистості, позитивна «Я-концепція», впевненість у собі, тобто властивості, притаманні типу людей, яких в сучасній психології називають «переможцями»;
- потреба в ризику, в постійній боротьбі з обставинами, в подоланні труднощів;
- прагнення виглядати не гірше за інших в очах колег і адміністрації.

Під час експериментального дослідження нами було встановлено, що на перші місця вийшли мотиви, пов'язані з можливостями самореалізації особистості.

Наше дослідження підтвердило припущення про те, що тільки методами економічного стимулювання не можна спонукати вчителів до освоєння інновацій. Ми згодні з М. Поташником і А. Лоренсовим, які стверджують, що матеріальний чинник серед мотивів займає тільки п'яте-шосте місце [11]. Аналогічний результат отриманий К. Ангеловські: 76,70% учителів не чекають підвищення особистого доходу від застосування нововведень, і тільки 23,3% чекають [1]. Таким чином, матеріальний чинник є стимулюючим тільки для невеликої частини педагогічного колективу.

2. Інформованість учителів. У ході дослідження нами встановлено, що існує позитивна кореляція між поінформованістю вчителів і їх ставленням до нововведень. Учителі, краще інформовані про нововведення, більш схильні до новаторства, і, навпаки, – вчителі, що мають у розпорядженні меншу кількість інформації про нововведення, мають до них більш консервативне ставлення.

3. Рівень освіти. У процесі дослідження нами встановлено, що немає чітко вираженої залежності між мірою освіти і новаторством учителів у шкільному колективі: інтенсивно застосовують нововведення як учителі з вищою, так і з середньою спеціальною освітою. Кількість перших більша у зв'язку з тим, що в цілому в педагогічному колективі переважна кількість педагогів має вищу освіту.

4. Задоволеність професією. Щоб учитель відчував повну задоволеність своєю професією, потрібна реалізація багатьох складових: відчуття успіху, визнання його колегами й адміністрацією; взаєморозуміння з учнями і їх батьками; задоволення моральних і духовних запитів, передусім шляхом створення на роботі комфортних умов праці; сприятливий мікроклімат у колективі; бажання працювати саме в цій школі і багато чого іншого. На підставі результатів дослідження,

ми можемо стверджувати, що задоволеність педагога професією, своїм місцем роботи корелює з його новаторством: чим сильніше вчитель задоволений своєю професією, тим більш позитивно він ставиться до нововведень, і навпаки – незадоволеність веде до більшої консервативності. Крім того, ми встановили, вчительки більш задоволені своєю професією, ніж учителі- чоловіки, що, на наш погляд, є однією з причин того, що в школі працює більша кількість учителів-жінок, ніж чоловіків. Розглядаючи залежність між задоволеністю учителів професією і рівнем їх освіти, ми дійшли висновку, що варто зазначити такий факт: учителі з середньою спеціальною освітою більш задоволені своєю професією в порівнянні з учителями, що мають неповну і повну вищу освіту. Також нами встановлено, що задоволеність професією на початку педагогічної діяльності і надалі різні: більш задоволені наймолодші вчителі (до 30 років), потім учителі більш старшого віку (понад 40 років), менш задоволені вчителі середнього віку (31-40 років).

5. *Вік.* Аналіз наукової літератури з цієї проблеми дозволяє констатувати, що існують різні погляди на зв'язок віку з інноваціями. Деякі дослідники, такі як І. Гавриш, Л. Козак, О. Хомерікі [2; 6; 8; 9] та ін. встановили, що люди молодшого віку більш ініціативні щодо нововведень, ніж учителі у віці. В той же час, іншими вченими (Хофер, Стенгланд) в результаті досліджень був отриманий протилежний результат: зріліші вчителі більш ініціативні. Результати досліджень, проведених Ангеловскі, не підтверджують ані перше, ані друге положення, хоча більш відповідають другому (старші за віком учителі більш ініціативні у нововведеннях) [1]. У ході нашого дослідження встановлено, що більш ініціативні в нововведеннях молоді педагоги і педагоги середнього віку, а педагоги старшого віку більш консервативні. Однією з причин цього, на наш погляд, є традиційна педагогічна діяльність учителів старшого віку, що дає непогані стабільні результати.

6. *Стаж.* Результати наших досліджень говорять про те, що вчителі зі стажем менше 20 років більш схильні до новаторства, ніж ті, у кого трудовий стаж більший. Причини цього були розглянуті вище: вони пов'язані з віком.

7. *Стать.* Нами встановлено, що вчительки більше налаштовані на нововведення, ніж чоловіки-вчителі. Серед причин ми зазначаємо такі: велика задоволеність професією вчителями-жінками, велике незадоволення чоловіків оплатою праці. Проте вчительки більше завантажені домашніми справами, ніж учителі-чоловіки, тому ця різниця незначна.

8. *Робоче місце.* Робоче місце і професійні завдання, які повинен виконувати вчитель, предмет навчання або навчальні дисципліни також впливають на ставлення вчителя до нововведень. Проте, проведені нами

дослідження дозволяють стверджувати, що ці відмінності у контексті ставлення до новаторства незначні.

Ставлення до нововведень складається з пізнавальних, емоційних, природжених і діяльнісних компонентів, – вважає К. Ангеловскі [1]. У ході дослідження нами встановлений зв'язок між ставленням учителів до нововведень і їх реальним практичним освоєнням. Розглянемо в тому ж порядку чинники, що впливають на практичне застосування нововведень.

1. *Поінформованість учителів.* Учителі, краще інформовані про нововведення, активніше застосовують їх у своїй роботі, а менш поінформовані використовують їх неохоче. Однією з причин цього є те, що більш поінформовані вчителі почувають себе вільніше й упевненіше, а тому застосовують більшу кількість нововведень на відміну від слабопоінформованих, які відчують страх перед невідомістю наслідків застосування нововведень і тому наважуються на їх використання недостатньо активно [8].

2. *Стать.* Учительки в середньому застосовують більшу кількість нововведень, ніж учителі-чоловіки. Отже, можна зробити висновок про те, що вчительки не лише позитивно ставляться до нововведень, але й активно освоюють їх на практиці [2].

3. *Задоволеність професією.* Найбільшу кількість нововведень застосовують учителі, які задоволені своєю професією і робочим місцем. На другому місці знаходяться вчителі, які цілком задоволені професією, але не місцем роботи. За ними йдуть учителі, які незадоволені своєю професією, водночас бажають залишитися в системі освіти, але не вчителями. На останньому місці знаходяться вчителі, які взагалі незадоволені професією і хочуть перейти в іншу галузь. В цілому можна зробити висновок про те, що задоволені своєю професією вчителі застосовують більшу кількість нововведень, ніж незадоволені [4].

4. *Рівень освіти.* В ході дослідження нами встановлено, що інтенсивність застосування нововведень не залежить від рівня освіти вчителя.

5. *Вік.* Учителі молоді і середнього віку застосовують в середньому більшу кількість нововведень у своїй роботі в порівнянні з більш старшими колегами. Таким чином, ставлення до нововведень у вчителів різних вікових груп співпадає з їх освоєнням цими вчителями на практиці.

6. *Стаж.* Проведені нами дослідження дозволяють стверджувати, що в середньому найбільшу кількість нововведень застосовують вчителі з трудовим стажем від 5 до 20 років. На другому місці знаходяться вчителі з найбільшим стажем роботи (понад 20 років), на третьому місці знаходяться вчителі-початківці (до 5 років). Досвід, що відображається в досить великому трудовому стажі, у поєднанні з молодим і середнім віком дає можливість застосовувати більшу кількість нововведень.

7. *Робоче місце.* В ході дослідження нами встановлено, що практичне застосування нововведень учителями не залежить від їх робочого місця. Виконане нами дослідження дозволяє стверджувати, що міра новаторства учителів корелює з практичним застосуванням ними нововведень.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження [1; 2; 6; 7; 8; 9] дозволяє нам констатувати, що існують «зовнішні» і «внутрішні» причини різного ставлення вчителів до нововведень і їх освоєння на практиці. До зовнішніх причин ми відносимо шкільні (вимоги органів освіти, адміністрації школи, громадську думку педагогічного колективу, способи стимулювання педагогів, режим роботи) і позашкільні (побутові умови, сімейні обставини, здоров'я, стан учительства в суспільстві, громадські настрої у цілому). Нам вдалося встановити, що частіше вчитель не прагне працювати по-новому не через зовнішні, а через внутрішні, особистісні причини. Вчительська поведінка значною мірою визначається особистісними і особистісно-професійними особливостями, що сформувалися у педагога до цього моменту. При цьому він може орієнтуватися більшою мірою на зовнішні обставини (екстернальний тип), або на внутрішні, виявляючи залежність своєї поведінки передусім від своїх особистісних особливостей (інтернальний тип). Особливості свідомості вчителя в ситуації нововведення, його готовність до певного сприйняття інновацій, настроїв на відповідну поведінку визначаються особистісно-професійною позицією педагога. В ній ми виокремлюємо ніби дві складові: свідомість, у якій співіснують / конфліктують уявлення про навколишній світ, про себе, про різні аспекти своєї професії, соціальні і педагогічні погляди, ідеали, переконання і особистісні установки. При цьому найближчою до установок є не свідомість у цілому, а самосвідомість. Самосвідомість або «Я-концепція» – відносно стійка, у більшій або меншій мірі усвідомлена неповторна система уявлень людини про саму себе, на основі якої вона будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе. У творчих, конструктивних учителів краще розуміння себе, більш висока самоповага, адекватна самооцінка, сильний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе.

Критерієм інноваційного потенціалу педагогічного колективу виступає *рівень творчої активності вчителів у шкільному колективі*. Показники сформованості цього критерію:

- зміна мотивів і потреб педагогів: збільшення долі останніх зі стійкою мотивацією на перетворення і постійне вдосконалення педагогічної діяльності, що шукають у роботі самовираження, самоствердження, причетності до спільних цілей і завдань;
- підвищення активності педагогів у підготовці і схваленні управлінських рішень (розробка програм розвитку школи, комплексно-цільових програм роботи кафедр, методичних об'єднань, творчих

лабораторій, підготовка і проведення педагогічних рад тощо);

- збільшення числа педагогів-експериментаторів, педагогів-інноваторів (розробників і користувачів нововведень);
- розвиток нововведень від одиничних до комплексних, системних, таких, що охоплюють різні аспекти педагогічного процесу: управлінський; змістовий; технологічний; режим роботи школи [7].

Ще одним критерієм інноваційного потенціалу педагогічного колективу ми вважаємо *розвиненість комунікативних зв'язків педагогів*. Показники цього критерію:

- узгодженість дій усіх членів педагогічного колективу;
- збільшення кількості педагогів, що входять до складу тимчасових творчих колективів на рівні міста і області;
- збільшення кількості тимчасових творчих колективів у школі, що створюються на певний термін для вирішення конкретної проблеми, і припиняють своє існування після її розв'язання;
- створення тимчасових творчих колективів за ініціативою самих педагогів;
- уміння педагогів працювати в тимчасовому творчому колективі незалежно від його складу (різний вік учителів, освіта, погляди тощо) [2].

Кількість членів педагогічного колективу на практиці залежить від кількості учнів у школі і завдань освітнього процесу, що в середній міській школі виходить за межі оптимальної керованості, тому для ефективної роботи такий педагогічний колектив доцільно розділити на дрібніші: кафедри, методичні об'єднання, творчі лабораторії, проблемні групи тощо. Такі мікроколективи створюються на тимчасовій або постійній основі і мають специфічні завдання своєї діяльності, що виходять із завдань педагогічного колективу в цілому. Важливою умовою успішної діяльності таких мікроколективів ми вважаємо правильно підібраний склад. За умов об'єднання в мікроколектив учителів однієї вікової групи, таких, що мають однаковий досвід і погляди, можна отримати злагоджений робочий орган, в якому пануватиме гарна психологічна атмосфера і який успішно справлятиметься з діяльністю, що потребує тривалого часу і напруження сил. Проте, ми вважаємо, що під час вирішення неординарних завдань, що виникають часто при роботі школи в інноваційному режимі, діяльність такого мікроколективу може виявитися недостатньо ефективною. В цьому випадку доцільно створювати мікроколективи з різнорідною композицією, навчивши педагогів взаємодії один з одним у спільній діяльності. Важливу роль у цьому навчанні, на наш погляд, відіграє спеціальна психологічна підготовка членів педагогічного колективу, що сприяє встановленню доброї психологічної атмосфери і зняттю проблем міжособистісних стосунків, результатом чого істотно підвищення ефективності діяльності педагогічного колективу.

Література

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Гавриш І.В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: монографія / І.В.Гавриш.– Харків: ХОНМБО, 2005.– 388 с.
3. Галузьяк В. М. Критерії особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузьяк // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології : Теоретичний та науково-методичний часопис / М-во освіти і науки України, Ін-т вищої освіти АПН України. - К., 2010. - Т. 1, Вип. 3 (додаток 1). - С. 258-265.
4. Герасимов Г.И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г.И. Герасимова, Л.В. Илюхина. – Ростов-на-Дону, 1999. – 136 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К.:Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1994. – 222 с.
7. Козак Л.В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу / Л.В. Козак // Педагогічний процес:теорія та практика. – 2012. – № 2. – С.50-60.
8. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.
9. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузьяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
10. Холковська І. Л. Педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.– 2019.– Випуск 57.– С. 167-174.
11. Хомерики О.Г. Развитие школы как инновационный процесс: методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов; под ред. М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 1994. – 320 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Паньковецький О. О.,
студент магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.

У сучасній системі освіти, орієнтованій насамперед на задоволення потреб вільної особистості, особливе місце посідають проблеми саморозвитку, самоосвіти й самореалізації дитини. В зв'язку з цим, змінюються вимоги до вчителя, його теоретичної і практичної підготовки, що веде до зміни форм навчання й практики у вищій педагогічній школі. Особлива увага приділяється дослідниками вивченню й пошуку шляхів

формування загальної педагогічної культури вчителя, органічною складовою якої є культура емоційна.

Проблема формування емоційної культури педагога актуалізувалася не так давно: наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття у вітчизняній психолого-педагогічній науці почали з'являтися дослідження, присвячені цій темі, що ми можемо пов'язати з посиленням інтересу до потреб дитячої індивідуальності, розумінням освітянською спільнотою необхідності особливої уваги до розкриття багатств внутрішнього світу кожного учня, допомоги школярам в їх самореалізації у навчанні, дозвіллі, загалом, у житті [1; 3].

Утім, у педагогічній теорії проблема формування емоційної культури майбутнього вчителя досі залишається слабо розробленою.

Емоційну культуру вчителя ми розглядаємо як складне динамічне утворення особистості, що характеризує емоційну спрямованість типу, стилю і способів його професійної поведінки і виявляється в багатстві емоційного досвіду, у володінні механізмами управління власними емоційними станами і емоційним відгуком учнів, в прагненні до вдосконалення свого емоційного досвіду.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування емоційної культури майбутнього вчителя.

Формування емоційної культури у майбутнього вчителя ми розглядаємо як органічну складову загального процесу становлення педагогічної культури студента, закономірну, цілеспрямовану зміну внутрішньої структури емоційної культури і зовнішніх форм її прояву, внаслідок чого виникають нові якісні її стани, основою яких виступає єдність можливого і дійсного, а також як саморегульований процес, тобто внутрішньо необхідний рух, «саморух» студента від наявного рівня емоційної культури до вищого відповідно до індивідуальних особливостей майбутнього педагога.

У структурі емоційної культури педагога ми виокремлюємо три взаємопов'язані компоненти: мотиваційний (емоційна спрямованість), когнітивний (знання; склад емоцій; емоційні здібності) і конативний (емоційні вміння і якості). Функціями емоційної культури вчителя є: когнітивно-оцінна; адаптивна; спонукальна; ціннісно-сміслова; прогностична; стимулювальна; експресивна. Ефективність формування емоційної культури вчителя залежить від вибору комплексу підходів як загальної стратегії. Найбільш продуктивними є культурологічний, системний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, міждисциплінарний, контекстний і рефлексивний підходи, які, взаємно збагачуючи один одного при домінуванні особистісно-орієнтованого, дозволяють вирішити поставлене питання.

Особистісно-орієнтований підхід до організації процесу формування

емоційної культури студентів базується на таких ідеях:

- студент розглядається як самодостатня, активна, відповідальна, така, що творчо самореалізується, особистість, здатна у міру свого розвитку самостійно ставити цілі діяльності, обґрунтовано обирати ефективні засоби її досягнення, прораховувати свої дії і їх наслідки в майбутньому, відповідати за отримані результати;

- викладач ЗВО виступає свого роду наставником, коучем, що забезпечує психологічну включеність студентів у діяльність на основі педагогічної допомоги, методів емоційного стимулювання і організації суб'єкт-суб'єктних відносин на засадах рівності.

На нашу думку, формування емоційної культури у студентів передбачає реалізацію комплексу педагогічних умов, серед яких нами виокремлені:

- збагачення психолого-педагогічних знань і навичок студентів за рахунок міждисциплінарної інтеграції;

- актуалізація особистісних переживань педагогічної діяльності на основі навчання студентів «в атмосфері предмета», трансформації когнітивного змісту в емоційний і створення сприятливого психологічного мікроклімату в академічній групі і під час навчальних занять;

- формування в студентів установки на саморозвиток емоційної культури шляхом стимулювання рефлексивної позиції.

Обґрунтуємо таку визначену нами педагогічну умову, як актуалізація особистісних переживань студентів на основі навчання «в атмосфері предмета», «занурення в дисципліну», трансформації когнітивного змісту в емоційний і створення сприятливого психологічного клімату. У філософському словнику актуалізація визначається як поняття, що означає зміну буття. У цьому понятті розкритий лише один бік руху: перехід буття зі стану можливості в стан дійсності. У названій нами педагогічній умові йдеться, насамперед, про актуалізацію особистісних переживань майбутнього вчителя.

Переживання є не що інше, як внутрішні оцінки подій, що відбуваються. Щоб актуалізувати переживання студента, треба чітко визначити предмет емоційного переживання. Оскільки ми розглядаємо емоційну культуру майбутнього вчителя, то предметом переживання повинна виступити *педагогічна діяльність* в її базовій ланці – взаємодії в системі «суб'єкт-суб'єкт», регульованій цінностями й нормами педагогічної культури.

В умовах навчання у вищій школі майбутній вчитель практично не стикається з реальними дітьми, хіба лише на короткий період педагогічної практики в школі і літньому оздоровчому таборі. Проте переживати, а тим більше співпереживати вигаданій, абстрактній незнайомій дитині важко. Отже, компенсувати це може навчання, представлене в термінах драми як

«спів-життя – спів-переживання» студентами своїх шкільних років (Л. Виготський). Методично воно забезпечується використанням методу «занурення» або методу співпереживання ситуації [4, с.45].

Метод занурення забезпечує розв'язання двох завдань: 1) активізації логічних і емоційних структур сприйняття інформації; 2) опертя на свідомі і неусвідомлювані канали сприйняття інформації. «Занурюючись» у світ свого дитинства, студенти дістають можливість перебувати в двох вікових вимірах: у минулому – дитячому, відчуваючи переживання страху, що зберігаються в підсвідомості, гніву, дитячих образ від несправедливості вчителів, і сьогодні – тут же оцінюючи ці дії. Причому така оцінка проводиться не на рівні *логічно* сприйнятого педагогічного знання, а на основі пізнання своїх переживань: знання «вчителя», що потрібно робити, і актуалізовані власні дитячі переживання можуть підказати, чому діяти потрібно саме таким, а не іншим чином.

У процесі занурення-переживання своїх шкільних років у майбутнього вчителя формується своєрідний «емоційний коефіцієнт», лейтмотив його емоційного життя. Палітра емоційних переживань широка і різноманітна. І не зважаючи на те, що в структурі базових емоцій більше негативних, їх переживання дає можливість майбутньому вчителю ефективніше здійснювати адаптацію до педагогічної дійсності, про характер якої успішно і тонко сигналізують негативні емоції. Багатократне послідовне переживання різних емоційних станів сприяє формуванню у майбутніх учителів мимовільної етичної мотивації, етичних відчуттів, альтруїстичних емоцій, а загалом – потреби в співпраці з дітьми.

При цьому почуття є саме тими найемоційнішими «якорями», які, міцно зчіплюючись з власними емоційними структурами підсвідомості, не дають (тут і зараз) і не дадуть (у майбутньому) діяти студенту як на рівні неживого «бездушного» знання, так і на рівні спонтанних емоцій гніву, дратівливості і подібних негативних проявів по відношенню до «уявного» і майбутнього учня. Стратегії поведінки майбутнього вчителя з дітьми, що формуються на такій основі, складають базу гуманістичної «Я-концепції», яка стає ядром емоційної культури особистості майбутнього вчителя [2].

Трансформація інтелектуальної проблеми в емоційну дозволяє студенту ніби з боку осмислити свої відчуття і свої реакції на них. При цьому проблемою стає не виконване завдання, а емоційне ставлення студента до цього завдання. Актуалізація ж переживань відбувається не стільки шляхом ініціації емоцій ззовні, скільки за допомогою власної творчості студентів, що розширює емоційні асоціації, веде до усвідомлення себе. Більш того, трансформуючи інтелектуальну проблему в емоційну, студент самовиражається.

Але емоційне переживання і його вираження – різні речі. Для того, щоб вираження почуття могло бути проявом дійсної індивідуальності людини,

воно повинно бути адекватним, тобто відповідати ситуації і, щонайперше, – самому почуттю. Адекватність емоційного самовираження можлива, якщо студент відчуває себе психологічно комфортно. Тому важливо, щоб викладач орієнтувався на позитивне підкріплення діяльності студентів, або, іншими словами, поклопотався про те, щоб організовувана ним діяльність приховувала в собі ситуацію успіху. Уточнимо, що ситуація – це поєднання педагогічних прийомів, які забезпечують успіх, а сам успіх – результат ситуації, яку здатний організувати викладач.

Таким чином, актуалізація особистісних переживань, а головне, їх усвідомлення (розпізнавання й адекватне вираження) є важливою умовою у формуванні і розвитку емоційної культури майбутнього вчителя. У свою чергу, рівень сформованості емоційної культури визначає глибину і якість переживань студента – майбутнього вчителя, виступає орієнтиром його поведінки в педагогічній діяльності. Для майбутнього вчителя здатність переживати, усвідомлювати розбіжність між власною поведінкою і ціннісними уявленнями є професійно важливою якістю. Основними методичними механізмами актуалізації особистісних переживань виступають: навчання «в атмосфері предмета», трансформація когнітивного змісту в емоційний і створення сприятливого психологічного клімату.

Література

1. Білоконна Н. І. Емоційні переживання як складова емоційної культури майбутнього вчителя початкової школи / Н. І. Білоконна // Матеріали Міжнародної научної конференції «MODERN PROBLEMS OF EDUCATION AND SCIENCE» В 3 ч. – Ч.І. –Будапешт, 2013. – С. 19 – 23.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) / В.М. Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 300с.
3. Довга Т. Я. Імідж сучасного вчителя: навч.- методич. посіб / Т.Я.Довга. – К.: ТОВ «СІТПРІНТ», 2013. – 120с.
4. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. / В. В. Радул, В. О. Кравцов, М. В. Михайліченко. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2007. – 252 с.

СИСТЕМА РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Пасічник Л. А.,
студентка ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Загородній С. П.**

Сучасна українська держава має потребу в людях творчих, діяльних, обдарованих, інтелектуальних, котрі успішно розбудовуватимуть нашу

країну та сприятимуть її розквіту. Підготувати таких людей – завдання школи, оскільки саме загальноосвітній навчальний заклад створює міцний фундамент у розвитку особистості.

Кожна дитина обдарована по-своєму і неповторна. Хтось має здібності до музики чи малювання, хтось пише вірші чи оповідання, а хтось виявляє здібності до точних наук. Опрацьовуючи теоретичні положення, пов'язані з поняттям обдарованості, варто звернути увагу на її поділ на типи: академічний, інтелектуальний, творчий.

Академічна обдарованість – яскраво виражена здатність індивіда навчатися.

Інтелектуальна обдарованість – вміння дитини думати, аналізувати, зіставляти факти й робити власні висновки.

Творча обдарованість – це обдарованість, яка виявляється у нестандартному баченні світу, нешаблонному мисленні.

Особливого значення сьогодні набувають централізовані програми пошуку і підтримки обдарованих дітей у загальнодержавних масштабах. У цьому процесі можна виокремити два основні напрями наукового пошуку: 1) створення системи додаткової освіти для обдарованих дітей в умовах загальноосвітньої школи; 2) організація нових і підтримка вже існуючих спеціалізованих навчальних закладів, орієнтованих на роботу з обдарованими дітьми [2, с. 9].

Аналіз наукових досліджень з проблем обдарованості свідчить про те, що більшість дослідників віддають перевагу навчанню дітей в умовах звичайних навчальних закладів, де використовуються традиційні та інноваційні методи викладання. Серед методів навчання обдарованих учнів мають переважати пошуково-дослідницькі, а також важливим є створення умов для генерування креативних ідей, розвитку творчості.

На сьогодні практично кожен загальноосвітній навчальний заклад має свою систему роботи з обдарованими учнями, що передбачає вже напрацьовані загальні положення, принципи і шляхи розв'язання цієї проблеми. Така система створюється на основі власних психолого-педагогічних досліджень, а також з використанням досвіду інших навчальних закладів.

Головна мета безперечно полягає у розвитку обдарованості учнів, у створенні умов для максимального розкриття талантів і обдарувань дитини, у визначенні стратегії, принципів, етапів психологічного та науково-методичного забезпечення реалізації даної системи роботи. Як і будь-яка інша система, система роботи з обдарованими учнями повинна бути орієнтована на кінцевий результат.

Як правило, така система передбачає побудову моделі обдарованості, в якій розкриваються всі структурно-змістові компоненти. На сучасному етапі існує декілька підходів до визначення обдарованості. Вчені

розглядають її як [4, с.40]:

- високий рівень здібностей особистості (В. Дружинін, Н. Лейтес);
- якісне перетворення здібностей (Б. Теплов, В. Крутецький);
- синонім всіх здібностей людської істоти (С. Рубінштейн);
- характеристику ступеня вираження та своєрідності природних передумов здібностей людини (Н. Левітов);
- цілісну характеристику, об'єднання здібностей у певну систему (Б. Коссов);
- готовність особистості до розвитку в різних напрямках, так звана основа для виникнення й розвитку спеціальних здібностей у різноманітних видах діяльності (Б. Ананьєв).

О. Кульчицька трактує обдарованість як «більш високий рівень досягнень даної дитини в якій-небудь діяльності в порівнянні з іншими дітьми» [1, с.39].

У світовій практиці значної популярності набула концепція, розроблена Дж. Рензуллі. Відповідно до цієї концепції, обдарованість – це множина трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (що перевищують середній рівень); креативності; наполегливості (мотивація орієнтована на завдання).

Загалом обдарованість можна представити як систему, яка включає такі компоненти: анатомо-фізіологічні задатки; сенсорно-перцептивний блок, який характеризується підвищеною чутливістю; інтелектуальні та розумові можливості, які дозволяють оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми; емоційно-вольові структури, що зумовлюють тривалі домінуючі орієнтації та їх штучне підтримання; високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо [3, с.16]. Таким чином, обдарованість – це вміння особистості використати свої здібності та задатки, свій розумовий потенціал у практичній діяльності.

Особистості обдарованих дітей мають такі спільні ознаки: відповідний рівень мотивації; легкість навчання; здатність до продукування нового, оригінального; прагнення досягнути високих творчих результатів.

На особливу увагу заслуговують методики підготовки батьків до виявлення обдарованості власних дітей. Батьки мають використовувати різні виховні стратегії. Стратегія прямого виховного впливу передбачає використання розвивальних ігор, вправ. Інколи ця стратегія дає результати, але дуже часто в дитини виникає внутрішня протидія. Друга категорія батьків вважає, що вивчати та розвивати їхню дитину повинні фахівці. Однак не потрібно повністю перекидати всі турботи на плечі інших, а самим знаходитись осторонь. Згідно з третьою стратегією, батьки надають право вибору своїй дитині й намагаються підібрати гарну школу, не контролюючи розвитку здібностей. Найголовніше в таких сім'ях – атмосфера пізнавальних інтересів самих батьків (самі читають, ходять на

виставки, не нав'язуючи своїх інтересів дітям). Така стратегія саморозвитку виявляється найефективнішою.

Властивістю таланту є свідомий, поглиблений, всебічний розвиток обдарованості. У кожній дитині закладені певні здібності, тільки в одних вони виявляються дуже яскраво й виразно, а в інших залишаються «дрімати всередині». Здібності можуть виявлятися і в ранньому дитинстві, і в зрілому віці. Від народження всі діти здібні, однак такі рівні здібностей, як обдарування, талант і геніальність притаманні далеко не кожному. Батьки повинні добре знати, що обдаровані діти швидше за інших виконують завдання, прагнуть до самостійності, до розв'язання завдань проблемного характеру або таких, які вимагають кмітливості, різних способів розв'язання задач, творчості.

Розвиток здібностей нерозривно пов'язаний із формуванням інтересу. Обдарованість і талант не люблять тиску. Більшість обдарованих дітей конфліктують з учителями, батьками в разі нетактовного ставлення, відсутності уваги або належного розумового навантаження. Ці діти відрізняються гарною пам'яттю, багатим словниковим запасом, надзвичайно гостро переживають невдачі, часто перебувають у стресовому стані, характеризуються впертістю і прагненням довести розпочату справу до кінця, що нерідко сприймається дорослими як вередливість, а допитливість може оцінюватися як порушення норми. Відтак, батьки мають застосовувати індивідуальний підхід для вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних з поведінкою обдарованої дитини. Вони мають здійснювати контроль над читанням такого учня, захопленнями, але спрямувати свою діяльність на організацію допомоги дитині, збільшити ступінь її самостійності, розвивати здатність до ефективного вирішення різного роду проблем, створити умови для забезпечення позитивного емоційного стану обдарованої дитини, позитивно стійкого ставлення до життя, творчої діяльності.

Стосунки батьків і обдарованої дитини мають будуватися на довірі. Їх допомога не може мати форми наказу. Батьки повинні формувати в дітей стійкість у психотравмуючих ситуаціях, навички саморегуляції, сприяти розвитку вмінь адаптації у соціально значущому середовищі без зниження потреби в реалізації обдарованості.

Особливу увагу батьки мають приділяти розвитку пізнавальних інтересів дитини, адже завдяки їм формуються основні інтелектуальні вміння, необхідні для засвоєння знань, закладається основа для подальшого успішного оволодіння знаннями. В. Сухомлинський зазначав, що до кожної дитини необхідно шукати підхід. Тому батьки повинні розвивати у своїх дітей активну пізнавальну діяльність, зацікавлювати дитину різними видами завдань (пошукових, логічних, ігрових).

Дитина не тільки повинна засвоїти певну суму знань, а й навчитися

спостерігати, порівнювати, виявляти взаємозв'язок між поняттями й міркувати. А досягти цього можливо лише засобами, що активізують пізнавальну діяльність.

Робота над розвитком пізнавальних інтересів дитини активізує її діяльність, підвищує продуктивність праці. Звичайно, батьки не повинні залишати дитину наодинці з її проблемами. Батьківська допомога має бути обережною, зваженою, настановлювати дитину на близькі їй способи вирішення проблемних ситуацій, не варто насаджувати свої, дорослі підходи. Головне завдання батьків – прагнути, щоб навчальна праця їх дитини приносила їй радість, а не муки й гіркоту невдач. Дитина, що захоплена справою, яка їй до вподоби, виявляє наполегливість, силу волі, критичне ставлення до загальновідомого.

У творчості дитина може реалізувати всі наявні в неї знання, вміння та здібності. Батькам потрібно знати, що обдарована дитина прагне довірливого спілкування. Вона хоче бачити у батьках мудру дорослу людину, яка збагатить її уявлення про світ і про саму себе, допоможе подолати труднощі. Дітям дуже хочеться, щоб батьки сприймали їх як рівноправних в особистісному плані партнерів. Їм не хочеться, щоб їх повчали, вони прагнуть рівноправного спілкування, щоб їх сприймали як особистостей і реагували на них зі всією серйозністю. Звичайно, перед батьками стоїть проблема формування й плекання не просто особистості, а особистості обдарованої, особистості свідомого українського громадянина.

Педагоги мають навчити батьків розвитку творчих здібностей їхніх дітей. Важливе значення мають відкриті запитання, творчі дискусії, глибоке знання батьками психологічної сутності творчого процесу, віра в інтелектуальні сили дитини. Батьки повинні створити умови, щоб обдарована дитина мала змогу самостійно здійснювати індивідуальну діяльність. Завдання батьків полягає в максимальному сприянні, стимулюванні активності та розвитку в дитини винахідливості, ініціативи, творчого підходу до навчання. Бажано, щоб у дитини був улюблений затишний куточок, де вона може повністю усамітнитися і спокійно подумати. Під час навчальної роботи дитина повинна відчувати атмосферу творчості, розкутості.

Отже, обдарованість – це складне психічне явище, система особливостей індивідуума, що потребує комплексного підходу до діагностики, в тому числі розробки спеціальних авторських діагностичних програм практичними психологами. Такі програми містять різноманітні та взаємодоповнюючі процедури та методики. Особливе місце в діагностиці обдарованості та результатів роботи щодо її розвитку повинні займати різні техніки спостереження. Неупередженого ставлення до своїх особистісних якостей потребує кожна обдарована дитина.

Література

1. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія / О.Є. Антонова. – Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2005. – 456 с.
2. Антонова О. Проектування розвитку здібностей та обдарованості учнів як елемент життєвого програмування особистості / О. Антонова // Стратегія інноваційного розвитку обдарованості в системі проектування виховного процесу: зб. наук. праць за матеріалами всеукр. наук.-практ. конф., 17-18 лют. 2010 р. / Академія педагогічних наук України, Інститут обдарованої дитини [та ін.]; редкол.: В.О.Киричук, Н.В.Лук'ячук. – К.:ІОД, 2010. – 56 с.
3. Воронцова Е. Задатки, здібності, обдарованість / Е. Воронцова // Директор школи. – 2011. – №13. – С. 15-18.
4. Герлянд Т. Педагогічна підтримка дитячої обдарованості / Т. Герлянд // Стратегія інноваційного розвитку обдарованості в системі проектування виховного процесу: зб. наук. праць за матеріалами всеукр. наук.-практ. конф., 17-18 лют. 2010 р. / Академія педагогічних наук України, Інститут обдарованої дитини [та ін.]; редкол.: В.О.Киричук, Н.В.Лук'ячук. – К.:ІОД, 2010. – 56 с.
5. Крутій М. Обдаровані діти / М. Крутій // Директор школи. – 2008. – №48. – С. 17-20.
6. Німак О. Організація роботи з обдарованими дітьми в ЗНЗ / О. Німак. – Х.: Основа, 2010. – 144 с.

ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Пасічник В. В.,
студент магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Модернізація вищої педагогічної освіти передбачає якісне оновлення змісту спеціальної та загальнопедагогічної підготовки сучасного вчителя, який працює на гуманістичних засадах, бачить перспективи професійного зростання; займається науково-дослідною роботою, володіє високою загальною та педагогічною культурою.

Одним з провідних принципів реформування педагогічної системи освіти є відмова від авторитарної педагогіки, натомість запроваджується педагогіка гуманізму та співробітництва, яка впливає з концепції людини як найвищої цінності у суспільстві. Агресивність, конфронтація, відчуженість мають поступитися місцем толерантному ставленню громадян суспільства один до одного, взаєморозумінню й довірі. Це сприятиме розв'язанню найактуальнішого завдання сучасності, від якого залежить подальший поступ людства – переходу від протистояння, підозри, насильства до злагоди, національної, регіональної та міжнародної стабільності.

В Україні зміст педагогічної освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої освіти навчального закладу і, враховуючи її особливості, передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних кадрів.

Ми вважаємо, що для результативного формування професійної майстерності майбутнього вчителя необхідно не тільки використання наявного змісту дисциплін, а його збагачення, оскільки обов'язковий мінімум змісту освітньої програми не в повній мірі забезпечує формування саме професійної майстерності педагога. Так, на парах з основ педагогічної майстерності, з пропедевтичної практики ми пропонуємо шляхи вирішення педагогічної ситуації з урахуванням етичних цінностей.

Педагогічну ситуацію ми розглядаємо як фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу, що їх враховує вчитель, добираючи способи впливу, стимулюючи розвиток особистості [4, с. 37]. Процесу розв'язання педагогічної ситуації властиві дві взаємопов'язані сторони: зовнішня (система вербальних і невербальних дій людини) і внутрішня (соціальні та біологічні потреби, цінності, мотиви, почуття тощо).

Кожна педагогічна ситуація вимагає вибору певного методу вирішення. Проте можна виділити загальні етапи розв'язання педагогічної ситуації з урахуванням етичних цінностей.

Перший етап: аналіз педагогічної ситуації. Цей етап передбачає визначення наявності протиріччя; збір вхідної інформації; усвідомлення ситуації як низки завдань, послідовне вирішення яких приведе до розв'язання протиріччя; активізацію психічних процесів педагога (мислення, мотивації тощо); вибір оптимальних шляхів вирішення поставлених завдань.

Педагогічна ситуація часто проявляється у формі порушення одним з учасників соціально значущих норм і цінностей. Наведемо приклади деяких протиріч, які можуть перевести педагогічну ситуацію в суперечливу: протиріччя між етичним рівнем розвитку педагога і вимогами, які ставить до нього ця ситуація; протиріччя між вимогою до учня з боку вчителя, школи і рівнем його вихованості.

Будь-яке протиріччя в педагогічній ситуації є причиною для його усунення. Продуктивне вирішення суперечливої ситуації можливе лише в тому випадку, якщо педагог ретельно аналізує причини, мотиви, які призвели до появи цієї ситуації. Здатність педагога бути при цьому об'єктивним є показником не тільки його професіоналізму, а й ціннісного ставлення до учнів.

Вирішенню педагогічної ситуації передують збір інформації: причин, що

викликали дану поведінку учня, його ціннісних орієнтацій (по відношенню до навчання, до предмета, до учнів, до вчителя), індивідуальних особливостей тощо. Щоб правильно оцінити ситуацію й вибрати найбільш адекватний спосіб поведінки, вчитель повинен розуміти можливості як учнів, так і свої власні, а також якість отриманої інформації.

Отримана інформація сприяє активізації психічних процесів педагога, в тому числі й мислення, зверненню до власного педагогічного досвіду. Педагогічне мислення вчителя, перш за все, виявляється в аналізі інформації, а також умов, засобів і способів її вирішення. Педагогічна задача виникає і тоді, коли можливе не одне рішення, а потрібно вибрати кращий спосіб досягнення бажаного результату. Особливо хотілося б відзначити, що аналіз педагогічної ситуації повинен здійснюватися з двох позицій: з одного боку, оцінка діяльності дитини, з іншого – рефлексія власних дій педагога.

Якщо педагог вирішує педагогічну ситуацію неефективно, то вона може перерости в конфліктну. Це багато в чому визначається індивідуальними особливостями вчителя, його цінностями і сформованим протягом педагогічної діяльності поведінковим підходом до вирішення складних педагогічних завдань.

З позиції толерантного вирішення педагогічних ситуацій, ми визначаємо демократичний стиль спілкування, коли вчитель через різні прийоми залучає учнів до прийняття рішення, проте відповідальність несе сам. За такого підходу педагог не нав'язує власну думку учням шляхом підпорядкування (наказ, погроза, догана тощо) з позиції «сильного». Учитель вважає за краще впливати на учнів переконанням і стимулює участь учнів у вирішенні ситуації. Проте бувають випадки, коли застосування демократичного стилю не сприяє розв'язанню суперечливої ситуації, а лише посилює протистояння сторін; у цьому випадку допускаються авторитарні форми впливу на учнів.

Процес вирішення складного педагогічного завдання можна розглядати як механізм саморозвитку педагога і його учнів. Важливо відзначити, що для одного педагогічного завдання завжди може бути знайдено не одне, а безліч рішень, в залежності від власної «Я-концепції» педагога і тієї педагогічної позиції, яку він займе щодо своїх учнів.

Педагогічна позиція може розглядатися на підставі пріоритетів, які ставить перед собою вчитель в процесі спілкування з учнями, наприклад: турбота про дотримання дисципліни, формальне або реальне засвоєння змісту навчального матеріалу, уникання зайвого клопоту в роботі або надмірна опіка учнів. З позиції етичного підходу, діяльність педагога в будь-якій педагогічній ситуації повинна бути спрямована на співпрацю з учнями; учитель повинен разом з ними співпереживати, демонструвати свою повагу і взаєморозуміння, сприяти максимальному розкриттю

особистісних якостей дитини, давати їй можливість відкрито висловлювати власні погляди на розглянуті проблеми. Така позиція педагога в спілкуванні визначається як «поруч» і реалізується через так званий «Ми-підхід». Відкрита позиція педагога по відношенню до своїх учнів проявляється через «Я-висловлювання» типу: «Я хочу вам розповісти ...», «Я сподіваюся ...», «Для мене головне ...», «Я хочу з вами розглянути таку проблему ...», «Мені цікава ваша думка з проблеми...». Учні в будь-якій ситуації повинні відчувати психологічну та педагогічну допомогу вчителя.

Важливим аспектом у вирішенні педагогічної ситуації є мова педагога, в якій проявляються його особливості, характер і стиль спілкування з учнями, розкривається прояв педагогічного такту, ставлення до дітей, розуміння і бажання бачити в них помічників. Мовою педагог впливає на своїх учнів і активізує до прояву певних якостей.

Другий етап: процес реагування (процес прийняття рішення та його здійснення на основі етичних цінностей). Під час вирішення педагогічної ситуації учитель повинен усвідомити і зрозуміти логіку вчинків і поведінки учня. Усвідомлення і розуміння людьми інших і себе відбувається відповідно до психологічних механізмів сприйняття: ідентифікації та емпатії. Ідентифікація дозволяє зрозуміти цінності, звички, поведінку іншої людини. Емпатія проявляється як емоційний відгук, співпереживання у відповідь на те, що відбувається всередині людини, що вона переживає, як оцінює події (в цьому випадку відбувається розуміння педагогом емоційного стану учня).

Основна мета другого етапу полягає у створенні педагогом атмосфери відкритості, довіри, яка надає свободу вибору на основі принципу поваги як особистості учня, так і особистості педагога. Такий підхід формує у кожного учня соціальну активність, бажання спілкуватися з іншими людьми.

Провідним методом цього етапу виступає діалогічне спілкування. Діалог може здійснюватися педагогом як внутрішній (рефлексивний), так і зовнішній (спрямований на взаємодію). Особливо важливий діалог у ситуації розбіжностей позицій, оскільки саме в процесі діалогу відбувається пошук способу вирішення проблеми, коли учасники можуть висловлювати припущення, відстоювати власну позицію. У цьому випадку діалог розглядається не як форма діяльності, а як спосіб реалізації відносин (суб'єкт-суб'єктний), який дозволяє почути співрозмовника і бути почутим. Головним в такому діалозі є обговорення учасниками педагогічної ситуації і як результат – її розуміння.

Третій етап: здійснення рефлексії отриманого результату. На даному етапі педагог усвідомлено оцінює прийняте ним рішення, співвідносить його з етичними принципами. У процесі усвідомлення власних дій вчитель

отримує інформацію про ефективність обраної моделі поведінки. Рефлексивний підхід дозволяє оцінити себе зі сторони, вибрати шляхи корекції власної поведінки і розвивати потребу в педагогічній самоосвіті, самовдосконаленні.

Вважаємо, що неможливо знайти універсальний спосіб вирішення різноманітних за своєю спрямованістю і характером педагогічних ситуацій. Проте саме дотримання етичних норм при вирішенні педагогічних ситуацій є найбільш ефективним і конструктивним шляхом.

Література

1. Волошина О.В. Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 9-13.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. // <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2204. – 349 с.

СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Поліковський А. І.,
студент магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

Найчастіше *організаційна культура* трактується як філософія й ідеологія управління, уявлення, ціннісні орієнтації, вірування, очікування, правила і норми, що лежать в основі стосунків і взаємодії співробітників організації [1, с.134].

Організація як універсальна форма самореалізації соціальної спільноти означає структурування, впорядкування і раціоналізацію будь-якого соціального об'єкту або процесу. Стосовно соціальних об'єктів термін «організація» зазвичай використовується для позначення управлінської функції. Формуючи «програму» управління, зміни об'єкту управління (на що спрямована керуюча дія), суб'єкт управління формує або змінює культуру організації, механізм якої надалі відтворює цю «програму».

Організаційна культура є ефективним інструментом розвитку педагогічного колективу і розглядається як сукупність колективних базових уявлень, що набуваються групою працівників під час вирішення проблем адаптації до змін зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції, ефективність якої виявляється достатньою для того, щоб вважати їх цінними і передавати новим членам групи як правильну

систему сприйняття і розгляду названих проблем.

О. Виханський, Ю. Конаржевський, М. Мескон дають визначення *організаційної культури* як системи уявлень про навколишню дійсність і місце людини в ній з урахуванням цінностей, норм, звичаїв, правил, звичок, традицій, що не тільки відомі, але й поділяються співробітниками організації, створюючи орієнтири для їх поведінки і дій [1; 4].

Ю. Конаржевський [4] ввів поняття *внутрішньошкільної організаційної культури* і обґрунтував це тим, що школа має своє ідеолого-педагогічне ядро, свою філософію життєдіяльності, що слугують системотворчим початком у формуванні педагогічного колективу.

У теорії управління організаційна культура розглядається як внутрішнє середовище, в якому відбувається виявлення і розвиток творчого потенціалу її працівників. Ця проблема знайшла своє відображення в працях зарубіжних учених – М. Альберта, К. Камерона, М. Мескома, Е. Цандера, вітчизняних – Л. Албастової, О. Виханського, В. Шеппеля. Проблеми управління школою в контексті культурологічного підходу розкриті в працях В. Василенко, О. Коберника, Т. Давиденко, Т. Десятова, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, М. Поташника, П. Третьякова, Т. Шамової.

Наші дослідження показали, що кінцевим результатом шкільних перетворень є трансформація організаційної культури в нову якість. Аналіз досвіду впровадження інновацій свідчить, що без зміни організаційної культури школи нововведення мають формальний характер.

Культура організації нами розуміється як положення, що характеризує те, що співробітники вважають для себе важливим у розумінні цілей життя і діяльності організації: місія школи, цінності, переконання, професіоналізм, компетентність, відповідальність, ставлення до оточення, готовність до саморозвитку, комунікативність, моральний розвиток.

Організаційна культура є системою формальних і неформальних правил і норм діяльності, звичаїв і традицій, індивідуальних і групових інтересів, стилю керівництва, показників задоволеності працівників умовами праці, рівня взаємної співпраці і сумісності працівників між собою і з вимогами організації, спільності ціннісних орієнтацій (професійно-педагогічних і особистісних), перспектив розвитку. Культура установи є чинником і умовою формування і розвитку організації [6].

Організаційна культура виконує дві основні функції:

- *внутрішньої інтеграції*: здійснює внутрішню інтеграцію членів організації таким чином, що вони знають (мають уявлення) про те, як їм варто взаємодіяти один з одним у певних ситуаціях;
- *зовнішньої адаптації*: допомагає організації адаптуватися до умов зовнішнього середовища, що змінюються [4].

Важливим елементом, що пов'язує компоненти організаційної

культури, є комунікативні зв'язки. Саме під час взаємодії й інформаційного обміну зароджуються і підтримуються уявлення і цінності, що поділяються колективом.

Л. Калініна [6] виокремлює такі *функції організаційної культури*:

- *продукувальна*: накопичення духовних цінностей;
- *оцінно-нормативна*: порівняння реальної поведінки людини з ідеальною;
- *регламентувальна і регулювальна*: застосування культури як індикатора і регулятора поведінки;
- *сенсоутворююча*: участь культури у визначенні людиною і соціумом сенсу в житті і діяльності, сенсу свого існування;
- *комунікаційна*: через цінності, прийняті суспільством, норми поведінки й інші елементи культури забезпечується взаєморозуміння членів суспільства і їх взаємодія.

У процесі роботи над проблемою дослідження ми визначили такі *складові організаційної культури*:

- *філософія організації* – визначає, обґрунтовує сенс існування організації, найбільш загальні політичні й ідеологічні принципи, якими визначаються її дії по відношенню до співробітників і замовників освітніх послуг;

- *проголошені цінності* – артикульовані, оголошені привселюдно принципи і цінності, до реалізації яких прагне організація, трудовий колектив («якість продукції», «лідерство на ринку освітніх послуг» тощо). Цінності – це властивості громадського предмета задовольняти певні потреби окремої людини або групи, відносно стійке вибіркове ставлення особистості до матеріальних, соціальних і духовних благ, набір стандартів і критеріїв, які людина наслідує в житті. Установки на певні цінності формують цілі, досягнення яких забезпечує задоволення потреб особистості: соціальних, економічних, політичних, релігійних, етичних, естетичних (спілкування, незалежність, індивідуальність, визнання, новаторство, якість роботи). Система будь-якого організаційного об'єкту має п'ять категорій *цінностей*: економічні, технологічні, громадські, соціально-політичні, трансцендентальні (узагальнене сприйняття об'єкту). У системі організаційних цінностей розрізняють чотири типи ідеологій, що розглядаються як певні орієнтації, пов'язані з характеристичними рисами управлінських *процесів*: ухвалення рішень, формулювання завдань, відповідальність за їх реалізацію, система заохочень і покарань;

- *поведінкові стереотипи* – норми поведінки, що приймаються співробітниками організації і визначальні принципи взаємовідносин усередині колективу, спільна мова, що використовується членами організації, звичаї і традиції, яких вони дотримуються; ритуали, що здійснюються ними в певних ситуаціях;

- *правила поведінки* – традиції і обмеження, які варто засвоїти співробітникам для того, щоб стати повноцінними членами організації; «заведений порядок»;

- *групові норми*: властиві групам стандарти і зразки, що регламентують поведінку їх членів;

- *організаційний клімат* – визначається через ставлення співробітників один до одного і до зовнішніх осіб, через взаємодію членів організації один з одним, із замовниками освітніх послуг або з іншими сторонніми особами (комфортність);

- *поведінкові ритуали* – виражаються такими ритуалами і церемоніями, що проводяться в організації [6].

Організаційна культура формується як реакція на дві групи проблем, з якими стикається організація. Першу групу складають проблеми інтеграції внутрішніх ресурсів і зусиль. До цієї групи належать такі проблеми, як створення спільної мови і єдиної, зрозумілої для всіх термінології; встановлення меж групи і принципів включення і виключення з групи; створення механізму наділення владою і позбавлення прав, закріплення певного статусу за окремими членами організації; встановлення норм, що регулюють неформальні стосунки між співробітниками; вироблення оцінок, що стосуються того, що в поведінці співробітників бажано, а що ні. До другої групи належать ті проблеми, що доводиться вирішувати організації в процесі взаємодії із зовнішнім середовищем. Це широке коло проблем, пов'язаних з виробленням місії, цілей і засобів їх досягнення [1].

Можливі *негативні наслідки як результат недостатньої уваги до питань формування організаційної культури*: слабка кадрова політика, недостатня інформованість персоналу, орієнтація співробітників на рішення індивідуальних (у кращому разі, вузькогрупових) завдань, неефективна система мотивації, невідповідність кваліфікації співробітників вимогам, що пред'являються до них. При цьому персонал може знаходитися і під тиском зовнішніх обставин нестабільності в суспільстві: інфляція, переманювання конкурентами кращих фахівців (привабливіша мотивація). Основними засобами вирішення цих проблем є розробка і реалізація філософії організації, правил поведінки, організаційного клімату.

Література

1. Виханский О.С. Менеджмент: учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: «Экономист», 2006. – 320 с.
2. Галузьяк В. М. Стилі педагогічного керівництва та їх ефективність / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
3. Десятов Т.М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом / Т.М. Десятов, О.М. Коберник. – Х., Основа, 2003. – 78 с.

4. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский.– М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999.– 234 с.
5. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл: монографія / М.І.Сметанський, В. М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
6. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти: науково-методич. посіб. / Л.М. Калініна, Н.М. Острроверхова, А.Ф. Остапенко; за ред. Л.М. Калініної. – К.: ПП «Актуальна освіта», 2007. – 310 с.

ІДЕЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ С. РУСОВОЇ

Поліщук О.,
студентка 4 курсу факультету філології й журналістики імені
Михайла Стельмаха.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Історично склалося так, що український народ багато років боровся за незалежність, відновлення своєї держави, за збереження національної культури і національної школи. І сьогодні одним з головних завдань нашої освіти є формування національної свідомості дітей, виховання в них любові до рідної землі, набуття ними глибоких знань з рідної мови, історії, літератури, мистецтва, культури свого народу, відродження національних традицій, звичаїв, обрядів, активна участь у них вихованців, повага їх до своєї нації та інших народів.

Софія Русова – видатний український педагог, громадський діяч, вчена, педагогічна спадщина якої була під забороною в радянський час, і лише з проголошенням Україною самостійності, педагогічна громадськість одержала можливість долучитися до її безцінних педагогічних ідей. Як педагог-учений С. Русова формувалась під впливом двох основних чинників: прагнення української громадськості до розквіту національної культури та освіти й розвитку західно-європейської реформаторської педагогіки. С. Русова зазначала, що педагогіка взагалі є одним із найстаріших виявів людської думки, але вона довгий час не була наукою, і через те довго існувала як мистецтво, що виробляє з дитини потрібний для держави, для церкви тип людини. У ХХ столітті педагогіка стала на науковий ґрунт, окреслила нові шляхи виховання дитини як вільної особистості, як індивідуальності, керуючись науковими вказівками психології як науки про дитячу душу [7, с. 8–9].

С. Русова працювала редактором журналу «Світло», тож мала змогу друкувати там свої статті, в яких обґрунтовувала і розвивала свої погляди щодо організації українського шкільництва. Дошкільна освіта та виховання, на думку вченої, повинні базуватися на чіткій взаємодії з народною педагогікою і бути реалізовані тільки рідною мовою [1, с. 266].

С. Русова наполягала, щоб виховання розпочиналося з народженням

дитини. Засобами колискових, забавлянок, народних пісень, ігор, казок має здійснюватися прилучення дітей до національної культури. Педагог стверджує: «Нація народжується коло дитячої колиски, лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, пісні здатна вирости національно свідомо дитина». Найдієвішим засобом національного виховання С. Русова визнає рідне слово. Саме через слово дитина сприймає духовні цінності та історичний досвід народу [2, с. 318].

Головну відміну нової школи від старої С. Русова вбачає у тому, що нове виховання і навчання будуються на власних зусиллях самої дитини. Її одразу залучають до активної участі у житті, ставлять перед вимогою самостійного розв'язання різноманітних проблем – і моральних, і наукових. Таким чином розвиваються всі її здібності, зміцнюється воля й усі творчі сили знаходять свій вираз. Результатом такого виховання є особистість, яка живе не за зовнішніми наказами, а за тими правилами, що складаються в неї свідомо, відповідно до вимог шкільного життя, і будуть потрібні їй все майбутнє життя в широкому світі, поза шкільним порогом [6, с.74].

Дослідники педагогічної спадщини Софії Русової Є. Коваленко, І. Пінчук зазначали, що в основі виховної системи Софії Русової лежить «ідея формування у дітей національної свідомості і самосвідомості, самоповаги й гідності» [5, с. 22]. Національна школа, за переконанням Софії Федорівни, є головним джерелом національної самосвідомості. Без національної школи неможливе будь-яке державне, національне й духовне відродження всіх народів, що проживають на території 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», яка не втратила своєї актуальності і на сьогодні. За ідеями вченої, національна школа – це не просто школа, в 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. Основний предмет, що має вивчатися у національній школі, на думку С. Русової, є народознавство, яке об'єднує в собі все національне виховання. Цей предмет якнайкраще сприяє розвитку національної свідомості. «Ще одна необхідна праця гарної школи – упорядкування власного географічно-природознавчого музею. Його можуть скласти самі учні: сухі рослини, метелики, шкури звірят, старовинне вбрання, черепки старовинного посуду, старовинні ікони й інше, – усе, по чому учні можуть ознайомитися з сучасним і колишнім життям. Це виховує в них повагу до свого рідного, цікавість до того, що є

довкола, до минулого життя, вчить їх дивитися на сучасне життя... як на частину чогось великого, суцільного, що має зв'язок з колишнім і з майбутнім...» [3, с. 216].

Великого значення в національній школі педагог відводила вивченню літератури, яка має проводитися з першого ступеня дитсадка. Починається вивчення з найпростішого матеріалу, народних казок, пісень, загадок, прислів'їв. У школі ми теж знаходимо силу розкішного мовно-літературного матеріалу в народній творчості, народних думках, історичних піснях. Потрібно знати й твори найкращих письменників. «Наша українська класична література вся пройнята щирим демократизмом і гарячим патріотизмом», – відзначала Софія Русова.

Складовою змісту нового виховання є формування ставлення до свого народу, а також і до інших народів, пробудження бажання приєднатися до вселюдського життя. С. Русова зазначає, що «інтереси сучасних відносин між народами – комерційні й культурні – мусять бути дітям висвітлені на уроках географії, історії й літератури; треба розвивати в дитячих душах симпатію до всіх людей, зацікавлення до чужого життя, пошану до чужих переконань, до чужих народних звичаїв. Для цього треба дітям створювати можливості взаємних відносин з дітьми інших народів» [6, с. 44–45].

Провідне місце у навчанні, духовному і фізичному зростанні приділяє просвітителька народному вчителю. У новій школі, за її вимогами, «учитель мусить бути творцем. Він має так розуміти свої обов'язки, щоб не затримувати природного розвитку дитини, а підносити його» [7, с. 20–21]. Він має бути національно свідомою людиною, володіти високим рівнем культури, педагогічними здобутками попередніх поколінь, скарбами народної педагогіки, здатний творчо використовувати їх на практиці.

На переконання С. Русової, любов до дітей – це той ґрунт, на якому виховання досягає своїх цілей. У своїй роботі «Нова школа соціального виховання» С. Русова писала про вчителя: «Це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведінням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимсь ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне завдання» [4, с. 17–18]. Українська національна школа, наголошує С. Русова, має за мету українськими засобами виховувати розумну, працьовиту дитину, не відірвану від свого рідного народу, а, навпаки, пов'язану з ним пошаною до всього свого, знанням того, серед чого виростає. Ця концепція має надзвичайну актуальність і сьогодні для розбудови української незалежної держави.

Нова школа Софії Русової ставила собі за мету не лише передачу знань учням, а й виховання цілісної національно свідомої особистості. Водночас

із формуванням у дітей національної свідомості в них виховуються глибокі патріотичні почуття, пориви, прагнення, що стимулюють пізнавати і берегти матеріальні й духовні цінності, результати праці попередніх поколінь. Тільки «в такій веселій, новій українській школі виростуть дітки на радість і користь України...» [3, с. 218].

Сьогодні активно впроваджуються в освітній процес педагогічні ідеї Софії Русової. Науково-педагогічні праці Софії Русової є цінним джерелом української освітньої думки, що містять ідеї й підходи, які відповідають потребам сучасної трансформації системи освіти в Україні.

Література

1. Левківський М. Історія педагогіки : підручник / М. Левківський – Київ, 2003. – 360 с.
2. Любар О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко. – Київ, 2006. – 447 с.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова – Київ : «Освіта», 1996. – 304 с.
4. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова. – Київ : Либідь, 1997. – С. 17–18.
5. Русова С. Нові методи дошкільного виховання / С. Русова. – Прага : Сіяч, 1927. – 112 с.
6. Русова С. Сучасні течії в новій педагогіці / С. Русова // Софія Русова Вибрані педагогічні твори. У 4 книгах. Кн. 4 / За редакцією Є. Коваленко.– Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2008. – С. 5–177.
7. Русова Софія. Теорія педагогіки на основі психології / С. Русова // Софія Русова Вибрані педагогічні твори. У 4 книгах. Кн. 4 / За редакцією Є. Коваленко.– Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2008. – С. 8–143.

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

**Прудивус О. А.,
студент магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

Важливе місце у структурі професійної готовності керівника освітнього закладу належить професійній самосвідомості, яка є одним із визначальних особистісних чинників регулювання діяльності і професійного становлення суб'єкта загалом. Ступінь сформованості професійної самосвідомості виступає передумовою становлення активної життєвої позиції особистості, її успішності у професійній діяльності. Від професійної самосвідомості фахівця значною мірою залежить темп, успішність оволодіння професією, входження в професійну спільноту, рівень професійних досягнень, задоволеність виконуваною роботою, емоційне самопочуття, наявність стійкого прагнення до професійного самовдосконалення (Є. Климов, Е. Зєр, Л. Мітіна, А. Деркач,

О. Москаленко, Л. Шутенко та ін.). Особливе значення високий рівень сформованості професійної самосвідомості має для керівника освітнього закладу, від якого залежить злагодженість та ефективність діяльності педагогічного колективу, формування комфортного психологічного мікроклімату в педагогічному процесі. Від сучасного директора школи вимагається не тільки здатність працювати в складних умовах, грамотно аналізувати соціально-педагогічні процеси, знаходити ефективні рішення професійних завдань, але й розвинута професійна самосвідомість, особистісна включеність у професію, мотиваційно-ціннісне ставлення до неї, бажання і вміння займатися постійним професійним самовдосконаленням.

У педагогічній психології загальноприйнятими є погляди, відповідно до яких розвиток професійної самосвідомості фахівця відбувається під впливом суспільної свідомості, пануючого в суспільстві світогляду, морально-етичних норм [1; 4; 5; 6]. Чи можливе цілеспрямоване формування і розвиток професійної самосвідомості за допомогою спеціально розроблених педагогічних засобів? Для того, щоб відповісти на це питання, необхідно чітко уявляти структуру, функції професійної самосвідомості, процес її розвитку в динаміці, з виокремленням етапів і рівнів розвитку, умов і механізмів переходу з рівня на рівень, щоб на основі цих відомостей проектувати розвивальні технології. Проведення досліджень професійної самосвідомості, її цілеспрямованого формування і розвитку потрібне, оскільки «професійна свідомість вимагає спеціальної роботи з її розвитку, між тим, цей процес часто відбувається стихійно» [6].

Згідно з В. Слободчиковим і Є. Ісаєвим, свідомість є інтеграційним способом буття людини, що виявляється в її здатності усвідомлювати умови і форми своєї життєдіяльності, ставитися до них певним чином і робити їх предметом практичного перетворення; існує у формі несвідомої свідомості, самосвідомості і свідомості рефлексії [7]. Причому самосвідомість виступає необхідним і першим етапом у становленні рефлексивної свідомості. Інакше кажучи, рефлексія як практика свідомості виявляє себе як різної міри і глибини усвідомлення власної суб'єктивності. Самосвідомість як усвідомлення себе в залежності від цілей і завдань, що стоять перед людиною, може приймати різні форми і проявлятися як самопізнання, як самооцінка, як самоконтроль, як самоприйняття [10, с. 48].

Аналіз досліджень самосвідомості у вітчизняній психології показав, що самосвідомість, її характеристики і властивості розглядаються як сутнісні характеристики особистості людини [5; 6]. Більшість дослідників схильна розуміти під самосвідомістю усвідомлення людиною себе як особистості, а під розширенням самосвідомості – розширення сфери усвідомлення самого себе. Є інша позиція, згідно з якою, самосвідомість – це, передусім, процес, за допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до своєї особи. Завдання формування самосвідомості передбачає виокремлення й аналіз,

перш за все, того, як людина приходить до формування певних уявлень про себе, які внутрішні дії при цьому здійснює, на що спирається.

Закономірності розвитку самосвідомості особистості загалом збігаються з методологічними положеннями, що стосуються професійної самосвідомості, тобто усвідомлення особистістю себе як суб'єкта професійної діяльності [2]. У працях, присвячених проблемі професійної самосвідомості педагога, вона трактується як невід'ємна складова компетентності і професіоналізму педагога, його педагогічної майстерності [3].

У психології професійної освіти відзначається зміщення дослідницького інтересу з розробки описово-нормативних моделей особистості і діяльності фахівця, на основі яких формувалися вимоги до змісту його професійної підготовки (професіографічний підхід), на дослідження професійної самосвідомості суб'єкта діяльності – його цінностей, смислових утворень, рефлексії [2]. Методологічні принципи системності, цілісності, детермінізму дозволяють розглядати професійну свідомість як систему, а поняття «професійна самосвідомість» використовувати в контексті розвитку особистості, корекції й оптимізації її професійної діяльності.

За умов аналізу розвитку суб'єкта діяльності використовується термін «процес розвитку професійної самосвідомості», оскільки йдеться про способи роботи суб'єкта, його особистісну освіту, суб'єктний досвід, властивий конкретному суб'єктові. У цьому контексті професійну самосвідомість розуміють як: особистісне утворення, що належить суб'єктові, як усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; знання про міру своєї відповідності професійним еталонам; знання про міру свого визнання в професійній групі; знання про свої слабкі і сильні сторони та шляхи самовдосконалення; знання про індивідуальні способи успішних дій, індивідуальний стиль, нероздільну єдність предметно-змістового й операційного компонентів роботи; ставлення до себе як до особистості, суб'єкта життєдіяльності, професіонала-керівника; уявлення про своє майбутнє в професії; контроль за власними інтелектуальними, емоційними, поведінковими реакціями, управління ними [10].

Вивчаючи професійну самосвідомість педагога, дослідники (І. Вачков, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Шутенко, Ю. Кулюткін, І. Юсупов та ін.) характеризують її зміст, будову, механізми і умови розвитку. Варто зазначити, що оскільки для поняття професійної самосвідомості родовим є поняття самосвідомості особистості, то більшість дослідників дотримуються думки про подібність структури, властивостей і характеристик цих двох категорій. Професійна самосвідомість педагога при цьому розглядається як окремих випадок самосвідомості особистості. У зв'язку з цим у наявних підходах до розуміння сутності професійної самосвідомості педагогів часто недостатньо враховується специфіка їх

професійної діяльності. Водночас професійна самосвідомість фахівців різного профілю має свої особливості, зумовлені змістом і функціями професійної діяльності.

У психологічних і педагогічних дослідженнях категорія професійної самосвідомості описується за допомогою різних термінів: педагогічна рефлексія, ідентичність, самопізнання, самоаналіз, самокритичність, професійна відповідальність, образ Я, самооцінка, Я-концепція тощо. Більшість науковців наголошує на важливій ролі розвитку професійної самосвідомості педагога як невід'ємної складової його професіоналізму і компетентності, педагогічної культури, творчості і майстерності.

Аналіз підходів до розуміння структури професійної самосвідомості свідчить, що більшість дослідників дотримуються класичної трьохкомпонентної схеми, виокремлюючи такі взаємопов'язані підструктури, як когнітивна, афективна і поведінкова. Когнітивна підструктура містить усвідомлення особистістю себе в системі професійної діяльності та детермінованих нею міжособистісних відносин. В афективній підструктурі розрізняють оцінку особистістю своїх сьогоденішніх можливостей (актуальна самооцінка), вчорашніх (ретроспективна самооцінка) і майбутніх досягнень (потенційна або ідеальна самооцінка), а також оцінку того, що думають про неї інші (рефлексивна самооцінка). Поведінковий аспект професійної самосвідомості стосується здатності фахівця діяти на основі знань про себе і ставлення до себе.

Деякі дослідники виділяють «сутнісні характеристики» професійної самосвідомості педагога, які відображають специфіку педагогічної діяльності:

1) система активних, «домінуючих» ціннісно-сміслових ставлень педагога до професійної діяльності, до дитини, до самого себе як представника цієї діяльності;

2) здатність бачити особистісний сенс професійної діяльності, потреба в творчому самовираженні і професійно-особистісній самореалізації;

3) рефлексивність як здатність вивчати, аналізувати, осмислювати себе як професіонала за допомогою переживання, порівняння себе з іншими;

4) діалогічність, завдяки якій у самосвідомості педагога відображаються реакції його учнів і колег, виникає можливість «відкриття людини в людині»;

5) емпатійність як здатність розуміти свій внутрішній світ, почуття та переживання учня, брати участь в його емоційному житті; здатність до такого «включення» в життєвий світ вихованця, яке веде до перетворення і розвитку системи його ставлень до світу, до людей і до самого себе;

6) усвідомлення необхідності професійного самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення як внутрішнього джерела й імпульсу розвитку учня, як умови залучення школярів до самовдосконалення [8].

На основі узагальнення підходів до визначення структури професійної самосвідомості педагога, враховуючи особливості професійної діяльності керівника освітнього закладу, ми виокремлюємо у структурі його професійної самосвідомості три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, афективний і конативний. Вказані компоненти відображають різні сторони професійної самосвідомості керівника освітнього закладу: усвідомлення особливостей, характеристик професійної діяльності й власної відповідності її вимогам, емоційне ставлення до професії, прийняття її цінностей і стандартів, стійкість професійних планів, сформованість мотивації професійної діяльності, прагнення до оволодіння професійними знаннями й уміннями, сформованість потреби в професійному самовдосконаленні. Розвиток професійної самосвідомості знаходить своє інтегральне вираження в рівні сформованості кожного компонента.

У відповідності до виокремлених компонентів ми визначили критерії сформованості професійної самосвідомості керівника освітнього закладу (пізнавальний, емоційний і регуляційний), які конкретизували у комплексі показників, що деталізують їх зміст і дають змогу оцінити рівень розвитку відповідних сторін професійної самосвідомості.

Показниками пізнавально-інформаційного критерію сформованості професійної самосвідомості керівника освітнього закладу визначено: обізнаність з особливостями, функціями і завданнями професійної діяльності, її соціальною важливістю; знання про професійно важливі якості; усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності; адекватність уявлень про образ керівника-професіонала та власну відповідність йому; розуміння цінностей, норм і стандартів професійної діяльності; уявлення про перспективи професійної самореалізації.

Показники емоційно-оцінного критерію професійної самосвідомості керівника освітнього закладу: задоволеність обраною професією; інтерес і схильність до професійної діяльності; мотивація професійної діяльності.

Показники регуляційно-поведінкового критерію професійної самосвідомості керівника освітнього закладу: очікування щодо власної професійної успішності; зорієнтованість на оволодіння професійними уміннями і навичками; інтенсивність зусиль, спрямованих на професійне самовдосконалення; стабільність професійних планів.

Виокремлені критерії та показники сформованості професійної самосвідомості керівника освітнього закладу не претендують на абсолютну повноту і довершеність. Водночас вони достатньо всебічно репрезентують структуру його професійної самосвідомості і дають змогу оцінити рівень її сформованості. Означені критерії та показники можуть використовуватися з метою моніторингу формування професійної самосвідомості і з'ясування особливостей її становлення на різних етапах професійної діяльності керівника освітнього закладу.

Література

1. Берека В.Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика; за ред. А.Й. Сиротинка. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 428 с.
2. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
3. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 43. – Вінниця, 2015. – С. 192-197.
4. Лазарев В.С. Руководство педагогическими коллективами: пособие для руководителей общеобразовательных заведений / В.С. Лазарев, И.А. Елисеев, Т.И. Пуденко. – М.: Центр соц. и экон. Исследований, 1995. – 158 с.
5. Мармиза О.І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О.І. Мармиза. – Харків: Основа, 2005. – 176 с.
6. Павлотенков Є.М. Основи управління школою / Є.М. Павлотенков, В.В. Крижко. – Харків: Основа, 2006. – 196 с.
7. Смирнов Е.А. Руководитель современной организации: управленческий статус и личностные особенности / Е.А. Смирнов. – М.: Культура, 2001. – 104 с.
8. Смоляр А.И. Формирование профессионального самосознания учителя: теория и методика: Монография / А.И.Смоляр. – Москва; Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 368 с.
9. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.
10. Штанова В.Є. Сутність і структура професійно важливих якостей керівника загальноосвітнього навчального закладу / В.Є. Штанова // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2010. – №32. – С. 46-52.

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТА-ПРАКТИКАНТА В ШКІЛЬНОМУ КОЛЕКТИВІ

Рудюк Д.,
студентка 4 курсу ФФЖ імені Михайла Стелмаха.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Однією з актуальних проблем є підготовка студентів-майбутніх учителів до реалізації їх професійних функцій: викладацької діяльності, здійснення виховного впливу на класний колектив, окрему дитину. Від ступеня готовності майбутнього вчителя до професійної самореалізації залежить сприймання учнями студента-практиканта, стосунки молодого фахівця не лише з учнями, а й з колегами.

Мета статті полягає у висвітленні важливості педагогічної практики для становлення й розвитку молодого педагога як конкурентоспроможного

фахівця.

Вчительська праця вважається однією з найважчих професій, оскільки об'єктом діяльності є дитина, яка потребує допомоги у комплексному розвитку для подальшої соціалізації та реалізації в суспільстві. Для формування всебічної особистості дитини вчителі витрачають неабияку кількість часу та сил. Тому у процес підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти введено педагогічну практику, яка не лише показує студентам-практикантам внутрішнє життя школи, а й дає можливість реалізувати себе як вчителя та помічника класного керівника.

Педагогічна практика – це одна з найважливіших сходинок у становленні майбутнього педагога, коли бажання бути вчителем або стверджується, або взагалі зникає. Саме вона відіграє роль першого досвіду в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя та сприяє:

- по-перше, виявленню «слабких місць» у підготовці студента – майбутнього педагога, на що вказуватимуть труднощі, які виникають у практиканта в тій або іншій галузі педагогічної діяльності;

- по-друге, значному підвищенню рівня професійної педагогічної підготовленості завдяки інтенсивній актуалізації наявних педагогічних знань, умінь, навичок, здібностей і якостей.

У науковій праці «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в системі вищої педагогічної освіти» О. Абдулліна зазначає, що роль та місце педагогічної практики в системі професійної підготовки вчителів є важливими для формування цілісної та системної загальнопедагогічної підготовки студентів і залежатимуть від того, наскільки міцним буде взаємозв'язок між теоретичним та практичним навчанням [1]. Це розуміють і закордонні ЗВО, тому можна порівняти варіанти проведення педагогічної практики у різних країнах. Так, у США діють школи професійного розвитку, де студентам необхідно пройти річну педагогічну практику під керівництвом досвідчених викладачів. Проходження цієї практики є однією з обов'язкових умов для отримання постійної ліцензії на право вчительської діяльності.

Педагогічна практика в університетах Німеччини тривалістю два роки називається референдаріатом. Лише після її завершення студент допускається до другого, заключного державного іспиту. У вищих навчальних закладах Польщі здійснюються асистентська практика, яка охоплює пасивно-асистентську (пропедевтичну) і асистентсько-вчительську (допомога вчителю) практики, та предметно-методична практика (самостійна підготовка навчальної документації і дидактичних матеріалів для проведення власних уроків). Навчальні програми деяких ЗВО Польщі передбачають педагогічну практику з першого курсу, інші – з другого. Середня тривалість практик – вісім тижнів. Як бачимо, педагогічна практика є обов'язковою складовою, незалежно від держави, традицій

та рівня розвитку суспільства. Тому майбутні вчителі проходять не лише важливий етап свого навчання, а й вчать відповідальності за дітей.

Прийшовши до школи, студенти-практиканти не лише спостерігають за освітнім процесом, а й активно беруть у ньому участь, проводять уроки, позакласні та позашкільні роботи; спілкуються з педагогами, які мають досвід роботи з дитячим колективом та, відповідно, підтримують постійний контакт з учнями, аналізуючи поведінку класу та дітей. Ці види роботи мають на меті закріплення засвоєних у ЗВО знань, забезпечення практичного пізнання організації, розвиток умінь вирішувати конкретні методичні завдання згідно з умовами педагогічного процесу; виховання у студентів потреби до саморозвитку й генерування нових педагогічних ідей.

Педагогічна практика виконує роль адаптаційного тренажера, який виявляє складності для студентів, аналізує їх можливості, креативність і, звісно, знання. На початку роботи в школі студенти відчувають емоційну й психологічну напругу, яка зумовлена різкою зміною місця і роду діяльності та складності роботи з активним дитячим колективом. У такі моменти необхідно надавати підтримку майбутньому вчителю, оскільки він може розчаруватись у власних силах і шукатиме інший шлях реалізації своєї професії. Варто нагадати студенту-практиканту, що вчитель не робот, який не може помилятися. Нерідко педагоги через перфекціонізм роблять усе можливе та неможливе, аби показати дітям досконале знання свого предмета. Врешті-решт виникає психологічне напруження, а нестандартна ситуація може спровокувати серйозний стрес. Насправді, навіть найдосвідченіші вчителі можуть помилятися. Тоді треба вибачитися перед учнями за неточність, дати їм можливість виправити вас, але при цьому попросити обґрунтувати власну думку.

Трапляються труднощі і у стосунках з учнями. Студенти впевнені, що сучасні діти цікавляться далеко не навчанням, мовляв: їх нічому не навчиш; вони цікавляться лише комп'ютерними іграми та соцмережами; відмінників одиниці, тому працювати буде ні з ким; молодого вчителя ніхто не буде поважати.

Насправді все не зовсім так. Якраз у молодого вчителя є всі шанси стати для школярів справжнім авторитетом, адже він виступає новою фігурою в навчальному процесі. І для цього є декілька порад: бути з дітьми на одній хвилі, але не допускати панібратства; бути стовідсотково впевненим у собі, але при цьому не зазнаватися; поважати і вміти слухати кожного учня; завжди бути підтримкою; любити дітей і бути відкритим до них; не тиснути на дитину й не ставитись до її проблеми зверхньо; не обманювати дітей й не імітувати інтерес – бути собою.

Як тільки практикант пройде цей етап, йому буде легко підтримувати дисципліну, контролювати ситуацію, без криків та викликів до школи батьків, бесіда з якими може викликати не менше хвилювання, ніж у учня.

З батьками дійсно може бути складно. Вони мають повне право вимагати від вчителя звіт щодо того, чому він обрав певний підхід у навчанні. Вони можуть бути не задоволені тим, що викладач пропонує. Окрім того, варто прислухатися до батьків своїх учнів, приймати до уваги їхню думку, поважати критику. Але при цьому потрібно бути переконливим та чітко пояснити, чому було обрано саме такі методи. Бути приязним, але твердо стояти на своєму.

Отже, педагогічна практика у вітчизняних та зарубіжних закладах вищої освіти є не лише важливим засобом підготовки фахівців, а й провідним чинником саморозвитку, формування індивідуально-творчих можливостей у здійсненні педагогічної діяльності, загартування внутрішньої витримки й характеру, підвищення рівня професійності та педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Євтух М. Б. Педагогічна практика / М. Б. Євтух // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головн. ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком, 2008. – 1040 с.
3. Калініна Л.В. Педагогічна практика : традиції та інновації / Л.В.Калініна // Вища освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область. – К. : Знання України, 2009. – С. 467-488
4. Носовець Н.М. Педагогічна практика майбутніх учителів в країнах Європи і в Україні / Н.М. Носовець, Т.Г. Белан // Вісник Чернігівського національного пед. ун-ту. – Вип. 90. – Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2011. – С. 115–119.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителяві [Текст] : научно-популярная література / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1988. – 304 с.
6. Терентьева Н.М. Педагогічна практика в школі: Навчальний посібник / Н.М. Терентьева, І.П.Масляк, М.А. Мамешина.– Харків: ХДАФК, 2009.– 208 с.

ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ ОЦІНЮВАННЯ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Сільвейстр Б. А.,
студент ННПППФВК.**

Науковий керівник – канд. пед. наук Губіна С. І.

Оцінювання рівня навченості школярів є важливим аспектом процесу навчання, ефективність якого в кінцевому результаті визначається за навчальними досягненнями учнів. Проблема виявлення особливостей навчальних досягнень є однією з найбільш важливих і разом з тим складних у педагогічному процесі.

Підвищення якості оцінювання в наш час залежить від якісного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, тому важливо

проаналізувати методику оцінювання навчальних досягнень учнів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, потенціальні можливості, закладені в нових підходах до навчальної діяльності і шляхи їх розвитку і використання для підвищення успішності навчання.

Питання оцінювання навчальних досягнень учнів в освітньому процесі розглядаються у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: В. Беспалька, М. Головка, В. Заболотного, О. Ляшенка, О. Локшеної, Т. Лукіної, І. Лернера, Н. Менчинської, М. Моклюка, А. Сільвейстра, А. Хуторського, І. Якиманської та ін. У своїх роботах автори зосереджують увагу на оцінюванні і контролі результатів навчання як необхідній умові самоорганізації, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення особистості у системі компетентної освіти. Науковці зазначають, що за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій можна оцінювання здійснювати у вигляді: контролю зі зворотним зв'язком, з діагностикою помилок і оцінкою результатів навчальної діяльності; самоконтролю і самокорекції тощо.

Мета статті: теоретично обґрунтувати шляхи вирішення сучасних проблем оцінювання, пов'язаних з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Основою для оцінювання успішності учнів є підсумки (результати) контролю. При цьому враховуються як якісні, так і кількісні показники роботи учнів. Кількісні показники фіксуються переважно у балах або відсотках, а якісні – в оцінювальних судженнях типу «добре», «задовільно» тощо. Кожному оцінювальному судженню приписується певний, завчасно погоджений (встановлений) бал, показник (наприклад, оцінювальному судженню «відмінно» – бал 12). Дуже важливо при цьому розуміти, що оцінка це не число, отримане у результаті вимірювань і обрахунків, а приписане оцінювальному судженню значення. Кількісні маніпуляції з оцінювальними судженнями (балами) неприпустимі. Щоб уникнути спокуси використовувати оцінки як числа, у багатьох країнах світу мають літерні позначення, наприклад, А, В, С [4, с. 547-548].

Перевірка й оцінювання успішності учнів покликані виконувати не каральну, а стимулюючу, заохочувальну функції, сприяти формуванню в учнів усвідомленої потреби в навчанні, здобутті міцних системних знань [1, с. 414].

У сучасній системі оцінювання найчастіше застосовується програмований контроль, сутність якого полягає в тому, що учням пропонуються питання, на кожний з яких дається три-чотири відповіді, але тільки один з них є правильним.

У наш час з метою перевірки і оцінювання знань учнів широко використовується такий метод, як тестування. Тест – це стандартизоване випробовування, яке дозволяє кількісно відобразити оцінку тих або інших

результатів навчальної діяльності учнів [5, с. 92]. Тестування за допомогою комп'ютерних технологій передбачає запитання, за відповідями на які судять про якість засвоєння навчального матеріалу.

І. Підласий [4, с. 563] вважає, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології дозволяють реалізувати вдосконалені в діагностичному відношенні тести.

Тестові завдання, які можна використовувати як у паперовому варіанті, так і за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, пропонують В. Заболотний, М. Моклюк [2, с. 3]:

- з вибором однієї правильної відповіді;
- з вибором кількох правильних відповідей;
- на визначення справедливості тверджень;
- на встановлення відповідності, коли кожному поняттю (властивості), позначеному в завданні цифрами, треба поставити у відповідність його означення (значення властивості), позначене певною літерою (утворити логічні пари);

- позначити на рисунку кнопку (меню, команду, список, область вікна тощо), призначену для виконання певного практичного завдання.

А. Сільвейстр [6] практикує електронні тести, створені на базі програми My Test. Запропоновані тести дають можливість проводити тестове оцінювання учнів/студентів за допомогою використання засобів комп'ютерної техніки. Як і в традиційному варіанті тесту учневі/студенту необхідно з клавіатури (або за допомогою маніпулятора «миша») ввести правильну відповідь. Результати тестування вчитель/викладач отримує в автоматичному режимі у вигляді балів. Перед початком тестування завантажуються оболонка програми My Test Student [Pro] і обирається відповідний тест. Тестування розпочинається з натискування на кнопку «розпочати». Надалі з'являється інформація, яка вимагає введення прізвища, ім'я та номера класу/групи учня/студента. За умов введення відповідних даних перед учнем/студентом з'являється завдання, на яке він повинен дати відповідь.

Заслужують на увагу питання дистанційних курсів, що проводяться на базі телекомунікаційної мережі Інтернет і передбачають обов'язкове тестування слухачів як контроль за їхньою навчальною діяльністю. Тестування може бути масовим, охоплювати велику кількість учнів одночасно. При цьому відразу ж виникає проблема оперативної автоматичної обробки великої кількості тестів, що може бути вирішена при використанні сучасних комп'ютерних технологій і телекомунікацій. З'явилося навіть нове поняття – телетестинг (від англ. teletesting), що позначає нову інформаційну технологію, що забезпечує швидке поширення різних тестів за допомогою сучасних засобів дистанційної передачі даних [3].

У випадку використання комп'ютерних телекомунікацій як базової технології телетестування організоване за допомогою розподілу функцій між локальним комп'ютером користувача (клієнта) і центральним комп'ютером навчального центру (сервером). При цьому на сервері діє спеціальна програма, що містить велику кількість різноманітних тестів, які передаються клієнтові залежно від способу його підключення до мережі.

Окрім того, В. Заболотний, М. Моклюк [3] звертають увагу, що при наявності можливості з'єднання клієнта з сервером у синхронному режимі, слухач курсів виконує тести в режимі реального часу. При цьому результати тестування видаються з великою швидкістю. При з'єднанні в асинхронному режимі клієнт одержує питання тесту від сервера, відповідає на них і відсилає електронною поштою на сервер, на що йде деяка кількість часу. В цьому випадку виникає проблема забезпечення вірогідності результатів тестування й одержання доброякісної інформації про реальні знання слухачів, з якими викладач не має безпосереднього очного контакту.

На нашу думку, у системі навчальної роботи повинні використовуватися всі розглянуті вище методи оцінювання знань, що дає можливість забезпечити необхідну системність і глибину контролю за якістю успішності учнів/студентів.

Таким чином, застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій до тестового контролю як засобу вимірювання результатів навчання в ході рейтингової оцінки предметних компетентностей пов'язані з об'єктивністю, відносною простотою, масовістю охоплення учнів/студентів і доступністю їх застосування в роботі. Тестовий контроль на базі інформаційно-комунікаційних технологій не тільки підвищує аргументованість і всеохопленість оцінки навчальної діяльності учнів/студентів, але й дозволяє навчати цілеспрямовано і диференційовано.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Володіна І.Л. Інформатика. 10 кл. : Тренувальні тестові завдання : рівень стандарту / І.Л. Володіна, В.В. Володін. – Х. : Гімназія, 2012. – 144 с.
3. Заболотний В.Ф., Моклюк М.О. Контроль знань з фізики в системі дистанційного навчання / В.Ф. Заболотний, М.О. Моклюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Дидактика фізики і підручники фізики (астрономії) в умовах формування європейського простору вищої освіти. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – Вип. 13. – С. 23-26.
4. Подласый И.П. Педагогіка. Новый курс: Учебник для ВУЗов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн.1. – 576 с.
5. Ракова Н.А. Педагогіка современной школы: Учебно-методическое пособие / Н.А. Ракова, И.Е. Керножицкая. – Витебск: Издательство УО «ВГУ

им. П.М. Машерова», 2009. – 215 с.

6. Сільвейстр А.М. Технології діагностики, оцінювання та контролю предметних компетентностей з фізики у підготовці майбутніх учителів хімії і біології / А.М. Сільвейстр // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми; зб. наук. пр. / редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – Вип. 45 – С. 339-342.

ЗАПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ СИСТЕМИ МОНІТОРИНГУ

**Слободянюк І., Баяк Б.,
студентки ННІППФВК.
Науковий керівник – канд. пед. наук Губіна С. І.**

В Україні, починаючи з радянських часів і донині, визначення якості освіти у більшості випадків зводилося до з'ясування рівня знань, умінь і навичок учнів, що, у свою чергу, найчастіше виражалося відсотком успішності. Проте необхідність розвитку та вдосконалення існуючих принципів оцінювання освіти і педагогічної праці педагоги-новатори відчували вже тоді.

Сучасні економічні та суспільні відносини потребують пошуку нових шляхів розв'язання проблеми об'єктивного оцінювання якості освіти, надання теоретичного значення показникам, критеріям якості та методам, які при цьому застосовуються. Саме це спричинило нагальну необхідність розвитку та вдосконалення системи оцінювання якості освіти і створення національної системи моніторингу якості загальної середньої освіти.

На запитання про те, що таке якісна сучасна освіта, як виміряти її якість та на багато інших подібних запитань намагаються дати відповідь провідні вчені, відомі освітяни багатьох країн світу. ХХ століття ознаменувалося тим, що розгорнулася так звана квалітативна революція, тобто революція якості, яка охопила всі сфери життя та діяльності людини.

Від того, чи вільно орієнтуватиметься людина у сучасному житті, адаптуватиметься до різних видів діяльності й умов, наскільки легко вона опануватиме нові професії, засвоюватиме величезні обсяги інформації, залежить не тільки її власна успішність як особистості, а й розвиток усієї держави, її конкурентоспроможність і престиж на світовій арені.

Якісний рівень освіти забезпечується за допомогою відповідних механізмів, що отримали назву моніторингу, який розуміється як система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз розвитку.

Основний зміст моніторингу полягає в одержанні інформації про стан освіти з метою прийняття управлінських рішень щодо переведення її на якісно новий рівень.

Проводячи педагогічний моніторинг, шкільна методична служба покликана не тільки зосереджуватись на обробці отриманої інформації, а практично повинна виконувати свою домінуючу функцію – управлінську, тобто коригування та прогнозування результатів.

Моніторинг націлює на постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Кожен учитель і учень повинні чітко окреслити той бажаний результат (перспективну мету), на який вони вийдуть у процесі співпраці. А мета одна: випускник повинен бути освіченою людиною. Для того існує школа.

Для керівника освітнього закладу дуже важливо мати оперативну, об'єктивну інформацію про дійсний стан навчального процесу. За необхідності це дозволить йому своєчасно здійснити методичну підтримку і внести необхідні корективи. Таку інформацію можуть надати регулярно здійснювані моніторингові дослідження, які є хорошим інструментом аналізу різноманітних сторін навчального процесу. Вони дозволять одержати реальну картину результативності нововведень, напрямів плану розвитку навчального закладу. Однак найважливішим з них було і залишається визначення результативності навчального процесу.

Залежно від мети дослідження можна виділити такі *напрями моніторингу*:

- діагностичний моніторинг, основною метою якого є визначення рівня навичок учня залежно від їх особистості;
- статистичний, який дає можливість одночасно зняти показники за одним або кількома напрямками діяльності освітнього закладу, порівняти отриманий результат з нормативом і визначити відхилення від стандарту, здійснити аналіз і прийняти управлінське рішення;
- змістовний (особистісно орієнтований моніторинг, змістом якого є розвиток якостей особистості дитини, тобто динаміка особистісного розвитку);
- супровідний педагогічний моніторинг, який передбачає контроль на поточне коригування взаємодії вчителя й учня в організації і здійсненні навчально-виховного процесу [1].

Щоб освітній моніторинг на шкільному рівні став реальним фактором управління, його потрібно організувати таким чином, щоб він виконував функції: інформаційну, діагностичну, прогнозуючу, управлінську, педагогічну.

Ідея моніторингу – відстежити, скоригувати й отримати результат. Проведення управлінського педагогічного моніторингу проходить три етапи: підготовчий, практичний, аналітичний.

Мета управлінського супроводу полягає у створенні умов для оптимізації навчально-виховного процесу, інноваційної освітньої діяльності педагогів, індивідуального розвитку учня. Адміністрація

закладу під час моніторингу якості освіти повинна сприяти створенню гармонічних взаємин між дітьми, педагогами, батьками. Управлінський супровід шкільного моніторингу повинен бути спрямований на поглиблення професійної свідомості вчителя, має орієнтувати педагога на розширення діапазону застосування інноваційних технологій навчання.

Проведення моніторингу якості викладання відповідних предметів у навчальному закладі має на меті аналіз стану викладання його, а також рівня компетентності учнів.

Завдання моніторингу полягають у наданні методичної допомоги вчителям-предметникам, тобто виявленні кращого педагогічного досвіду роботи вчителів-предметників та створенні рекомендацій щодо його розповсюдження в педагогічному колективі.

Проблема моніторингу педагогічної майстерності вчителя надзвичайно актуальна і важлива. Це розв'язання багатьох питань: удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; повніше та ефективніше задоволення їхніх професійних запитів та потреб у системі методичної роботи; визначення сильних сторін учителя; планування шляхів і конкретних засобів їх закріплення та розвитку в індивідуальному стилі педагогічної діяльності.

Моніторинг успішної професійної діяльності вчителя не лише дає керівництву школи інформацію для роздумів і подальшого аналізу, а й сприяє визначенню напрямів та перспектив професійного зростання, зміцнення адекватної професійної самооцінки, позитивного самосприйняття й професійної комфортності педагога [2].

Він також дає змогу оптимально вирішувати проблеми атестації працівників, оскільки максимально усуває суб'єктивізм і упередженість оцінок адміністрації школи. Однак отримані при цьому матеріали з вивчення, аналізу та оцінки професійної компетентності вчителя дають змогу лише визначити конкретні параметри цієї діяльності.

Для визначення професійного рівня вчителя, ефективності його діяльності можна застосувати такі форми моніторингу:

- анкетування та самотести (виявлення суб'єктивізму орієнтування вчителя під час вирішення професійних питань);
- карта відстеження ефективності уроку (зокрема заповнюють учитель та учні, порівнюють їх);
- відстеження уроку на діалогічній основі «вчитель-адміністратор».

У системі внутрішньошкільного управління необхідно здійснювати моніторинг професійного рівня вчителя за такими критеріями, які фіксуються в діагностичній карті:

- знання нормативних документів;
- самоосвіта – творчий підхід до вибору способів, методів, прийомів і засобів забезпечення орієнтованого навчання через зміст його предмета;

- участь учителя в розробці методик і технологій розвитку навчально-виховного процесу;
- вміння вчителя змоделювати активну діяльність учня до уроку та на уроці, позакласну роботу з предмета;
- ведення шкільної документації (поурочні плани, ведення класних журналів, виконання навчальної програми та дотримання єдиного орфографічного режиму);
- вміння вчителя підтримувати життєдіяльність школи;
- виконавська дисципліна;
- робота з батьками та виконання громадських доручень [3].

Загальна структура організації та проведення моніторингу та оцінки діяльності педагогічних працівників є досить сталою, що й забезпечує можливість отримання об'єктивної та надійної управлінської інформації.

Реалізація в цілісності всіх компонентів моніторингу навчання забезпечує оптимальну організацію об'єктів педагогічного процесу, робить його результативним, конкретизованим та особистісно орієнтованим. Таким чином процес навчання стає обміркованим, цілеспрямованим [4].

Сьогодні перед суспільством взагалі і перед школою зокрема як ніколи гостро стоїть завдання осмислення та пізнання буття, створення нової філософії освіти, відкритої до таємниць життя людини, її прагнень, життєвого потенціалу. Мова йде про створення нової освітньої школи України XXI століття, школи, яка виховує творчу особистість, створює умови для її повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного розвитку, для примноження культури та духовності.

Щоб бути гідною України XXI століття, освіта повинна бути націленою на майбутнє, на розв'язання проблем століття, розвиток творчих здібностей учнів, формування у них загальнолюдської культури, гуманних способів розв'язання світових проблем. Адже від сучасного випускника вимагається осмислено діяти в ситуації життєвого вибору, свідомо ставити перед собою завдання, досягати власної мети, діяти продуктивно в усіх життєвих сферах.

Література

1. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти. Теорія і практика / Т. Лукіна. – К.: «Шкільний світ», 2006.- 55 с.
2. Шарко В. Д. Урок за технологією особистісно орієнтованого навчання / В.Д. Шарко. – К., 2005. – 78 с.
3. Крупеніна Н. Моніторинг у середньому загальноосвітньому закладі / Н. Крупеніна // Управління освітою. – 2002. – №2. – С. 9-12.
4. Матвієнко П. Проблеми оцінювання діяльності навчального закладу / П. Матвієнко // Директор школи. – 2002. – №37. – С. 11 – 16.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сполуденна Я. А., Макеєва Н. В.
студентки магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доктор пед. наук Столяренко О. В.

Освітні заклади відрізняються від інших унікальністю, неповторністю і водночас величезною складністю своєї місії, яка полягає у забезпеченні виховання, навчання і розвитку особистості. Це істотно відрізняється від мети діяльності організацій, які функціонують в інших соціальних сферах (виробництво, бізнес тощо), яка полягає передовсім в отриманні певного прибутку (створенні матеріальних цінностей та їх реалізації, укладанні торгових угод, здійсненні фінансових операцій тощо).

Підходом, який дає змогу найглибше зрозуміти сутність особистості та умови її розвитку, є підхід, що реалізує гуманістична психологія. Представники гуманістичної психології розглядають людину як найвищу світову цінність, визнають її неповторність, унікальність, своєрідність; доводять, що необхідною умовою розвитку особистості є її самоактуалізація, реалізація внутрішньої суті і творчих потенцій.

Гуманізація навчання і виховання є необхідною умовою забезпечення розвитку молоді особистості в сучасній школі. Вона *реалізується* в таких положеннях:

- визнання та сприйняття можливостей та здібностей учнів;
- врахування їхніх потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій;
- наголошування не на навчанні, а на учінні;
- забезпечення фасилітації (полегшення, сприяння) осмисленого учіння;
- організація спільної діяльності вчителя й учнів на засадах партнерства;
- створення в процесі учіння можливостей для творчості учнів, реалізації ними вільного вибору тощо.

Гуманізація навчання та виховання учнів неможлива без забезпечення гуманізації управління освітянськими закладами, оскільки ефективне функціонування будь-якої структури неможливе за наявності в ній чужорідних елементів, а тим більше надто великої централізації управлінських механізмів. *Гуманізація управління* шкільною освітою передбачає побудову управлінських стосунків між керівником та підлеглим на засадах партнерства; врахування індивідуально-психологічних особливостей підлеглих в управлінській взаємодії; створення умов для реалізації творчого потенціалу підлеглих та здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистим розвитком; перенесення гуманістичних стосунків з самого педагогічного

колективу на процес педагогічної взаємодії з учнями та їхніми батьками тощо.

Реалізації гуманістичного підходу до управління в системі середньої освіти в сучасних умовах перешкоджають три групи *бар'єрів*: соціально-економічні, власне освітянські (зумовлені особливостями функціонування системи середньої освіти), психологічні. До *соціально-економічних* бар'єрів належать традиції авторитарного стилю керівництва в усіх сферах нашого суспільства; крах старих соціальних і духовних цінностей; хаос в економіці; реальне зубожіння значної кількості населення тощо. Групу бар'єрів, *пов'язаних безпосередньо з системою середньої освіти*, становлять: низький соціальний статус освіти в суспільстві; залишковий принцип її фінансування; перехід першокласних фахівців у сферу бізнесу у зв'язку з економічною кризою; консерватизм системи середньої освіти тощо. До *психологічних* бар'єрів належать: низький рівень психологічної культури педагогів і управлінців; відсутність розгалуженої системи шкільних психологічних служб; недостатня орієнтація суспільної свідомості в цілому на необхідність психологічного забезпечення життєдіяльності людей тощо.

Подолання психологічних бар'єрів, які заважають гуманізації управління середньою освітою, можливе в результаті, з одного боку, спеціальної підготовки управлінського персоналу для розв'язання психологічних проблем, а з іншого – надання шкільними психологами конкретної допомоги керівникам освітянських установ у вирішенні управлінських проблем.

Принцип гуманізації управління освітою нерозривно пов'язаний з демократизацією управління, яка полягає у залученні всіх учасників і організаторів педагогічного процесу до активної постановки та розв'язування актуальних завдань навчання й виховання. Забезпечуючи врахування індивідуально-психологічних особливостей, сприйняття унікальної неповторності кожного учасника навчально-виховного й управлінського процесу, створення умов для максимального вияву його творчих потенцій, принцип гуманізації управління збагачує саму суть принципу демократизації управління.

Отже, в сучасних умовах психологія управління навчальними закладами передбачає гуманізацію та демократизацію управління

Об'єктами розгляду є системи типу «людина – техніка», «людина – людина». Але особливість полягає в тому, що зазначені об'єкти розглядаються з погляду організації управлінських відносин. Предметом виступають проблеми людських взаємин і взаємодії з позиції вирішення ситуацій управління: 1. Особистість, її самовдосконалення та саморозвиток у процесі діяльності. 2. Управлінська діяльність та її організація з погляду педагогічної ефективності. 3. Групові процеси в колективі і їх регуляція.

Виходячи із завдання переорієнтації сучасних навчальних закладів на ідеї гуманізації навчання і виховання молоді особистості, організації гуманістичної за змістом педагогічної діяльності, управління в системі середньої освіти також повинно здійснюватися на гуманістичних засадах. Адже успішна діяльність будь-якої Системи, а саме, системи гуманістичного виховання особистості не можлива за наявності в ній «чужих», а тим більше, центральних механізмів функціонування. Іншими словами, не може бути «гуманним» за ставленням до дитини той учитель, який постійно відчуває на собі «негуманність» управлінських впливів свого директора, і, в свою чергу, важко чекати виявів «гуманності» до вчителів з боку директора школи, який постійно відчуває на собі «негуманність» спілкування та взаємодії з боку завідувача районного (міського) відділу (управління) освіти. І цей ланцюг можна продовжити. Розроблення цього напрямку повинно складати спеціальний напрям досліджень з гуманізації освіти, який сьогодні, як показує аналіз літератури, ще недостатньо актуалізований. Основні характеристики гуманістичного підходу до управління закладами середньої освіти виявляються у певних положеннях, що відображають: необхідність побудови управлінських стосунків між керівником та підлеглим на основі партнерства; доцільність реалізації спільної діяльності керівника і членів педколективу в процесі управління освітянськими організаціями; важливість розуміння та врахування індивідуально-психологічних особливостей підлеглих в управлінській взаємодії; необхідність створення умов для реалізації творчого потенціалу підлеглих та здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком.

Важливим є створення умов для особистісного та професійного зростання керівника; відтворення вчителем набутого досвіду в практичній діяльності щодо застосування особистісно-зорієнтованого підходу до навчання. Учень отримує можливість навчатись в атмосфері психологічного комфорту, поваги до людини. Наявність професійного ресурсу з гуманістики надає можливості обирати оптимальні шляхи досягнення поставленої мети, спонукають учителя до створення та обрання найбільш оптимальних варіантів педагогічної діяльності.

Література

1. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретично-прикладний аспект: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. Даниленко.– К.: Логос, 2001.– 185 с.
2. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти [Монографія]. Кн. 1. Людський вимір: історія, минуле і сучасність / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Планер», 2017. – 558 с.
3. Столяренко О. В. Виховання у школярів ціннісного ставлення до людини: теоретичний та методичний аспекти [Монографія]. Кн. 2. Методологія виховання

ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи / О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 408 с.

4. Столяренко О. В. Ціннісне ставлення до людини в системі професійних цінностей майбутнього учителя / О.В. Столяренко, О.В. Столяренко // Матеріали Інтернет-конф. «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя». – Вінниця, Вид-во «Твори», 2018. – С. 216-220.

СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УПРАВЛІНСЬКА ПРОБЛЕМА

**Сташенко І. В.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – проф. Фрицюк В.А.**

Самореалізацію важко виміряти в силу її високої суб'єктивності, важко контролювати в ході експерименту через вплив величезної кількості чинників, що ускладнює застосування вимірювальних і експериментальних методів дослідження. Водночас самореалізація педагогів є важливим критерієм їх успішності.

Складність вирішення проблем самореалізації, зокрема професійного становлення педагогів, обумовлена недостатньою вивченістю психологічних засад, що дозволяють цілеспрямовано формувати вміння самореалізації фахівця вже під час навчання у ЗВО. Вирішення завдань дослідження особистісних характеристик, що можуть сприяти або, навпаки, гальмувати самореалізацію майбутнього вчителя, передбачає: 1) узагальнення теоретичних підходів щодо визначення поняття самореалізації; 2) вивчення психологічних якостей особистості, що мають вплив на процес самореалізації майбутнього педагога. Перш за все, необхідно розглянути теоретичні підходи до визначення поняття самореалізації. У психологічному словнику-довіднику за редакцією П. Горностая, Т. Титаренко вказується, що самореалізація (походить від лат. self-realisation) означає: 1) здатність людини об'єктивувати багатство свого внутрішнього світу в будь-якій формі діяльності (праця, гра, пізнання, спілкування тощо); 2) процес здійснення (перетворення) здібностей і особистих потенцій (планів, установок тощо); 3) прагнення розвивати сильні сторони своєї особистості [2] Далі автори довідника вказують, що пошук наукового пояснення прагнення людини до психологічного вдосконалення себе та свого життя веде до появи численних термінів, що за своєю суттю подібні до «самореалізації», зокрема, «інтенція» (Ш. Бюлер), «індивідуалізація» (К. Юнг), «самоактуалізація» (А. Маслоу) та ін. Зміст терміна «самореалізація» дуже близький до терміна «самоактуалізація», зокрема в аспекті, що стосується саморозвитку, розкриття латентних потенцій особистості. Адже не кожна людина, яка

має потребу в «самоактуалізації», здатна втілити свої плани в життя. За таких умов можна стверджувати, що в неї при наявності потреби у самоактуалізації відсутня потенційна здатність її реалізації [2]. Є. Вахромов, з'ясовуючи розбіжності між цими поняттями, посилається на тлумачення англійських слів реалізація (realization) і актуалізація (actualization). Реалізація (у тлумаченні Оксфордського словника) – це, насамперед, розумова (когнітивна) діяльність, тоді як актуалізація має значення діяльності як процесу, що має конкретний результат.

Результати аналізу праць, присвячених висвітленню проблеми самоактуалізації й самореалізації особистості, показали, що більшість українських та російських психологів (Л. Гозман, Л. Коростильова, О. Лисовська та ін.) однотайні в тому, що визначення цих двох понять дуже подібні за змістом, оскільки вказують на істинну, справжню реалізацію потенційних можливостей особистості, а відтак є синонімами. Професійну самореалізацію як спосіб функціонування і розвитку особистості можна водночас віднести до трьох основних класів психічних явищ, тобто вона може виступати як процес, стан (зріз на певному етапі) і властивість суб'єкта. Самореалізація як процес є провідним класом психічних явищ і дозволяє комплексно та системно вивчати життєдіяльність людини. У відповідності з цим, самореалізація суб'єкта передбачає усвідомлення, вибір і реалізацію тих аспектів індивідуальності, що сприяють її самовираженню, реалізації потенцій, формуванню суб'єктом власної системи цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановці цілей і визначенню способів їх досягнення [3].

На думку науковців М. Іванова і М. Яницького, самореалізація як психологічний термін може використовуватися в широкому і вузькому значеннях. Широке значення трактується як процес реалізації себе людиною у всіх можливих напрямках, в цьому значенні когнітивний і морально-етичний розвиток входять у поняття самореалізації. Вектори професійних і особистих мотивів, стимулів, цілей можуть бути різноспрямованими, але можуть і збігатися, і тоді всі зусилля особи скеровані на саморозвиток, самоосвіту, на набуття та вдосконалення вмінь та навичок безпосередньо впливають на підвищення професійної кваліфікації, сприяють професійному зростанню.

Окремо варто розглянути фактори, що впливають на самореалізацію. З цього приводу відомий поділ Р. Зобова і В. Келасьева, які визначають дві групи факторів: 1. Залежні від людини (ціннісні орієнтири, готовність до самовдосконалення, гнучкість мислення, воля та ін.); 2. Не залежні від людини (соціальна ситуація, рівень життя, матеріальна забезпеченість, вплив на людину засобів масової інформації, стан екологічного середовища). З іншого боку, можна побачити сумні приклади вчителів, які, маючи всі необхідні умови, засоби і технології для навчання і виховання,

не користуються ними, працюють абияк.

Такий стан речей звертає нас до проблем мотивації діяльності. Дослідження у цій сфері говорять про те, що ефективність праці значною мірою визначається особистісною значимістю професійної діяльності, а також рівнем відповідності її цінностей, цілей, моральних норм індивідуальним; сюди ж відносимо задоволення індивідуальних потреб у професійній зайнятості. Кожна людина – це мікрокосм досвіду і потенцій, що здатний до безмежного розвитку. Не завжди усвідомлюючи та рефлексуючи, ми отримуємо досвід своєї сім'ї, попередніх поколінь, власної нації. Досвід, на котрий безумовно спираємося. Тож який саме досвід нам допомагає на професійному шляху, а який виконує деструктивні функції? Пошуки відповіді на ці запитання привели нас до розуміння соціального професійного капіталу.

Професійна самореалізація, а не компенсаторне функціонування у професії, розвиток особистості у процесі самоздійснення – це можливість для кожного. Щоб спрямувати своє життя у русло професійної самореалізації, потрібно небагато і водночас дуже багато. Насамперед необхідно мати прагнення змінити життя відповідно до визначеної мети, зайняти суб'єктну позицію щодо власної професійної долі. Аналізуючи витоки професійної самореалізації, ми виявили, що вона має свої бар'єри, запобіжники, мотиватори тощо. Осмислюючи творчий пошук, результати досліджень, моніторингу соціальної реальності, досвід терапевтичної роботи з різними людьми, ми побудували концепцію професійної самореалізації педагога.

Ідея професійної самореалізації не має спонтанного характеру, вона формується в руслі загальної життєвої перспективи, підкріплюється певною організацією особистості та впливом середовища. Успішна професійна самореалізація є напрямом розвитку, що відповідає життєвим сенсам і збігається з тим або іншим видом професійної діяльності [3, с. 113]. Конструкт «професійна самореалізація» перетинається з такими поняттями, як «самоздійснення», «професійне самовизначення», «професійне становлення», «професійний розвиток», «ідентифікація», «кар'єра» та інші, що характеризують процес входження, оволодіння професією і охоплюють весь професійний шлях людини. Автор концепції професійного розвитку вчителя Л. Мітіна зауважує, що існують два рівні самоздійснення людини: функціонування особи як фахівця у певній професійній сфері та рівень власне самореалізації [39, с. 112-113]. Уникання усвідомлення у професійній самореалізації, слабка рефлексія або її відсутність уможливають виявлення внутрішнього конфлікту, який психіка «намагається» подолати та проектує у життєдіяльність людини, зокрема професійну.

Іноді батьки прагнуть, щоб їхні діти, наприклад, отримали музичну

освіту або будували кар'єру в медичній сфері, тому що в них самих, з певних причин, це не склалося. І дитина йде за батьківськими потягами, настановами та заповідями, ігноруючи власну сім'ю, витісняючи власні потяги у «шахту» несвідомого. Таким чином з'являються професіонали, які функціонують, але не самореалізуються.

Варто також наголосити, що сучасні процеси професійного самовизначення підпорядковані переважно феноменам соціальної та економічної адаптації. Неврахування суб'єктом імпліцитних моделей самореалізації ускладнює самоздійснення людини. Будучи не в змозі відмінити або зупинити процес, суб'єкт спирається на арсенал механізмів захисту, що доволі часто не дає можливості усвідомлено проживати життя і бути в ньому відповідальним суб'єктом. Здатність бути собою і йти за власним покликанням потребує мужності та зрілості людини. На нашу думку, якщо батьки та їхні діти працюють за отриманим фахом, це переважно свідчить про усвідомлені процеси самовизначення, передачу конструктивних сценаріїв самоздійснення, здатність чути та йти за власною самістю, гармонійне поєднання професійного зростання з особистісним.

Аналіз педагогічної літератури дозволив нам виокремити шість основних наукових підходів до вивчення цього питання: 1. Самореалізація розглядається з погляду соціалізації особистості (В. Сластьонін, І. Ісаєв, В. Радул, Н. Лосєва, І. Краснощок, Н. Комісаренко). 2. Самореалізація вивчається в аспекті саморозвитку особистості (І. Лебедик, М. Костенко). 3. Самореалізація досліджується з позицій акмеології (А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Рибалко, Г. Данилова). 4. Самореалізація розглядається в контексті життєвої компетентності людини (В. Зарицька). 5. Самореалізація вивчається в річці проектування освіти (І. Шендрік). 6. Самореалізація досліджується у форматі творчої діяльності (І. Ісаєв, С. Сисоєва, Л. Кекух, О. Кривильова, О. Куцевол, П. Кравчук, В. Радул. Всі зазначені вище підходи не є взаємозаперечними. Разом вони складають загальну картину процесу самореалізації особистості педагога, яка може доповнюватися іншими підходами з огляду на багатогранність досліджуваного поняття.

Література

1. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности. Основные сферы жизнедеятельности: дис... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01. – М.: РГБ, 2003. [Электронный ресурс] / Л.А. Коростылева // Режим доступа : <http://diss.rsl.ru/diss/03/0517/030517041.pdf>.
2. Психология самореализации профессионала / Под науч. ред. Е. В. Федосенко. – СПб. : Речь, 2012. – 157 с.
3. Гаврилова Е. А. Психологические факторы профессиональной самореализации руководителей коммерческих организаций : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук. – Тверь, 2010. – 24 с.
4. Калашникова С. В. Профессиональная самореализация преподавателя ВУЗа

- МВД России / С. В. Калашникова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – № 3 (38). – С. 47–51.
5. Ключко В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский; под ред. Г. В. Залевского.– Томск, 1999.– 154 с.
6. Кудинов С. И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности / С. И. Кудинов // Наука. Образование. Практика. Сборник материалов региональной межвузовской научно-практической конференции. – Уфа : Восточный университет, 2007. – С. 37–41.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІДЕЙ ЯНУША КОРЧАКА В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Стецюра А. О.,
студентка 4 курсу ФФЖ імені Михайла Стельмаха.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

Думки великих людей цінуються, незалежно від походження мислителів, їх матеріальних статків, соціального становища. Для тих, хто дійсно розуміє важливість нових відкриттів, удосконалення системи освіти та виховання, важливими є ідеї, які пройшли перевірку часом та залишилися актуальними у світі нових технологій, де панують роботи та штучний інтелект, де нові пристрої та освітні напрями впроваджуються швидше, ніж прозвучить їх назва. Одним із плеяди таких великих людей, які присвятили своє життя покращенню умов існування своїх вихованців, є Януш Корчак.

Метою статті є дослідження процесу втілення думок польського педагога щодо виховання та розвитку особистості у Концепції нової української школи.

Януш Корчак – видатний польський педагог, лікар, дитячий письменник єврейського походження. Народився 1878 року у Варшаві, в сім'ї відомого адвоката Гольдшміта. Батьки назвали свого сина Генріком. Та через двадцять років, надсилаючи на конкурс газети «Кур'єр Варшавський» свою першу п'єсу, юний Генрік Гольдшміт надумав узяти собі літературний псевдонім – Януш Корчак.

Син заможних батьків, Януш Корчак проте дуже рано зіткнувся з горем і труднощами. Коли хлопчикові минуло одинадцять, помер його батько. Ще школярем Януш Корчак став опікуном матері й сестри, однак він успішно закінчує школу і вступає до медичного інституту. Гроші заробляє репетиторством. Закінчивши 1903 року медичний інститут, Януш Корчак починає працювати лікарем-педіатром. Тепер він лікує дітей, а вечорами пише книжки. Становище знедолених дітей хвилювало його

особливо. Саме про безпритульних малолітніх злодіїв і злочинців розповів він у своїй першій повісті «Діти вулиці».

Діяльність вихователя Януш Корчак почав з роботи в бібліотеці. У 1907 і 1908 рр. працював у літніх дитячих колоніях, де основним контингентом були сироти й діти з бідних єврейських родин. Саме тоді Я. Корчак визначив свою головну професію і місію – вихователь і педагог. Я. Корчаку дуже боліло, що в світі є бідні й багаті, і 1912 року він зрештою відкриває притулок для дітей-сиріт – «Будинок сиріт», який проіснував аж до окупації Варшави гітлерівцями [2].

Драматизм його життя найбільше виявився під час Другої світової війни, коли навіть після дозволу врятуватися, Януш Корчак не покинув своїх вихованців на шляху до найстрашнішої події – смерті. Разом із дітьми-сиротами він загинув у газовій камері, до останньої хвилини підбадьорюючи своїх улюбленців.

Педагогічні ідеї, які стосуються виховання дітей з народження, Януш Корчак виклав у книзі «Як любити дитину». Вона набула неймовірної популярності серед батьків та педагогів і користується попитом зараз.

Педагог висловлює у цій праці думки, які є чи не найбільше актуальними у сучасному світі. У контексті Нової української школи найважливішими питаннями є виховання різнобічно розвиненої особистості, яка здатна творчо мислити; розвиток її вроджених талантів, що повністю виключає використання авторитарних педагогічних прийомів та методів. Так, у зазначеній праці автор наводить таку думку: *«І все ж... Нехай шукає, тільки б не заблукав, нехай штурмує вершини, тільки б не розбився, нехай викопає, тільки б не поранився, нехай воює, тільки обережно-обережно...»* [1, с. 12]. Тобто автор наполягає на тому, щоб батьки та вихователі із раннього дитинства давали волю дітям, дозволяли їм самостійно досліджувати світ, робити відкриття. Таким чином дорослі показують свою довіру до дитини, навчають її самостійності, дають право на вибір, яким би він не був. Виховуючи дитину у свободі, дорослі показують, що вона потрібна у цьому світі, що вона може досягнути чогось сама. Отже, такі діти виростають свідомими, в міру обережними, тому що вони знають, які бувають небезпеки, бо не раз порушували оте «нехай» і що найголовніше – вони вдячні своїм вихователям, вчителям, батькам за науку.

Разом з тим, Януш Корчак зазначає, що свобода повинна мати певні межі. Він стверджує, що все що є надміру у дитини тільки шкодить її розвитку. Непотрібно дозволяти дитині все, тому що так *«...ми виростимо тирана, що нудьгує»* [1, с. 54]. Особа, навіть доросла, із сформованим характером, яка бачить, що їй дозволяють багато, прагне ще більшого. А що вже казати про дитину, адже вона, часто бачачи вседозволеність, яка є на уроках в деяких вчителів чи вдома, переходить межі пристойного. І

винуватими у цьому є дорослі, тому що це вони створили таку ситуацію. Своєю лояльністю до капризів вихователі послаблюють волю дитини, притуплюють навички здорової боротьби за лідерство (навіщо боротися за те, що й так буде, після першого ж «хочу»). Тому завданням батьків та вчителів є такий спосіб впливу на дитину, коли заборона її не ображає, а розвиває: «...розвивати нею дитячу кмітливість (як досягнути це в інший спосіб, не порушуючи встановлених правил), критичне мислення (чому це заборонено, які небезпеки можуть від цього бути)» [1, с. 54], здатність до конкуренції та життя у суспільстві, що стрімко розвивається.

Януш Корчак упевнено стверджує, що «Дитина – папірус, що заповнений дрібними ієрогліфами, батьки зможуть прочитати деякі з них, деякі ж не вдасться стерти чи викреслити. Не вдасться також наповнити своїм змістом» [2, с. 11]. Батьки та вчителі здатні додати до «надписів», які є в дитини з народження, нові: навчити чомусь невідомому, виховати різні якості, але знищити повністю те, що дане природою або ж те, що було дане раніше, не можливо. Таким вихованням та «перекроюванням» дитини під свої стандарти і забавки ми їй лише шкодимо. Ця думка є основою у Концепції нової української школи. Вчителі допомагають повністю розкрити вже наявні здібності, при цьому не забуваючи, що кожен вихованець – це індивідуальність, яку потрібно поважати. Попередня думка гармонійно доповнюється двома найважливішими правами дитини, на думку польського педагога: «*право дитини на сьогоднішній день та право дитини бути тим, ким вона є*» [1, с. 47]. Ці права, на нашу думку, є як ніколи актуальними у школах сьогодення та у суспільстві в цілому.

Особливо гостро постає питання з порушенням останнього правила. Хоча педагог стверджував, що дитині потрібно одразу говорити, що вона гарна чи навпаки, проте це зовсім не означає, що всіх дітей, не схожих на інших за якоюсь із якостей, потрібно зневажати. Кожну дитину потрібно приймати і любити такою, як вона є. Будь-які фрази, випадки, що стосуються інакшості чи неповноцінності, є непрофесійними для вчителів і просто неприпустимими серед однолітків. Саме тому в сучасному суспільстві з'явилось таке поняття, як «булінг» – агресивна поведінка дітей одне до одного, яка має на меті принизити чи залякати і часто супроводжується насиллям. На сучасному етапі розвитку це стало доволі поширеним через те, що раніше такі вчинки ніяк не каралися, частіше навіть навпаки, заохочувалися однолітками. Наразі це серйозна проблема нашого суспільства, яка вже частково вирішується. На нашу думку, зараз, як ніколи, варто звернути увагу педагогам на ідеї Януша Корчака, які допоможуть у подоланні ситуації, що склалася.

Отже, педагогічні ідеї дитячого письменника та педагога Януша Корчака втілюються у сім'ях та закладах освіти сьогодення, тому що

пропагують виховання творчої, вільної особистості, яка вмiє критично мислити та оцiнювати свої здiбнoстi, прагне до самовдoсконалення, вмiє поважати та приймати цiннoстi й особливoстi iнших людей. Дiти вихованi за методикою педагога в майбутньому будуть чудовими лiдерами з вмiннями пристосуватися до швидких змiн у суспiльствi.

Лiтература

1. Корчак Януш Как любить ребенка [Текст] / перевод с польского Е. Зениной и Э. Тареевой. – Москва. – 166 с.
2. Януш Корчак: бiографiя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ababahalamaha.com.ua/uk/Корчак_Януш.

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГIЙ В ОСВIТI

**Стус В. Р.,
студентка 1 курсу МГМУЗ ННiППФВК.
Науковий керiвник – доц. Бабiй В. М.**

XXI столiття – це час переходу до високотехнологiчного iнформацiйного суспiльства, в якому якiсть людського потенцiалу, рiвень освiченостi i культури всього населення набувають вирiшального значення для економiчного i соцiального поступу краiни. Освiта XXI столiття – це освiта для людини. Її стрижень – розвивальна, культуротворча доминанта, виховання вiдповiдальної особистостi, яка здатна до самоосвiти i саморозвитку, вмiє критично мислити, опрацьовувати рiзноманiтну iнформацiю, використовувати набутi знання i вмiння для творчого розв'язання проблеми.

В умовах середовища, що динамiчно змiнюється, ускладнення i безперервного вдoсконалення технологiй, iнформатизацiя сфери освiти набуває великого значення. Сучасний етап розвитку суспiльства ставить перед системою освiти низку принципово нових проблем, серед яких варто виокремити необхiднiсть пiдвищення якостi освiти та її доступностi, створення оптимальних освiтнiх систем та посилення зв'язкiв мiж рiзними рiвнями освiти. Одним iз результативних способiв вирiшення цих проблем є застосування комп'ютерних технологiй.

Поява комп'ютерних технологiй дала можливiсть створити якiсно нове освiтнє середовище як основу для розвитку i модернiзацiї системи освiти. Комп'ютернi технологiї мають ключове значення на всiх рiвнях освiтньої системи. На кожному етапi пiзнавальної дiяльностi, наукових дослiджень та у всiх галузях знань комп'ютернi технологiї виконують функцiї як iнструментiв, так i об'єктiв пiзнання. Таким чином, iнновацiї у сферi комп'ютерних технологiй забезпечують ефективний розвиток освiтнього процесу. Вони належать до класу iнновацiйних технологiй, що забезпечують швидке накопичення iнтелектуального потенцiалу та

гарантують стійкий розвиток суспільства [2, с.4].

Ефективність використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі, особливо як засобів навчання, реалізація їх дидактичних можливостей, без сумніву, є найважливішою вимогою сучасності. Застосування форм наочності, які не тільки доповнюють словесну інформацію, але й виступають носіями інформації, повинно сприяти підвищенню розумової активності учнів. Таблиці, графіки, діаграми, аудіовізуальні засоби є складовими елементами друкованих і електронних навчальних матеріалів, отже, відіграють суттєву роль у розвитку інтелектуальної та пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу.

Доцільність застосування комп'ютерних технологій в освітньому процесі визначається тим, що з їх допомогою ефективно реалізуються такі дидактичні принципи, як доступність, наочність, активність тощо.

Комп'ютерні технології забезпечують можливість ефективної реалізації завдань освітнього процесу: раціонально використовувати вміння пізнавальної діяльності в навчальному процесі; залучати до процесу активного навчання ті категорії учнів, що мають специфічні особливості (відрізняються здібностями, стилем навчання); застосовувати всі види чуттєвого сприйняття учнів; набуття та закріплення професійних навичок; підвищення рівня самоосвіти, мотивації навчальної діяльності; опрацювання різних джерел інформації; отримання доступу до єдиного світового інформаційного простору [1, с.35].

Завдяки використанню інформаційних технологій з'являється можливість побудови відкритої системи освіти. Вдосконалюються методи і технології формування змісту освіти. Система освіти стає більш гнучкою за рахунок автоматизації багатьох стандартних процесів, її можливості реагування на зміни в оточуючому середовищі оптимізуються. Комп'ютерні технології відкривають для педагогів можливість відмови від властивих традиційному навчання рутинних видів викладання, створюючи фундамент для використання інтелектуальних форм праці. Використання нових технологій надає можливість учням не тільки краще вивчити предмет, але й підготуватися до використання набутих навичок.

Використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі відображає розвиток двох тенденцій – персоналізація процесу навчання і його технологізація. Персоналізація передбачає зворотній зв'язок учня з учителем з використанням техніки Друга – значне розширення аудиторії тих, хто навчається. Коли в контексті персоналізації навчання учень виступає активним учасником інформаційного обміну, при включенні в масштабні електронні освітні проекти його роль обмежена споживанням і засвоєнням інформації. Обидва ці підходи активно використовуються у навчальному процесі, однак лише в поєднанні з комп'ютерними технологіями вони переходять в іншу якість, отримуючи «друге життя».

Використання потенціалу електронних технологій забезпечило можливість опанування лекційного матеріалу не тільки в навчальній аудиторії, але і в будь – якому іншому місці за наявності відповідної апаратури та каналів цифрового зв'язку. При цьому на зміну звичайній подачі навчального курсу прийшла електронна система викладання матеріалу, за умов якої основний текст може доповнюватися примітками і посиланнями, що збагачують зміст теми, що вивчається. Крім того, існують інші дистанційні форми спілкування, все більш популярні в наш час: полеміка, інтелектуальна та рольова гра, спільне проектування, творчість, бесіда на форумі освітнього закладу.

Випереджальний розвиток комп'ютерних технологій обумовлює активність і творчий пошук студентів в освітньому процесі. Роль викладача – спрямувати пошук студентів у потрібному інформаційному напрямку, вчасно діагностувати проблеми, що можуть виникати під час засвоєння навчального матеріалу [4, с. 62].

Однак ефективність інформаційних і комунікаційних технологій підвищується за умов раціонального врахування їх обмежень: використання комп'ютерних технологій вимагає якісного технологічного забезпечення; надлишкова автоматизація знеособлює освітній процес, відчужуючи його учасників, використання комп'ютерних технологій призводить до згорання соціальної взаємодії та спілкування; комп'ютерні технології не сприяють самостійному формулюванню думок і висловлюванню їх у голос, орієнтуючи учнів на «електронну шпаргалку»; може розвиватися психологічна залежність від роботи на комп'ютері.

Особливу стурбованість педагогів викликає такий аспект використання комп'ютерних технологій, як скорочення потреби в живому обміні думками між учасниками освітнього процесу, обмеження потреби в природньому спілкуванні. Активний у мовленнєвому плані учень надовго замовкає під час роботи з комп'ютером, що особливо характерно для дистанційних форм навчання. Протягом усього строку навчання він мовчки споживає інформацію, не маючи при цьому достатньої практики діалогічного спілкування, формування і формулювання думок на професійній мові. Без розвинутої практики діалогічного спілкування не формується і монологічне спілкування, те, що називають самостійним міркуванням. Коли йти шляхом загальної індивідуалізації навчання, що забезпечується за допомогою індивідуальних комп'ютерів, можна втратити саму можливість формування творчого мислення, яке за своїм походженням ґрунтується на діалозі.

Отже, на сучасному рівні розвитку суспільства, в епоху глобальної інформатизації ігнорувати застосування комп'ютерних технологій у системі освіти неможливо. Головне пам'ятати, що комп'ютерні технології – це не панацея, а надійний засіб навчання в руках умілого педагога.

Тільки майстерність учителя здатна забезпечити віднайдення золотой середини у використанні комп'ютерних технологій на уроках, для того, щоб їх «плюси» не перетворилися на «мінуси» для тих, хто навчається.

Література

1. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном обучении: Специальный учебный курс / пер. с англ. Майкл Г. Мур, У.Макинтош, Л.Блэк и др. – М.: Издат.дом «Обучение-Сервис», 2006. – 246 с.
2. Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів. Затверджено колегією Міністерства освіти і науки України від 27 квітня 2011р. № 5/8-21 // Інформаційний збірник міністерства освіти і науки України.– 2011.– №13.– С.3-10.
3. Матат Д. Нові технології: веб-квест/ Д.Матат // Освіта України.– 2014.– № 23.– С.10.
4. Сисоева С. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. Сисоева // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 4. – С.60-66.

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ЯК СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЮ СИСТЕМОЮ

**Танасієнко А. В.,
студентка 1 курсу МГМУЗ ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Бабій В. М.**

В переліку завдань, які визначені реаліями сучасної української економіки, особливе місце належить комплексу заходів, спрямованих на розвиток і вдосконалення систем управління організаціями. Ці питання актуальні як для виробничих організацій, так і для закладів освіти, яким в умовах ринкової економіки потрібно шукати найбільш ефективні способи і методи управління навчальним процесом, науковою, методичною, соціальною роботою, що забезпечує високий рівень підготовки випускників освітніх закладів.

Управління – самостійний вид професійної діяльності людей, спрямований на досягнення організацією, яка діє в ринкових умовах, певної мети управління шляхом раціонального використання всіх видів ресурсів організації. Це визначення дозволяє трактувати управління навчальним закладом, що є соціально – економічною системою, як вид професійної діяльності управлінських кадрів закладу (ректор, декани, директор, заступники директора), спрямованої на досягнення освітнім закладом конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг шляхом раціонального використання ресурсів, в т.ч. управлінського потенціалу.

Навчальний заклад можна розглядати як систему, що складається з сукупності взаємопов'язано діючих елементів. Ознаками навчального закладу як системи є множинність елементів, з яких вона складається, єдність головної мети для всіх елементів, наявність зв'язків між ними,

цілісність і єдність елементів, їх структура та ієрархічність, відносна самостійність і управління цими елементами [3, с.27].

До елементів навчального закладу включені, в першу чергу, люди (викладацький склад, обслуговуючий персонал), тому він виступає як соціальна система. В залежності від цілей, поставлених у системах, вони можуть мати політичну, освітню, економічну, технологічну спрямованість. Для соціально – економічної системи, якою є навчальний заклад, характерна наявність соціальних та економічних зв'язків між працівниками, а також між персоналом та тими, хто вчиться. До соціальних зв'язків належать міжособисті побутові зв'язки, відносини за рівнями управління, ставлення до працівників громадських організацій. До економічних зв'язків належать матеріальне стимулювання та відповідальність, прожитковий рівень, пільги та привілеї. Співвідношення цих зв'язків відіграє вирішальну роль при створенні або діагностиці поточного стану організації.

Управління навчальним закладом як соціально – економічною системою базується на певних закономірностях, принципах, правилах, які є основою методології формування соціально – економічної та кадрової політики. Принципи функціонування систем управління – системність, комплексність, ефективність, оперативний зворотній зв'язок, конкретність, динамічність, стійкість та ін. У відповідності з принципами управління, структура навчального закладу як соціально – економічної системи повинна бути гнучкою, мобільною, здатною до природної самоорганізації, структурно – функціонально впорядкованою. Це передбачає появу нових альтернативних форм, створення механізмів, що забезпечують зворотній зв'язок системи з замовником і споживачем, врахування потреб, що змінюються.

Особливостями навчального закладу, в першу чергу ЗВО, як великої і складної організаційної системи, є:

1. Велика кількість цілей діяльності та складність системи взаємопов'язаних процесів. До складу ЗВО входять досить різноманітні освітні, наукові, виробничі, соціальні та інші структурні підрозділи, що співпрацюють з зовнішніми організаціями та підприємствами;

2. Багатоконтурність системи та велика кількість каналів управління, тісний взаємозв'язок керованих процесів. Наприклад, освітній процес органічно поєднується з науково – дослідною роботою. Інноваційна діяльність, інформатизація охоплюють всі сфери діяльності закладу вищої освіти. Управління у ЗВО будь – якою конкретною сферою діяльності необхідно розглядати як управління з великою кількістю зв'язків, що вимагає виключно тісної координації управлінських рішень між різними напрямками діяльності. Це принципова відмінність управління ЗВО в сучасних умовах, коли в даному процесі переплітаються інтереси різних

посадових осіб та соціальних груп [2, с. 29].

Більша частина процесів управління починаються у ЗВО, а закінчуються далеко за його межами. Отже, управління закладом вищої освіти – це управління розподіленою системою з відсутністю чітких меж, це управління з глобальним зворотнім зв'язком, як правило, через зовнішнє середовище, в якому проявляються наслідки його діяльності. Саме там формується його імідж, авторитет як освітнього, наукового та культурного центру.

3. Висока інерційність освітнього закладу як системи. Результати діяльності ЗВО, як правило, стають зрозумілими через достатньо тривалий інтервал часу.

4. Широке використання інформаційних технологій у діяльності навчальних закладів.

В цілому, розглядаючи управління навчальним закладом з позицій теорії менеджменту, представляється доцільним виокремити такі рівні управління:

перший рівень: первинний рівень або рівень безпосереднього освітнього процесу (лекції, семінари, практичні заняття) – викладач;

другий рівень: організація та координація роботи групи викладачів, поєднаних освітнім напрямом – кафедра, циклова комісія;

третій рівень: управління на рівні забезпечення педагогічного процесу, об'єднання декількох кафедр, циклових комісій спорідненого напрямку – факультет, відділення та їх керівники – декан, завідувач відділенням;

четвертий рівень: організація всіх напрямів роботи освітнього закладу – навчально – методичної роботи, виховної роботи, соціального забезпечення та ін. як складових підготовки фахівців – ректорат та його служби (відділи та управління).

Суттєво розширені можливості варіативності розвитку освітнього закладу, перехід від адміністративного управління до децентралізованих, гнучких управлінських структур обумовлюють нові вимоги до всієї системи організації управління навчальним закладом. Модернізація системи управління повинна забезпечувати адаптацію навчального закладу до нових економічних, соціальних умов, визначення стратегічних орієнтирів розвитку на перспективу.

Побудова системи управління навчальним закладом (особливо II – IV рівня акредитації) у вирішальній мірі залежить від прийнятої в освітньому закладі структури, складу його функціональних ланок і підсистем.

Для більшості освітніх закладів, у першу чергу, ЗВО, може бути прийнята схема, орієнтована на виокремлення таких процесів:

- освітня діяльність, включаючи управління якістю підготовки фахівців та виховним процесом;
- науково-дослідна та інноваційна діяльність;

- фінансово-економічна діяльність;
- адміністративно-господарська діяльність;
- розвиток матеріально-технічної та соціальної бази;
- підбір, перепідготовка і підвищення кваліфікації кадрів.

В системі управління можна виокремити сім підсистем управління: стратегічним розвитком; навчальною роботою; науковою роботою; економічною діяльністю; зовнішніми зв'язками; соціальною і виховною роботою; адміністративно-господарською діяльністю [4, с.59].

Кожна з цих підсистем передбачає виконання низки функцій, що відображають зміст підсистем.

Таким чином, перетворення освітнього закладу на стійку систему, що сама розвивається, є важливою метою в сфері управління. Для досягнення основної мети навчальних закладів – задоволення потреб суспільства та його окремих громадян в якісних освітніх послугах – необхідна координація діяльності працівників та підрозділів освітнього закладу в єдине ціле. Діяльність всіх працівників і підрозділів координує група адміністративних служб, що є основною ланкою доведення до відома викладацького складу рішень, прийнятих ректором, ректоратом, та контролю їх виконання.

Навчальний заклад – відкрита система, для його розвитку необхідна взаємодія внутрішніх можливостей з потребами та змінами зовнішнього середовища. Це обумовлює необхідність створення сфери управління в ньому, а саме, адміністративної системи, що поєднує основних виконавців освітнього процесу – викладачів – з необхідними ресурсами та службами, які забезпечують освітній процес. У зв'язку з цим, управління в навчальному закладі варто розглядати в двох аспектах: управління відносинами між людьми в процесі реалізації освітньої діяльності; управління власне освітнім процесом, включаючи ресурси, методологію, методика, технології, з метою досягнення високої якості освітніх послуг.

При виборі організаційної структури діяльності підрозділів варто врахувати низку факторів: мету діяльності підрозділів і кваліфікацію керівника; залежність підрозділів від діяльності інших структур навчального закладу; вибір організаційних форм діяльності підрозділів є стратегічним рішенням, тому його оцінка повинна відбуватися з врахуванням достатньо тривалого наступного періоду.

Одним з важливих моментів вибору організаційної структури є поєднання самостійності і відповідальності. Єдність всіх структур освітнього закладу забезпечується лише за умов оптимальної відповідності ступеню самостійності в управлінні і ступеню відповідальності, а отже, навчальному закладу необхідно свідомо і виважено підходити до вибору ефективної організаційної структури управління.

Література

1. Вдовенко С. Управління освітою в перехідний період. Стан, тенденції, напрями реформування та критерії оцінки / С. Вдовенко // Вісник УАДУ.- 2016. – № 3.- С. 176–180.
2. Данилишин Б. Ринок освітніх послуг: основні тенденції та шляхи модернізації / Б. Данилишин, В. Куценко // Україна: аспекти праці. – 2015. – № 8. – С. 28–35.
3. Салига С.Я. Управління вищими навчальними закладами: Монографія / За ред. проф. С. Я. Салиги. – Запоріжжя: ЗЦНТІ, 2015.- 194 с.
4. Нижник Н. Р. Системний підхід в організації державного управління / Н.Р. Нижник, О.А. Машков. – К.: Вид-во УАДУ, 2017.- 160 с.

УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ

Третяк І. Є.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Загородній С. П.
«Бути річкою, в якій зливаються гаряче серце й холодний розум, не допускати поспішних, непродуманих рішень – одна з вічних гілок педагогічної майстерності. Якщо вона відмирає, всихає – всі книжні знання педагогіки перетворюються в прах» (В. Сухомлинський).

Як відомо, В. Сухомлинський значну увагу приділяв професіоналізму вчителя. Одним із перших він увів у науковий обіг поняття професійної культури й педагогічної майстерності. Що ж до педагогічної культури, то в основу її великий педагог покладав насамперед «глибоке знання вчителем свого предмета, багатство методів вивчення особистості учня, педагогічну етику, педагогічну творчість, науково-дослідну роботу вчителя, єдність науки й майстерності». Якщо проаналізувати ідеї видатного вченого про педагогічну культуру й майстерність педагога, то можна стверджувати, що саме вони покладені в основу сучасної теорії професійної компетентності вчителя [3].

Суспільні процеси, що відбуваються в державі, викликали гостру потребу в професійно підготовлених фахівцях, які здатні ефективно працювати в сучасних умовах. Процеси гуманізації та демократизації суспільства вимагають розвитку їхньої педагогічної майстерності та творчості і підвищують вимоги до рівня управлінської культури керівників, їх компетентності та професіоналізму.

Проте аналіз літературних і нормативних джерел, наукових праць, практика з'ясування та оцінювання стану сформованості управлінської культури керівників ЗСО довели, що остання недостатньо відповідає сучасним вимогам та освітнім стандартам. Переважна більшість керівників

ЗСО не акцентують увагу на вивченні власного рівня сформованості управлінської культури та визначенні шляхів її розвитку [1].

В умовах глибоких соціальних, духовних та економічних зрушень, прискорення прогресу знань і вмінь, реформування системи освіти сприяє всебічному розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку її талантів, здібностей, задоволенню різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, високих моральних якостей. Забезпечення цих умов залежить від педагога, керівника-професіонала, здатного вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти особливості розвитку культури, усвідомлювати роль і місце освітніх процесів, систем у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі теоретичні знання й практичну реалізацію цих процесів, пов'язувати власний рівень загальної культури із системою знань, умінь, мотивів та цінностей управлінської діяльності.

Сутнісними характеристиками безперервної освіти керівника є гнучкість, розмаїтість, доступність у часі й просторі. Найважливішим завданням самонавчання керівників повинно стати не тільки засвоєння фахових знань і поглиблення професійної компетентності, але й постійний розвиток управлінських якостей. Існуючий досвід свідчить про те, що не можна оволодіти цими якостями відразу, поглиблення їх може відбуватися протягом досить тривалого часу, за умов чергування періодів навчання та практичної діяльності [5].

Керівник сучасного освітнього закладу – центральна фігура всього освітнього процесу. Він повинен уміти розв'язувати різноманітні управлінські проблеми, вміти не тільки керувати освітнім закладом із сталими традиціями та укладом, але й переводити його на якісно новий рівень, що потребує спеціальних знань теорії та практики управління, певних особистісних якостей. Дуже важливими є особистісні якості керівника навчального закладу, що забезпечують мотиваційне управління. Керівник освітнього закладу – це не тільки посада, але й професія [4].

Отже, управлінська культура керівника в сфері освіти – це комплекс управлінських знань, умінь і досвіду, а також професійно значущих особистісних якостей лідерської і творчої спрямованості. Управлінська культура передбачає синтез ділових, професійних і особистісних якостей керівника, необхідних для успішної реалізації адміністративних і соціально-психологічних функцій управління.

Розглянемо компоненти управлінської культури керівника освітнього закладу. Характеристика портрета сучасного керівника освітнього закладу ґрунтується на вимогах оптимальної організації праці, сформованому сприятливому соціально-психологічному кліматі і високій загальній культурі управлінської праці. Детермінуючими компонентами портрета керівника є особистісні якості, такі як професійні, комунікативні,

морально-вольові і організаційно-управлінські. На їх основі формується система взаємодії керівника з колективом (стиль керівництва і його ефективність, ставлення підлеглих до особистості керівника та процесу керівництва)[4].

На думку В. Сластьоніна, компонентами управлінської культури керівника освітнього закладу є: аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий. Аксіологічний компонент культури керівника утворений сукупністю управлінсько-педагогічних цінностей, що мають значення і сенс у керівництві сучасною освітньою організацією. У процесі управлінської діяльності керівник засвоює нові теорії та концепції управління, опановує навички, і, в залежності від ступеня їх застосування в практичній діяльності, вони оцінюються ним як більш-менш значущі. Ідеї та концепції, що мають велику значущість для ефективного управління, виступають управлінсько-педагогічними цінностями [2].

Технологічний компонент управлінської культури керівника містить способи і прийоми управління педагогічним процесом. Технологія управління передбачає вирішення специфічних педагогічних завдань, що ґрунтується на вміннях керівника в сфері педагогічного аналізу та планування, організації, контролю та регулювання педагогічного процесу. Рівень управлінської культури керівника залежить від рівня оволодіння прийомами і способами вирішення зазначених типів завдань.

Особистісно-творчий компонент культури розкриває управління педагогічними системами як творчий акт. При всій заданості, алгоритмічності управління діяльність керівника є творчою. Засвоюючи цінності і технології управління, керівник перетворює їх, що визначається як особистісними особливостями керівника, так і особливостями об'єкта управління. В управлінській діяльності керівник самореалізується як особистість, як організатор [3].

Отже, критерії вимірювання раціональності управлінської діяльності й оцінювання її результативності пов'язані з характером взаємодії зовнішніх і внутрішніх змін, що відбуваються в освітньому процесі навчального закладу. Важливими для керівника показниками цих змін є спосіб мислення, стиль поведінки, вміння вчасно відмовлятися від шкідливих звичок у власному управлінні. Впровадження сучасних управлінських технологій ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміні думками, забезпеченні зростання творчої та інноваційної діяльності педагога.

Управлінська технологія – це діяльність керівника, побудована на принципах та закономірностях теорії й практики управління, що має на меті розв'язання суперечності між елементами взаємодії керівної й керованої систем [5]. Підхід до управління як до діяльності, результатом якої є досягнення певного результату, може бути побудоване на «суб'єкт-суб'єктних» відносинах, оскільки не кожна людина має право на участь у

процесі управління освітою (навчального закладу). Саме на виявлення оптимального співвідношення «керівник-підлеглий», що дозволить досягти найбільш ефективного надання освітніх послуг, спрямований науковий пошук представників особистісно-зорієнтованого підходу до управлінської діяльності. Тому в управлінській діяльності провідними визнаються людино-центристський підхід, технологічною базою якого є мотиваційне програмно-цільове управління, адаптивний підхід, що базується на технології рефлексійного управління.

Література

1. Королук С.В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу / С.В. Королук. – К., 2017.
2. Коломінський Н. Стиль керівництва в освіті: проблеми формування та вдосконалення / Н. Коломінський // Освіта і управління. – 1997. – №2. – С. 106-113.
3. Мельниченко В. Нові підходи до управління навчальним процесом у ПТНЗ / В. Мельниченко // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 2. – С. 20-21.
4. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. – Х. : Видавнича Група «Основа», 2004. – 240 с.
5. Полак Л.Б. Навчально-виховний процес у закладах профтехосвіти: управлінський аспект: навч.- метод. посіб. / Л.Б. Полак. – К. : Вища школа, 1999. – 112 с.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

Чеперната М.,
студентка 4 курсу ФФЖ імені Михайла Стельмаха.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.

В умовах духовного та культурного відродження українського суспільства, його розбудови на гуманістичних і демократичних засадах завданням першочергового значення постає моральне виховання особистості. На особливу увагу заслуговує формування моральності протягом дошкільного дитинства та шкільного віку, адже цей період життя людини має надзвичайну цінність для закладання моральних основ особистості.

Особливе місце серед педагогічних систем, що розглядають шляхи морального виховання підростаючого покоління, належить освітній технології всесвітньо відомого італійського педагога Марії Монтессорі. Розроблена педагогом концепція виховання вирізняється духом гуманізму, поглядом на кожну дитину як на унікальну особистість, безмежною вірою в її невичерпні потенційні можливості, сприяє гармонійному, повноцінному та всебічному розвитку людської особистості та її моральної свідомості.

Мета статті – проаналізувати провідні положення, що характеризують сутність педагогічної теорії М. Монтессорі: виховання повинно бути вільним; виховання повинно бути індивідуальним;

виховання повинно спиратись на результати спостережень за дитиною.

Марія Монтессорі народилася в К'яравалле (Центральна Італія, провінція Анкона) в родині фінансового службовця. Її мати була племінницею відомого теолога і священника Антоніо Стоппані. Коли дівчинці виповнилося 12 років, батьки разом з нею переїхали до Риму, щоб дати дочці гарну освіту. У 14 років Марія почала цікавитися математикою, і цей інтерес вона не втратила до кінця життя. Батьки хотіли, щоб вона стала вчителькою, адже в той час це була практично єдина професія, відкрита для жінок. Однак Марія відхилила цей шлях. У 1886-1890 роках вона відвідувала загальноосвітню школу з технічним нахилом, в якій навчалися тільки хлопчики, що для того часу було забороненим. По закінченню школи Марія вступила до Римського університету на факультет математики та природничих наук, але незабаром в її інтересах відбулася переорієнтація у сферу біології та медицини. У 1892 році Марія закінчила медичні підготовчі курси. І хоча жінкам в той час не дозволялося вивчати медицину, Марія все ж твердо вирішила бути лікарем. Вона стала студенткою медичного факультету. У 1895 році Марія почала працювати асистенткою у лікарні, а в 1896 році захистила дисертацію з психіатрії. Вона була першою жінкою в історії Італії, яка закінчила курс медицини і стала першою в Італії лікаркою, що здобула вчений ступінь доктора наук.

Працюючи в університетській клініці, М. Монтессорі отримала приватну практику. Тут відбулася її перша зустріч з дітьми з обмеженими можливостями. Ніхто не сприяв розвитку цих дітей. Ніщо не могло спонукати їх до активних корисних дій. Оточуюча обстановка не сприяла цьому. Саме тоді, під час спостереження за цими дітьми в М. Монтессорі виникла і зміцнилась думка, що для дітей, як хворих, так і здорових, необхідне спеціальне розвивальне середовище, в якому будуть сконцентровані всі знання про навколишній світ, представлені еталонами основних досягнень людської думки, а дитина повинна пройти шлях до людської цивілізації ще в дошкільному віці. Таке середовище М. Монтессорі вибудовувала відповідно до потреб кожної дитини.

Світову славу і визнання М. Монтессорі здобула у зв'язку з розробленою нею педагогічною системою, що отримала назву «педагогіка Монтессорі». Перша «школа Монтессорі» була відкрита нею 6 січня 1907 року в Римі. Методи, що ґрунтувалися на досвіді роботи в цій школі, були пізніше успішно розвинуті і вдосконалені і, попри критику в наступні роки, досі залишаються популярними в багатьох країнах світу. Після того, як робота Монтессорі в римському Будинку Дитини отримала широку популярність, на її метод звернули увагу в Північній Америці (близько 1913), хоча цей інтерес пізніше поступово згас. М. Монтессорі, окрім Італії, довгі роки жила і працювала в Каталонії (Іспанія) та Нідерландах. З Нідерландів, де вона перебувала до 1936 року, М. Монтессорі, на

запрошення Теософського товариства, переїхала до Індії, де вона читала лекції в Мадрасі, Карачі та інших містах, а пізніше відкрила свою школу в Кодайканалі, яка функціонувала навіть під час Другої світової війни. Після Індії вона оселилася в Нідерландах і проживала там до кінця свого життя.

Померла М. Монтессорі у 1952 році в Ноордвік-ан-Зее. Міжнародна Монтессорі-Організація (АМІ) була також заснована в Нідерландах у 1929 р. (діє по сьогодні). Син М. Монтессорі Маріо очолював цю організацію до своєї смерті (1982 р.).

Успіх методу М. Монтессорі забезпечується роллю тих людей, яким довіряють керівництво розвитком дітей, тих, кого вона називає керівниками, вчителями, директорами. Ці люди покликані керувати розвитком дитини, не здійснюючи на неї ніякого зовнішнього впливу. М. Монтессорі підкреслює, що ефективність педагогічного методу спостереження забезпечується свободою дитини, яка може бути обмежена лише інтересами колективу. Звідси робиться висновок про те, що дитині варто гальмувати, те що може образити іншого або завдати йому школи, що має характер грубих та невічливих учинків. Всі інші прояви, в якій би формі вони не були виражені, повинні бути дитині дозволені [2, с. 246-247].

Педагог у школах М. Монтессорі – це спостерігач та експериментатор. Він фіксує всі зміни, які відбуваються в фізіологічному та психічному розвитку дитини, не кваплячись, спрямовує її, помічаючи паростки нового в житті дитини, в потрібних випадках приходиться на допомогу. Провідним гаслом у Будинках дитини було: «Допоможи мені, щоб я зробив це сам». Тобто педагог виступав зацікавленим помічником.

При вправах з дидактичним матеріалом не стільки важливі самі знання, скільки внутрішні процеси психічного і фізичного розвитку, набуття нового «бачення», яке допоможе розпізнати предмети та їх властивості. Самостійне виправлення дитиною помилок у діях потребує зосередженої уваги, спостережливості, терпіння, волі [3, с. 247].

Дисципліна у свободі – друге правило, яке важко зрозуміти прихильнику традиційної школи. М. Монтессорі мріяла про відродження людства. Кажуть, що дорослі дітей не розуміють і судять про них за власною міркою. Найперше завдання, на думку М. Монтессорі, стимулювати розвиток дитини, а потім дати їй вільно розвиватися. М. Монтессорі безповоротно засуджувала старий порядок речей, при якому говорилися гарні слова про виховання, але дитину тримали в рабстві. Вона поклала кінець всім старим формам і пройнялась гаслом останніх часів – «визволення дитини».

Особливо сильна і талановита М. Монтессорі там, де мова йде про вільність дитини і про розкриття її особистості. Цікаво і оригінально М. Монтессорі тлумачила ідею вільності дитини. М. Монтессорі починає визволення дитини з розвитку в ній самостійності. Вже у віці трьох років

дитина, на думку М. Монтесорі, повинна мати можливість виявляти самостійність і волю. Вихователі повинні полегшувати дітям вступ на цей шлях самостійності: вчити ходити без сторонньої допомоги, бігати, підніматися і спускатися сходами, підбирати впущені предмети, самостійно вдягатися і роздягатися, купатися, вимовляти виразно слова і точно висловлювати свої побажання. Вихователі повинні розвивати у дітей уміння ставити і досягати індивідуальні цілі. Все це М. Монтесорі називає етапами виховання в дусі незалежності. Нічого такого у житті дітей раніше не було. Батьки, що намагаються прислужувати дітям, поспішають виконувати за них те, що діти повинні робити самі, позбавляють дитину свободи і незалежності. Одночасно з розвитком у дитини самостійності, М. Монтесорі ставить її в такі умови, що сприяють розкриттю її природи

Після принципу свободи найважливіше місце у системі М. Монтесорі відводиться вихованню почуттів. Особливість методу М. Монтесорі базується саме на вихованні почуттів. На думку М. Монтесорі, розвиток почуттів передує розвитку вищої духовної діяльності: дитина у віці від 3 до 7 років знаходиться в періоді створення, формування організму. Це період швидкого фізичного розвитку, час освіти, різних видів психосенсорної діяльності. В цьому віці дитина виховує свої почуття, потім її увага зосереджується на середовищі у формі пасивної допитливості. Увагу її в цю пору привертають стимули, а не причини речей.

Отже, на цьому етапі педагоги повинні методично спрямовувати чуттєві стимули, щоб відчуття дитини розвивались розумним шляхом. Це виховання почуттів і підготує істинний фундамент, на якому виховується ясний і сильний дух. Ось основне положення і вихідна точка для М. Монтесорі.

Індивідуалізація навчання і виховання, за системою М. Монтесорі, здійснюється за допомогою виявлення індивідуальних особливостей кожної дитини, застосування індивідуальної роботи вчителя з кожною дитиною, навіть з такою, що недостатньо розвинена чи, навпаки, не потребує додаткової допомоги. При цьому вчителю, перш за все, необхідно приймати до уваги розумові й фізичні можливості дітей. Завдання вчителя, за М. Монтесорі, полягає в тому, щоб полегшити самовільний розвиток інтелектуальної, духовної і фізичної особистості, слідкувати за тим, щоб цей розвиток відбувався розумним шляхом, дати дитині можливість розвивати свої розумові сили без втоми.

Учитель, що працює за системою М. Монтесорі, повинен надати учневі можливість задовольняти власні пізнавальні потреби, допомагати йому долати труднощі, а не уникати їх. У час вільної роботи вчитель виконує переважно мотивуючу та стимулюючу функції. Він відповідає на запитання учнів, здійснює контроль за виконанням робіт та завдань. Вчитель у школі М. Монтесорі не повинен обмежувати дитину в її діях та

набутті досвіду, йому необхідно ставитися зі спокійною й терплячою повагою не лише до дитячих занять, але і до особистості дитини. При цьому вчитель має обов'язково бачити в дитині повноцінну людину, допомагати їй розвивати волю та самостійність у діях. Під час занять М. Монтесорі вимагала від вчителя «перш за все, простоти – нічого, крім безумності істини, стислості – веди рахунок словам своїм, об'єктивності – кинути промінь світла і дати піти своєю дорогою» [3].

Учитель не повинен втручатися у внутрішній світ дитини без підстав, а вчасно допомагати до певних меж. Він повинен дати поштовх дії, а потім надати можливість вільно розвиватися, вміти придивлятися, нічого не пропускати. Поряд зі спостереженням за поведінкою дитини і невтручанням у її вільну діяльність, М. Монтесорі вважала за необхідне впливати на душу дитини, «будити її голосом, освіжати і зміцнювати заохоченням, зачаровувати дитину всіляко: як поглядами, так і позою» [1]. Вона також наголошувала на тому, що між учителем і учнем повинно бути внутрішнє єднання у настрої і житті. Бути вчителем, за ідеями М. Монтесорі, – це бути художником, а не ремісником. Ідеї М. Монтесорі про взаємовідносини вчителя з учнем актуальні і для сучасної педагогічної теорії та практики, мають бути використані у дитячих садках, загальноосвітніх школах, ліцєях та гімназіях. У сучасних умовах у різних країнах існує досить широка мережа дошкільних закладів та початкових шкіл, які працюють за системою М. Монтесорі.

Література

1. Сбруєва А.А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : [навчальний посібник] / А.А. Сбруєва, М.Ю. Рисіна. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.
2. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник / А.А. Сбруєва. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
3. Фаусек Ю. Месяц в Риме в «Домах детей» Марии Монтесорри / Ю. Фаусек, 1915. – Т. II. – С. 21.

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Шевчук Ю.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.

У педагогічній теорії описаний численний досвід підвищення якості освіти, відомі технології і методи, прийоми і засоби навчання, визначені пріоритетні напрями створення інноваційного досвіду для забезпечення якості сучасної освіти, розроблені критерії і показники якісної освіти, окреслено діяльність кожного педагога щодо вдосконалення освітньої роботи. Але, на нашу думку, мало уваги приділяється особистості

керівника школи та рівню його управлінської культури як гаранта якості освітнього процесу, що відбувається в закладі середньої освіти.

У спеціальній літературі знаходимо наукові підходи до вивчення різних видів культури, її аспектів. Деякі науковці присвятили свої праці пошуку співвідношення між культурою особистості та культурою суспільства (Л. Пономарьов, В. Попов, В. Чічанов). В інших наукових дослідженнях проаналізовано особливості соціальної культури особистості (А. Прохоров, К. Розлогов, В. Рузін); розглянуто такі види культури, як інформаційна (Д. Блюменау), комунікативна, професійна (В. Кричевський) [4], управлінська (Г. Єльнікова) [3].

На думку професора Ю. Конаржевського, культура управління – це виконання адміністрацією сукупності вимог, що висувуються до процесу управління, зумовлених нормами моралі, етики, естетики, права, принципами організації і технології управління [3]. Як бачимо, поняття «професійна культура» має всеосяжний характер та містить різні види культур [4]. Але всі вчені визнають, що культура є вищим проявом людської освіченості і професійної компетентності; саме на рівні культури може найбільш повно відобразитися людська індивідуальність [4]. Актуальним для сучасного етапу розвитку педагогічної науки є розуміння компетентності як професійно цінної якості особистості менеджера, причому наголошується на важливості не тільки наявності знань, а й умінь їх використовувати, здійснюючи управлінську діяльність.

У дослідженнях Л. Даниленко та Л. Карамушки компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу становить сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та соціально-функціональних знань і вмінь, відповідних особистісних якостей [2].

У контексті нашого дослідження актуальним є аналіз проблеми розвитку управлінської професійної компетентності – управлінської кваліфікації керівника ЗНЗ як складової його управлінської культури. Питання компетентності в управлінській діяльності керівника пов'язані з професіоналізмом, тому категорія «професійна компетентність» визначається рівнем професійної освіти і досвідом [6].

На думку дослідників Л. Даниленко та Л. Карамушки, професійна компетентність керівника ЗНЗ визначається сукупністю таких компонентів: знання, необхідні для педагогічної спеціальності або посади; умінь і навички, потрібні 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, визнання

духовно-ціннісних орієнтирів, створення системи моральних і етичних принципів особистості [2].

У структурі управлінських здібностей вирізняють такі показники: загальні здібності (вони необхідні, але не самодостатні), специфічні якості (без них немає організатора) та індивідуальні якості, що дозволяють окреслити певні типи організаторів. Можемо констатувати, що тільки сукупність усіх цих характеристик може дозволити скласти узагальнений портрет організатора як діяча. Значною мірою вони пов'язані зі спрямованістю особистості, її підготовкою до управлінської діяльності та її рівнем управлінської культури взагалі.

До загальних здібностей керівника можна віднести:

- практичність розуму – здатність ефективно використовувати свої знання і досвід у різних ситуаціях, пов'язаних з проблемами керівництва школою;

- комунікативність – відкритість до інших, готовність до спілкування, потреба мати контакти з людьми;

- ініціативність – специфічний творчий прояв активності, що зумовлює народження нових ідей, пропозицій;

- наполегливість – прояв сили волі, вміння доводити справу до кінця;

- саморегуляція – здатність контролювати власні почуття, власну поведінку в складних ситуаціях;

- працездатність – здатність вести напружену роботу, тривалий час не стомлюючись;

- уважність – вміння помічати незначні деталі та зберігати їх у пам'яті з метою вироблення подальших аргументованих висновків;

- організованість – вміння працювати й жити за режимом; планувати свою діяльність;

- самостійність у прийнятті рішень, вміння самому знаходити шляхи виконання завдань, брати на себе управлінську відповідальність [6].

Професійно-управлінська компетентність є вмінням керівника як суб'єкта управлінського впливу по-новому структурувати наукові та практичні знання з управління [5].

Управлінська (професійна) компетентність керівника – це комплексне поняття, яке не можна звести ані до здібностей з управління, ані до освіченості у сфері психології управління, ані до професійно цінних особистих якостей, тому що в такому випадку розуміння можливостей виявляється однобічним. Психолого-педагогічними основами формування управлінської (професійної) компетентності є: сукупність якостей та властивостей особистості, зумовлена високим рівнем психологічної підготовки; високий рівень професійної підготовленості до ефективної взаємодії в команді, якою є педагогічний колектив, що можна розглядати як систему внутрішніх ресурсів керівника, необхідних для побудови

результативної роботи загальноосвітнього навчального закладу.

Основним критерієм сформованості управлінської (професійної) компетентності можна вважати професійний та особистісний саморозвиток керівника [2]. Самоосвіта керівника – найважливіше завдання, робота над яким обумовлює впровадження практичну діяльність усього власного творчого потенціалу, максимально повне використання можливостей та здібностей педагога. Самоосвіта, в свою чергу, повинна бути спрямована на самовдосконалення, саморозвиток.

Сьогоднішні шкільні реалії вимагають від керівника закладу переосмислення багатьох освітніх канонів. У будь-якій справі значна доля успіху залежить від уміння керівника застосовувати найбільш ефективні технології управлінської діяльності, різні прийоми під час вирішення управлінських завдань та, звичайно, від рівня управлінської культури відповідальної особи. Видатний педагог В. Сухомлинський вважав, що для директора школи основне завдання полягає в умілому керівництві творчою працею колективу. Навчально-виховний процес, на його погляд, має три джерела: науку, майстерність та мистецтво. Добре керувати навчальним закладом – це означає досконало володіти наукою, майстерністю та мистецтвом навчання та виховання. Виховання в широкому розумінні – це багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення тих, кого виховують, і тих, хто виховує. Керувати ним означає насамперед самому постійно збагачуватись та оновлюватись, бути сьогодні духовно багатше, ніж учора [1]. Все вищевказане є обґрунтуванням передумов досягнення високого рівня знань, удосконалення вмінь і навичок та їх інтеграції у сферу практичної діяльності, що, у свою чергу, дозволяє розглядати зміст управлінської компетентності керівника ЗНЗ як сукупності професійних знань, умінь, навичок з урахуванням рівня сформованості загальної культури, професійно цінних якостей особистості та досвіду управлінської діяльності.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що управлінська (професійна) компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу є складним структурним утворенням, тобто складною компетентністю, що складається з часткових, специфічних компонентів. З урахуванням сучасних наукових надбань, управлінську компетентність керівника ЗНЗ варто розуміти як інтегральну здібність особистості будувати свій поступальний професійний розвиток з постійним ускладненням завдань і зростанням рівня досягнень. Директор школи має володіти навичками нового мислення, пов'язаного з проникненням менеджменту в управлінську діяльність керівників навчальних закладів. Діяльність керівника будь-якого колективу складна та відповідальна, особливо коли йде мова про керівника педагогічного колективу школи. Сьогодні він покликаний поєднувати в одній особі вчителя, методиста,

державного інспектора, менеджера, організатора навчально-виховного процесу, чуйного та уважного наставника колективу. Це вимагає не тільки всебічних теоретичних знань та педагогічних умінь, досконалого володіння наукою управління, високого рівня управлінської (професійної) компетентності, а й високого рівня сформованості управлінської культури керівника в цілому.

Таким чином, нами встановлено, що між поняттями «компетентність», «професійна компетентність», «управлінська компетентність» і «управлінська кваліфікація» існує об'єктивна залежність, що відображає їх взаємозв'язок як системоутворюючих елементів управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Відтак, доходимо висновку, що управлінська культура керівника прямим чином залежить від його управлінської кваліфікації, де кваліфікація розглядається як досягнення належного рівня професійної (управлінської) компетентності, тобто рівня знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей, загальної культури, досвіду керівної діяльності.

Література

1. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. – Х. : Основа, 2007. – 40 с.
2. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора школи : Монографія / Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 1990. – 140 с.
3. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління / Г. В. Єльнікова // Тексти лекцій. – Х. : Основа, 2004. – 124 с.
4. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. – М., 1996. – С. 120–126.
5. Кричевский Р. Л. Динамика группового лидерства / Р. Л. Кричевский // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 42–52.
6. Несин Н. Г. Професійна компетентність керівника навчального закладу / Н. Г. Несин // Відкритий урок. – 2010. – № 11. – С. 12–13.
7. Освітній менеджмент : Навч. посібник / [за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
8. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 № 2984-III // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. Нормативний збірник / [за заг. редакцією М.Ф. Степка, Л.М. Горбунової]. – К. : ФОРУМ, 2007. – У трьох томах. – Т. 1. – С. 81–94.
9. Про загальну середню освіту : Закон України про загальну середню освіту № 1642-III від 06.04.2000 // Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. Нормативний збірник / [за заг. редакцією М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової]. – К. : ФОРУМ, 2007. – 48 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Шевчук В. Р.,
студентка магістратури ННІППФВК.
Науковий керівник – доц. Давидюк М.О.

Пізнання є складним і досить суперечливим процесом. Людина, перебуваючи ще зовсім маленькою, вже починає вивчати світ, цікавитися всім, що її оточує. Зазвичай, перший досвід пізнання навколишнього світу в малюків починається з іграшок та ігор. Тому пізнання світу як безперервний процес, котрий триває все життя людини, безпосередньо залежить від того, з чим дитина стикається постійно. Гра – одне з найважливіших занять дитини. Тому саме ігрові методи навчання є одним з найефективніших способів вивчення, розуміння та засвоєння важливої для нас інформації.

Мета статті – описати сутнісні характеристики ігрових технологій навчання і визначити їхні освітні й розвивальні функції.

Активність, змодельована у грі, виступає певною організаційною основою, навколо якої накопичуються знання та вміння гравців. Риси, які вирізняють ігрову діяльність з-поміж інших видів діяльності, це: а) умовність (учасники усвідомлюють, що вони діють у межах умовної діяльності); б) символічний характер (у грі знімається моральна й матеріальна відповідальність за помилки, а учасник має можливість експериментувати зі своєю поведінкою, досліджуючи різні варіанти розв'язання ситуації); в) невизначеність (учасники ігор не можуть завжди використовувати готові схеми для ухвалення рішень і змушені бути винахідливими, тобто виявляти творчу активність, оскільки гра впливає на мотивацію).

Розвиток ігрової діяльності починається в ранньому дитинстві, триває в дошкільному віці, набуває нового значення в період шкільного навчання; водночас на всіх цих етапах у процесі гри формується особистість. Якщо лаконічно охарактеризувати особливості дитячої гри, то варто відзначити, що вона, по-перше, глибоко вкорінена в культуру, у ній виявляються й задовольняються перші дитячі потреби та інтереси, під час виконання ігрових ролей формується уява, розвивається фантазія, розвиваються психічні процеси дитини, відбувається тренування комунікативних навичок і вмінь, необхідних для подальшого навчання в школі.

Різні форми серйозної ігрової діяльності дорослих слугують свого роду взірцем для відтворення в ігровій діяльності дітей. Дорослі, враховуючи можливості дитини, створюють для неї на основі своєї праці такі форми існування, при яких гра стає основним видом дитячої діяльності (скажімо, імітування дій мами на кухні з продуктами за допомогою пластиліну,

фарб, паперу – приготування їжі «невзаправду», «буцім-то») [4]. Сюжети своїх ігор дитина найчастіше черпає з безпосереднього спілкування з дорослими, імітуючи, наслідуючи дії старших, і це, в свою чергу, стає підготовкою дитини до життя, засобом її навчання й виховання.

Вже в дорослому віці гра, відділившись від неігрової діяльності, переходить у творчість – аматорську і професійну, пов'язану з рольовим моделюванням, – театр, естраду, кіно, при цьому гра стає захопленням, потім – мистецтвом, а відтак, можливо, й покликанням [4, с.45].

Психологи стверджують, що гра – це своєрідне ставлення до реальності, створення вигаданих ситуацій, свого власного світу, де можна встановити прийнятні для себе правила, абстрагуватися від проблем, а також побудувати продуктивну взаємодію між дітьми і дорослими [5].

Ми схилиємося до визначення гри як діяльності, мотиви якої – не в результаті, а в процесі діяльності, і відповідно функціями гри, важливими саме для системи освіти, визначаємо: розважальну (пробудження інтересу, задоволення, захоплення); комунікативну (опанування навичок взаємодії і отримання інформації); самореалізації (дитина в грі реалізує себе як особистість); терапевтичну (допомагає долати негаразди в житті дитини); соціалізації (шляхом включення дитини в систему соціальних взаємодій відбувається засвоєння соціальних норм, морально-етичних цінностей); освітню (засвоєння наукової, навчальної інформації в ігровій формі, формування світогляду, ціннісних орієнтацій, здатність підкорятися колективним вимогам).

Зауважимо, що роль і місце гри в освітньому процесі значною мірою залежить від усвідомлення педагогом сутності і функцій ігрових технологій у навчанні. Педагогічну гру часто називають дидактичною, оскільки її метою є засвоєння знань, умінь і навичок. Сьогодні для підвищення ефективності освітнього процесу часто використовуються методи активного навчання, серед яких чільне місце відведено грі. Ігрові технології можуть бути використані як автономний дидактичний засіб для вивчення понять, тем і розділів дисципліни, або ж як складові більш об'ємних технологій, за допомогою яких моделюється навчальне заняття, або як технологія позаурочної діяльності.

Дослідники, освітяни-практики класифікують ігрові технології, практиковані в освіті, на таких засадах:

- за видом діяльності (рухливі, інтелектуальні, психологічні, педагогічні, соціальні, трудові);
- за характером організації освітнього процесу (навчальні, контрольні, тренувальні, узагальнювальні);
- за характером активності (пізнавальні, розвивальні, виховні, соціалізаційні);
- за творчою активністю (репродуктивні, творчі, продуктивні);

- за метою діяльності (комунікативні, профорієнтаційні, діагностичні, психотехнічні та ін.);

- за дидактичним спрямуванням (активізація пізнавального інтересу до дисципліни, формування вмій і навичок, комунікативних здібностей, соціальних компетенцій тощо);

- за характером ігрової методики (сюжетні, предметні, рольові, імітаційні, ділові, ігри-драматизації) [2].

Але для того, щоб доцільно ввести ігрові технології в освітній процес, необхідно з'ясувати: якого роду компетенції повинні бути сформовані в учнів, як поєднати гру з іншими дидактичними засобами, яка ігрова технологія найбільш адекватна для конкретної навчальної теми, дисципліни, групи дисциплін (в умовах інтегрованого підходу).

Сьогодні ігри стали вже справжнім освітнім трендом – без них важко будувати процес навчання, на цій основі виникає новий напрям сучасної теорії навчання – гейміфікація.

Гейміфікація – це спосіб впливу на людську поведінку, який базується на використанні ігрових елементів. Перетворюючи досвід за допомогою ігор, він долає соціальні та психологічні обмеження, що уможлиблює вивільнення людського потенціалу. Щоб процес називався гейміфікованим, він повинен відповідати чотирьом характеристикам, виокремленим Дж. Макгонігал у її виступі на TedEX:

- чітко визначені цілі, що забезпечують мотивацію участі у грі;
- логічні та послідовні правила, що задають обмеження у досягненні поставлених цілей;
- стабільна система зворотнього зв'язку, яка гарантує, що поставлені цілі досяжні, а гравці слідуєть правилам;
- добровільна згода на участь у грі і слідування правилам досягнення мети.

За матеріалом української Вікіпедії, гейміфікація (ігрофікація, геймізація, від англ. gamification) – це використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для залучення користувачів до вирішення проблем [1]. Переваги гейміфікації в освітньому процесі очевидні – непідробна зацікавленість учня, його залученість у процес. На відміну від традиційних форм навчання, гра містить дуже важливий компонент – розважальний характер. Утім, варто пам'ятати головне: гейміфікація – це не занурення в тривимірний віртуальний світ, не ігри під час освітнього процесу. Це тільки допоміжний інструмент, яким має майстерно користуватися вчитель з метою підвищення пізнавальної активності і мотивації учнів.

Література

1. Гейміфікація. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація>

2. Левин М. Как технологии изменяют образование : Пять главных трендов / М. Левин. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.forbes.ru/tehnobudushchee/82871-kak-tehnologii-izmenyayut-obrazovanie-pyat-glavnyh-trendov>
3. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Узнадзе – М.: Смысл, 2004. – 412 с.
4. Ушинский К. Д. Моя система воспитания / К. Ушинский. – М.: АСТ, 2017. – 576 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Эльконин – М.: Книга по требованию, 2012. – 228 с.

ОСОБИСТІСНІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА ШКОЛИ З ВИХОВНОЇ РОБОТИ

**Шелегон О. В.,
студентка магістратури ННППФВК.
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Сьогодні в умовах величезних змін в українській освіті постала проблема ґрунтовної перебудови у сфері виховання. Як і хто повинен виховувати майбутнє покоління українців? Міністр освіти України Л. Гриневич зазначає: «Нова українська школа – це школа для життя у ХХІ столітті. ...зараз ми не можемо точно знати, з якими викликами зустрінуться діти, які зараз навчаються у школі. Тому ми хочемо перейти від школи, яка напихає дітей знаннями, ... до школи, яка вчить знання використовувати» [4].

Нова українська школа залишила виховний момент в освіті, задекларувавши, що школа буде не лише навчати, але й «формувати ціннісні ставлення і судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством» [6].

Виховна робота в школі за роки незалежності України практично не зазнала змін у своїх формах і суті. Інерція радянської моделі у цій сфері шкільного життя виявилася дуже сильною. Змінилися хіба зовнішні атрибути, перелік визначних дат й технічне забезпечення позаурочних заходів. Однак рутинність, недосконалість підходів, формальне планування, зацикленість нашої освітньої системи на звітності потребують змін в управлінні та організації виховної роботи в закладах освіти. Саме тому дослідження особистісних якостей заступника директора з виховної роботи як чинника ефективності управлінського процесу виховною роботою стає одним із пріоритетних напрямів наукових досліджень, а обмеженість публікацій і наукових розробок у цій сфері обумовлюють актуальність даної проблеми.

Проблема управління виховною роботою в закладах загальної середньої освіти привертає увагу багатьох дослідників. Дослідженню проблеми управління в закладах освіти присвячені наукові праці В.

Бондаря, Г. Дмитренко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, О. Мармаза, М. Поташник, В. Маслова, Г. Тимошко. Психологічні аспекти управління знайшли відображення в монографії Л. Карамушки. Філософський та соціологічний аспекти висвітлено в роботах В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кудіна, В. Кременя; В. Лутая, В. Солодкова та ін.

Окремі аспекти, що забезпечують якісне управління виховною системою, аналізували Л. Кацинська, І. Погоріла; методики організації виховної системи в школі та ефективного управління нею представлені у доповіді О. Коберник, В. Кукушина, В. Мірочник.

Але сьогодні існує необхідність подальших досліджень особистісних факторів ефективності управлінської діяльності заступника директора з виховної роботи закладу загальної середньої освіти, яка зумовлена низкою суперечностей між:

станом недостатньої наукової розробленості проблеми взаємозалежності результативності виховного процесу і особистісних характеристик заступника директора з виховної роботи;

необхідністю застосування інноваційних технологій для організації і здійснення виховного процесу та існуючим рівнем професійної компетентності заступника директора з виховної роботи закладу загальної середньої освіти.

Мета статті: визначити роль особистісних факторів ефективності управлінської діяльності заступника директора школи з виховної роботи.

В умовах творення Нової української школи завданням виховання є створення таких умов, за яких може розвинутиися людина європейського мислення, тобто людина, яка добре знає себе, вміє використовувати власний потенціал, розробляє й реалізує власний життєвий сценарій. Виховний процес має бути, як визначається у Концепції нової школи, невід'ємною складовою усього освітнього процесу та орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, «які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством»[3].

Зрозуміло, що якість виховного процесу мають забезпечити педагогічні працівники на чолі з керівниками навчальних закладів, управлінська діяльність яких має бути спрямована на створення умов для пристосування учасників освітнього процесу до реформування в цій галузі. Забезпечення якості управління виховним процесом є однією з найактуальніших проблем у педагогічній теорії та практичній діяльності закладу загальної середньої освіти.

На сучасному етапі розвитку НУШ «уміння управляти» займає особливе місце. Аналізу сучасних підходів до управління освітою, пошуку шляхів удосконалення управління в цій сфері присвячено праці вчених та досвідчених фахівців у галузі освіти: Л. Даниленко, Т. Дуткевич,

Г. Сльникової, Л. Карамушки та ін. Так, Л. Карамушка вважає, що управління закладом загальної середньої освіти в сучасних умовах – це складний процес, складовими якого є правильний вибір цілей і завдань, вивчення і аналіз досягнутого рівня освітнього процесу, система раціонального планування, організація діяльності учнівського та педагогічного колективів [8, с.12]. Управління виховним процесом – це діяльність педагогічного колективу, що забезпечує планомірний і цілеспрямований виховний вплив на вихованців.

Нові підходи до побудови виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів вимагають від педагогічних працівників певних перегрупувань і тіснішої комунікації. Концепція нової української школи передбачає нову роль педагога – не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [6].

Метою організаторів виховного процесу має стати створення цілісної моделі виховної системи на основі громадянських та загальнолюдських цінностей.

В управлінні виховною системою беруть участь усі працівники навчального закладу, тому можливість ефективного управління обумовлена наявністю відповідної системи. Кожен її елемент взаємодіє з іншими елементами системи та має своє функціональне призначення. Узгодження діяльності відбувається через розподіл функціональних обов'язків та прав працівників, Положення про Раду закладу, про методичне об'єднання класних керівників, про науково-методичну раду, про учнівську раду тощо.

Яким має бути ефективне управління? Поняття «ефективність управління» не отримало поки чіткого визначення і тлумачення ні в науковій літературі, ні в практиці управління [15, с.155]. Поняття «ефективність» досить часто розкривається через такі поняття, як «якість», «результативність», «оптимальність», «дієвість», які не лише перебувають у тісному взаємозв'язку, а й іноді підміняють одне одного. Таке застосування зазначених понять обумовлено контекстом їх використання з метою характеристики соціально-психологічних аспектів управлінського процесу.

На нашу думку, при дослідженні освітнього аспекту підвищення ефективності управління, найбільш коректним є використання поняття «ефективність» (від англійського «effect» – результат, наслідок).

Роль заступника директора з виховної роботи виявляється в його здатності реалізувати покладені на нього управлінські функції. Він повинен не лише доводити до відома своїх підлеглих вимоги вищих органів, але і роз'яснити зміст поставлених завдань, зробити їх метою діяльності кожного педагога і колективу в цілому. Відповідно до

посадових обов'язків, заступник директора з виховної роботи організовує поточне й перспективне планування позакласної й позашкільної роботи та її здійснення, організовує і координує розробку необхідної документації з цього питання. Ефективність впливу заступника директора з виховної роботи на освітню діяльність школи залежить не тільки від його офіційних повноважень, але й від особистого авторитету, тобто має дві складові: вплив формального керівника та неформального лідера. Він повинен бути не тільки управлінцем, але й автором системи виховної роботи, метою якої є створення такого виховного середовища, де дитина відчуває себе впевнено, спокійно, відкрита до спілкування. У такому виховному середовищі школи сповідуються основні духовні Ідеали, які здавна прийнято вважати абсолютними, тобто вічними і незмінними: Істина, Добро, Краса [1,с.201].

Освітня управлінська діяльність потребує особливих якостей, вмінь, здібностей. Особисті якості заступника директора з виховної роботи сприяють його авторитету, повазі до нього з боку педагогів, школярів, батьків; створюють передумови ефектного управління колективом. Ними, зокрема, є: високі моральні стандарти: високі життєві ідеали, чесність і правдивість, справедливість та об'єктивність, розсудлива воля і мужність, упевненість у собі, розвинуте почуття обов'язку та відповідальності; фізичне і психічне здоров'я; високий рівень внутрішньої культури інтелегентність, тактовність, толерантність, порядність і скромність, самокритичність; оптимізм, впевненість у собі, врівноваженість, чуйність, розсудливість, доброзичливість, дбайливість [6, с. 126-127].

Під час численних психологічних досліджень встановлено, що в управлінській діяльності є низка характеристик, які співпадають, що дозволяє виокремити основні професійно важливі якості заступника директора з виховної роботи. У різних авторів (В. Андросюк, О. Мармаза, П. Перепелиця, В. Рибалка) частіше зустрічаються: інтелект, аналітичність, рефлексивність, швидкість реакції, креативність, спостережливість, критичність та цілісність мислення. Інтелект має бути вищим за середній рівень, важливою є здатність до вирішення складних та абстрактних проблем. Інтелектуальний керівник спроможний генерувати ідеї і знаходити інноваційні рішення стандартних і нестандартних проблем, дає можливість іншим побачити нові можливості та формує напрям найбільш ефективного досягнення поставлених цілей; ініціативність та ділова активність, наявність мотиву до дії, самостійність та винахідливість; впевненість у собі, що пов'язана з високою самооцінкою компетентності та високим рівнем домагань; здатність тривалий час напружено працювати; спостережливість – уміння спостерігати за процесом, запам'ятовувати головне; здатність підніматися над конкретикою та сприймати ситуацію у більш широкому контексті [14, с. 224].

Американські психологи М. Вудкок і Д. Френсіс надають такий перелік якостей управлінця: здатність управляти собою; розумні особисті цінності; чіткі особисті цілі; спрямування на постійний особистий ріст; навички вирішення проблеми; винахідливість та здатність до інновацій; висока здатність впливати на оточуючих; знання сучасних управлінських підходів; здатність керувати; вміння навчати та розвивати підлеглих; здатність формувати та розвивати ефективні робочі групи [2, с. 63].

Вітчизняні дослідники (Б. Косов, В. Лозниця) виокремлюють такі риси успішного керівника (табл. 1, [10, с.32]).

Таблиця 1

Особистісні якості успішного керівника

Групи якостей	Якості керівника
Психологічні	Прагнення до лідерства, здатність до керівництва; вольові якості; готовність до розумного ризику; прагнення до успіху; здатність до домінування в екстремальних умовах; самодостатність особистості; стійкість проти стресу; адаптабельність
Інтелектуальні	Прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей і досягнень, панорамність мислення і професійна предметність; мистецтво швидко опрацювати, ранжувати інформацію і на цій основі приймати рішення; здатність до самоаналізу; вміння розуміти, приймати і використовувати з користю для справи думки, протилежні власним; психологічна освіта
Професійні	Уміння ефективно використовувати кращі досягнення педагогічного досвіду; мистецтво приймати нестандартні управлінські рішення; уміння ефективно і раціонально розподіляти завдання і виділяти на них оптимальний час; діловитість, ініціатива
Соціальні	Уміння враховувати наслідки рішень; схильність керуватися принципами соціальної справедливості; мистецтво попереджати і розв'язувати конфлікти, виступати в ролі посередника; уміння встановлювати і підтримувати систему стосунків з людьми; тактовність і ввічливість, переважання демократичності в стосунках з людьми; уміння брати на себе відповідальність.

Отже, професійно важливі якості заступника директора з виховної роботи – це особистісні характеристики, що забезпечують максимальну ефективність управлінської діяльності.

Сьогодні перед закладами загальної середньої освіти постає завдання

побудувати виховну діяльність таким чином, щоб сама її організація, приклади старших, освітнє середовище виховували дітей, оскільки випускник Нової української школи – це цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення; патріот з активною позицією, який діє згідно з моральними принципами і здатний ухвалювати відповідальні рішення; інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя.

Діяльність, яку організовує заступник директора з виховної роботи вважається творчою, якщо її продукт характеризується новизною та ефективністю.

Освіта – єдина зі сфер суспільства, де директор і завучі управляють таким специфічним ресурсом, що має одночасно три складники: діти, батьки і педагогічний колектив. Саме тому менеджмент необхідний. Проте в підходах до дитини необхідна педагогіка. Тож і директор, і його заступники мусять бути чудовими педагогами.

Заступник директора з виховної роботи сучасного освітнього закладу – центральна фігура всього виховного процесу. Він повинен уміти розв'язувати різноманітні управлінські проблеми, вміти не тільки керувати виховним процесом з урахуванням традицій та стабільного укладу, але й переводити його на якісно новий рівень, що потребує спеціальних знань теорії та практики управління, певних особистісних якостей. Сучасний завуч з виховної роботи в закладах загальної середньої освіти – це людина, яка постійно працює над собою, над своїми професійними і особистісними якостями.

На думку автора, найважливішим фактором ефективності управління виховною роботою є особистість самого заступника директора з виховної роботи, його здатності, соціально-психологічні особливості, рівень комунікабельності, вміння знайти спільну мову й організувати роботу як педагогічного, так і учнівського та батьківського колективів.

Література

1. Бех І. Виховання особистості: у 2-кн. Кн.2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Френсис. –М., 1991. – 121 с.
3. Григора В. Управління навчальним закладом / В. Григора, О. Касьянова, О. Мармаза. – Ч. 2. – Харків: Основа, 2003. – С. 258.
4. Гриневич Л. Інтернет-ресурс. Режим доступу: <https://hromadske.ua/posts/nova-ukrainska-shkola-tse-shkola-dlia-zhyttia-u-xxi-stolitti-interviu-z-ministrom-osvity-i-nauky-ukrainy>
5. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій) / Г.В. Єльнікова. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. – 128 с.
6. Концепція «Нова Українська Школа». Інтернет-ресурс. Режим доступу: <https://nova-ukrainska-shkola-tse-shkola-dlia-zhyttia-u-xxi-stolitti-interviu-z-ministrom->

osvity-i-nauky-ukrainy

7. Канафоцька Г. Нова модель управління школою в контексті менеджменту творчості / Г. Канафоцька // Директор школи. – 2012. – № 14 (686). – С. 4.
8. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія / Л.М.Карамушка. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
9. Коберник О. М. Менеджмент в освіті : навчальний посібник. / О. М. Коберник, М. І. Гагарін. – 3 вид. – Умань : ВПЦ «Візаві». – 2017. – 242 с.
10. Лозниця В.С. Психологія менеджменту. Теорія і практика: навч.
11. Посібник / В.С. Лозниця. – К. : ТОВ «УВПК, Екс. об.», 2001. – 512 с.
12. Маріанна Торган. Сучасні вимоги до професійно важливих якостей менеджерів освіти. Інтернет-ресурс. Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/ардуо_2013_4_40.pdf
13. Манилюк Ю. С. Керівник, майстер, творець: складові професійного успіху / Ю.С. Манилюк. – Житомир : Рута, 2013. – 155 с.
14. Наукові основи організації виховного процесу в сучасній загальноосвітній школі: [Електронний ресурс]/<http://studentam.net.ua/content/view>
15. Освітній менеджмент: Навч. посіб. / За ред. Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушки. – К., 2003. – С. 155–217, 250–311.
16. Шулдик А.В. Ефективність управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: Навчально-методичний посібник / А.В. Шулдик. – Умань, ПП Жовтий, 2015. – 225 с.

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ СУБ'ЄКТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

**Шиманська А. С.,
студентка магістратури ННІПППФВК.
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Моделювання – це відтворення характеристик одного об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення, який називається при цьому моделлю [1]. Відповідно, педагогічне моделювання – це метод створення і потім вивчення педагогічних моделей, тобто відображення основних характеристик певної педагогічної системи (процесу, явища) в спеціально створеному об'єкті – у педагогічній моделі. Таким чином, педагогічна модель – це подумки представлена чи матеріально реалізована система педагогічного процесу, явища, яка адекватно відображає досліджуваний предмет педагогічної дійсності, в нашому випадку – процес формування професійної суб'єктності майбутніх учителів [7].

Аналіз і узагальнення наукових джерел дає можливість виокремити ознаки моделі формування професійної суб'єктності майбутніх учителів, що повинні, на нашу думку, відповідати таким вимогам:

- 1) бути ідеальною системою, оптимізованою для вивчення процесу формування професійної суб'єктності майбутніх учителів;
- 2) в основному мати схожість з оригіналом, а в певних аспектах

відрізнитися від оригіналу;

3) забезпечувати можливість отримання нового знання про оригінал у результаті дослідження [10].

Таким чином, головною перевагою такої моделі є цілісність представленої інформації, що дає можливість здійснювати системний підхід в пізнанні процесу формування професійної суб'єктності майбутніх учителів. Тому саме педагогічне моделювання є самостійним напрямом у загальному методі дослідження, причому цей напрям має специфічні ознаки, що демонструють особливість модельованих явищ. Власне проблемне поле педагогічного моделювання формується завдяки педагогічному досвіду. Педагогічне моделювання, з іншого боку, не може обмежитися тільки змістовною частиною, оскільки в освіті ми маємо справу з такими теоріями, що не в повному обсязі відтворюють дійсний стан справ, а є лише спрощеною ідеалізацією конкретного положення.

Можна сформувані такі основні етапи педагогічного моделювання: входження в процес моделювання і вибір його методологічних основ для якісного опису предмету дослідження; постановка завдань моделювання; конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкту, визначенням параметрів об'єкту і критеріїв оцінювання їх змін, вибір методик вимірювання; дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань; застосування моделі в педагогічному експерименті; змістовна інтерпретація результатів моделювання [5].

У процесі педагогічного моделювання формування професійної суб'єктності майбутніх учителів бажано дотримуватися таких вимог [4]:

- опис моделі її формування має бути таким, щоб цю модель можна було віднести тільки до цієї педагогічної проблеми, тобто уникнути стандартної помилки більшості дослідників, коли моделі схожі одна на одну;

- за включенням у модель компонентів за їх змістом має бути зрозуміло: що, в якій логічній і змістовій послідовності, які організаційно-педагогічні дії варто здійснювати, щоб сформувати професійну суб'єктність майбутніх учителів;

- наповнення компонентів моделі повинно відображати специфіку формування професійної суб'єктності майбутніх учителів і сформованої у них інтегральної професійно важливої якості (через її структуру, динаміку і специфічні прояви);

- у змісті моделі повинен вказуватися зв'язок і взаємозв'язок не тільки між усіма її компонентами, а й зв'язок між внутрішнім наповненням одних компонентів іншими, щоб можна було зрозуміти вплив одних елементів моделі на інші;

- наповнення моделі повинно мати новизну – в нашому випадку,

суб'єктно-діяльнісний підхід; показувати суть авторських пропозицій, що виражено в моделі професійної суб'єктності майбутніх учителів, в методичному забезпеченні і супроводі її формування, що використовуються в програмах і заходах. Провідну методологічну основу моделі складає система ідей суб'єктно-діяльнісного підходу в психології та педагогіці. Ці ідеї проявляються таким чином:

- діяльність завжди суб'єктна, вона не може бути безсуб'єктною, а педагогічна діяльність не може бути без учителя, тобто інтегральним проявом учителя як суб'єкта педагогічної діяльності є його професійна суб'єктність;

- педагогічна діяльність здійснюється в умовах спільної діяльності її суб'єктів, тобто не можлива без спільної діяльності вчителів та учнів, які є відповідно суб'єктами педагогічної та навчальної діяльності;

- педагогічна діяльність учителя існує в руслі гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу, завжди передбачає активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителів та учнів, тобто вона завжди суб'єкт-суб'єктна;

- педагогічна діяльність учителя є тим чинником, де його професійна суб'єктність, з одного боку, є умовою успішної педагогічної діяльності, а з іншого, – виявляється, розвивається і вдосконалюється, тобто актуалізується [9].

Суб'єктність є професійно важливою якістю педагога, що проявляється у прагненні та здатності до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції поведінки [1; 2].

У межах суб'єктно-діяльнісного підходу суб'єктна позиція педагога розглядається як:

- сукупність об'єктивного і суб'єктивного ставлення особистості до професійної діяльності та суб'єктів освітнього процесу, що утворює цілісну систему, яка регулює поведінку і діяльність педагога;

- властивий особистості спосіб реалізації стратегії свого особистісно-професійного розвитку на основі інтеграції узгодженої системи ставлення педагога до професійної діяльності, з одного боку, і вимог професії до нього, з іншого.

- типовий для даного вчителя спосіб розв'язання суперечностей між своїми індивідуально-психологічними особливостями, віковими, статусними можливостями і об'єктивною необхідністю змін у собі, підвищення рівня свого професіоналізму, пов'язаного з перебудовою всієї системи освіти [11].

Це протиріччя вирішується нами таким чином: повинні бути сформульовані критерії ідеальної бажаної суб'єктної позиції педагога, а потім, відповідно до них, визначені рівні її реального стану, виявлені фактори, що сприяють і перешкоджають її формуванню, та визначено

основні напрями оптимізації цього процесу. Таким чином, метою нашого дослідження є вивчення особливостей формування суб'єктної позиції педагога на етапі самоактуалізації і визначення напрямів оптимізації цього процесу.

Модель формування суб'єктно-професійної позиції – це теоретичний опис цього процесу. Методологія її побудови ґрунтується на положеннях системно-діяльнісного, аксіологічного і позиційного підходів, а також на принципах науковості, прогностичності, динамічності, гуманістичної та професійної спрямованості. Модель є проектом педагогічного процесу, що повинен бути реалізований у ЗВО [6].

Модель проектує шлях досягнення найвищого рівня професійної підготовки майбутнього фахівця. Вона містить концептуальне обґрунтування – принципи системного і особистісно-діяльнісного підходів; опис цілей і завдань формування професійної особистісної позиції студентів у загальній структурі цілей професійної освіти (цільовий компонент); сукупність умов, засобів і методів формування професійної суб'єктної позиції (операційно-технологічний компонент); зміст модульних програм і діагностику рівнів сформованості професійної особистісної позиції (змістовно-процесуальний компонент); моніторинг результатів навчального процесу, опис рівнів сформованості професійної суб'єктної позиції студентів – допрофесійного, початково-професійного, професійно-репродуктивного, професійно-результативного, професійно-творчого (результативно-прогностичний компонент) [8].

Модель формування суб'єктно-професійної позиції складається з таких блоків: концептуальний блок; цільовий блок; змістовно-процесуальний блок; операційно-технологічний блок; результативно-прогностичний блок.

Література

1. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
2. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
3. Гнезділова К.М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. / К.М. Гнезділова, С.О. Касярум. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. – 124 с.
4. Професійна педагогічна освіта : становлення і розвиток педагогічного знання: [монографія] / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид- во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 444 с.
5. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : [монографія] / за ред. В.А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – 168 с.
6. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції

- розвитку : [монографія] / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін.] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 322 с.
7. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. – К., 2006. – 424 с.
8. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : [монографія] / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.
9. Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас: [монографія] / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – 382 с.
10. Сікора Я.Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Я.Б.Сікора.– Житомир, 2010.– 20 с.
11. Тімець О.В. Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.В. Тімець. – Черкаси, 2011. – 40 с.
12. Холковська І. Л. Педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.– 2019.– Випуск 57.– С. 167-174.

ТЕОРІЇ ЛІДЕРСТВА: ЕФЕКТИВНЕ ЛІДЕРСТВО

**Шуляк Н. О.,
студентка магістратури ННППФВК.
Науковий керівник – проф. Тяхтій М. П.**

Наявність значного спектру наукових теорій щодо управління пояснюється складністю та багатоаспектністю самого феномена управління. З кінця ХХ століття дослідження у сфері управління сфокусовані на лідерстві. Пояснення цього факту вбачається С. Калашніковою у прояві суспільної потреби у лідерстві (яка особливо зростає в період значних суспільно-політичних і соціально-економічних трансформацій) та відповідності саме лідерства сучасним суспільним вимогам і викликам [5].

У сучасному суспільстві лідерство є засобом побудови влади, заснованої на інтеграції різних соціальних прошарків (груп), що утворюються за допомогою специфічних механізмів навколо висунутої лідером програми вирішення різних проблем і завдань суспільного розвитку. Особливо проблема лідерства та керівництва відчутна в діяльності державних структур, органів регіонального та місцевого самоврядування. Лідерство, за своєю природою, здатне згуртувати людей у спільних зусиллях, причому здійснюється це завдання залежно від загальної мети та місії організації, в якій поступово вирішуються оперативні та стратегічні цілі. У процесі вивчення проблеми лідерства

вченими було запропоновано багато різних визначень цього поняття. Наведемо деякі з них. О. Романовський, Н. Серeda визначають лідерство як здатність впливати на індивідуумів і групу людей з метою примусити їх працювати разом задля досягнення встановлених цілей [11]. Т. Кочубей Т. та А. Семенов зазначають, що лідерство – результат взаємодії членів малої групи в конкретний часовий проміжок, на який впливає як наявність тих чи інших якостей або їх сукупності у її членів, так і їх прояв у конкретній ситуації, а також взаємний вплив наявних якостей і конкретної ситуації [7]. С. Філонович визначає лідерство як процеси внутрішньої самоорганізації та самоуправління групи чи колективу, обумовлені індивідуальною ініціативою її членів [13].

У науці представлені різноманітні теорії лідерства. Сьогодні великої популярності набули теорії, що значно впливають на практику соціальних відносин, освіти, політику тощо. Серед них виокремлюють три основні теорії лідерства:

1. «Теорія рис» (харизматична теорія), що концентрує увагу на природжених якостях лідера. Витоки цієї теорії знаходяться у німецькій психології кінця ХХ – початку ХХІ століття. Лідером, згідно з цією теорією, може бути лише така людина, що має набір особистісних якостей або сукупність певних психологічних рис. Харизматичного лідера розглядали як особу, що може перебудувати мораль і запропонувати позитивне бачення розвитку організації у майбутньому. Б. Келлерман зазначає, що науковці повинні пам'ятати, що лідерство не є концепцією моралі. Лідери – це такі самі люди, як і решта: вони заслуговують на довіру, але можуть й обманювати, вони боягузи та сміливці, скупі та щедрі одночасно. Не можна стверджувати, що всі лідери добрі [14]. Харизматична особистість завжди прагне захопити лідерські позиції. Лідер-харизматик завжди є людиною протестною, яка прагне змінити ситуацію, виконує функцію перетворювача світу. Харизматична особистість пропонує своє власне розуміння ієрархії цінностей, моралі та ідеології. Немає харизматичного лідера, що був би «слугою» самому собі, він завжди є «слугою» якоїсь надзвичайної («надцінної») ідеї та вождем тієї групи, яка за ним рухається. Такий лідер відмовляється від життєвих радощів і благ заради втілення у життя своїх мрій та ідей. Але, разом з тим, не можна бути харизматичним лідером для всіх людей одразу, такий індивід стає авторитетом для більшої або меншої групи, яка виступає опозицією щодо інших груп і прагне нав'язати їм свої цілі. За умов виникнення проблемної ситуації, коли значна частина населення ставить критично до способу вирішення цієї проблеми правлячою елітою суспільства, харизматичний лідер розглядається його послідовниками як провідник з «темного минулого» у «світле майбутнє» [6].

2. Ситуаційна теорія лідерства. Ситуаційний підхід визначає, що люди стають лідерами не стільки завдяки своїй особистості, скільки через різні ситуаційні фактори і відповідність взаємозв'язків між лідером і ситуацією. На думку американського вченого Ф. Фідлера [4], існують три критичні ситуації, що впливають на ефективність лідерства: вплив посади – лідер, що має більше посадових повноважень, може значно легше вести за собою, ніж той, хто не володіє такими повноваженнями; структура завдань або чіткість, з якою вони поставлені; взаємовідносини між лідером і членами групи. Тобто ця ситуаційна теорія визначає лідерство як продукт ситуації: людина, ставши лідером в одному випадку, набуває авторитету, який починає на ній «працювати» внаслідок дії стереотипів. Тому вона може розглядатися групою як «лідер взагалі». Ф. Фідлера справедливо вважають засновником ситуаційної теорії лідерства. Його модель ситуаційного лідерства, роботу над якою він почав ще у 60-ті роки ХХ століття, дозволяє передбачити ефективність робочої групи, яку веде лідер [13]. У моделі використовуються три ситуаційні змінні: стосунки в колективі, структурованість роботи та посадова влада (рис. 1). Цими змінними визначається ступінь контролю ситуації в моделі. Дана модель відображає зв'язок між ситуаційними змінними, тобто змінними, від яких залежить поведінка лідера в тій чи іншій ситуації, між обраним стилем лідерства залежно від цих змінних та рівнем виконання роботи.

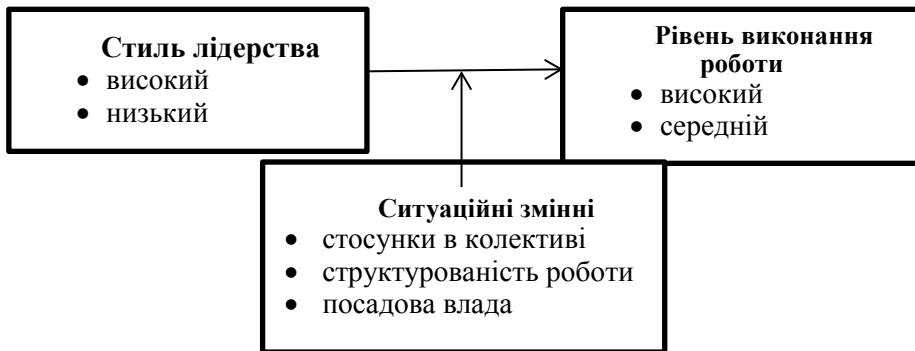


Рис. 1. Модель ситуаційного лідерства Ф. Фідлера

Сприятливість ситуації по відношенню до конкретного використаного стилю визначається відповідно до трьох раніше розглянутих ситуаційних змінних. Це означає, що ефективність лідерства залежить від того, наскільки ситуація дозволяє лідеру впливати на інших людей.

3. Системна теорія лідерства. О. Саврук [12] стверджує, що лідерство – це процес організації міжособистісних відносин у групі, а лідер є суб'єктом управління цим процесом. Лідерство інтерпретується як функція групи, і вивчати його потрібно з погляду цілей та завдань групи. Також на лідерство суттєвий вплив здійснює обраний стиль керівництва.

Залежно від стадій розвитку організації керівник змінює свій стиль керівництва, оскільки це зумовлено умовами зовнішнього середовища і внутрішніми стратегіями організації. Ситуативні теорії, виявивши взаємозв'язок між характером ситуації та проявами лідерства, допомогли довести хибність ідеї про існування універсального набору лідерських якостей. Але виключно ситуативний підхід у поясненні лідерства є неправильним. Ситуація лише створює можливість для появи потенційного лідера, яка не обов'язково має бути реалізована. Зокрема, деякі вчені вважають, що модель ефективного лідерства базується на тому, що лідерство ситуативне [9].

На ступінь ефективності лідерства впливають деякі особистісні якості. Потреба в них зумовлена специфікою ситуації й особливостями поставлених завдань. У будь-якому разі необхідне поєднання особистісних рис із професійною компетентністю. Для ефективного лідера необхідно вміння: здійснювати стратегічне окреслення перспектив розвитку керованої організації; моделювати вирішення складних ситуацій; прораховувати ризики; змінювати організаційну структуру й культуру [12]. Можна з впевненістю говорити про те, що в ефективності керівництва вирішальну роль можуть відіграти додаткові, ситуативні чинники: потреби і особисті якості підлеглих, характер завдання, вимоги і вплив середовища, інформація та інше [12].

Провівши порівняльну характеристику, можна зробити висновок, що найефективнішою є ситуаційна теорія, оскільки вона поєднує не тільки вплив ситуаційних факторів, але й особисті якості керівника. Але, на наше переконання, всі теорії лідерства взаємодоповнюють одна одну, а тому розглядати їх варто у сукупності. Зазначимо, що ефективне лідерство прямо залежить від обраного стилю керівництва. Оскільки ми розглядаємо ідеальну ситуацію, в якій керівник та лідер є однією особою, то формула ефективного лідерства буде мати такий вигляд: ефективне лідерство = складові харизматичної теорії + складові системної теорії + складові ситуаційної теорії + складові стилю керівництва. На нашу думку, лідерство, перш за все, пов'язане з особистісними якостями. Якщо людина володіє цими якостями, або вони закладені у ній від народження, вона зможе ефективно, а головне, не використовуючи формальної влади, вести послідовників у правильному напрямку для досягнення спільних цілей. Але при цьому велике значення мають ситуаційні фактори та взаємовідносини в колективі.

Отже, більш глибоке розуміння сутності та чинників лідерства в сучасних умовах дасть нам змогу розширити кругозір тих, хто працює в системі «людина-людина», вивести ефективність діяльності людини на рівень більш високих стандартів, а також сприяти формуванню особистості, здатної досягти великих результатів за допомогою своїх

неординарних здібностей. Процес формування лідерства дасть змогу вдосконалити внутрішньоуправлінську структуру відносин в організації, забезпечити постійний рух вперед для досягнення найкращих результатів, корисних як для суспільства, так і країни в цілому [3].

Література

1. Алфімов Д.В. Сучасні концепції виховання лідерських якостей особистості / Д.В. Алфімов // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – №1. – С. 3-7.
2. Брэддик У. Менеджмент в организации / У. Брэддик. – М.: ИНФРА-М., 2003. – 160 с.
3. Виханский О.С. Менеджмент / О.С.Виханский, А.И.Наумов. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 416 с.
4. Деструктивные психотехники / Ред. И. Митрофанова. – СПб.: Экслибрис, 2002. – 224 с.
5. Калашнікова С.А. Сутність лідерства як вищого еволюційного рівня управління / С.А. Калашнікова // Освітнологічний дискурс. – 2010. – № 1. – С.23-28.
6. Керівництво організацією: [Навч. пос.] / О.Є.Кузьмін, Н.Т.Мала, О.Г.Мельник, І.С.Процик. – Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2008. – 61 с.
7. Кочубей Т. Сучасні теорії лідерства: теоретичний аспект / Т. Кочубей, А. Семенов // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Умань. – 2012. – № 40. – С. 24-29.
8. Лідерство в управлінні / Феноменологія стилів керівництва та лідерства / Розділ І. Психологія управління [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/psihol/1rozdr/r132.htm>
9. Любко О.В. Особливості лідерства в управлінні персоналом [Електронний ресурс]/ О.В. Любко, Л.В. Столярчук. – Режим доступу: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=58840>. – Особливості лідерства в управлінні персоналом.
10. Мала Н.Т. Класифікація стилів керівництва / Н.Т. Мала // Вісн. Нац. ун-ту «Львівська політехніка». – 2006. – №517: Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку. – С.37-45.
11. Романовський О.Г. Особистість сучасного керівника в аспекті теорії духовного лідерства / О.Г. Романовський, Н.В. Серета // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків: В-во Харківського політехнічного інституту. – 2013. – № 3. – С. 31-37.
12. Саврук О.Ю. Стили керівництва, сутність та характерні риси / О.Ю. Саврук // В-во Національного університету «Львівська політехніка». – 2009. – 90 с.
13. Филонович С. Р. Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы / С.Р. Филонович // Российский журнал менеджмента. – 2003. – № 2. – С.42-46.
14. Kellerman B. Leadership: warts and all / B. Kellerman // Incite mind of the leader. – Harvard Business Review. – 2004. – P. 40 – 45.

СУЧАСНІ МЕТОДИ І ФОРМИ ПОЗАКЛАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Яременко М.,
студентка магістратури ННППФВК.
Науковий керівник – канд. пед. наук Опушко Н. Р.

Сьогодні в Україні відбуваються значні реформаційні процеси в системі освіти, що обумовлює нові вимоги до виконання професійних обов'язків, що висуваються перед сучасним учителем. Гармонійний, цілісний, різнобічний розвиток особистості учня має відбуватися не лише в межах уроку, а й у позаурочній освітній діяльності. У зв'язку з цим, на особливу увагу заслуговує аналіз сучасних методів та форм позакласної освітньої діяльності, що враховують індивідуальні здібності учнів.

Зважаючи на потреби учнів, майбутні педагоги повинні вміти використовувати у своїй практиці новітні методи та форми позакласної роботи, орієнтовані на закріплення набутих школярами у межах уроку знань та навичок. Таким чином буде реалізовано особистісно орієнтований принцип освіти, що базується на пошуку оптимальних шляхів задоволення освітніх потреб і якнайповнішого розкриття можливостей особистості, а також мотивації підростаючого покоління до неперервної освіти. Держава досить чітко сформулювала вимоги до професійної готовності вчителів, які закріплені на законодавчому рівні, насамперед, у Національній доктрині розвитку освіти України [5].

Аналіз наукової літератури дав змогу виокремити у дослідженні проблеми позакласної освітньої діяльності декілька напрямів: методику підготовки та проведення позакласної роботи вивчали Л. Базильчук, В. Білоусова, П. Глухова, Д. Григор'єв, І. Гришай, Т. Калечиць, З. Кейліна, І. Колесник, Б. Купріянов, В. Кутьєв, В. Лозова, Н. Мойсеюк, М. Петрухіна, В. Сипченко, С. Смірнов, Г. Троцько, М. Фіцула, М. Чепіль, Н. Шеліхова; над змістом і специфікою позакласної роботи, спрямованої на розвиток творчих здібностей учнів, працювали В. Белова, Л. Бруднов, І. Винниченко, А. Возняк, В. Горський, А. Журкіна, І. Колесник, О. Лаврентьєва, Е. Марієнгоф, Л. Якубова та ін.

У педагогічній науці терміном «позаурочна», «позакласна», «позанавчальна», «позашкільна» діяльність позначають частину роботи, яку вчитель проводить з учнями у вільний від навчання час. Вищезазнані терміни є тотожними, їх об'єднують спільні форми організації та проведення, а також методи виховного впливу на учнів.

Визначення поняття «позакласна освітня діяльність» пропонує Г. Пустовіт, який потрактує його як: «процес, що організовується педагогічним колективом школи у вільний від навчання час, в умовах, які є комфортними для школярів, і спрямовується на задоволення різноманітних

пізнавальних інтересів та освітніх запитів дітей». Закон України «Про освіту» визначає позакласну освітню діяльність як невід'ємну частину системи освіти, спрямовану на розвиток здібностей і талантів учнівської молоді, задоволення її інтересів і духовних запитів. Енциклопедія освіти подає таке тлумачення позакласної освітньої діяльності: це складова частина навчально-виховної роботи, організовані й цілеспрямовані заняття, що проводяться групою вчителів чи всім педагогічним колективом, з групою чи всіма учнями, які відбуваються в позаурочний час для розширення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і схильностей учнів, а також задоволення їхніх інтересів і забезпечення розумового відпочинку [2].

Найчастіше використовують методи позакласної освітньої діяльності, що передбачають організацію навчального заняття чи позакласного заходу, які б сприяли розвитку вмінь розумової або фізичної праці, комунікативної активності та готовності швидко приймати виважені рішення. Серед найпопулярніших методів виокремлюють: «мозковий штурм», експрес-вікторини та багато інших.

«Мозковий штурм» передбачає генерування учнями ідей, пов'язаних з необхідністю вирішення творчого завдання. Під час використання цього методу перед учнями постає проблемне запитання, на яке вони мають знайти відповідь завдяки нестандартному підходу. Такий вид діяльності був винайдений у XX столітті американським діячем у галузі реклами А. Осборном [4].

Основні правила використання методу: до групи генераторів ідей долучаються фахівці з різних галузей (4 – 12 осіб), тобто учні зі знаннями з різних предметів; під час роботи має бути сформульована максимальна кількість ідей; на обдумування та формулювання ідей відводиться 2-3 хвилини; критика ідей забороняється; загальна тривалість використання методу – від 20 до 40 хвилин [4].

Метод експрес-вікторини передбачає письмові чи усні відповіді на запитання у формі гри. Різниця між «мозковим штурмом» та експрес-вікториною полягає у правилах їх проведення: черговості ходів, типах та складності питань, їх порядку, а також у процедурі нагородження за правильні відповіді [3].

Форму позаурочної виховної роботи з дітьми можна визначити як конкретний спосіб організації їх відносно вільної діяльності у школі, їх самодіяльності при педагогічно доцільному керівництві дорослих.

Ефективність організаційних форм залежить від умілого використання методів досягнення відповідних цілей (інструментування). У виховній практиці є велика різноманітність форм роботи.

Педагогами-практиками доведено, що користь від таких позакласних освітніх заходів полягає у розвитку учнів не лише на уроках, а й після них,

коли в вчителя є більше можливостей та часу звернути увагу на індивідуальні особливості учнів. В загальноосвітніх закладах пріоритетними формами позакласної роботи є ігрові, дискусійні, ситуативно-творчі та змагальні форми позакласної освітньої діяльності.

Найпопулярніші серед них: предметні тижні, масові свята, театралізована, інтерактивна, ігрова, інтелектуально-пізнавальна, художньо-прикладна та проєктивна (дослідження) види діяльності.

Предметні тижні з певних дисциплін є запорукою зацікавленості учнів предметом. Головними педагогічними умовами їх проведення є: заздалегідь складений та продуманий план; добровільна участь учнів у їх проведенні. Інтелектуально-пізнавальна діяльність – олімпіади, громадські огляди знань, загальношкільні, міські, обласні конкурси, чемпіонати. Також проводяться масові свята, які передбачають організацію колективно-творчих справ. Учні можуть брати участь у творчих конкурсах: розвитку уяви і фантазії, талантів, інтелектуальних турнірах тощо [5].

До переваг указаних форм позакласної освітньої діяльності можна віднести: високу результативність засвоєння учнями знань та формування в них практичних умінь і навичок; можливість збільшення обсягів виконаної роботи за конкретний проміжок навчального часу; сприяння формуванню вміння працювати в команді; розвиток гуманних, толерантних стосунків між учасниками навчально-виховного процесу; активізацію власний досвіду учнів, актуалізацію їх знань та умінь, розвиток пам'яті та здатності до самоконтролю [1].

Аналіз провідних форм та методів позакласної освітньої діяльності дозволив дійти висновку, що для того, щоб краще розкрити потенціал учнів, зацікавити їх набуттям сучасних знань, майбутньому педагогові варто готуватися до проведення позакласної діяльності з використанням різноманітних форм та методів. Саме такі форми роботи допомагають учителеві краще порозумітись з учнями, з'ясувати їхні інтереси, пробудити в них бажання до поглибленого вивчення певних предметів.

Література

1. Бучинський М. Я. Основи творення машин / [За редакцією О. В. Горика, доктора технічних наук, професора, заслуженого працівника народної освіти України]. – Харків: Вид-во «НТМТ», 2017. – 448 с.
2. Енциклопедія освіти [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Мала гірнича енциклопедія : у 3 т. / за ред. В. С. Білецького. – Д. : Східний видавничий дім, 2004–2013.
4. Райх С. «Brainstorming – методика Мозгового Штурма» / С.Райх.– Киев, 2011.– 5 с.
5. Фруктова Я.С. Сучасні форми позакласної роботи з учнями / Я.С. Фруктова. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_43/39.pdf.
6. Шевчук О.Б. Позакласна робота з української літератури як складова професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника / О.Б.Шевчук. – Електронний ресурс. – Режим доступу: Nchnpu_016_2013_21_60.pdf.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОШУК

Випуск 10

Збірник наукових праць студентів і молодих вчених

Головний редактор *Холковська І.Л.*

Підписано до друку 26.06.19 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 16,35

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>

Видавець ТОВ «Твори»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.